

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL BİLGİLER KAVRAMLARININ
ÖĞRETİMİNDE ZEKÂ VE AKIL OYUNLARI**

**SİBEL ÇAĞIR
177A5005**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ŞAHİN ORUÇ**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL BİLGİLER KAVRAMLARININ
ÖĞRETİMİNDE ZEKÂ VE AKIL OYUNLARI**

**SİBEL ÇAĞIR
177A5005**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ŞAHİN ORUÇ**

**İSTANBUL
2020**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER KAVRAMLARININ
ÖĞRETİMİNDE ZEKÂ VE AKIL OYUNLARI

SİBEL ÇAĞIR
177A5005

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih:13.01.2020

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Ünvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı

: Doç. Dr. Şahin ORUÇ

Jüri Üyeleri

: Doç. Dr. Gül TUNCEL

Jüri Üyeleri

: Dr. Öğretim Üyesi Genç Osman İLHAN

İSTANBUL
OCAK, 2020

ÖZ

SOSYAL BİLGİLER KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNDE ZEKÂ VE AKIL OYUNLARI

Sibel Çağır

Ocak, 2020

Teknoloji ve bilimin hızla değişim ve ilerleme içerisinde olduğu günümüzde çocukların da bu değişimin bir öznesi olabilmeleri için ayak uydurmaları beklenmektedir. Bunun için bireyin zekâsını ve aklını işe koşturabilmesi gerekmektedir. Önemli bir husus olarak zekâyı akıldan, akıllı zekâdan ayrı tutup yarıştıramayız. Bunun yanında oyunu ise hem akıldan hem de zekâdan ayrı tutmak mümkün değildir. İşte günümüzde her alandaki değişim ve gelişmelerle birlikte aynı gelişmeyi gösteren bir ürün olarak zekâ ve akıl oyunları hem oyunun hem zekâ ve aklın aynı çatı altında bulunduğu nesneler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin yaratıcılığını, problem çözme becerisini, iletişim gücünü, analiz ve sentez yapabilme, bilişsel, duyuşsal psikomotor becerilerini, aktif katılımını, anlama ve kavrama becerisini geliştirebilecek öğretim materyallerinden biri zekâ ve akıl oyunlarıdır. Zekâ ve akıl oyunlarının 2013-2014 programı ile ortaokullarda seçmeli ders olarak yerini almasıyla önemi daha da artmıştır. Bu önemden ve sosyal bilgiler alanında bu konu üzerine tez çalışmasının olmaması araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde zekâ ve akıl oyunlarının kavram öğretimine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma 2018-2019 öğretim yılında öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı; zekâ ve akıl oyunlarının 6. sınıf öğrencilerinin kavram öğretiminde akademik başarısına olan etkisi ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına olan etkisini tespit etmektir. Araştırmanın örnekleme seçkisiz yöntemle belirlenmiş 30 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma ön test-son test deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler istatistik programı yardımı ile analiz edilmiştir.

Çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarına “Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Başarı Testi” uygulanmış, deney ve kontrol grubu ön test puanlarının ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçları deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur ($t=.014$, $p<.05$). Yine her iki gruba “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmış, Tutum ölçeğinden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($t=.535$, $p<.05$).

Deney grubunda Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı’nda kazandırılması hedeflenen kavramların öğretimi zekâ ve akıl oyunları ile gerçekleştirilirken kontrol grubunda mevcut öğretim programına uygun olarak ders işlenmiştir. Her iki gruba da “Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Başarı Testi” ve tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Böylelikle her iki öğretim etkinliklerinin akademik başarıya ve tutuma olan etkisi incelenmiştir. İlişkili örneklem t testi analizi sonucunda kontrol grubunda ($t=-8.810$, $p<.05$) ve deney grubunda ($t=-10.481$, $p<.05$) son test lehine anlamlı bir sonuç olduğu tespit edilmiştir. Yani her iki uygulamanın da öğrenci başarısını artırdığı

görülmüştür. Aradaki başarı farkını tespit etmek amacıyla -ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu için- Kovaryans analizi (Ancova) yapılarak ön test puanları sabit tutulduğunda son test puanları arasında farklılık olup olmadığı analiz edilmiş, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($F=40.802$, $p<.05$). Yani zekâ oyunları ile yapılan kavram öğretiminin mevcut programdan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol ve deney grubunun ön-son uygulama tutum puanlarının ilişkili örneklem t testi analizi sonucunda hem kontrol grubu ($t=-2.955$, $p<.05$) hem de deney grubunda ($t=-4.109$, $p<.05$) son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu son uygulama tutum puanlarının ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=-2.411$, $p<.05$).

Araştırmada hem akademik başarı ($t=-7.028$, $p<.05$) hem de derse yönelik tutum açısından ($t=-2.411$, $p<.05$) deney grubu lehine bir sonuç elde edilmiştir. Sonuç olarak Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı'nda kazandırılması hedeflenen kavramların zekâ ve akıl oyunları ile gerçekleştirilmesinin mevcut öğretim programından daha başarılı ve sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Zekâ ve akıl oyunları, kavram öğretimi, sosyal bilgiler, oyun

ABSTRACT

INTELLIGENCE AND MIND GAMES IN THE TEACHING OF SOCIAL STUDIES CONCEPTS

Sibel Çağır

January, 2020

Today, when technology and science are rapidly changing and progressing, children are expected to adapt to the situation so that they can become a subject of this change. Aiming at this adaptation, the individual must be able to put his or her intelligence and mind in process. As an important consideration, we can't separate intelligence from the mind and vice versa, or cause them to a race. Besides, we can't separate the game from either intelligence or mind. Thus, as a product that shows the same development with changes and developments in every field today, the games of intelligence and mind appear as objects where both the game and the mind are brought together under the same roof. One of the teaching materials that can improve students' creativity, problem solving skills, communication power, analysis and synthesis, cognitive, sensory psychomotor skills, active participation, understanding and comprehension skills is the intelligence and mind games. The importance of intelligence and mind games has increased with the 2013-2014 educational program which includes it as an elective course in secondary schools. Due to this importance and the lack of thesis on this subject in the field of social studies, the games of intelligence and mind are the subject of our research.

In this study, the effect of intelligence and mind games on concept teaching in social studies course is examined. The research was carried out with the 6th grade students receiving education during the 2018-19 educational years. The aim of the research is to determine the effect of intelligence and mind games on the academic achievement and attitudes of the 6th grade students towards social studies course. The sample of the study consists of 30 students determined by a selective method. The study was conducted using semi- experimental desn patterns with pre-test-final test-control group. The data obtained were analyzed through the statistics program.

"Effective Citizenship Learning Area Success Test" was applied to the experimental and control groups prior to the study, and the analysis results of the pre-test scores from the experimental and control group on unrelated samples t test were found to be significant in favor of the experimental group ($t=.014$, $p<.05$). Besides, "Attitude Scale for Social Studies Course" was applied to both groups and it was observed that there was no significant difference among the scores obtained from the Attitude scale ($t=.535$, $p<.05$).

While the teaching of the concepts aimed to be acquired in the Field of Active Citizenship Learning in the experimental group is carried out with intelligence and mind games, the course in the control group is processed in accordance with the current curriculum. The "Effective Citizenship Learning Area Success Test" and attitude scale were applied to both groups as the final test. In this way, the effect of both teaching activities on academic success and attitude was examined.

As a result of the t test analysis, the related samples were found to be a significant result in favor of the final test in the control group ($t=-8.810$, $p<.05$) and in the experimental group ($t=-10.481$, $p<.05$). In other words, both applications have been shown to increase student success. Since there is a significant difference between pre-test scores, in order to determine the difference in success, the preliminary test scores have been kept constant and the Kovaryans analysis (Ancova) has been conducted to determine whether there is a difference between the final test scores, as a result of the analysis there was a significant difference between the final test scores in favor of the experimental group ($F=40,802$, $p<.05$). Thus, it was concluded that the teaching of concepts with mind games was more successful than the current program ($F=40.802$, $p<.05$).

As a result of the associated samples t test analysis of the pre-final application attitude scores of the control and experimental group, a significant difference was observed in the final test in both the control group ($t=-2.955$, $p<.05$) and in the experimental group ($t=-4.109$, $p<.05$). When the results of the unrelated samples t test analysis of the experimental and control group final application attitude scores were examined, it was determined that there was a significant difference in favor of the experimental group ($t=-2.411$, $p<.05$).

In the study, a result was obtained in favor of the experimental group both in terms of academic success ($t=-7.028$, $p<.05$) and attitude towards the course ($t=-2.411$, $p<.05$). It can be concluded that teaching the concepts aimed at gaining in the Field of Effective Citizenship Learning with intelligence and mind games is more successful than the current curriculum and more effective in developing a positive attitude towards social studies.

Key Words: Intelligence and mind games, concept teaching, social studies, game

ÖN SÖZ

Zekâ oyunlarının sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde kullanılan bu araştırma ile kavram öğretimi gibi soyut durum ve sözel alanların öğretiminde yeni bir bakış açısı ve alternatif bir eğitim süreci oluşturulmaya çalışılmıştır.

Öncelikle yüksek lisans eğitimimin tamamında ve araştırma süreci boyunca engin fikirleri ve önerileri ile bana öncülük eden, desteğini ve bilgilerini asla esirgemeyen, her alanda ufkumu açan, insani ve hoşgörülü bir yaklaşım ile hayatıma ve eğitim sürecime ışık tutan, üzerimde çok emeği olan eğitim ve mesleki hayatımda daima örnek alacağım, bana akademiye sevdiren saygıdeğer ve kıymetli danışmanım Doç. Dr. Şahin ORUÇ'a büyük bir minnettarlıkla teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde tanıştığım ve tanıdığım en güler yüzlü, öğrenciye karşı daima pozitif olan Dr. Öğretim Üyesi Genç Osman İLHAN'a yüksek lisans eğitimim boyunca vermiş olduğu destek ve aynı zamanda tez savunmamda jüri olarak yer alarak tezime olan katkılarından ötürü teşekkür ederim. Tez savunmamda jüride yer alan Doç. Dr. Gül Tuncel'e kıymetli görüş ve önerileri için teşekkür ederim.

Tez süresinde kıymetli görüşleri ile beni yönlendiren değerli hocalarım Prof. Dr. Erdoğan Tezci'ye, Dr. Mustafa İÇEN'e ve Doç. Dr. Yusuf Söylemez'e teşekkürlerimi sunarım.

Akademik hayata beni teşvik eden Gürdal ÇETİNKAYA'ya teşekkürlerimi sunarım. Lisans eğitimimde kendime idol aldığım ve akademik hayata yönelme kararı almamı sağlayan Doç. Dr. Fatma ÜNAL, Doç. Dr. Harun ER, Doç. Dr. Ayşegül TURAL ve Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin UYSAL hocalarıma çok teşekkür ederim. Araştırmada yararlanılan Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği izni için İlke Evin GENCEL'e, Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Başarı Testi için ve tüm desteklerinden ötürü değerli meslektaşım Mutlu KÜRÜMLÜOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte ilgi, destek ve anlayışları için çalıştığım kurum Prof. Dr. Necmettin Erbakan Bilim Merkezi yöneticisi Dr. Erkan Kırbaç ve değerli mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim. Uygulamanın gerçekleştirildiği okul yöneticilerine ve araştırmaya gönüllü katılan öğrencilere teşekkür ederim. Kıymetli meslektaşım ve sınıf arkadaşım Hüseyin ATEŞ'e bütün desteği ve en çok da verdiği motivasyon için teşekkür ederim.

Bütün eğitim hayatım boyunca desteklerini daima hissettiğim değerli ailem çok sevgili kardeşlerim olmak üzere rahmetli anneciğim Hanım ÇAĞIR ve rahmetli babacığim Hasan ÇAĞIR'a büyük bir özlem ve onur ile sunarım.

Çalışmanın alana katkı sağlaması temennisi ile...

Sibel Çağır

İstanbul; Ocak, 2020

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	1
1.1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Tanımlar	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. KAVRAM.....	11
2.1.1. Kavram Tanımı	11
2.1.2. Kavramların Özellikleri	11
2.1.3. Kavramların Önemi.....	13
2.1.4. Kavram Çeşitleri	13
2.1.5. Kavram Türleri ve Kavramların Sınıflandırılması.....	14
2.2. Kavram Öğretimi	15
2.2.1. Kavram Öğretimi Süreci ve Aşamaları	15
2.2.2. Kavram Öğretiminde Strateji ve Yöntemler	18
2.2.3. Kavram Öğretiminde Değerlendirme.....	18
2.2.4. Kavram Öğretiminin Sınırlılıkları.....	18
2.2.5. Kavram Öğretiminin Yararları.....	19
2.2.6. Kavram Öğretimi Yaklaşımları.....	19
2.2.7. Kavram Öğretimi Teknikleri.....	20
2.3. Kavram Öğrenme	20
2.3.1. Kavram Öğrenme Düzeyleri	21

2.3.1.1. Somut Düzey	21
2.3.1.2. Tanıma Düzeyi	21
2.3.1.3. Sınıflama Düzeyi.....	22
2.3.1.4. Soyut Düzey	22
2.3.2. Kavram Öğrenme Strateji ve Yöntemleri	24
2.4. Kavram Yanılgısı	25
2.5. Sosyal Bilgiler ve Kavram Öğretimi.....	26
2.5.1. Sosyal Bilgiler Kavramları.....	29
2.5.2. Sosyal Bilgiler Kavramlarının Öğretiminin Önemi	32
3. OYUN.....	34
3.1. Oyunların Özellikleri	39
3.2. Oyun Kuramları	40
3.2.1. Klasik Kuramlar	41
3.2.1.1. Fazla Enerjiyi Harcama Kuramı.....	41
3.2.1.2. Rahatlama ve Dinleme (Yeniden Yaratma) Kuramı	42
3.2.1.3. Yaşama Hazırlık Kuramı.....	42
3.2.1.4. Tekrarlama Kuramı (Rekopitülasyon)	42
3.2.2. Modern Oyun Kuramları.....	43
3.2.2.1. Psiko-Analitik Oyun Kuramı	43
3.2.2.2. Psikososyal Gelişim Kuramı	43
3.2.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramları.....	43
3.2.2.4. Sosyo-Kültürel Oyun Kuramları	44
3.3. Öğrenme ve Oyun	46
3.3.1. Oyunun Eğitimsel İşlevi.....	47
3.3.2. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Oyunlaştırma	48
3.4. Oyun Türleri ve Özellikleri.....	49
3.4.1. Eğitsel Oyunlar.....	50
3.4.1.1. Zekâ ve Akıl Oyunları.....	50
3.5. Oyun Nesnesi Olarak Oyuncak ve Zekâ Oyunları.....	51
4. ZEKÂ	53
4.1. Çoklu Zekâ Kuramı.....	54
4.1.1. Sözel Dil Bilimsel (Linguistic) Zekâ	54
4.1.2. Mantık-Matematiksel Zekâ	54
4.1.3. Görsel- Uzaysal-Uzamsal (Spatial) Zekâ.....	55
4.1.4. Müzikal Zekâ	55

4.1.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ	55
4.1.6. Kişilerarası-Sosyal (Interpersonal) Zekâ.....	55
4.1.7. İçsel- Kişisel- Özedönük (Intrapersonal) Zekâ	56
4.1.8. Doğal (Naturalistic) Zekâ.....	56
5. ZEKÂ VE AKIL OYUNLARI.....	58
5.1. Zekâ ve Akıl Oyunları Nedir?.....	58
5.2. Zekâ ve Akıl Oyunları Ne Değildir?.....	59
5.3. Zekâ ve Akıl Oyunları Öğretim Programı	60
5.3.1. Programın Temel Öğeleri.....	61
5.3.1.1. Problem Çözme.....	61
5.3.1.2. İletişim	62
5.3.1.3. Akıl Yürütme	62
5.4. Zekâ ve Akıl Oyunları Türleri.....	62
5.4.1. Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları.....	63
5.4.2. Sözel Oyunlar.....	63
5.4.3. Geometrik-Mekanik Oyunlar	64
5.4.4. Hafıza Oyunları.....	64
5.4.5. Strateji Oyunları	65
5.4.6. Zekâ Soruları.....	65
5.5. Zekâ ve Akıl Oyunlarının Özellikleri	66
5.6. Zekâ ve Akıl Oyunlarının Önemi ve Faydaları.....	66
5.7. Zekâ ve Akıl Oyunlarının Avantaj ve Dezavantajları.....	68
5.8. Bir Eğitim Materyali Olarak Zekâ ve Akıl Oyunları	68
5.9. Zekâ ve Akıl Oyunlarının Eğitimsel İşlevi	69
5.10. Oyun ve Zekâ Oyunlarının Çocuk Gelişimindeki Etkileri.....	70
5.10.1. Bilişsel Gelişime Etkileri	71
5.10.2. Duyuşsal – Sosyal Gelişime Etkileri.....	72
5.10.3. Psikomotor Gelişime Etkileri	72
5.11. Sosyal Bilgiler Dersi ve Kavram Öğretiminde Zekâ ve Akıl Oyunları	73
6. ARAŞTIRMADA UYGULANAN OYUNLAR.....	75
6.1. Uygulama Oyunlarının Genel Özellikleri	75
6.2. Tik Tak Kavram Oyunu	75
6.2.1. Nasıl Oynanır?	76
6.2.2. Tik Tak Oyunu ile Kazandırılacak Bilişsel Kazanımlar	77
6.2.3. Tik Tak Oyunu ile Kazandırılacak Duyuşsal Kazanımlar	77

6.2.4. Tik Tak Oyunu ile Kazandırılabilir Psikomotor Kazanımlar.....	77
6.3. Aklında Tut Oyunu	78
6.3.1. Nasıl Oynanır?	78
6.3.2. Aklında Tut Oyunu ile Kazandırılabilir Bilişsel Kazanımlar.....	79
6.3.3. Aklında Tut Oyunu ile Kazandırılabilir Duyuşsal Kazanımlar.....	79
6.3.4. Aklında Tut Oyunu ile Kazandırılabilir Psikomotor Kazanımlar	80
7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	81
7.1. Zekâ ve Akıl Oyunları ile İlgili Araştırmalar.....	81
7.1.1. Yurt Dışı Araştırmaları	81
7.1.2. Yurt İçi Araştırmalar	86
7.2. Sosyal Bilgiler’de Kavram Öğretimi ile İlgili Araştırmalar	94
7.3. Etkin Vatandaşlık ile İlgili Araştırmalar	99
8. YÖNTEM.....	105
8.1. Araştırmanın Modeli	105
8.1.1. Araştırma Deseni.....	106
8.2. Örneklem.....	107
8.3. Veri Toplama Araçları	107
8.4. Uygulama Süreci.....	110
8.5. Verilerin Analizi.....	111
9. BULGU VE YORUMLAR.....	112
9.1. Başarıya İlişkin Sonuçlar	112
9.1.1. Betimsel Analiz Sonuçları	112
9.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Başarı Puanlarına İlişkin Analiz Sonucu	113
9.1.3. Kontrol Grubu Ön test-Son test Başarı Puanlarının Analiz Sonuçları... ..	114
9.1.4. Deney Grubu Öntest-Sontest Başarı Puanlarının Analiz Sonuçları.....	114
9.1.5. Deney ve Kontrol Grubu Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Analiz Sonucu	115
9.2. Tutumla İlgili Sonuçlar	116
9.2.1. Betimsel Analiz Sonuçları	116
9.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Ön Uygulama Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Analiz Sonucu	117
9.2.3. Kontrol Grubu Ön Uygulama-Son Uygulama Tutum Puanlarının Analiz Sonuçları	118
9.2.4. Deney Grubu Ön Uygulama-Son Uygulama Tutum Puanlarının Analiz Sonuçları	119

9.2.5. Deney ve Kontrol Grubu Son Uygulama Tutum Puanlarına İlişkin Analiz Sonucu.....	119
10. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	122
11. ÖNERİLER	131
11.1. Genel Öneriler.....	131
11.2. Zekâ Oyunları Uygulayıcıları İçin Öneriler.....	131
11.3. Araştırmacılar için Öneriler	132
KAYNAKÇA	133
EKLER.....	142
ÖZ GEÇMİŞ.....	153

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Kavramları	30
Tablo 2: Oyun Kuramları ve Özellikleri	44
Tablo 3: Zekâ ve Akıl Oyunları ile Kazandırılacak Sosyal Bilgiler Dersi Becerileri	74
Tablo 4: Ön test-Son test Kontrol Gruplu Desen	106
Tablo 5: Deney-Kontrol Gruplarının Şubeye Göre Dağılımı	107
Tablo 6: Kavramların Başarı Testindeki Dağılımı	108
Tablo 7: Betimsel ve Normallik Analizi Sonuçları	112
Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubu Ön test Puanlarının Analizine İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Analizi Sonuçları	113
Tablo 9: Kontrol Grubunun Ön test-Son test Puanlarının Analizine İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Analizi Sonuçları	114
Tablo 10: Deney Grubunun Ön test-Son test Puanlarının Analizine İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Analizi Sonuçları	114
Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Ön test Puanlarının Analizine İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Analizi Sonuçları	115
Tablo 12: Ancova Analizi Sonuçları	115
Tablo 13: Betimsel ve Normallik Analizi Sonuçları	116
Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubu Ön Uygulama Tutum Puanlarının Analizine İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Analizi Sonuçları	117
Tablo 15: Kontrol Grubunun Ön-Son Uygulama Tutum Puanlarının Analizine İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Analizi Sonuçları	118
Tablo 16: Deney Grubunun Ön-Son Uygulama Puanlarının Analizine İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Analizi Sonuçları	119
Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubu Son Uygulama Tutum Puanlarının Analizine İlişkin Örneklem t Testi Analizi Sonuçları	120
Tablo 18: Ancova Analizi Sonuçları	120

KISALTMALAR

Araştırma boyunca kullanılan kısaltmalar bu bölümde açıklamaları ile birlikte verilmiştir.

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

TTKB : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TÜZDER :Tüm Üstün Zekâlılar Derneği

MEGEP :Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi

ed : Editör

vb : ve benzeri

Bs. : Baskı

Akt: : Aktaran

Bt: : Belirtilmemiş Tarih

ve diğ. : ve diğerleri

1. GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımlar verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmanın problem durumu “Zekâ ve akıl oyunlarının sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde yeri nedir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

1.1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Sosyal bilgiler dersinde zekâ oyunlarının öğrencilerin kavram öğrenmelerine ve derse ilişkin tutumlarına etkisi nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

Bu problem bağlamında altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi, Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı’nın kavramları kontrol grubuna mevcut 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan yöntem ve tekniklerle öğretimi gerçekleştirirken deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen zekâ ve akıl oyunları ile öğretimi gerçekleştirilmiştir. Problem cümlesi çerçevesinde belirlenen alt problemler aşağıda verilmiştir.

1.1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. “Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?”
2. “Kontrol grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?”
3. “Deney grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?”
4. “Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?”

5. “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön uygulama tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?”
6. “Kontrol grubunun ön-son uygulama tutum ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?”
7. “Kontrol grubunun ön-son uygulama tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?”
8. “Deney ve kontrol grubunun son uygulama tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?”

1.2. Araştırmanın Amacı

İçinde bulunduğumuz çağın bilgi ve teknoloji çağı olması ve insanların hemen her alanda kullandığı yüksek teknolojik ürünler, çalışma ortamlarını, sosyal ortamları, eğitim ortamlarını, çevreyi, insan ilişkilerini ve insana dair hemen her alanı etkilemekte ve bireylerden beklentileri en üst seviyeye çıkartmış durumdadır. Beklentilerin artması ve bu beklentilerin karşılanabilmesi eğitim sürecine ve eğitimcilere büyük görevler düşürmektedir. Bir toplumsal varlık olan birey, toplum içerisinde var olabilmek ve çağa ayak uydurabilmek için kendini ifade edebilmeli ve toplumsal sorunlara karşı bireysel vazifesini üstlenebilmelidir.

Her şeyden önce sosyal bir varlık olan bireyin kendini ifade etmesi, düşüncelerini dile getirebilmesi için, kelime daracığını geliştirmesi, hayatta karşılaşacağı kavramlara yönelik doğru bilgi sahibi olmasıyla ilişkilidir. Disiplinler arası bir ders olan sosyal bilgiler dersi bireyin günlük yaşamında ve eğitim hayatında sıkça karşılaşılabilecek pek çok kavramla doludur. Bu kavramlar soyut boyuta ulaştıkça bazı kavram yanlışlarına sebep olabilmektedir. Bu da bireyin karşılaşacağı problemler için üreteceği çözümleri etkileyebilir veya yeni problemler doğurabilir. Ayrıca kavramın doğru öğrenilmesi eğitim süreci için de oldukça önemli bir konudur. Bir konunun doğru ve tam olarak öğrenilebilmesinin yollarından biri de o konuya yönelik kavramların doğru öğrenilmesinden geçmektedir. Bir konunun kavramlarının yanlış öğrenilmesi, bireyin başka konulara geçişini veya yeni konunun öğrenimini de etkileyebilir niteliktedir. Bu nedenle kavramlar günlük hayatımız ve eğitim hayatımız içinde oldukça önemli bir boyutta yer almaktadır.

Sosyal bilgiler ilkelerinin öğrenilmesi ve toplumsal sorunları çözebilmek için öğrencilerin temel kavramları kazanması oldukça iyi olmalıdır. Kavramlar bireylerin

uzun süreli bellekteki bilişsel yapıların oluşması ve belleğe gelen yeni bilgilerin depolanmasının anlamlı olabilmesi için katkı sağlamaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin kavramları anlamlı şekilde öğrenebilmesi için öğretmenlerin kavram öğretimine gerekli önemi vermesi gerekmektedir (Erden, bt, 49). Kavram öğrenme bireyin toplumsal yaşamında ve karşılaştığı durumları anlamlandırmasında önemli yer tutmaktadır. Bireyin hayatında bu derece önemli bir yeri olan kavramlar kadar öğretimi de önem taşımaktadır. Öğrencilere okul ortamında kazandırılan bilgiler kadar nasıl kazandırıldığı ayrıca önemlidir. Çocukların öğrenirken eğlenmesi veya eğlenirken öğrenmesi hem eğitim sürecinde hem de çocukların gelişim sürecinde olması bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim açısından olumlu sonuçlar kazandırabilir.

Kavram öğrenmenin önemi, öğretimi, güçlüğü ve kavram yanlışları üzerine birçok araştırma bulunmaktadır. Kavramın önemi kadar nasıl öğretildiği de önemlidir. Kavram öğretiminde farklı yöntem ve tekniklere başvurulması oluşacak kavram yanlışlarına engel olmak ve bireyin hayatına dokunabilmek, nitelikli bir eğitim süreci ortaya çıkarabilmek açısından önem arz etmektedir. Bütün bunların yanında eğitim süreçlerinin eğlenceli olması gerektiğini belirten birçok araştırma bulunmaktadır. Oruç ve Çağır (2017), drama yöntemi ile öğrencilerin oyun esnasında kendilerini ifade edebildiklerini, soyut kavramları öğrenmenin kolaylaştığını, sınıf ortamının eğlenceli olduğunu ve bunun eğlenirken öğrenme ortamı oluşturması nedeniyle çocuklar tarafından tercih edilen bir durum olduğunu belirtmiştir. Eğitim ortamlarını eğlenceli kılmak için eğitimciler tarafından sürekli olarak başvurulanan önemli materyal ve etkinlikler arasında oyunun yeri yadırganamaz. Oyun çocuk denince akla gelen ilk etkinliklerden biriyken günümüzde eğlenceli eğitim ortamları denince de akla oyunlar gelmektedir. Oyun her geçen gün önemi artan, eğitimciler tarafından da öneminin farkına varılan eğitim materyalleri arasındadır. Özellikle eğitici oyunlar veya oyunların eğitici boyutu oyun veya oyun materyallerini eğitim ortamlarında farklı amaçlar için sürekli başvurulacak bir konuma ulaşmıştır.

Eğitim ortamlarının eğlenceli olması gerektiğini düşünen Erden (bt, 138), öğrenmenin okul ortamlarında eğlenceli bir hal alabilmesi için öğrencilerin okulda;

- Öğrenme süreci boyunca çocukların etkin katılımını sağlamak,
- Öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sunmak,
- Öğrenmenin oyun şekline getirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Günümüzde teknolojideki hızlı ilerlemelere eş değer olarak her alanda olduğu gibi oyunlarda da bir değişim ve gelişim içerisine girilmiştir. Oyunlar daha geniş bir boyut kazanarak materyal boyutu ile bir birleşim içerisine giren zekâ oyunları şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Üstelik bu oyunların önemi TTKB'nin (2013) seçmeli bir ders olarak müfredata alması ile üst düzey bir hal almıştır. Böylelikle zekâ oyunlarına verilen önem arttıkça bu oyunların potansiyelleri de açığa çıkmaya devam etmektedir.

Kavram öğretimi, hayatın hemen her alanında olduğu gibi sosyal bilgiler açısından da olan öneminin bilinci ile eğitim ortamlarının öğrencinin aktif olduğu, eğlenceli ortamlar olması gerekliliğine olan inanç ve bu bağlamda oyun ile kavram öğretiminin eğlenceli boyutta gerçekleştirilebileceği varsayımı birleşerek araştırmamızın amacına yön vermiştir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; zekâ ve akıl oyunları ile sosyal bilgiler dersi Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı kavramlarının öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerine olan etkisini incelemek araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çağımızda bireylerin sadece bilgi edinmesi, bilgiler ışığında toplumsal yaşama devam etmesi çağa ayak uydurabilmesi yeterli etkenler değildir. Günümüzde aktif, bilişsel beceriler kadar psikomotor becerileri ve duyuşsal becerileri de gelişmiş bireylere gereksinim duyulmaktadır. Günümüz şartlarına ayak uydurabilmesi için araştıran, düşünen, fikir üreten, eleştirel bakış açısına sahip, yaratıcı, sürekli kendini geliştirebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç temelde eğitim ile gerçekleştirilebilir. Bireylere eğitim ile bu beceri ve kazanımların edindirilmesi gerekir. Bu da eğitim ve öğretimin ilk yıllarından itibaren değer verilmesi gereken ve önemsenmesi gereken bir durumdur. MEB, 2023 Eğitim Vizyonunda, eğitim ortamı olan okullarda, çocukların ilgi yetenek ve mizaçlarının gelişimi için “Tasarım-Beceri Atölyeleri” kurulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur (2023vizyonu.meb.gov.tr).

Zekâ ve akıl oyunları ise ilköğretim kademesinde bireylere günümüz ihtiyaçlarına ayak uydurabilecek hedeflerin kazandırılması bakımından yararlanılabilecek önemli araçlardır. Gürgil'e (2011, 3) göre sosyal bilgilerin çağdaş demokratik bireyler yetiştirme hedefi ve çağa ayak uydurabilen bireylerin ancak eğitim ortamları ile yetiştirilmesinin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Bu eğitim

ortamlarının da ancak bireyin yaratıcılıklarını gösterebildiği, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla açığa çıkarabildikleri ortamlardır.

Çocuklar okul çağına girdiği andan itibaren günlerinin bütün bir bölümünü okul ortamında geçirmektedirler ve çocuklar eğlenmek için olağanüstü bir çaba sarf etmektedirler (Oruç, 2006, 56-62). Zekâ ve akıl oyunları çocukların öğrenirken eğlenmesini de sağlamaktadır. Günlerinin büyük bir kısmını okulda geçirdiklerine göre çocuklar için önemli olan oyunların okul ortamında zekâ ve akıl oyunları gibi araçlarla sağlanması önem taşımaktadır.

Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı 2013-2014 yılında bireyin yaratıcılığını, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel becerilerini açığa çıkarabileceği zekâ ve akıl oyunlarına seçmeli ders olarak programda yer vermiştir. Böylelikle zekâ oyunların okul ortamında yer alması oldukça önemlidir. Demirel'in (2015) belirttiği gibi zekâ ve akıl oyunlarına yönelik çalışmalar genel kapsamda değerlendirilecek olursa bu araştırmalarda eğitsel anlamda çalışılan zekâ oyunlarının büyük bölümünün herhangi bir ders/konu alanı öğrenme çıktıları ile ilişkilendirmeye gidilmediği, bu durumda hangi zekâ oyununun hangi ders/konu alanı öğrenme çıktıları destekleyeceği hakkında çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Bu ihtiyaç doğrultusunda disiplinlerarası bir ders olan sosyal bilgiler dersinde zekâ ve akıl oyunlarının kullanımı ile derse farklı bir boyut ve yenilik kazandırılmaya çalışılmıştır. Doğrudan araştırmacılar tarafından sosyal bilgiler dersi 6. sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı'nda yer alan kavramların öğretiminde kullanılabilecek oyunlar tasarlanmıştır. Böylelikle belirli bir zekâ oyunu belirli bir öğrenme alanı ve konusu ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma için yapılan ilgili literatür taraması sonucunda, ilköğretim 6. sınıf öğrencileri Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı kapsamında yer alan kavramların öğretiminde ve kavram öğretiminde zekâ ve akıl oyunları ile öğretimin gerçekleştirilmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öte yandan İçen'in (2017) de ifadesinde belirttiği üzere ülkemizde sosyal bilgiler eğitimi bireye evrensel boyutta değer ve anlayışların aktarıldığı hem toplumsal hem de bireysel sorumluluk kazandırmanın yanı sıra problemler karşısında sorumluluk hissi taşıyan vatandaşlar yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Bu ifadeye göre sosyal bilgiler

önemli kazanımları hedefleyen bir ders olduğu söylenebilir. Bu durumda dersin kavramlarının kazandırılması da oldukça önem taşımaktadır.

Bu araştırma ile sosyal bilgiler dersinin kavramlarının öğretim sürecinde zekâ ve akıl oyunlarının yardımcı bir ders materyali olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin uygulayıcısı olan öğretmenlere programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi açısından fikir sunacağı düşünülmektedir. Dersin uygulayıcısı olan öğretmenlerin, zekâ ve akıl oyunları ile öğrencileri aktif kılacak, yaratıcı, eleştirel ve farklı bakış açısıyla çok boyutlu düşünebilme ve fikir üretebilme fırsatı sunacaktır. Ayrıca yaparak yaşayarak öğrenme ortamının oluşacağı ve yapılandırmacı yaklaşım ışığında yenilenen programların uygulanmasını daha nitelikli hale getirecektir.

Araştırmacı tarafından Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı'nın kavramlarına yönelik geliştirilen zekâ oyunlarının sosyal bilgiler dersinin diğer öğrenme alanında yer alan kavramları için de uygulanabilir nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle sosyal bilgiler dersi öğretim süreci içerisinde yararlanılabilecek eğlendirici, gelişimi destekleyen, eğitim sürecini aktif ve etkili kılacak bir eğitim materyali sunulmaktadır. Bundan öğretmenlerin, akademisyenlerin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde etkin şekilde yararlanacağı düşünülmektedir. Hatta geliştirilen zekâ ve akıl oyunlarının sosyal bilgiler dışında diğer sosyal bilim disiplinlerinin de kavram öğretiminde derslerine yönelik uyarlayabilmesinin mümkün olduğu ön görülmektedir.

Böylelikle bu araştırma ile sosyal bilgiler dersinde yeni bir etkinlik ve materyaller ile eğitim ortamı oluşturulabileceği, kavram öğretimine yönelik alternatiflerin artacağı, öğrencilerin aktif kılınacağı, yaratıcılığın, becerilerin ve zekâyı geliştirecek nitelikte bir eğitim ve öğretim olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle teknolojinin, eğitim materyallerinin, eğitim programlarının ve müfredatın hızla geliştirilerek ilerlendiği günümüzde sosyal bilgiler derslerinde, birçok özel niteliğe sahip zekâ ve akıl oyunlarının kullanılması artabilir.

Sosyal bilgiler alanında henüz böyle bir çalışmanın olmaması, geliştirilen oyunların uyarlanabilecek nitelikte olması, araştırmada süresince kullanılan ölçeklerin, testlerin, oyunların bu konuda ve diğer konularda, bu araştırmadan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağı ve katkı sağlayacağına olan inancımızı arttırmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Yarı deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırma;

- 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ilinde bir ortaokulda öğrenim gören 6. sınıf iki şubeden toplam 30 öğrenci ile,
- Milli Eğitim Bakanlığı 6. sınıf sosyal bilgiler dersi Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kavramları ile,
- “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Başarı Testi” ile,
- 6 hafta uygulama süresi ile,
- Deneysel uygulama gerçekleştirilmeden önce ve sonra araştırmaya katılım sağlayan 30 öğrencinin test cevapları ile,
- Uygulama süresince kullanılan araştırmacılar tarafından geliştirilen Tik Tak Kavram ve Aklında Tut zekâ oyunları ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırma için belirlenen örneklemin araştırmanın amacına ve uygulama sürecine uygun olduğu düşünülmektedir.

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, çalışmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.
2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ni ve Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Başarı Testi’ni samimiyet ve içtenlikle yansız bir şekilde cevapladığına inanılmaktadır.
3. Araştırmada yararlanılan başarı testi, etkin vatandaşlık öğrenme alanında kazandırılması hedeflenen kavram başarılarını ölçebilecek niteliktedir.
4. Zekâ ve akıl oyunları öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirir ve akademik başarılarını artırır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Bireyin zihinsel ve ahlaki yönden gelişmelerini sağlayan, bireylere istendik davranışlar kazandıran, geleceğe yönelik bilgiler kazandıran, kişinin kendi doğası doğrultusunda gelişmesine olanak sağlayan bir süreçtir (Oruç, 2006, 83).

Tutum: Herhangi bir duruma atfedilen ve bunun psikolojik nesneye yönelik düşünce, duygu ve davranışlarını sistemli bir biçimde şekillendiren bir yönelimdir (Oruç, 2006, 8).

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler, nerdeyse her anlamda değişen ülke ve dünya şartlarında bilgiye dayalı kararlar alan, problemlere çözüm üretebilen etkin vatandaşlar yetiştirme hedefiyle sosyal ve beşerî bilimlerden ortak aldığı bilgileri ve yöntemlerin kaynaştırılması üzerine tasarlanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2012, 4).

Öğrenme Alanı: Birbiri ile ilişki içerisinde olan bilgi, beceri ve değerlerin bütüncül olarak ele alındığı, öğrenmelerin organize edilmeleri üzerine şekillenen disiplinlerarası bir yapıya sahiptir (MEB, 2018, 11).

Oyun: Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence (TDK, 2019).

Zekâ: İnsanın akıl yürütme, düşünme, yargılama ve bu bağlamda objektif gerçek sonuçlar çıkarma yeteneğinin tamamı feraset, anlak, dirayet olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 2011).

Zekâ Oyunu: Bireylerin kendilerini tanıyabilmeleri, yeteneklerinin farkında olmaları, etkin ve doğru karar alabilmeleri ve problemlere yönelik özgün ve doğru karar alabilmeleri için gerçekleştirilen etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Şeb ve Bulut Serin, 2017).

Kavram: Benzer, geçişli ve ayırt edilebilir işlevselliklerine göre şekillenmiş düşünce, varlık ve gruplardır (Öztürk, 2011, 13). Bir durumun insan zihnindeki şeklidir (Taylan, 1996; Akt. Akyürek, 2003, 16).

Kavram Yanılgısı: Bir kavram tanımına ilişkin bilimsel düşüncelerden uzak ve gerçek olmayan alternatif fikir ya da düşünce biçimleridir (Driver, 1985 Akt. Şeker, 2010, 15).

Kavram Öğrenme: İlk ve orta öğrenim sürecinde sıklıkla kullanılan, yeni öğrenme süreçlerinin temelini oluşturan bir öğrenme durumudur (Ülgen, 2004).

Kavram Öğretimi: Kavramların özelliklerine ve öğretimlerine en uygun strateji, yöntem ve tekniklerin tasarlanması boyutunu kapsamaktadır (Tay ve Öcal, 2008, 306). Kavram öğretimi noktasında Ausubel tümünden gelimci anlayışı

benimserken, Bruner sezgi ve genellemeler yoluyla kural zinciri boyutunda ęğretim süreci benimsemektedir (Alkış, 2006, 70).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çağımızda değişim kendini her alanda hızla göstermektedir. Bu değişim eğitim ve öğretim ortamında da etkisini göstermiştir. 2004 yılında benimsenen Yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte eğitim sürecinin hemen her alanında gelişmeler, ilerlemeler söz konusudur. Eğitimde modern yaklaşımlarla birlikte eğitim materyallerinde de modern ve cazip materyaller değişim sürecine dahil olmuştur. Zekâ oyunları da bu bağlamda 2013 yılından itibaren yapılandırmacı bir yaklaşım ile müfredatta seçmeli bir ders olarak yerini almıştır.

Zekâ ve akıl oyunları günümüzde değişimin ve ilerlemenin hızlı olduğu teknolojinin getirmiş olduğu bazı olumsuz durumlara karşı bir alternatif eğitim materyalidir. Teknolojik aletlerin öğrencilere sunduğu bazı eğitim dışı oyunlar bireyleri bağımlı hale getirmekte ve sosyallikten uzaklaştırmaktadır. Bunun için bireyin sosyalleşmesi, eğlenmesi, öğrenmesi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi, başarıya ulaşması gibi kişinin kaliteli bir yaşam sürmesi için gerekli olan temel etmenleri geliştirecek nitelikte oyunlara yönelmesi önemlidir. Zekâ ve akıl oyunları işte bu özelliklere hitap edecek nitelikte materyallerdir.

Sosyal bilgiler disiplinlerarası bir ders olması ve geniş kapsam alanı nedeniyle çok sayıda kavramı kapsamaktadır. Yaşamın her alanında önemli olan kavramların öğrenimi ve soyut kavramlar barından sosyal bilgiler kavramlarının anlaşılması önemlidir. Ancak özellikle soyut kavramlar ve genel olarak kavramların öğretimi ve öğrenilmesi güçtür. Bireyde kavram yanılgısı oluşması veya kavramın öğrenilmemesi diğer aşamalarda eksik veya yanlış öğrenmelere sebep oluşturacaktır. Günümüz bireylerine bu kavramların, aktif olabilecekleri, heyecanın ve başarının olduğu, eğlenceli bir şekilde öğretilmesi gerçek anlamda öğrenmenin olması ve kavram yanılgılarına mahal vermemesi bakımından önemlidir.

Bu anlamda araştırmada sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde zekâ ve akıl oyunları kullanılmıştır.

2.1. KAVRAM

2.1.1. Kavram Tanımı

Kavrama yönelik eğitimciler tarafından yapılmış birçok tanım ve izah mevcuttur. Genel olarak bu tanım ve izahlar fert, nesne ve düşünceleri tayin etme ve gruplama üzerine olmaktadır (Tokcan, 2015, 7). Kavram üzerine yapılmış araştırmalar incelendiğinde kavrama yönelik ortak bir tanımın olmadığı görülmektedir. Kavramın tanımlanmasında ortak bir görüş olmasa da birçok eğitimci ve araştırmacı tarafından tanımlamalar bulunmaktadır.

Kavramlar, insanların düşünmesini temin eden zihni vasıtalarlardır. Kavram benzer objeleri, insanları, vakaları, düşünceleri ve süreçleri gruplama için faydalanılan kategorilerdir. Kavramlar insanların bir grup varlık, vaka, düşünce ve süreçleri farklı gruplar ile ayırt etmesine yardımcı olduğu gibi, başka grup varlık, olay, düşünce ve süreçlerle bağlantılar oluşturmalarına da imkân sağlar (Senemoğlu, 2015, 513). Herhangi bir nesne ya da düşüncenin zihinde yer alan soyut ve genel şekli (TDK, 2019). Tural (2011, 35), kavramları insan zihninde yer alan soyut ifadeler olarak tanımlanabileceğini ifade etmiştir.

Bilginin yapı taşı olan kavram ilişkilerinden bilimsel bilgiler açığa çıkmaktadır. İnsan yaşantısı boyunca çocukluk yıllarından başlayarak kavramların adlarını öğrenme içerisindedirler. Çocuk kavramları sınıflandırır, arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışır. Bu süreç yaşam boyunca yeni kavramların öğrenilmesi, düzenlenmesi, ya da yeniden kavram yapılandırılması şeklinde sürer (Çaycı, Demir, Başaran, Demir, 2007, 624).

2.1.2. Kavramların Özellikleri

Senemoğlu (2015)'na göre kavramlar sözcüklerle ifade edilir ve kavramlar sözcükler ve bileşik sözcüklerle isimlendirilirler. Kavramın diğer bir adının sözcük olduğunu belirten Senemoğlu (2015), kavramları adlandıran kelimelerin cümle içerisinde gruplandırılabilmesini ifade etmektedir. Söz konusu grupların “isimler, sıfatlar, zarflar, fiiller ve bağlaçlar” şeklinde olacağını belirtmektedir.

Kavramlar ifade edildiği sözcük grubu fark etmeksizin hepsi “öğrenilebilirlik, kullanılabilirlik, açıklık, genellik ve güçlülük” niteliklerine sahiptir. Ortak bir düşünce birliği olarak herhangi bir konu alanının öğretiminin başlangıcında kolay olan açık,

net, kullanılabilir, genel ve güçlü kavramlar ile öğretimin başlanması uygun görülmektedir. Bu anlamda kavramların taşıdığı özellikler;

Öğrenilebilirlik: Bilinen kavramların tamamı yaşamın daha sonraki süreçlerinde öğrenilen kavramlardır. Ancak kimi kavramların öğrenimi kolay iken kimi kavramların öğrenimi zor olmaktadır. Bireyler somut kavramları kolay öğrenirken tanımlanmış soyut kavramların öğreniminde güçlük çekmektedirler. Bu durum kavramın öğrenilebilirliğini gösterir.

Kullanılabilirlik: Kavramların kullanılabilirlik özelliği ise kullanıldığı sıklıkla alakalıdır. Kavramların problem çözme, ilkeleri idrak etme şeklinde pek çok kullanım alanı bulunmaktadır. Fakat bazı alanlarda belli başlı kavramlar sıklıkla kullanımı söz konusu iken bazıları daha az kullanılabilir. Bu durum kavramların kullanılabilirlik özelliğini gösterir.

Açıklık: Kavramın anlaşılabilir, açık ve net olması gerekir. Alanın uzmanları tarafından kavramın anlamına yönelik ortak bir görüş birliği olmalıdır. Buna karşılık bazı alanlarda kavramlar açık anlaşılabilir iken bazı kavramlarda belirsizlik durumu söz konusudur. Örneğin zekâ kavramında belirsizlik olabilirken, bitki kavramı daha net ve anlaşılırdır.

Genellik: Kavramlar kapsadığı özelliklere göre hiyerarşik bir yapı taşımaktadır. Hiyerarşinin en üstünde bulunan kavram anlam olarak da kapsamı geniş olduğundan en genel kavramdır. Genel kavramdan alt gruplara doğru gidildikçe kavramın özellikleri de özelleşmektedir. Örnek vermek gerekirse; “*canlılar*” kavramı genel bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Hiyerarşide Canlı kavramı; insanlar, hayvanlar, bitkiler olarak özelleşerek alt kategorilere bölünebilmektedir. Bunlar da yine kendi içinde alt sınıflara ayrılmaktadır. En genelden en özel kavrama doğru ilerlenebilmesi kavramın genellik özelliğini gösterir.

Güçlülük: Kavramların güçlülük durumu diğer kavramlara olan ilişkisine göre anlaşılır. Bir kavram başka bir kavramın ilkelerinin anlaşılmasını sağlıyorsa, problem çözmeye katkıda bulunuyorsa güçlü bir kavramdır. Güçlü kavramlara örnek olarak sayısal işlemlerin tamamına faydası olduğu için sayı kavramı verilebilir (Senemoğlu, 2015, 514-515).

2.1.3. Kavramların Önemi

Kavramlar fiziki ve toplumsal çevremizi anlayarak, anlamlı bağlar kurmamıza yardımcı olur. Kavramları olmayan yetişkin bir bireyin düşünmesi tıpkı bir bebeğin düşünmesine benzer şekilde duyuşsal algılamaları çerçevesinde kalacaktır. Kısacası şöyle ifade edilebilir ki kavramlar, düşünmenin gerçekleşebilmesi bakımından gereklidir. Kavramlar, çok kapsamlı bilgileri kullanabilir birimler şekline koyar (Senemoğlu, 2015, 513). Kavramlar, farklı boyutlarda özellikleri ve sınıflandırmaları olan, insan zihni yapısında birçok süreçten geçerek tasavvuru yapılabilen yapılardır. Bu nedenle kavram çeşitleri çok olmakla birlikte alanlara özgü ve yaşama ilişkin de varlık gösterebilmektedir. Tam da bu durumda kavramların tanımlanması ve içselleştirilmesi ayrıca kavram yanılgıları ve karmaşıklıklar olmadan bireylere kazandırılması oldukça önemli ve gerekli bir konudur. Bu önem tüm kavramların toplumsal yaşantı, deneyim ve düşünceler üzerinde etki göstermesi ve önem arz ediyor olmasındandır. Bu bakımdan tüm kavramlara gerekli önemin gösterilmesi ve eğitimin bütün alanlarında gerekli yer ayrılmalıdır (Tural, 2011, 37). İnsanların çevrelerini anlamlandırmasında hayati önem taşıyan kavramların çok boyutlu kazanımları bulunmaktadır. Kavramlar karmaşık olan dünyayı tanıma ve anlamlandırma sürecinde insanların rehberi niteliğindedir. Bu açıdan kavramlar gerek eğitim sürecinde gerekse sosyal süreçte oldukça önemli bir yere sahiptir (Öktem, 2006, 25).

2.1.4. Kavram Çeşitleri

Kavramlar genel itibariyle daha iyi anlaşılabilmesi ve öğrenilmesi için çeşitli yöntemlerle sınıflandırılmaya gidilmiştir. Bu tür yapılan sınıflamalar kavramların çok yönlü özellikleri çerçevesinde gerçekleşebilmektedir. Eğitimciler ve araştırmacılar birden fazla sınıflama örneği sunmuşlardır. Bu sınıflamalarda genel itibariyle en fazla kabul görmüş olanlarını Martello ve Gagne sunmuştur. Gagne kavramları soyut ve somut olmak üzere 2 grupta incelerken, Martello kavramları 4 boyutta incelemiştir (Alkış, 2006, 69). Martello kavramları somutluk derecesine göre, öğrenildiği bağlara göre, ayırt edici özelliklerine göre ve öğrenilme bakımına göre dört grupta sınıflandırmıştır. Bu grupları somut kavramlar ve soyut kavramlar olmak üzere 2 alt gruba ayırmıştır. Diğer bir sınıflamada ise kavramlar somut ve soyut kavramlar, kollektif ve distribütif kavramlar, genel ve tekil kavramlar, açık ve seçik kavramlar, olumlu ve olumsuz kavramlar olarak 5 grupta ifade edilmektedir (Kodaz, 2009, 12).

2.1.5. Kavram Türleri ve Kavramların Sınıflandırılması

Gagne kavramları, somut kavramlar ve tanımlanmış kavramlar şeklinde ele almaktadır. Örnek vermek gerekirse “masa” somut kavram olarak verilirken “demokrasi” tanımlanmış kavram olarak verilmektedir (Senemoğlu, 2015, 513). Burda tanımlanmış kavramlar olarak verilen kavramlar soyut kavramları ifade etmektedir.

Somut kavramlar; yaşamın ilk dönemlerinden başlayarak non-formal bir şekilde öğrenimi gerçekleşir. Yine soyut kavramlar da bireyin kendi yaşamından gözlem yoluyla öğrenilebileceği kavramlardır. Fakat tanımlanmış ya da soyut kavramları öğrenmek için genellikle bir öğretim sürecine ihtiyaç vardır. Çocuklar bazı soyut kavramları öğrenebilmek için bilişsel gelişim açısından da soyut işlemler döneminden geçmiş olmalıdır. Bu şekildeki kavramların öğrenim, bilişsel gelişim açısından somut işlemler döneminde olan ilkökul yıllarındaki çocuklar tarafından öğrenilmeyebilir (Senemoğlu, 2015, 513-514).

Çaycı, Demir, Başaran, Demir (2007, 624) ise kavramların somut bir nesne ürün, varlık veya olay olmadığını belirterek kavramları soyut düşünme birimleri olarak nitelendirmekte ve tamamen somutluktan bağımsız ele almaktadır. Kavramlar somut değil soyut düşünme birimlerinden oluşmakta ve düşüncelerde yaşadığı ifade edilmiştir. Bu nedenle kavramlar en az iki varlığın veya olayın benzer özellikleri doğrultusunda sınıflandırılarak diğerlerinden ayırıt edilmesi sağlanabilir.

Özellikle soyut kavramların öğrenimindeki güçlükler olduğu söylenebilir. Bireylerin soyut işlem döneminde olmasıyla birlikte soyut düşünebiliyor olması da beklenmektedir. Soyut kavramlar için bir öğretim sürecinin gerekmesi ve öğreniminin güçlüğü eğitim ve öğretimin önemini göstermektedir. Eğitim sürecinde soyut kavramların öğretilmesindeki güçlüğü kaldırmak için eğitimcilerin farklı yöntem, teknik, etkinlik ve araçlar kullanması gerekir. Bireylerin öğrenme şekilleri farklı olabilir. Bu da eğitimde de çeşitli araç gereçlerin kullanımını gerektirir. Bu anlamda sözel becerilere hitap eden zekâ ve akıl oyunları eğitim ve öğretim sürecinde kullanılabilir. Özellikle çocukların ilgisini çekecek şekillerde olması, çocukların eğlenirken öğrenmesini sağlaması, aktif bir öğretim ortamı oluşturması açısından zekâ ve akıl oyunları soyut ve somut kavramların öğretiminde kullanılabilecek eğitim materyallerindendir.

2.2. Kavram Öğretimi

İçinde bulunduğumuz yüzyılda başta bilim ve teknoloji olmak üzere birçok alanda gelişmeler hızla artmaktadır. Bu baş döndürücü gelişmeleri bireylerin takip edebilmesi için eğitimde de gelişmeleri gerekli kılmaktadır. Bireylere sürekli olarak kazandırılması gereken bilgiler ve kavramlar artmaktadır. Bu durum eğitimciler açısından kavram öğretimini önemli kılmakta ve etkili yolların arayışı içerisine yöneltmektedir. Kavramların öğretim süreci ile ilgili bilimsel faaliyetler uzun yıllardır yapılmaktadır. Psikoloji temelli araştırmalar kavram öğretimini ve sürecini sıklıkla irdelemişlerdir. Literatür incelendiğinde kavram öğretimi üzerine oldukça çok kuram ve modelin varlığına rastlanılmıştır. Bu kuram ve modeller çerçevesinde kavram öğretiminde çok sayıda yaklaşım ve stratejiler geliştirilmiştir.

Ausubel'e göre kavram öğretimi sürecinde tümdengelim esaslı bir paradigma oluşturulurken, Bruner'e göre sezgisel genellemeler ile belirli bir paradigmanın oluşturulması ön plana çıkması ve bu öğretim sürecinin tasarlanması ön plandadır (Alkış, 2006, 70).

2.2.1. Kavram Öğretimi Süreci ve Aşamaları

Kavram öğretimi süreci temelde diğer öğrenme süreçleri içinde anahtar rolündedir. İnsanların duygu, düşünce, tecrübe ve deneyimleri ile var olan kavramlar dünyayı anlamayı, anlamlandırmayı ve bütünleştirmeyi sağlayan bilgi formudur. İnsanlararası iletişim ve eğitim çoğunlukla kavramlarla ilgilidir (Ülgen, 2006, 109). Kavram öğretim süreci planlanırken ve aşamaları organize edilirken içeriğin bir stratejisi olmalı ve dersin amaçlarına ulaşılması için genel bir çerçeve oluşturulması gerekir (Taşpınar, Atıcı, 2002). Smith ve Ragan (1999)'a göre her öğretim tasarımı için kullanılan bir içeriğin bir stratejisi ve planı olmalıdır. Kavram öğretimi stratejisinde içeriğin örgütlenmesinde beş farklı aşama tavsiye edilmektedir. Bu strateji; "giriş, oluşturma, uygulama, özetleme ve değerlendirme" aşamalarından oluşmaktadır.

Giriş Aşaması: Kavram öğretimi sürecinde hazırlık aşaması olan giriş aşaması ilgi çekme, içerik özetleme, amaç, motivasyon ve uygun örnekler bölümlerinden oluşmaktadır.

İlk aşamada öğrencilerin ilgi ve dikkatleri öğrencilere öğretilecek kavramda yoğunlaşması gerekmektedir. Bu anlamda bu aşama için ilgi çekici ve dikkat uyandırıcı bir giriş yapılmalıdır. Örneğin öğretilecek kavram çerçevesinde öğrencilere dikkat çekici bir soru veya çarpıcı bir video izletilerek bu süreçte öğrencilerin ilgisi çekilebilir. Bu sürecin ardından Öğrencilerin kavram öğretim sürecine güdülenmesi için motivasyon aşamasına geçilir. Güdülenme süreci kavramın öğrenilmesi için ön koşullardandır. Güdülenmiş bir öğrenci kavram öğretim sürecine hazır durumdadır. Güdülenme sürecinin ardından kavramın öğretim müfredatı açısından amacı açıklanmalıdır. Öğrencilerin öğretilecek kavramı hangi amaçla öğreneceklerini bilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin hangi amaçla dersin işlendiğini bilmeleri öğrencilerin motivasyonunu da artıracaktır. Amaç belirtme sürecinin ardından kavram öğretim sürecini destekleyecek örnekler verilmelidir. Bu destekleyici örnekler video, resim, animasyon ve çoklu ortam materyalleri olabilmektedir. Bu süreçte kavramın öğretimini kolaylaştıracak uygun, geçerli, ulaşılması kolay ve somut örnekler tercih edilmemelidir. Uygun örnekler belirleme sürecinin ardından öğretilecek kavramın içeriği hakkında öğrencilere özet bilgiler verilmelidir. Bu aşamada kavramın tanımı özetlenebilir ve kavramın özellikleri maddeler halinde öğrenciye verilebilir.

Oluşturma Aşaması: Oluşturma aşamasında bilişsel süreç, öğretim yaklaşımı, öğretim özellikleri ve öğretim süreci belirlenmelidir. Öğretim yaklaşımı kavram öğretimi sürecinde iki tür yaklaşım temelinde oluşturulmuştur. Bunlar sorgulayıcı yaklaşım ve açıklayıcı yaklaşımdır. Açıklayıcı yaklaşımda kavramın tanımı yapılarak temel çerçevede kavramın özelliklerinden bahsedilir. Bunun sonucunda öğrencilerden yaşantılarından örneklerle bu kavramı sunmaları beklenir. Sorgulayıcı yaklaşımda kavrama ilişkin örnekler sunularak, öğrencilerin belirledikleri ve saptadıklarına ilişkin örnekler sunulur. Kavram türleri belirleme sürecinde ise öğretimi gerçekleştirilecek olan kavramın ait olduğu türün belirlenmesi gerekmektedir. Bilişsel süreç aşamasında genelleme ve ayırt etme becerileri ön plana çıkmaktadır. Genelleme süreci az genelleme ve aşırı genelleme süreci olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu bilişsel süreçlerin özellikle sınıflama hatasına düşmemesi bağlamında kavrama örnek veya örnek olmayan durumların öğrencilere sunulması gerektiği düşünülmektedir. Öğretim özellikleri aşamasında ise kavrama yönelik esas özelliklerin ve değişken özelliklerin durumlarının aktarıldığı aşamadır. Bu aşama sürecinde öğrenilmesi gereken bir

kavramın değişken özelliklerinin verilmesi gerekmektedir. İlerleyen süreçte kavramın temel özellikleri baz alınarak ilişkisel ve işlevsel tanımları verilmelidir.

Uygulama Aşaması: Öğrenme-öğretme stratejisi roller ve öğretme özelliğinin tanım sürecinin gerçekleştiğı aşamadır.

Öğrenme öğretme stratejisi analogiler, kavram haritaları, imgeleme ve anımsatıcılar gibi stratejileri kapsamaktadır. Analogilerde günlük yaşam veya önceden gerçekleşen yaşantılarla benzerlik kurma, kavram haritalarında kavramın hangi kavramlarla ilişkili olduğunu karşılaştırma, anımsatıcılarda bilinen ve bilinmeyen kavramlar birleştirilerek kavramların daha kolay hatırlanması süreci, imgelemede kavramın özel nitelikleri göz önünde bulundurularak kavram yazı veya sözle anlatılır öğrencilerin zihinlerinde çağrışım yaratması süreci vardır. Roller aşaması kavram öğretiminde öğretene ve öğrenenin rollerinin belirlendiğı süreçtir. Kavram öğretimi öğrenen temelli mi yoksa öğretene temelli mi olacak bu kısımda belirlenir. Açıklayıcı yaklaşım daha çok öğretene merkezli bir sürece dahil olurken, sorgulayıcı yaklaşım için öğrenen temelinde bir yol izlenir.

Özetleme Aşaması: Öğretene veya öğrenen temelli olarak öğretilmesi hedeflenen bir kavram için birbirinden farklı iki tane özetleme süreci paradigması vardır. Öğrenen merkezli paradigmada öğrenenin özellikleri liste halinde vermesi ve örneklerle kavramı desteklemesi beklenirken, öğretene merkezli paradigmada kavramın tipik özellikleri, tanımlar ve günlük yaşamdan örnekler verme süreci vardır.

Değerlendirme Aşaması: Bu kısımda transfer, performans ve geri bildirim süreçleri vardır. Performans değerlendirme sürecinde kavramın öğrenilme durumu nitel ve nicel açıdan değerlendirilir. Geri bildirim değerlendirme süreci kapsamında öğrencilerin çalışmaları değerlendirilerek açıklandıktan sonra sonuçlar değerlendirilir ve bilgilendirici geri bildirimler verilmektedir. Bu süreç dahilinde güdüleyici geri bildirimler de sağlanması gerektiğı unutulmamalıdır. Transfer sürecine geçildiğinde ise kavramın farklı durumlara transfer edilmesi beklenmektedir. Bu durum kalıcılığı sağlama ve kavramsal gelişme aşamalarını öğrencilerin yakından izlemelerine imkân sağlayacaktır. Bu süreçte öğrencilerin kavramları farklı bağlam ve durumlarda kullanması beklenmektedir (Atasayar, 2008, 25-30).

2.2.2. Kavram Öğretiminde Strateji ve Yöntemler

Kavram öğretimi sürecinde yöntem, teknik ve etkinlik belirleme süreci büyük önem taşımaktadır. Nedeni ise bu kavramın kazandırılması sürecinde doğru uygulama aşamalarının takip edilmesi kavram yanlışlığı oluşturmada bir öğretim süreci etkinliği gerçekleştirmektedir. Smith ve Ragan (1999) kavram öğretimi stratejilerini dört başlık altında tanımlamışlardır. Bunlar kavram haritaları, anımsatıcılar, imgeleme, benzerliklerdir. Alkış'ın (2006, 78) yaptığı çalışmada ise kavram öğretimi sürecinde kavramsal değişim metinleri, kavram bulmacaları, kavram haritaları, anlam çözümleme tabloları, kavram karikatürleri ve kavram ağları bulunmaktadır.

2.2.3. Kavram Öğretiminde Değerlendirme

Eğitim sürecinde verimlilik ve sistem çıktılarının etkin bir biçimde değerlendirilip kazanımlar elde edilebilmesi için ölçme ve değerlendirme süreci büyük önem taşımaktadır. Bir konu hakkında kavramın kazanımı konusunda, anlamlandırılması sürecinde ve başarıyı test etme aşamasında ölçme değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır (MEB, 2004, 104).

MEB' in belirlemiş olduğu kullanılabilir ölçme değerlendirme teknikleri şu şekildedir: Dereceleme ölçekleri, gözlemler, açık uçlu sorular, tutum ölçekleri, uzun cevaplı sorular, kısa cevaplı sorular, görüşmeler, eşleştirmeli testler, portfolyo, çoktan seçmeli testler, projeler, araştırma, tartışma, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, sergileme, performans testleri, anekdotlar, gösterilerdir (MEB, 2004, 105).

Kavram öğretimi süreci sonucunda verim, kazanım, performans ve anlamlandırma testleri için ölçme ve değerlendirme faktörü sisteme dahil edilmektedir. Bununla birlikte kavram kazanımı konusunda kavramın doğru kazanılıp kazanılmadığı üzerinde durulmaktadır. Kavram yanlışlığına düşen öğrenciler üzerinde farklı tekniklerle öğretimin tekrarlanması beklenir. Bu açıdan kavram öğretiminde süreç değerlendirmesi büyük önem taşımaktadır. Kavram öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin öğrendikleri kavramlara ilişkin bir model, ürün, materyal ortaya çıkarmaları beklenmektedir.

2.2.4. Kavram Öğretiminin Sınırlılıkları

Kavram öğretimi süreci bir konu ya da müfredata ilişkin ilk öğrenilmesi gereken unsurlar olması itibariyle büyük önem taşımaktadır. Özellikle deneyimlere,

yaşantılara ve ön bilgilere sahip olarak öğrenme sürecine gelen bireylerin kavramlara ilişkin öğrenmeleri üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Bireyler öğrenme süreçlerine dahil ettikleri ön bilgileri ve yeni bilgi ve kavramları karşılaştırıp ilişkilendirebilecek ve böylelikle anlamlandırma konusunda bağ kurma aşamasına geçeceklerdir. Bireyin öğrenme sürecine girdiğinde ön bilgilerinde hata bulunuyorsa, bu durum kavram öğretimi sürecini mutlak suretle etkileyecektir. Bu sebeple kavramların öğrenilmesi sürecinde öğretmenin rehberlik süreci büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin rehberlik faaliyetiyle öğrenenin yanlış ve eksik ön bilgileri giderilmeli ve kavram öğretimi sürecinin desteklenmesi gerekmektedir.

2.2.5. Kavram Öğretiminin Yararları

Kavram öğretiminde özellikle eğitim sürecinin ilk dönemlerinde çocukların yanlış öğrenmeleri durumunda, hayatlarının daha sonraki dönemlerinde yeni bilgiler edinmeleri durumunda bilgi transferinde zorluk yaşayacaklardır. Bu nedenden ötürü kavram öğretimi, okul öncesi yıllardan başlatarak ilköğretim yıllarında da dikkatli ve etkili bir biçimde öğretiminin gerçekleştirilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir (Kürümlüoğlu, 2019, 13). Kavramlar, insanlar arası iletişimde ve insanın sosyal çevreyi anlamlandırma arayışında önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple gerek bireysel yaşantılarda gerek sosyal ilişkilerin geliştirilmesi sürecinde kavramların öğrenilmesi ve günlük hayatta olumlu bir şekilde yansıtılması gerekmektedir. Doğanay (2005, 273-276), kavram öğretiminin yararlarını akademik başarı elde etmeyi destekleme, öğrenme ve hatırlanmayı anlaşılır ve basit kılma, iletişim boyutunu kolaylaştırma, öğretimi yaşantılarla destekleme, yanlış ve gerçek kavramları algılamayı ayırt etme, karmaşıklığı anlamayı sağlama, problem çözme ve akıl yürütme durumlarına yardımcı olması şeklinde ifade etmiştir.

2.2.6. Kavram Öğretimi Yaklaşımları

Kavram tanımında olduğu gibi kavram öğretme konusunda farklı öneriler ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Genel itibariyle kavram öğreticiler 2 yaklaşım üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşımlardan birincisi geleneksel öğretim süreçlerini destekler nitelikte olan öğretmen merkezli tutumuyla sunuş yoluyla kavram öğretimi sürecini kapsayan doğrudan öğretim iken, diğer anlayış günümüz modern eğitim felsefesini temel alan öğretmenin öğrenme faaliyetine rehber olduğu durumdur. Bu süreçte bireyin ön bilgilerinin kabul edilmesiyle birlikte çeşitli boyutta etkinlik örnekleriyle

kavram kazanımlarının kolaylaştırılması ve öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi itibariyle bu tür süreçlerin işlevselliğini savunan buluş yoluyla kavram öğretimi sürecidir.

2.2.7. Kavram Öğretimi Teknikleri

Kavramların öğretim boyutunda ne tür yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanılacağı büyük önem taşıyan durumlardandır. Kavramların kazanım boyutunda doğru uygulamayı gerçekleştirmek, doğru ve kavram yanlışlarından arındırılmış bir öğretim için büyük önem taşımaktadır.

Tokcan (2015), “*Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi*” isimli kitabında kavram öğretimine yönelik 16 tekniği açıklayarak bu tekniklere örnekler vererek kavram öğretim tekniklerini ele almıştır. Bu teknikler:

“Kavram Haritaları, Zihin Haritası, Kavram Ağları, Balık Kılçığı Diyagramı, Yapılandırılmış Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA), Anlam Çözümleme Tabloları, Kavram Karikatürleri, Bilgi Haritaları, Kavramsal Değişim Metinleri, Kelime İlişkilendirme Testi (KİT), Kavram Bulmacaları, İki Aşamalı Teşhis Testi, Üç Aşamalı Teşhis Testi, Tahmin Et Gözle Açıkla, V Diyagramı” (Tokcan, 2015, 51-438).

2.3. Kavram Öğrenme

Öğrenme organizmanın hazır olması durumunda birdenbire gerçekleşen bir olaydır. Bireyin edindiği ilk izlenimler bellekte iz bırakır ve daha sonra buna benzer izlenimler gerçekleştiğinde gruplanarak etkileme gerçekleşmesi durumunda kavramlar oluşur. Sahip olduğumuz duyuların kavram öğrenme sürecinde önemi yüksektir. Kavram öğrenme süreci kavramların adlandırılması, öğrenilecek olan kavramla ilgisi olan ve olmayan etkenlerin tanımlanması ve kavrama ait olan veya olmayan örneklerin tespit edilerek ayırt edilmesi ve genellemenin aracılığıyla oluşur (Çalışkan ve Karadağ, 2014, 88). Öğrenme bireylerin yaşamlarında dinamik ve devamlı gelişim gösteren bir süreçtir. Bireylerin davranışlarına ve daha kapsamlı şekilde yaşama bakış açılarını yönlendiren eğitim anlayışı bu nedenle oldukça önemlidir. Bütün alanlarda olduğu üzere eğitim alanına yönelik yapılan çalışmalarda da eğitim sürecinin bu önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle hem okul içi öğrenme hem de okul dışı ortamlarda öğrenme etkinlikleri en üst seviyeye ulaştırılmalı, bireyleri nitelikli insan olarak yaşama hazırlayabilme sorumluluğu içerisinde olunmalıdır (Tural, 2011, 8).

2.3.1. Kavram Öğrenme Düzeyleri

Bilişsel gelişimin temelinde kavram öğrenmenin olduğunu belirten Senemoğlu (2015, 516-533), kavram öğrenmenin aşamalı dört düzeyinin olduğunu ifade etmektedir. Bu düzeyler en altan en üste doğru sırasıyla ‘‘somut düzey (concrete level), tanıma düzeyi (identity level), sınıflama düzeyi (classificatory level), soyut düzey (formal level)’’ şeklindedir. Bu aşamalarındaki kavram öğrenme düzeyi aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1.1. Somut Düzey

Kavram öğrenmenin somut düzeyinde kavram öğrenimi için yapılması gereken zihinsel işlemler bulunmaktadır. Bunlar;

- Objenin algılanabilen çerçevesine dikkat verme,
- Objeyi başka objelerden ayırt edebilmek,
- Ayırt edilen objenin, aynı kapsam ve durum şartı ile başka bir zaman içeirisnde karşılaşıldığında hatırlayabilme gibi işlemler somut düzeyde yapılan zihinsel işlemlerdir.

2.3.1.2. Tanıma Düzeyi

Tanıma düzeyinde çocuğun, somut düzeyde objeyi aynı kapsam ve durumda olması şartıyla gördüğünde tanıyabiliyor olmasıdır. Bu aşamada ise obje ile farklı bir mekân ve durumda karşılaşınca da gördüğü objeyi tanıyabilmektedir. Bu düzeyin de kavram öğrenme için yapılan zihinsel işlemleri bulunmaktadır. Bunlar;

- Objenin algılanabilen çerçevesine dikkati verme,
- Objeyi başka objelerden ayırt edebilmek,
- Ayırt edilen objenin hatırlanması,
- Mekân ve durum değişse de aynı obje tekrar görüldüğünde hatırlanması ve objeye yönelik genelleme yapılması,
- Genelleme yapılan objeyi hatırlayabilme gibi zihinsel işlemler tanıma düzeyinde çocuğun yapabildiği işlemlerdir.

Tanıma düzeyinin kendinden bir önceki aşama olan somut düzeyden farklı özellikleri bulunmaktadır. Çocuğun somut düzeyde yalnızca objeyi görme duyu organıyla kavram öğrenimini gerçekleştirmektedir. Buna karşın tanıma düzeyinde

çocuk, görme, işitme, hissetme, koklama yoluyla birden çok algı ile depolayabilme özelliğine sahiptir. Tanıma düzeyinde çocuk öğrenilen kavramların adını da öğrenebilmekte ve bunu kavramın adıyla kodlayabilmektedir. Somut ve tanıma düzeyinde bireyin öğrenmiş olduğu kavramları Gagn   “ayırt edici bilgi” şeklinde ifade etmiştir.

2.3.1.3. Sınıflama Düzeyi

Sınıflama aşamasında çocuğun kavramı ilk kez öğrenebilmesi için kendisinden bir önceki aşamada en az iki örneğini öğrenmiş olması gerekmektedir. Bu aşamadaki zihinsel işlemler;

- Objenin bir sınıfına yönelik en az iki emsalinin açık olmayan özellikleri üzerine dikaktini verme,
- Bütün   rnekleri örnek olmayanlardan ayırt edebiliyor olma,
- Ayırt edilen örneklerin hatırlanabilmesi,
- Deği  şik kapsam ve durumlarda kar  şı kar  şıya kaldığı örneklerin aynı örnek olduğu genellemesini yapabilme,
- Aynı sınıftan olan en az iki örneğin eşdeğer nitelikte olduğu genellemesine ula  şabilme,
- Genellemeyi hatırlayabilme gibi zihinsel işlemler sınıflama düzeyinde yapılan işlemlerdir.

Sınıflama aşamasının en belirgin özelliği yukarıdaki maddelerde görüldüğü üzere “iki ya da daha fazla objenin eşdeğer olduğunun genellemesidir.” Sınıflama düzeyinde çocuklar en üst aşamada kavramların belirginliği daha az olan özelliklerini ayırt ederek çok türde örnek olan ve örnek olmayanlarla alakalı doğru genellemeler yapabilir. Sınıflamanın temelleri açık olarak görülse de kavram öğrenme yine de tamamlanmış değildir.

2.3.1.4. Soyut Düzey

Soyut düzeyde kavram öğrenmenin belirtileri; kavram örneklerini doğru şekilde tanıyabilmesi, kavramı adlandırabilmesi, kavramın tanımlanmış özelliklerini ayırt edebilmesi, kavramın toplum açısından yapılan tanımını yapabilmesi, aynı doğruda birbirine benzeyen kavram örneklerinin farklılığını açıklayabilmesidir. Bu

davranışların yapılması çocuğun soyut düzeyde kavram öğreniminin gerçekleştiğini gösterir.

Bu düzeyde kavram öğrenme için yapılan zihinsel işlemler “tümevarım ve alma işlemleri” olarak iki ana kategoriden oluşmaktadır. Bu kategorilerin işlemleri aşağıda ayrı ayrı verilmektedir.

Tümevarım işlemleri:

- Tanımlanan özellikleri veya özelliklerle alakalı kuralları denenceleştirme,
- Yapılan denenceleri hatırlama,
- Örnek olanları ve örnek olmayanlardan yararlanarak denenceleri değerlendirme,
- Kavram öğrenimi daha sınıflama aşamasında öğrenilmişse öğrenilen kavramın tanımını yapabilme,
- Kavram sınıflama aşamasında öğrenilmemişse o zaman da kavramı anlayabilme,
- Kavrama ilişkin örnekleri ve örnek olmayanları, kavramın belirlenen özelliklerinin olup olmaması açısından analiz edilmesi.

Alma (Tümdengelim) işlemleri;

- Kavramın adı, tanımı, kavrama yönelik örnek olan ve örnek olmayanların resim ve sözel olarak betimlenmesi gibi verilen bilgiyi özümseme,
- Bilgiyi hatırlama,
- Kavrama ilişkin örnekleri ve örnek olmayanları kavramın açıklanmış özellikleri açısından varlığı veya yokluğu bakımından analizin edilmesi.

Soyut düzeyde kavram öğrenmenin etkili olabilmesi için tümevarım ve tümdengelim işlemlerinin iyi bir kombinasyonu yapılmalıdır. Kavram öğrenme genel olarak bu dört düzeyde öğrenilmektedir. Bu aşamalar kavramların çoğunluğu için geçerli olan aşamalardır.

Çocukların kavram öğrenimi sinir sisteminin olgunlaşmasına bağlıdır. Bunun yanı sıra öğrenme yaşantıları da kavram öğrenimi için önem teşkil etmektedir.

Çocukların aynı düzeyde farklı kavramları öğrenmesi farklı zamanlarda olabilir. Çocuğun alt aşamada öğrenmeye başladığı kavramlar üst düzeye kadar ilerleme gösterir (Senemoğlu, 2015, 520-533).

2.3.2. Kavram Öğrenme Strateji ve Yöntemleri

Yapılan birçok araştırmada çeşitli öğretim durumlarının kavram kazanımını etkilediği görülmektedir. (Burts, McKinney, Ford ve Gilmore, 1985). Bunlar kavramların sunum şekli, örneklerin sunum şekli, örnek sayısı, örneklerin özellikleri şeklinde sıralanabilmektedir. Literatür incelendiğinde araştırmalarla kabul edilmiş kavram öğretim modelleri sunulmuştur. Bunlar; Bruner'in kavram öğretim modeli (1965), Merrill ve Tennyson (1977)' un kavram öğretim modeli, doğrudan öğretim modeli (Engelmann, Carnine, 1982) ve kavramların hiyerarşisinin görselleştirilmesi yoluyla kavramların yapısı üzerindeki durumlar bağlamındaki ilişkilerin üzerinde duran şematik düzenleyicilerle kavramların sunumudur (Horton, Lovitt ve Bergerud, 1990). Kavram öğrenme sürecinin temel boyutu incelendiğinde uyaran sınıfını açıklayan genel özellikleri itibariyle öğrenmeyi içine alan süreci kapsar (Hayes ve Conway, 2000).

Uygulamalı davranış çözümlemesi temelinde öğretim yöntemleriyle birlikte kavram öğretiminde sıklıkla doğrudan öğretim yönteminden yararlanıldığı gözlenmektedir (Eripek, 2003; Kırcaali, Birkan, Uysal, 1998). Doğrudan öğretim yöntemi Öğretmenin öğretme faaliyetini doğrudan yürüttüğü etkin bir öğrenme-öğretme faaliyetidir. Yöntemin kavram öğretimi sürecinde olduğu kadar diğer disiplinler tarafından da yararlanıldığı kanıtlamaktadır (Gürsel, 1993; Kırcaali, Birkan, Uysal, 1998; Raymond, 2004). Wolery, Bailey ve Sugai (1988), öğrencilerin geleneksel yöntemlerle öğrenemedikleri durumlarda yanlıssız öğretim yöntemlerinin uygulanabilirliğini açıklamışlardır. Araştırmacılar yanlıssız öğrenim tekniğinin hem tek basamaklı davranışlarda hem çift basamaklı davranışlarda etkin bir çözüm yolu oluşturduğunu savunmaktadırlar (Morse, Schuster, 2004; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988).

Gagne ve arkadaşları ise kavram öğretiminin kavramların sunulması yolu ile öğretilebileceğini savunmuştur. Bu sunumun kavram öğelerinin önemli ilişkili boyutlarının hatırlanması ve öğrenilmesi boyutunda önem taşıdığını belirtmiştir. Gagne yöntemiyle kavram öğretimi örneklerin olumlu ve olumsuz sunulmasını ve bu

örneklerin öğretilen kavramla ilişki boyutunun ifade edilmesi sürecini kapsar (Gagne, 1965). Bu modelde örnekler verilirken kavramın ilişkili nitelikleri açıklanmadan ve herhangi bir tanım yapılmadan olumlu ve olumsuz örnekler eş zamanlı verilir. Ayrıca soruya dayalı bir sunum söz konusu değildir. Gagne yönteminde öğrencilerin olumlu tepki vermesiyle birlikte pekiştirme süreci uygulanır. Bu pekiştirme süreci sonrasında kavramın ilişkili olduğu başka tür açıklamalara yer verilmez.

Merrill ve Tennyson (1977) öğretim modeline göre kavram öğretimi kavram tanımları kolaydan zora doğru ilerleyen eşleştirilmiş ve olumlu ve olumsuz sonuçların açıklayıcı sunumuyla birlikte öğretmen her örneğiyle kavramın ilişkili boyutlarını açıklar. Soruya dayalı uygulamalarda ise rastgele seçilmiş açıklayıcı sunumlarda kullanılamayan olumlu ve olumsuz örnekler çerçevesinde meydana gelmiştir. Bu sunum yönteminde öğrenciden yeni karşılaştığı olumlu veya olumsuz örnekleri niteliklerin varlığına göre incelenmesi beklenir. Yapılan çalışmalar (Tennyson, Cocchiarella, 1986) kavramsal bilginin oluşturulması sürecinin kavram öğrenmenin ilk aşaması olduğu ve kavramı temsil eden örneklerin açıklayıcı sunumlarla kavramsal bilginin oluşmasında etkin olduğu boyutunu ortaya koymaktadır.

2.4. Kavram Yanılgısı

Öğrencilerin yanlış inanç, öğrenme ve deneyimlerinin sonucunda ortaya çıkan kavram yanılgılarını, (Çakır, Yörük, 1999, 10) kişisel deneyim süreçleri sonucunda oluşmuş bilimsel bir gerçeklik ifade etmeyen ve bilimsel bilginin öğretilmesi ve kavramsallaştırılmasını engelleme olarak tanımlamıştır.

Öğrencilerde konulara yönelik bulunan önyargılar ve motivasyon eksikliklerinin olması kavram yanılgılarına sebep olabilmektedir. Bir diğeri ise çok sayıdaki problemin aynı veya benzer yolla çözümü ve öğrencilere problemi çözmeleri esnasında yeteri kadar sürenin tanınmaması kavram yanılgılarının açığa çıkmasına sebep olmaktadır (Kürümlüoğlu, 2019, 24).

Kavram yanılgılarının öngörülebilir nedenlerinin giderilmesi hususunda yapılacak çalışmalar oldukça önemlidir. Çünkü kavram öğretimi sürecinde yapılacak materyallerin oluşum aşamalarında bu çalışmalardan azami düzeyde faydalanılmaktadır (Coştu, Ayas, Ünal, 2007). Öğrencilerde var olan kavram yanılgılarının açığa çıkarılıp bu yanılgıların giderilmesi eğitim süreci için önem teşkil

eden bir unsurdur. Öğrencilerin kavramlara erişmesini sağlamada kendilerinde halihazırda var olan kavram yanlışlarının açığa çıkarılması ve bu yanlışların ortadan kaldırılması için de duyuşsal ve bilişsel seviyeleri göz önüne alınarak uygun yöntem ve tekniklerden faydalanılabilir (Kürümlüoğlu, 2019, 24).

Yazıcı ve Samancı (2003)'ya göre öğrencilerin sosyal kavramları anlamamaları veya kavram yanlışlarının oluşmasına neden olan etmenleri,

- Ders kitapları,
- Öğretim metot ve teknikleri,
- Öğrencilerin doğal çevreden kazandıkları hazır ön bilgileri,
- Öğretim anında kavram değiştirmeye yönelik çalışmaların yapılmaması,
- Soyut kavramlar olarak sıralamaktadır.

Yel (2012, 114), ise kavram yanlışların özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Kavram yanlışları söz konusu alanın uzmanlarının sahip olduğu kavramlardan ayrıdır.
- Sadece bir kavram yanlışsı ya da birkaç kavram yanlışsı birçok kişinin yaygın olarak kullanılma eğilimi göstermektedir.
- Çoğu kavram yanlışları, değişim veya dönüşüme, özellikle de geleneksel öğretim teknikleri ile öğretim gerçekleştiğinde direnç göstermektedir.
- Bazı kavram yanlışlarının tarihsel önceliği bulunmaktadır. Bireyde daha önce bulunan bir kavram yanlışsının, karşılaştığı yeni kavramın da zihinde yanlış yapılanmasına sebebiyet verebilmektedir.
- Kimi zaman kavram yanlışları sistematik bir biçimde öğrencilerin yararlandığı mantıksal bakımdan bağlantılı orantılardan doğan alternatif inancın olduğu sistemlerden kaynaklanabilmektedir.

2.5. Sosyal Bilgiler ve Kavram Öğretimi

Türkiye' de bir ders adı altında ilk olarak 1968 yılında karşımıza çıkan Sosyal Bilgiler Dersi sosyal bilimlerin kapsamında bulunan birbirinden farklı disiplinlerin bir araya gelemesiyle oluşturulmuş bir öğretim programı olması ile bu kavram üzerine birçok değişik tanımın yapılmasını da beraberinde getirmiştir (Bilgili, 2012, 4-24).

Sosyal bilgiler kavramının tanımına yönelik ilgili literatür incelendiğinde ortak birliktelik olmamakla birlikte birçok tanımının olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler; ilköğretim döneminde iyi ve sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirme hedefiyle, sosyal bilimler disiplinlerine ait bilgilere dayanarak, öğrencilerin sosyal hayata yönelik temel olan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, bt, 8). Sosyal bilgiler ile değişim ve sürekli gelişimin yaşandığı dünyada temel eğitim öğrencilerinin yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, değer ve tutumlarda gelişim sağlamak hedefiyle içeriği temelde sosyal ve beşeri bilimlerden oluşan ve ihtiyaç duyulduğunda farklı disiplin ve çalışma alanlarından faydalanma sürecine giren bir öğretim programı, çalışma alanı ve temel eğitim derslerinden biridir (Sever, 2015, 6). Sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinden seçilen bilgilerin bir araya gelmesiyle hem ilkokul kademesinde hem de ortaokul kademesinde iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen, bireye toplumsal yaşam ile alakalı bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırma hedefinde olan bir alan olarak tanımlanmaktadır (Bilgili, 2012, 4).

Sosyal bilgiler dersi öğretimi incelendiğinde ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıf kademelerinde öğretimi gerçekleştirilen bir ilköğretim dersi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dersin sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımı boyutunda sosyal bilimleri temel alan multidisipliner bir anlayış ortaya çıkmaktadır. Dersin mevcut sosyal bilimler kavramlarını sınıflar itibariyle sarmal program çerçevesinde sunduğu görülmektedir. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi anlayışında ise temel vatandaşlık kavramlarının yoğun bir biçimde sarmal programda işlendiği görülmektedir.

Sosyal bilgiler ABD’de ortaya çıkan ve birçok ülkenin benimsediği bir programdır. Türkiye’de ise 1968 yılından itibaren ilkokullarda birtakım kesintiler ile beraber ortaokullarda da söz konusu program etkisini göstermiştir. Sosyal bilgiler öğretimi tarihi süreç içerisinde değişik felsefi anlayışların ve öğrenme öğretme yaklaşımlarından etkilenmiştir (Öztürk, 2012, 28). Bu dersin öğretiminin bireyleri sosyal hayata aktif, araştıran, eleştiren, bağımsız düşünebilen, karar verebilen, yapıcı ve üretken olmalarını sağlaması düşünülmektedir (Baysal, 2012, 258). Sosyal bilgiler, birçok açıdan değişim gösteren ülke ve dünya şartlarında bilgi temelinde karar alarak problemler karşısında çözüm üretebilen etkin bireyler yetiştirmek hedefiyle sosyal ve beşerî bilimler çerçevesinde oluşturduğu kapsamı, disiplinlerarası bir yaklaşımla

kaynaştırarak oluşan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2012, 28). Sosyal bilgiler dersi demokratik değer yargılarını önemseyen vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde bulundukları toplum ile uyumlu olabilmeleri ve öğrencilerin edindikleri bilgileri yaşamlarına aktarabilmelerini sağlayacak donanımlara sahip olmalarını hedeflemektedir (Oruç, 2006, 2).

Sosyal bilgiler dersinde kavram öğretimi ilk olarak 1960 - 1970 yıllarında kavramsal yaklaşım ışığında önemli bir boyut almıştır. (Erden, bt, 49). Sosyal bilimler, ilköğretim aşamasında disiplinlerarası ve bütünleştirilmiş formal bir eğitim programı şeklinde sosyal bilgiler adı altında karşımıza çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersi içeriği, sosyal bilimler odağında şekillendirildiğinden kavramlar bakımından çok zenginlik göstermektedir. Sosyal bilgiler dersi kapsamı açısından öğrenciler coğrafya, tarih, antropoloji, siyaset bilimi, ekonomi, sosyoloji, psikoloji vb. alanlar ile alakalı çok sayıda kavramla karşı karşıya gelmektedir (Tokcan, 2015, 1).

Bilhassa ilköğretim aşamasında kavram öğretimine temel oluşturduğundan sosyal bilgiler kavramlarının ilköğretim aşamasında ele alınması önem taşımaktadır. Üstelik sosyal bilimlere yönelik kavramların kullanılması, 2004 programı kapsamında oluşturulan sosyal bilgiler programının vizyonları arasında yer almakla birlikte programın genel hedeflerinde de detaylı olarak belirtilmesi bu önemi göstermektedir. Yenilenen sosyal bilgiler programında 3 temel nitelik kavram, beceri ve değer öğretimi olarak verilmektedir. Bu açıdan belirlenmiş olan kavramların öğrencilere kazandırılması önem taşımaktadır (Tokcan, 2015, 1).

Kavramlar, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın özel hedeflerinde ise öğrencilerin, sosyal bağlarını düzenlemek ve rastladığı problemleri çözüme ulaştırmak için belli başlı iletişim becerileri ve sosyal bilimlerin esas kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri, insan hakları, ulusal egemenlik, laiklik, demokrasi, cumhuriyet gibi kavramların tarihi süreçlerini ve çağımız Türkiye'sine yönelik etkilerini kavrayarak hayatlarını demokratik kurallar çerçevesinde düzene koymaları amaçlar arasındadır (MEB, 2018, 8). Sosyal bilgiler müfredatlarında, öğrencilerin kavramları kullanabilmeleri ve belirli bazı kavramların öğrenilmesinin yaşamları üzerindeki önemi ve etkisine değinildiği görülmektedir.

2.5.1. Sosyal Bilgiler Kavramları

Sosyal bilgiler dersinde öğrenciye kazandırılması gereken beceri, yetenek ve değerler 2005 programında ayrı ayrı ele alınmıştır. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 160 kavrama yakın sosyal bilimlerin farklı disiplinlerden oluşan kavramlara yer verilmiştir. Programda yer alan kavramların büyük çoğunluğu soyut kavramlardan oluşmaktadır. Programda kavramların açıkça verilmiş olmasının yanı sıra bu kavramların giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeylerinde hangi sınıflarda hangi düzeyde kazandırılacağı da açıkça belirtilmiştir. Ayrıca bu kavramların soyut kavramlar olması ve öğretiminin zorluğu nedeniyle öğretiminde yararlanılabilecek grafik ve materyellere de yer verilmiştir. (Bilgili, 2012, 32; Tay, 2017, 475). Ancak 2017 taslak öğretim programına bakıldığında bu kavramlar açıkça verilmeyerek kavram öğretiminin önemli olduğu ve “ilgili temel kavramları öğrenir” ibaresi ile yer verildiği görülmüştür (Tay, 2017, 475).

Kavramlar, bireylerin duygularını, düşüncelerini ve sahip oldukları tecrübeleri ifade etmelerini, böylelikle kişiler arası iletişimi sağlamaktadır. Bu durum bireyin yaşam sınırlarını belirler ve hayata farklı anlamlar katarak bir zenginlik oluşturur. Sosyal bilgiler disiplinler arası bir ders olması ile kapsadığı sosyal bilimlerin kavramları konusunda bireylerin sofistike anlamlar üretmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Sabancı, 2015, 200-206). Disiplinlerarası bir ders olan sosyal bilgilerin kavramları incelendiğinde her bir kavramın bireyin temel yaşamını devam ettirdiği hemen her ortamda karşısına çıkabilecek kavramlar olduğu söylenebilir. Bu da sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminin önemini arttırmaktadır. Bireyin hayat boyu kullanmaya devam edeceği bu kavramların doğru öğrenilmesi, kavram yanlışlarının olmaması için ne kadar çok yöntem ve teknik geliştirilirse kaliteli bir yaşam için o kadar fayda sağlayacağı söylenebilir. Bu anlamda bazı sosyal bilgiler kavramlarına bakmakta fayda görülmektedir. Bu anlamda Tural (2011, 13-15), sosyal bilgiler kavramlarını kavrama düzeylerine göre tasnif ederek aşağıdaki gibi vermiştir.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Kavramları

	Kavramlar	6.	7.
1.	Afet	⊙	
2.	Aile	⊙	
3.	Akrabalık	⊙	
4.	Anayasa	⊙	⊙
5.	Bağımsızlık	⊙	⊙
6.	Barış	⊙	⊙
7.	Beşeri ortam	⊙	⊙
8.	Bildirge (Beyanname)	⊙	⊙
9.	Bilim	⊙	⊙
10.	Birey	⊙	⊙
11.	Bölge	⊙	⊙
12.	Buluş	⊙	⊙
13.	Bütçe	⊙	⊙
14.	Coğrafi konum	⊙	⊙
15.	Cumhuriyet	⊙	⊙
16.	Çağ	○	⊙
17.	Çevre	⊙	⊙
18.	Çevre kirliliği	⊙	⊙
19.	Dayanışma	⊙	⊙
20.	Değer	⊙	⊙
21.	Değişim	⊙	⊙
22.	Demokrasi	⊙	⊙
23.	Devlet	⊙	⊙
24.	Dil	⊙	⊙
25.	Din	⊙	⊙
26.	Doğal kaynaklar	⊙	⊙
27.	Doğal ortam	⊙	⊙
28.	Duygu	⊙	⊙
29.	Düşünce	⊙	⊙
30.	Egemenlik	⊙	⊙
31.	Ekonomi	⊙	⊙
32.	Ekonomik faaliyet	⊙	⊙
33.	Ekvator	○	⊙
34.	Emek	⊙	⊙
35.	Enerji	⊙	⊙

36.	Estetik	⊙	⊙
37.	Etkileşim	○	⊙
38.	Fetih	○	⊙
39.	Gaza	○	⊙
40.	Gelenek	⊙	⊙
41.	Genelleme	○	⊙
42.	Girişimci	⊙	⊙
43.	Göç	⊙	⊙
44.	Görüş	○	⊙
45.	Grup	⊙	⊙
46.	Gümrük	○	
47.	Hak	⊙	⊙
48.	Harita	⊙	⊙
49.	Hoşgörü	⊙	⊙
50.	Islahat		○
51.	İhracat	⊙	⊙
52.	İklim	⊙	⊙
53.	İletişim		⊙
54.	İskân	○	⊙
55.	İsraf	⊙	⊙
56.	İşsizlik	⊙	⊙
57.	İthalât	⊙	⊙
58.	Kamuoyu	⊙	⊙
59.	Kanıt	⊙	⊙
60.	Katılım	⊙	⊙
61.	Kaynak	⊙	⊙
62.	Keşif		⊙
63.	Kıta	⊙	
64.	Kişilik	○	⊙
65.	Kronoloji	⊙	⊙
66.	Kurultay	○	⊙
67.	Kurum	⊙	⊙
68.	Kut	○	⊙
69.	Kutup	○	⊙
70.	Kültür	⊙	⊙

	Kavramlar	6.	7.
71.	Kültürel öge	⊙	⊙
72.	Küresel sorun	○	⊙
73.	Lâiklik	○	⊙
74.	Medya	○	⊙
75.	Meslek	⊙	⊙
76.	Meşrutiyyet	○	⊙
77.	Milât	○	⊙
78.	Millet	⊙	⊙
79.	Millî egemenlik	⊙	⊙
80.	Millî kültür	⊙	⊙
81.	Monarşi	○	⊙
82.	Nüfus	⊙	⊙
83.	Okyanus	○	⊙
84.	Olgu	⊙	⊙
85.	Oligarşi	○	⊙
86.	Ortak miras	⊙	⊙
87.	Ölçek	⊙	
88.	Özgürlük	○	⊙
89.	Pazar	⊙	⊙
90.	Reform		○
91.	Rol	⊙	⊙
92.	Rönesans		○
93.	Saltanat	⊙	⊙
94.	Sanat	⊙	⊙
95.	Sanayi	⊙	⊙
96.	Savaş	⊙	⊙
97.	Seçim	⊙	⊙
98.	Sermaye	⊙	⊙
99.	Sivil Toplum Kuruluşu	⊙	⊙
100.	Siyaset (Politika)		○
101.	Siyasî güç	○	⊙
102.	Sorumluluk	⊙	⊙
103.	Sosyal bilim	○	⊙
104.	Sözleşme	⊙	⊙
105.	Şehirleşme	⊙	⊙

112.	Turizm	⊙	⊙
113.	Tüketim	⊙	⊙
114.	Ulaşım	⊙	⊙
115.	Uygarlık	○	⊙
116.	Üretim	⊙	⊙
117.	Ürün	⊙	⊙
118.	Vakıf		○
119.	Varsayım	○	
120.	Vatan	⊙	⊙
121.	Vatandaş	⊙	⊙
122.	Vergi	⊙	⊙
123.	Yargı	⊙	⊙
124.	Yasa	⊙	⊙
125.	Yasama	⊙	⊙
126.	Yatırım	⊙	⊙
127.	Yerleşme	⊙	⊙
128.	Yön	⊙	
129.	Yönetim	⊙	⊙
130.	Yürütme	○	⊙
131.	Yüzyıl	⊙	⊙

○	Bu kavram giriş düzeyinde verilecektir.
⊙	Bu kavram geliştirme düzeyinde verilecektir.
⊙	Bu kavram, pekiştirme düzeyinde verilecektir.

Ayşegül Tural. 2011. **Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacı Yaklaşımla Kavram Öğretimine Yönelik Model Geliştirme**. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

2.5.2. Sosyal Bilgiler Kavramlarının Öğretiminin Önemi

Sosyal bilgiler öğretiminde kavramların önemi sosyal bilgiler programında açıkça dile getirilmiştir. Alan yazında çalışan birçok bilim insanı sosyal bilgilerde kavram öğretiminin önemini dile getirmiş ve çalışmalar yapmıştır. Sosyal bilgilerin öğretim yaklaşımları incelendiğinde kavramların yaklaşımların büyük bir bölümünü oluşturduğu görülmektedir.

MEB (2004), müfredatında sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması gereken kavramlar açıkça verilmiştir. Bu kavramların hangi sınıfta ve düzeyde verilmesi gerektiği de yine programda yer aldığı görülmüştür. Ata (2012, 39), kavramları, düşünme faaliyetlerimizin en temel araçları ve unsurları olarak ifade etmektedir. Programda bilginin ötesine geçilerek öğrencilere tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünme yeteneğini kazandırmayı ve bu amaç için de kavramlardan yararlanılması gerektiğine önem vermektedir. 2005 programı sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerin isimlerini belirtmeksizin yapısal kavramların öğretimi üzerinde durmaktadır. 2005 programında 4. sınıflar için 91 yapısal kavram, 5. sınıflar için 121 yapısal kavram benimsenmiş ve bu kavramların kazandırılması önemli görülmüştür. Ayrıca bu programda anlam çözümleme tabloları, kavram ağları, kavram haritaları üzerinde durulmuştur.

İlköğretim sosyal bilgiler dersinin hedefleri arasında öğrencilerin ünitelere ilişkin türlü sosyal kavramları anlayabilmeleri de vardır. Çocuklar ilköğretime geçince hayatlarında ilk kez bazı sosyal kavramlar ile karşı karşıya gelmektedir. Çocukların ilk defa karşılaştıkları bu kavramları anlamalarında çoğunlukla zorluk yaşanmakta, kavramların karıştırılma durumu oluşmakta veya kavram yanlışları oluşmaktadır. Bu durum eğitim ortamlarında yetersiz araç gereç kullanımı gibi bir durumda öğrencilerin konuları öğrenmemelerine sebep olmaktadır (Yazıcı ve Samancı, 2003). Sosyal bilgilerin kapsamlı içeriği olan bir programı bulunmaktadır. Kapsamlı bir içeriğinin olması bu alanın kavramlarını da zengin kılmıştır. Sosyal bilgiler dersinin ünitelerinin öğrenilmesi, ünite içerisinde yer alan kavramların iyi şekilde biliniyor olmasını ve öğrenilmesini gerektirmektedir. Bu durum dersin bütün ünitelerinde kavramlara yönelik anlam bilgisini kazandırmayı öncelikli kılmaktadır. Çocuklar kavramlar vasıtasıyla olguların karmaşık yapısını düzenler ve detayların derinliğine kapılmaktan kurtulacaktır (Kürümlüoğlu, 2019, 21).

Kavram öğrenmenin ilköğretim ve eğitim sürecinin tamamında oldukça önemli olduğu söylenebilir. Kavramların öğrenilmemesi, konuların da yeterince anlaşılmaması durumuna sebep olacaktır. Sosyal bilgiler dersi kapsamı ve disiplinlerarası bir ders olması açısından pek çok kavramı içermektedir. Bu durumun sosyal bilgiler öğretim programlarında genel olarak oldukça önemsendiği görülmektedir. Örneğin, 2005 öğretim programında kavramlar açıkça belirtilmiştir. Öte yandan 2005 yılında yürürlüğe giren yeni ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programlarında, daha önceki programlarda olduğu gibi çok sayıda kavramın öğretilmesi ve geliştirilmesi düşünülmektedir. Programda çok sayıda kavram da verilmiştir (Yel, 2012, 117). Sosyal Bilgiler 2005 programında kavram öğretimi giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeyleri olarak üç aşamada verilmiştir (Ata, 2012, 39). Ancak daha sonraki eğitim programları incelendiğinde kavramlar ayrı bir bölüm olarak ele alınmadığı görülmektedir. Her öğrenme alanının kazandırılması düşünülen kavramlar doğrudan öğrenme alanlarına girişte ders kitaplarında bulmacalar şeklinde verildiği görülmüştür. Bu durumun doğrudan hangi kavramın hangi öğrenme alanında kazandırılacağı bilinmesinde fayda sağladığı söylenebilir. Kavramların ders kitaplarında öğrenme alanlarında yer alması ancak herhangi bir düzeyinin verilmemesi ayrıca düşündürücü bir durumdur. Bu nedenle bireyin hayatında bu denli önemli bir boyutta olduğu dile getirilen kavramların öğretimi konusunda bu gibi çalışmalar ne kadar yapılsa da azdır.

3. OYUN

Oyun canlıların var olmasından bu yana başlamıştır (MEGEP, 2009, 49). Bu nedenle oyun yalnızca insan davranışlarında değil diğer canlı davranışlarında da gözlemlenebilmektedir. Örneğin bir anne kedinin yavrusuyla yuvarlanması veya bir hayvanın başka bir hayvanı kovalaması oyun davranışlarındandır. Oyunun tarihi çahıların var oluşu ile başlamaktadır (Metiner, 2018, 5). Genel anlamda oyun çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştiren, öz düzenleme becerilerini destekleyen çocuk için en değerli eğitim araçlarındandır.

Çocukların oyun içinde kendilerine farklılaştırılmış bir dünya yarattığı ve hayal güçlerinin bu açıdan geliştiğı düşünölmektedir. Çocukları geleceğe hazırlayan oyunlar çocuklara sosyal grup rollerini, kendi fikirlerini geliştirmeyi ve savunmayı, hayal kırıklığı süreçleriyle başa çıkmayı, sosyal iletişim kurallarını, sosyal tepki vermenin uygulanabilir yollarını öğretmektedir.

Oyun kelimesinin kökü Türkçe yapı bakımından ele alınacak olursa “oy” dur. Oy kelimesinin ilk manası ise çukur açma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu haliyle zamanla bir değişim ve farklı anlamlar içerisine girerek işlemek süslemek kazmak anlamları kazanmıştır. Oyun kelimesinin Arapça ve Osmanlıca anlamlarına bakıldığında la’b kökü oyun aynı zamanda gülme, alay etme anlamlarına karşılık gelmektedir. Osmanlıcada mel’ab sözcüğü oyun oynanacak mekân eğlenme yeri anlamını taşımaktadır. Mel’abe ise oyun, oyuncak, mel’abe-i sıbyan çocuk oynacağı anlamlarını taşımaktadır (Çalışkan ve Karadağ, 2014, 1-5). Oyun sözcüğünün hem köküne hem de ismine yönelik her dilde farklı tanımlamalar ve açıklamalar söz konusudur. Oyun kavramına yönelik olan bu çeşitli açıklamalar oyun kavramının ne olduğu ve tanımlanmasında da ortak bir tanımlı kapsamamakla birlikte pek çok düşünür ve araştırmacı, farklı disiplinlere göre tanımlamışlardır.

Oyun kavramına gerek disiplinler gerek ise araştırmacılar tarafından farklı farklı tanımlar getirilmiştir. Türk Dil Kurumu Sözlüklerinde Türkçe Sözlüğüne oyun kavramının tanımı için bakıldığında da benzer bir durum söz konusu olduğu

görülmüştür. Sözlükte oyun kavramı için birden fazla tanım yapılmıştır. TDK' ya (2019) göre oyun kavramı;

1. Yetenek ve zekâyı geliştirme özelliği olan belirli kurallara sahip, iyi vakit geçirmeyi sağlayan eğlence.
2. Tiyatro veya sinemada sanatçının rolünü yorumlama şekli.
3. Müzik eşliğinde yapılan hareketlerin tümü.
4. Seslendirilmek veya sahnede oynanmak için hazırlanmış eser, temsil, piyes.
5. Bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek hedefiyle yapılan, çeviklik esasına dayalı tüm yarışmalar.
6. Şaşkınlık yaratan hüner.
8. Spor örneğin güreşte rakibini mağlup etmek için yapılan türlü şekildeki şaşırtıcı hareket.

TDK'nın birden fazla verdiği tanım ve araştırmacıların disiplinlerin de farklı tanımlamaları oyunun çok sayıda anlamı olduğunu göstermektedir. Çalışkan ve Karadağ (2014, 4), oyun almak, bir başkasına oyun etmek, oyun havası, oyun kağıtları, oyun verme, oyuna çıkma vb. oynamak fiilinden türetilen Türkçe haricinde diğer dillerde de herhangi bir müzik aletini çalmanın da oynamak sözcüğüyle ifade edildiğini belirtmiştir. MEGEP (2009, 3), oyunu çocuğu hiç kimsenin öğretemeyeceği bazı konuların çocuğun yaşantılar ile deneyimleyerek öğrenmesini sağlayan, önemli kuralları bulunan eğlenme amacı taşıyan etkinlikler olarak tanımlamıştır.

Oyun çocukların yaşama merhaba dedikleri andan itibaren başlayan ve giderek bunda uzmanlık geliştirdikleri bir süreçtir. Çocuklar açısından oldukça doğal bir araç veya yetenek olarak görülmektedir. Hemen her çocuk oyun oynamaktadır. Zaman geçtikçe ve yaşlarında ilerleme oldukça farklı oyun türleri keşfedebilir veya zaten bildikleri arasında yer alan oyunları geliştirebilirler. Madem ki çocukta doğuştan oyun oynama yeteneği bulunmakta, bu durumun eğitim ortamlarına taşınması gerekir. Bu şekilde eğitim ve öğretimin sıkıcı ve bunaltıcı olmasına engel olunabilir. Çocuklarda bireysel ve sosyal açıdan duydukları ihtiyaçları oyun ile karşılayabilir. Bu nedenle alt sınıflar da olmakla birlikte eğitim sürecinde oyuna ağırlık verilmesinde fayda bulunmaktadır (Pehlivan, 1997, 23-24).

Dempsey, Lucassen, Haynes ve Casey (1996), oyunu, bir ya da daha çok sayıda oyuncunun olduğu belirli bir hedefi, sınırlılıkları, getiri ve sonuçlar bağlamında kuralları olan, kural esasına dayalı ve bazı açılardan yapay unsurlar da barındıran ve içeirisinde rekabet unsurları barındıran etkinlikler bütünü olarak tanımlamıştır. Çocukların oyunları, içlerinin değışmesini ve şekil almasını sağlar. Sezgileri, hevesleri, neşeleri, korkuları için nefes almaları için açılan bir penceredir Çalışkan ve Karadağ (2014, 4). Oyun kapsayıcılığı ve hitap ettiğı durumlar ışığında derin anlamlar yüklenmiş bir faaliyetler kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda oyunun tanımı ve oyuna farklı yaklaşımlar olmuştur. Bunlar;

Schiller oyunu, bireyin kendisinde biriken enerjinin harcanması, açığa çıkartılması veya bu enerjinin tüketimi gibi bir anlamı olmadığını belirtmiştir. Oyunu bireyin bütün yetilerinin uygunluğu, eğilimlerinin uyum göstermesi ve duyguların özgürlüğü olarak tanımlamıştır.

Piaget ise oyunu bir uyum olarak gören bir diğer isimdir. Oyun çocuğun doğrudan kendisinin belirlediğı veya gruptaki diğer çocuklar tarafından belirlenen onlar açısından sağlam kuralları konulan etkinliklerdir.

Fröbel'in oyuna bakışı tüm yaşamı belirleyen çekirdek olarak temel bir anlam yönündedir. Çocuk oyun oynama gereksinimi içerisindeydir. Bu sebeptendir ki çocuğa öğretilecek her şey en iyi oyunla öğretilince gerçekleşir. Çocuğun hem bedensel hem de zihinsel gelişimi oyun aracılığıyla mümkündür. Oyun ile kazanılan bilgilerin çocuktaki yerleşimi daha iyi olacaktır.

Gross oyun kavramını pratiklik olarak tanımlamaktadır. Bireyin yetişkin hayatında karşılaşma durumu olan davranış biçimleri oynadıkları oyunlar esnasında kazandıklarıdır.

Caillois'in oyuna olan bakışı yazmış olduğı Oyun ve İnsanlar kitabında da yer almıştır. Oyun kişinin serbest şekilde kabul ettiğı ancak bağlayıcı kuralları içerisinde belli bir mekân ve süre çerçevesinde gerçekleşen hem gerilim hem de eğlence duygularını içinde barındıran gerçek yaşamdan farklı olduğı bilinci içerisinde gönüllük esası ile yapılan hareketler bütünüdür.

Montessori ise oyuna çocuğun işi olarak tanımlamıştır.

Montaigne'ye göre oyun, çocukların en gerçek uğraşdır (Çalışkan, Karadağ, 2014, 10). şeklinde tanımlar ve bakış açılarının olduğı görülmüştür.

Montaigne oyun üzerine “Çocukların oyunu oyun değil, onların en ciddi uğraşdır” ifadesiyle oyunun çocuk için olan önemine dikkat çekmiştir.

Oyun, bireyin yapmaktan zevk aldığı, içerisinde farklı duyguları aynı anda barındıran, belirli kurallar ve gereklilikler çerçevesinde fiziksel, duyuşsal ve psikomotor beceriyi işe koşan, bireyin gelecekte kazanacağı davranışlara da etkileri olan bireyin gelişimine çok boyutta etki eden, öğrenmeyi sağlayan, bireyin yaratıcı düşünmeye yönlendiren etkinlikler olarak tanımlanabilir.

Çocuk için oyunun büyük rolü bulunmaktadır. Çocuk oyun aracılığı ile kendisini ifade eder, kurallara uyması gerektiğini ve etrafındaki kişilerle ilişki içerisinde olmayı öğrenir. İlkokul öğrencileri de halen oyun oynama çağındadırlar. Bu yaşlarda özellikle grup oyunlarından ve yarışmadan hoşlanırlar. Bütün bu özelliklerinden ötürü oyun eğitim ortamlarında etkin olarak kullanılabilecek özellikleri taşımaktadır (Erden, bt, 146). Çocuğun yaşamında önemli olduğu kadar eğitim açısından ve birçok disiplin için de oyunlar önemsenmiş ve çalışma konusu olmuştur. Bu anlamda oyun kavramı için evrensel genel geçer bir tanım yapmak da güçleşmiştir.

Bekmezci ve Özkan (2015), oyun ve oyuncak, çocuğun gelişimi açısından vazgeçilmez bir unsur olarak ifade ederek oyunun çocukluk dönemlerinde önemli gelişim alanlarına olan katkısını vurgulamışlardır. Bu önemden dolayı ailelerin, öğretmenlerin ve sağlık çalışanlarının çocukların oynamaları için uygun ortamlar oluşturması gerektiğini ve gerekli oyun ekipmanlarını temin ederek çocuklara fırsatlar sunmalı ve oyunlarına destek vermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. MEB (2012, 6)’e göre de oyun ve fiziki etkinlikler çocukların bütüncül eğitimlerini sağlama da büyük etkiye sahiptir. Aynı zamanda çocuklar oyun veya fiziki etkinliklerin olduğu ortamlarda fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel özelliklerini gelişim içerisinde olmasını sağlamaktadır. Bu duruma bağlı olarak da çocuk sağlığını iyileştirme imkânı bulmaktadır. Son zamanlarda çocukların oyunlar ve gelişimleri üzerine ilginin giderek arttığı görülmektedir. Artan ilgi psikoloji, eğitim, antropoloji vb. farklı alanlarda da karşımıza çıkmaktadır (Bağlı, 2004, 137-138). Oyun sağlıktan eğitime, psikolojiden sosyolojiye olduğu gibi doğrudan kuramcılar ve düşünürlerin de sürekli olarak odaklarında olduğu söylenebilir. Bu durum oyunun aktifliğini ve dinamiğinden kaynaklı olduğu gibi göz ardı edilemeyecek etkilerinin de bir parçası olduğunu düşündürmektedir.

Oyun sağlık ortamında olduğu gibi eğitim kademeleri ve birbirinden farklı disiplinlerde karşımıza çıkabilmektedir. 2023 Eğitim Vizyonunda 2019-2020 eğitim ve ğretim yılında 2-4. sınıf düzeylerinde Yabancı Dil Eğitimi’nde ‘‘Oyun Tabanlı ğrenme’’ yaklaşımlarının benimseneceği ifade edilmiştir. Yine İngilizce ğreniminde erken çocukluk döneminde etkileşimi oluşturabilmek için oyun temelli ğretim materyalleri ve tekniklerinin kullanılacağının üzerinde durulmaktadır. Örneğin 4. Sınıflarda oyunların yer aldığı videolar, şarkılar, interaktif etkinlikler, oyunlar ve hikayelere yer verileceği görülmektedir. Oyunun nemi yine yaz okullarında oyun temelli etkinliklerle dolu bir programın yer almasıyla da bir kez daha karşımıza çıkmaktadır (2023vizyonu.meb.gov.tr).

MEB (2012, 11), Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi ğretim Programı’nda ise 1-4. sınıflar için oyunun gerekliliği, önemi kazanımları ve ıktıları üzerinde durmuştur. Programın yapısına göre ilkokul ğrencilerinin gelişim dönemindeki mevcut ihtiyaçları ve eğitim önceliklerine dikkat edilerek Hareket Yetkinliği ve Aktif ve Sağlıklı Yaşam temelleri üzerine oluşturulmuştur. Buna göre oyun ve fiziki etkinlikler kişisel ve sosyal düşünme becerileri kazanılmalarını içinde barındıran bir ders olduğu ifade edilmiştir. Yine programın ıktıları da bunu destekler niteliktedir. Durualp ve Aral (2010), oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının 6 yaşındaki öğrencilere uygulaması sonucu bu uygulamanın sosyal becerilere olan etkilerini tespit etmişlerdir. Buna göre dinleme becerisi, yönergeleri takip edebilme becerisi, grup çalışmalarına katılımda gönüllü olma, oyun esnasında sırasını bekleme, kendisini ifade edebilme, konuşma ve iletişim becerilerinde gelişme, oyun da mağlup olma durumunda kabullenebilme, problemlere çözüm getirebilme vb. açılardan programın başarı sağladığını tespit etmişlerdir. Görüldüğü üzere oyun temelli programların veya mevcut programlarda oyun etkinliklerinin yer alması okul öncesinde olduğu gibi ilkokul kademelerinde olumlu etkilerinin olduğu ve çocuğun farklı gelişim alanlarını desteklediği söylenbilir.

Günümüzde eğitim ortamlarının vazgeçilmezlerinden olan oyun kavramının genel çerçevede kabul edilen bir tanımı olmamakla birlikte, literatür incelendiğinde çeşitli tanımların ve oyunun önemli faydalarının ve kazanımlarının olduğu yönünde araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

3.1. Oyunların Özellikleri

Oyun kavramına yönelik çok sayıda tanımlamanın olduğu, her disiplinin farklı şekillerde ele aldığı aynı zamanda ortak özelliklerinin de olduğu gerek kuramcılar gerek bilim insanları gerekse düşünürlerin farklı boyutlarda ele aldığı ve tanımladığı daha önce ifade edilmiştir. Bu durum ülkelerin hatta kültürlerin de oyuna yaklaşımının farklı olduğunu göstermektedir. Oyun mekân, zaman, kural ve oyuncuları değişiklik gösterse de sürekli var olduğu bilinmektedir. Bu durum oyuna evrensel olma özelliği ve daha birçok özelliği de beraberinde yüklediği söylenebilir. Bu durumda oyun özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

- Çocuklar için en iyi öğrenme araçlarından biridir.
- Çocuğun kendini ifade edebilme ve anlatmasını sağlar.
- Bireye fayda sağlayan etkinlikler veya faaliyetler bütünüdür.
- Dinamik bir süreçte sahip olan oyun mutluluk ve rahatlık verir.
- Oyun esnasında çocuğun pasif yapıdan ayrılarak aktif duruma geçişi gerçekleşir.
- Oyun esnasında bireyin davranış kazanımı ve mevcut davranışının şekillenmesi gerçekleşir.
- Oyun başlangıcı ve sonu olan bir faaliyettir.
- Oyun gönüllülük esası olan isteğe bağlı bir etkinliktir.
- Oyun belirli çerçevelerde, belirli sınırlılıkları olan kuralları olan dinamik bir faaliyettir.
- Oyun önemli bir eğlence aracı olmakla birlikte öğretici ve eğitici boyutu yüksek eylemlerdir.
- Oyun çocuğun kendini gerçekleştirme ve ispat etme imkânı sunan geliştirici niteliği olan aktif eylemlerdir.
- Oyun birden çok duyu organını aynı anda aktifleştirmekle birlikte çok sayıda duyu organına ve yetenek alanına da hitap etmektedir. Duyu organlarının gelişimini desteklemektedir.

- Oyun rol oynama, canlandırma, seslendirme, dramatizasyon ve teatral boyutu olan birbirinden farklı özelliklere sahiptir.
- Oyun kuralları olan ve değişkenlik gösteren, oyuncular tarafından belirlenebildiği gibi doğrudan oyuna atfedilen kurallar da bulunmaktadır.
- Oyun süreklilik ve aşamalık ilkesine sahiptir.
- Oyun rekabet, iş birliği ve bireysel aktifliği olan etkinliklerdir.
- Oyun çocuğa başarıma duygusu hissini tattıran dolayısıyla mutluluk, kendine güvenme, kendini gerçekleştirme, özgüven oluşturacak özelliklere sahiptir.
- Oyunlar, çocuğun gelişim dönemlerinde ailelerin, eğitimcilerin, sağlıkçıların sıkça başvurduğu ve çocuğun gelişimine destek olabilecek karaktere sahiptir.
- Oyun belli bir amaç doğrultusunda oynanır.
- Oyun çocuğun sosyalleşmesini, duygularını ve düşüncelerini ifade edebileceği etkinliklerdir.
- Oyun hem somut hem de öğretilmesinde zorluk yaşanan soyut durum ve kavramların, kazandırılmasında etkili araçlardır.
- Oyun hayal kurmaya yardımcı olan, bireyi cesaretlendiren eylemlerdir.
- Oyun bireyin fiziksel gelişimine de önemli ölçüde etkisi olan durumlardır.
- Bir diğer önemli özelliği ise oyun derslere yardımcı önemli eğitici etkinlikler olabilir.

3.2. Oyun Kuramları

Literatür incelendiğinde oyun kuramının temellerinin 19. yüzyıldan bu yana atıldığı görülmektedir. Alan yazına katkı yapmış birçok önemli düşünürle beraber Piaget, Vygotsky, Montessori, Froebel, Elkind, Huizinga, Freud, Erikson gibi önemli düşünürlerin oyun kuramları üzerine önemli katkılarda bulunmuşlardır (Çalışandemir, 2016; Poyraz, 2003). Kurumsal bakımdan oyun konusunda yapılan araştırmalara

bakıldığında iki farklı görüşün kuramların oluşumu üzerinde hâkimiyet sahibi olduğu söylenebilir. Zulliger, Montessori, Isaacs, Lambross gibi kimi kuramcılar oyuna yaklaşımı çocuklar açısından ciddi bir iş olduğu yönünde iken Lazarus ve Spencer gibi kuramcıların oyun kavramına yaklaşımları, oyunun bir iş olmaktan ziyade çocukların doğal gelişiminde gereksinim duyulan etkinlikler olduğu yönündedir (Çalışandemir, 2016; Sevinç, 2009).

3.2.1. Klasik Kuramlar

Bu kurumalar oyuna yönelik gerçek bir tanımlama ve çocuklar neden oyun oynamaktadır düşüncesiyle üzerine durmuşlardır. Çocuğun oyunla ilgilenme nedeni klasik kurumların temel alt başlıklarını da isimlendirici nitelikte olduğu hatta bu başlıkların çocukların neden oyun oynadığını da kapsar ve açıklar nitelikte olduğu söylenebilir. Klasik kuramlar 4 ayrı başlığı içermektedir. Bunlar;

3.2.1.1. Fazla Enerjiyi Harcama Kuramı

Kuramın öncüleri Schiller ve Helbert Spencer'dir (Aksoy, Dere Çiftçi, 2014, 24). Hem insanda hem de hayvanda enerji kendiliğinden bulunmaktadır ve bu enerji sürekli olarak üretilmeye devam etmektedir. Bireyin yapısında var olan bu enerjinin fazlasını dışarı atma veya açığa çıkarmaya ihtiyacı vardır. Bu durum gerçekleşmediğinde gerginlik gibi olumsuz bazı sorunlara sebebiyet vermektedir. Dolayısıyla oyunun eğence ve eğitici boyutu düşünülme dahi sadece çocukta var olan fazla enerjiyi açığa çıkarmak adına oldukça önemli bir etkinliktir. Oyunlar yetişkinlere kıyasla çocukların daha çok tercih ettikleri etkinliklerdir. Bunun nedeni olarak ise çocuğun ihtiyaçlarının yetişkinler tarafından karşılanma durumu olmasından dolayı enerjilerini açığa çıkacak fırsatlarının olmamasıdır. Bu durumu çocuk oyun ile açığa çıkarma çabası içerisine girmektedir. Çocukta var olan fazla enerjinin oyun yoluyla veya başka alternatifler ile boşaltılması çocuğun hem sağlık hem de rahatlama açısından olumlu etkileri olduğu savunulmuştur (Aksoy, Dere Çiftçi, 2014; Öğretir, 2008; Uluğ, 2016). Bireyde var olan fazla enerji açığa çıkarma imkânı doğunca birey üzerinde bu durum rahatlatma sağlayacaktır. Bireyin sağlığı açısından var olan fazla enerjiyi açığa çıkarması psikolojik açıdan da rahatlmasına yardımcı olacaktır.

Çocuk ne kadar çok oyun oynarsa o kadar çok mutlu olur. Oyun oynayan çocuk sağlıklı çocuk demektir. Çünkü çocuk kendisinde fazla olan ve gerginlik yaratan

enerjiyi açığa çıkarınca sağlıklı bir dengeye de ulaşmış olur (Koçyiğit ve diğ, 2007, 330).

3.2.1.2. Rahatlama ve Dinleme (Yeniden Yaratma) Kuramı

Bu kuramın savunucuları oyunu bir dinlenme olarak görmektedir. Alman şair Moritz Lazarus bu kuramın temsilcisidir. Lazarus fazla enerji kuramının aksine rahatlama kuramı ile sarf ettiği enerjiye tekrardan kavuşmak ve yorgunluğunu atabilmek için oyun oynamaya ihtiyaç duyar. Yani bireyin enerjisi azaldıkça bu enerjiyi tekrar yükseltmek için oyun oynamaktadır. Rahatlama kuramına göre oyunun biçimi ve içeriğinin bir önemi yoktur. Bu kurama örnek olarak ders sürecinde çocuğun harcadığı enerjiyi teneffüste oyun ile gidermeye ve rahatlamaya çalışması gösterilebilir (Ramazan, 2018, 4).

3.2.1.3. Yaşama Hazırlık Kuramı

Bu kuram ön egzersiz kuramı olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Yaşama hazırlık kuramının temsilcisi Filozof Karl Gross'tur. Gross'a göre bireyin yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı bilgi ve beceriler daha önceden oyun içerisinde kazanılan becerilerdir. Dolayısıyla oyun çocuğun yaşam için gerekli kuralları öğrenmesinde ve bu etkinlikleri gerçekleştirmesinde araştırma rolü görevi üstlenir. Çocuğun oyun aracılığıyla ileriki zamanlarda yetişkin bir birey olarak yaşamını nasıl devam ettireceğini araştırmakta ve bunları oyun ile uygulama imkânı yakalamaktadır (Ramazan, 2018, 4).

3.2.1.4. Tekrarlama Kuramı (Rekopitülasyon)

Özünü yineleme kuramı olarak da nitelendirilen tekrarlama kuramının öncüsü Amerikalı Psikolog Stanley Hall'dır. Bu kuram yaşama hazırlık kuramının tam aksini benimsemektedir. Yaşama hazırlık kuramında var olan bireyin ileriki yaşamında ortaya çıkacak davranışlar üzerine kurulan ilişki bu kuramda yoktur. Hall, her insanın hayatı boyunca kendisinden önce var olan neslin yani ırkının yaşamış olduğu her şeyi kendisinin de yaşayacağını evrimsel süreçte kültürel kademelerin çocuk gelişimine paralel şekilde oyunlara da sirayet ettiğini ifade etmiştir. Tekrarlama kuramının temeli evrim kuramına dayandırılmaktadır. Çocuğun evrimsel süreci seyrinde özünü devam ettirme hedefiyle oyun oynarken bu esnada kendi ırkına ait deneyimler tekrar edilmektedir. Çocuk atalarında kalıtım yoluyla gelen tarihi ile ilkel insanların

deneyimlerini oyun anında tekrar yaşama fırsatı bulur. Çocuğun ırkına has deneyimleri tekrarlamaıdır (Ramazan, 2018, 5).

3.2.2. Modern Oyun Kuramları

Modern kuramlar deneylerin, bilimsel süreçler üzerine kurulu kurumalardır. Bu kuramlarda çocuğun neden oyun oynadığından daha çok nasıl oynadıkları, oyunun içeriğinin nasıl olduğı ile ilgilenilmektedir.

3.2.2.1. Psiko-Analitik Oyun Kuramı

Sigmund Freud oyunu, çocuğun iç dünyasını ve duygusal yaşantısını aktardığını ifade etmektedir. Oyun çocuğun kişilik gelişimi süresince karşılaştığı çatışma ve engelleme durumlarını yaşayabileceğı, duygu ve endişelerini açığa çıkarabileceğı, var olan arzularını oyun aracılığı ile giderebileceğı, yaşamı olduğı travmatik durumlara hâkimiyet kurabileceğı bir ortam sunmaktadır. Oyunun birey üzerinde terapi etkisi bulunmaktadır. Freud'a göre oyun çocukların istek ve arzularını özgür şekilde ifade etmelerine imkân sunan kısa süreli etkinliklerdir. Bunun nedeni ise mantıksal düşünce ve egonun bireyde gelişmesi durumunda oyunun son bulacağı içindir. Yani bu durumda oyunun tam karşıtını ciddi olarak değil gerçek olarak tanımlayabiliriz (Ramazan, 2018, 6).

3.2.2.2. Psikososyal Gelişim Kuramı

Kuramın temsilcilerinden olan Erikson oyunun çocuk gelişimi üzerindeki olumlu katkılarının önemine dikkat çekmektedir. Hatta oyun psikososyal gelişimin aynasıdır. Oyun çocuğun gereksinim duyduğu biyolojik ve sosyal gereksinimlerinin kaynaştırılmasını sağlayarak gelişim dönemlerini sağlıklı olarak geçmesine katkıda bulunur. Hem kendisiyle hem de çevresinde bulunan diğer insanlarla oynama gereksinimi içinde olan çocuk, oyunu hayal gücünün dünya üzerinde hakimiyet kurması ve uyum sağlaması için kullanmaktadır (Ramazan, 2018, 6-7).

3.2.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramları

Oyun ve bilişsel gelişim arasındaki bağlantı uzun yıllar boyunca oyun konusu üzerine yapılan çok sayıdaki psikolojik araştırmada kilit bir konumda olsa da bu alanda iki büyük kuramsal çerçeve bu araştırmalarda baskın bir rol üstlenmiştir. Bu kuramlardan biri toplumsal ve kültürel etmenlere yöneltlen ilginin yetersiz olduğı

şeklinde eleştiriler alan Piaget'in gelişim kuramı iken bir diğeri Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımlı zihinsel gelişim kuramıdır. Ancak Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımlı zihinsel gelişim kuramı Piaget'in oyuna olan yaklaşımını fayda sağlayacak nitelikte tamamlamaktadır. Bu da oyun araştırmalarına daha büyük bir önem katmakta ve bu araştırmaları biçimlendirici bir boyut kazandırmıştır (Bağlı, 2004, 139). Piaget'in oyun kuramı bilişsel gelişime yöneliktir. Piaget oyunu yapısal açıdan ele almış ve oyunun tanımını bu çerçevede yapmıştır. Ona göre oyun, insanların duyguları, istekleri ve arzuları, oyunda düş ve fantezilerde açığa çıkar. Oyunu insan davranışlarında bulunan ve çocuğun gelişimine katkı sağlayan bir unsur olarak görmektedir. Bu nedenle Piaget oyunu Alıştırmalı oyun, sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere 3 ayrı evrede ele almıştır.

3.2.2.4. Sosyo-Kültürel Oyun Kuramları

Bu kuramın temsilcisi Vygotsky'dir. Vygotsky oyunu çocuk tarafından yaratılan bir hayal ürünü olarak ele almakta ve bu ürününü sosyal etkileşimler neticesinde ortaya çıktığını savunmaktadır. Oyun bir yaratıcılık doğrultusunda ortaya çıktığında yeni bir oluşuma sahiptir. Ortaya çıkan yeni oluşum gerçek yaşamdan izler taşımaktadır. Fakat çocuklar tarafında üretilen oyunlar gerçek yaşamda var olan sınırlılıklardan arınarak zihinsel bir oluşum ortaya çıkarmaktadır. Çocuğun sembol kullanımını geliştirici özelliğe sahip olan oyun nesne veya davranışın ve anlamlarını da ayırt etmesini sağlar. Çocuk oyunda hür iradesiyle daha önceki tecrübe ve deneyimlerinden elde ettikleri arasında bir bağ kurar ve yeni davranışlar oluşturur. Bu durum çocuğun olumsuz dürtülerinin önüne geçer (Ramazan, 2018, 8).

Oyun kuramlarını ve kuramcılarını özellikleriyle birlikte bütüncül olarak görebilmek için Tablo 2 incelenebilir.

Tablo 2: Oyun Kuramları ve Özellikleri

	OYUN KURAMLARI	TEMEL ÖZELLİĞİ
Klasik Oyun Kuramları	Fazla Enerjiyi Harcama Kuramı (Spencer, 1878)	Çocuklar fazla enerjiye sahiptir ve biriken bu enerjiyi oynayarak açığa çıkarırlar.

	Rahatlama ve Dinlenme Kuramı (Lazarus,1883)	Çocuklar kendilerinde var olan enerjileri dışarı atma ve boşaltma gereksinimi duymaktadır. Çocuklara bu gereksinim ve rahatlama ihtiyacından ötürü oyun oynamaktadırlar.
	Yaşama Hazırlık Kuramı (Gross, 1985)	Biyolojik sürecin bir ürünü olan oyun içgüdü ve alıştırmalardan oluşmaktadır. Oyun çocuğun ileriki dönemlerde hayatında ihtiyaç duyacağı ve kendisi için önemli olan uyum becerilerini kazandıran etkinliklerdir.
	Tekrarlama (Rekopitülasyon) Kuramı (Hall, 1920)	Evrimsel biyolojik sürecin bir ürünü olan oyun aracılığıyla çocuklardaki ilkel içgüdüler zayıflayacaktır. Oyunun gelişimi de insan soyunun evrimsel süreçteki gelişimini takip eder. Bu kuram oyunun amacını ilkel davranışların yinelenmesi olarak açıklamaktadır.
Modern-Dinamik Oyun Kuramları	Psikodinamik (Psikoanalitik, Psikososyal) Oyun Kuramı (Freud, 1961; Erikson, 1985)	Duygusal gelişimde oyunun etkisini açıklayan teorilerdir. Oyun vasıtası ile çocuklar hayatlarında büyük öneme sahip istekleri ve travmatik durumları açığa çıkarabilirler. Freud, oyunu mutsuzluktan uzaklaşma olarak ele alırken Erikson özgüven için gerekli bulmaktadır. Bu anlamda oyunun fiziksel ve sosyal becerilerin kazanılması amacıyla oynanması gerekliliğine inanmaktadır.

Bilişsel Gelişim Oyun Kuramı (Piaget, 1962; Vygotsky, 1966)	Bilişsel bir süreci olan oyun zorunluluk gerektirmeyen ve gönüllülük esasına dayalı etkinliklerden oluşmaktadır. Oyunun bireyin bilişsel gelişimine, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine olumlu etkileri bulunmaktadır.
Sosyo - kültürel oyun teorisi (Vygotsky, 1967)	Oyunun amacı düşünmeyi yönetme becerisidir. Oyun sosyokültürel etkinlikler sonucu orta çıkmaktadır. Fakat oyun çocuğun yaratıcılığı ile oluşan zihinsel bir süreçtir.

3.3. Öğrenme ve Oyun

Ülkelerin geleceği, kendi yurttaşlarına sunduğu eğitim düzeyine tabidir. Bu husus göz önüne alındığında eğitimin niteliği ortaya çıkacaktır. Bu nedenle eğitimcilerin oldukça en iyi şekilde eğitim sürecinde nitelikli uygulamaları araştırmaları gerekmektedir. Bu durum eğitimcilerin temel görevlerindendir. Eğitimciler sürekli daha nitelikli öğretim teknikleri ve yöntemleri araştırmalıdır (Oruç, 2006, 85). Eğitimde daima etkili öğretim teknik ve yöntemler üzerine araştırma içerisinde olmak kadar bu yöntem ve tekniklerin uygulanacağı ortamlar ve uygulama esnasında kullanılacak eğitim materyalleri de oldukça önemlidir. Bu nedenle eğitimcilerin eğitim ortamlarına dikkat çekici, eğitici materyaller ile desteklemeleri eğitimin niteliğini dolayısıyla ülkenin geleceğine de nitelik katacaktır.

Eğitim bireyde kendiliğinden bulunan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin amaç doğrultusunda uygun materyallerin kullanımı ile geliştirmeye, değiştirmeye, ortadan kaldırmaya veya kontrol altına almaya çalışan birikimli bir süreçtir (Pehlivan, 1997). Eğitim ciddiyeti yüksek bir iştir. Fakat bu işin ciddiyetinin olması, öğrenme öğretme sürecinin asık suratlı can sıkıcı ve aşırı disiplinli bir biçimde sürdürülmesini gerekli kılmaz. Çocuk öğrenme sürecinde aynı zamanda eğlenmeli ve öğrenme sürecinden keyif almalıdır. Öğrencileri öğrenmeye güdüleyen, onların

eğlenerek öğrenmelerini sağlayan yöntem ve tekniklerin başlıcaları, dramatizasyon, benzetim ve eğitici oyunlardır (Erden, bt, 138). John Locke çocukların zihinsel etkinliklerinin geliştirilmesine vurgu yaparak oyunla öğrenmeye dikkat çekmiştir. Locke eğitim üzerine üç farklı boyuta değinmiştir. İlki çocuğun kişisel olarak sahip olduğu yetenekleri, kapasitesi ve mizacının öğrenme sürecinde aktif olarak kullanması gerektiğidir. İkincisi ise zihinsel öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için önce sağlıklı olmak ve sağlam bir karakter geliştirmek getirmektedir. Son olarak ise çocuklarda doğal oyun, yüksek yetenekler ve neşeli mizaçların söz konusu olduğu tüm ortamlar öğrenme sürecinde yer almalıdır (Clapp, 1967, 501, Akt; Cihan, 2006, 177).

3.3.1. Oyunun Eğitimsel İşlevi

Oyunun eğitim amacıyla kullanılması çok eski tarihlere dayanır. Tüm oyunların eğitici bir yönü bulunmaktadır. Bu durumun fark eden oyuncak üreticileri de çok sayıda ticari amaçlı da olsa eğitici oyunlar üretmişlerdir. Fakat bazı oyunların eğlendirici tarafı fazlayken bazı oyunların eğitici tarafı yüksek olabilmektedir. Okul ortamında yararlanılan eğitici oyunların diğer oyunlardan ayıran temel ayrımı ise belirli bir amaca hizmet etmesidir. Eğitici oyunların eğitim programı ile aynı paralelde olması gerekir. Aksi halde çocukların dikkati konudan bağımsız hale gelebilir (Erden, bt, 146-147).

Oyunun eğitsel işlevi Razon (1985), tarafından çocuğun oyun vasıtasıyla etrafındaki nesneleri tanıması ve bunları nasıl kullanacağını öğrenmesinin sağlanması olarak ifade edilmektedir. Çocuk oyun ile küçük-büyük, ağır-hafif, az-çok benzeri kavramları öğrenir. Oyun ile çocuk renkleri, şekilleri ve boyutları birbirinden ayırt etmeyi kazanır.

Oyunların eğitsel işlevi sadece ders öğretim sürecinde iyi bir mola(ara) verme özelliği yoktur. Oyunlar yorucu geçen bir sınıf içi ders işlenişi esnasında öğrencilerin motivasyonunda düşüş fark edildiği durumlarda mola olarak oyunlar işe koşulabilir. Fakat oyunların temel değeri sadece bunlarla sınırlı değildir. Program kesintisiz şekilde devam ettiğinde oyunlardan tam da bu esnada faydalanılabilir (Engin, Seven, Turhan, 2010). Oyun ile eğitim çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân sunar. Çocukta dokunma, görme, koklama, dinleme, tadına bakma ve hissetme gerçekleşir. Çocuğun tüm duyuları aynı anda aktif olabilmektedir. Bu durum öğrenmelerin kalıcı olmasını, doğal öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sunar. Çocukların zamanının

çoğunun oyun ile geçirmesi ve bu etkinlikleri severek yapmaları oyunların eğitim ortamlarında kullanılmasının önemli ve etkili olacağı düşünülmektedir (MEGEP, 2009).

Oyunun öğrenme ortamlarında olması, çocuğun yaratıcılık becerisini geliştirme, kendini ifade etmesine olumlu katkıda bulunma, yardımlaşma ve paylaşma duygusunu geliştirme, başladığı işleri bitirmeye, sorumluluk bilincini ve problem çözme becerisini geliştirmeye, sebep-sonuç ilişkisi kurmaya ve kas becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır (Metiner, 2018, 3).

3.3.2. Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Oyunlaştırma

Yapılandırmacı yaklaşım ışığında yenilenen sosyal bilgiler öğretim programlarının en doğru uygulama mekanları öğrenme ortamlarıdır. Derslerin gerçekleştirildiği bütün mekanlar eğitim öğrenme ortamları olarak nitelendirilmektedir. Yenilenen öğretim programları temel alınarak derslerin yürütüldüğü ortamlar da Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları olarak ele alınmaktadır. Bireylerin rahat ve iletişim halinde öğrenmeleri için öğrenme ortamları önemlidir. Öğrenme ortamları zengin süreçleri barındırmalı ve çocukların kolaylıkla öğrenebileceği imkanlar sunmalıdır (Tural, 2011, 26). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmen ve öğrenciler yaratıcılıklarını kullanarak çeşitli oyunlar yaratabilirler (Erden, bt, 147).

Oyunlaştırma kavramı literatürde oyun olmayan süreçsel boyutlara oyun dinamikmi etkisinde oyun mekaniklerinin eklenmesi aşamalarının tamamını kapsamaktadır (De Freitas, de Freitas, 2013). Herhangi bir etkinliği oyunlaştırma unsuruna dönüştüren etkinlik ve davranışlara oyun mekaniği, bu mekaniksel sürecin oluşturduğu motivasyon sürecine ise oyun dinamiği adı verilmektedir (Bunchball, 2010). Genel itibarıyla oyunlaştırmanın iş hayatı ve iş hayatının olmazsa olmaz süreçlerinden pazarlama süreçlerinde kullanıldığı görülmektedir. Günümüzde ise eğitim ortamlarında da oyunlaştırma sürecinin ağırlık kazandığı görülmektedir. Eğitim ortamları için oyunlaştırma hızlı dönüt, kontrol, motivasyon, kriz yönetimi ve liderlik kavramlarını desteklemektedir. Bu özellikleri itibarıyla oyunlaştırma kavramının sosyal bilgiler öğretiminde de başarıyla kullanılabileceği düşünülmektedir. Oyunlaştırmanın sosyal bilgiler öğretiminde öğrenciler için bilişsel, duyuşsal ve psikomotor çıktıları olacağı düşünülmektedir. Problem çözme, stratejik düşünme,

sosyal katılım, yaratıcı düşünme, inovatif düşünme, eleştirel düşünme ve kritik, aktif zaman yönetimi gibi sosyal bilgilerin doğasını oluşturan becerilerin öğretimi ve geliştirilmesi noktasında zekâ oyunlarının hayati önem taşıdığı düşünülmektedir. Nitekim Devecioğlu ve Karadağ (2014)' yılında yapmış oldukları çalışmada zekâ oyunları için öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşlerine başvurmuş ve sonuç olarak zekâ oyunlarının öğrencilerin pratik düşünme boyutunda kendini geliştirmelerine ve ayrıca sosyal bilgiler öğretiminin olmazsa olmaz becerilerinden eleştirel düşünme, sentez, analiz, neden sonuç ilişkisi kurma vb. becerilerini geliştirdiği kanaatine ulaşmışlardır.

Yenilenen eğitim tasarımı süreçlerinde dersin eğlendirici ve öğretici boyutunun paralel ilerlemesi gerektiği bu açıdan oyunlaştırma kavramının önem kazandığı düşünülmektedir. Mekanik anlamda dersin öğretim boyutuna eğlendirici ve kurallı bütünlük içerisinde oyun dinamizminin eklenmesi sürecini kapsayan oyunlaştırma kavramı yeni eğitim-öğretim yaklaşımlarının vazgeçilmezleri arasında değerlendirilmektedir.

3.4. Oyun Türleri ve Özellikleri

Alessi ve Trollip (2001), yaptıkları çalışmada oyun türlerini 6 başlık altında sınıflandırmışlardır. Bunlar macera ve rol oynama oyunları, masa oyunları, savaş oyunları, ticaret oyunları, kelime oyunları, bulmacalar ve zekâ oyunlarıdır. Macera ve rol oynama oyunlarında oyuncular belirli bir karakterin rolünü benimsemektedir. Bu durumda oyuncu mevcudiyette var olan bilgi ve tasarruflarla karakterlerin karşı karşıya geldiği durumları çözümlmeye çabalamaktadır. Eğitsel macera oyunlarında temel amaç bilgi, kazanım ve becerilerin uygulanış boyutunda hipotez, tümdengelim ve problem çözme becerilerinin öğretilmesi çeşitlilik göstermektedir. Ticaret oyunları ise daha çok yetişkinler tarafından kullanılan ekonomi temelli oyunlardır. Savaş oyunları oyun kategorisinde popüler olmasına rağmen eğitsel açıdan popüleritesi düşük kalan bir oyun türüdür. Zekâ oyunları ve bulmacalara bakıldığında ise bireylerin akıl ve mantık süzgeçlerini çalıştırarak problem çözdüğü oyunlardır. Zekâ oyunları odaklanma, veri toplama, ıraksak düşünme, formül odaklı yaklaşım ve deneme gibi üst düzey düşünme becerileri ve genel itibarıyla problem çözme becerilerini içerir (Alessi, Trollip, 2001, 276).

3.4.1. Eğitsel Oyunlar

Öğrenenlerin akademik anlamda beceri, kazanım, deneyim, katılım, değer ve motivasyon bağlamında gelişimini destekleyen oyun türüdür (Schell, 2008, akt. Samur, 2012). Aksoy'un (2014) tanımına göre ise eğitsel oyunlar eğitsel hedefler bağlamında öğrenenlerin eğitsel hedeflerini davranışa dönüştürme usulünü taşıyan bilişsel ve duyuşsal boyutta ilerlemesini sağlayan bireysel veya birden fazla kişiyle oynanan oyunlardır. Eğitsel oyunlar öğretme boyutunu ilginç ve eğlenceli hale getirerek, öğrenen bireylerin aktif katılımını zorunlu kıldığı düşünülmektedir. Eğitsel oyunlar bireyleri düşünme becerileri bağlamında farklı dünyalara götüren deneyimlerdir. Öğrenenler sahip olduğu beceri, bilgi ve deneyimleriyle bulundukları role ilişkin stratejilerini uygulama fırsatı yakalarlar (Gredler, 2004). Eğitsel oyun tasarımı en önemli amaç oyun hedefleri ve öğrenme hedefleri arasında kurulan ilişkidir. Eğitsel oyunlarda, oyun hedeflerinin öğrenme hedeflerini desteklemesi beklenir. Eğitsel oyunlarda, oyun hedefleri öğrenme hedeflerini tamamlar nitelikte olmalıdır. Eğitsel oyunlarda hedef davranışlar oyunların uygulanışı ve tamamlanması sonucu ortaya çıkmaktadır (Alessi & Trollip, 2001, 280). Eğitsel oyunlarda şans, tesadüf ve hile faktörü bulunmamaktadır. Eğitsel oyunlarda amaçlar ve kurallar bireylere oyun öncesi açıkça anlatılmaktadır.

3.4.1.1. Zekâ ve Akıl Oyunları

Eğitsel oyun türleri içerisinde yer alan önemli oyunlar arasında zekâ oyunları da yer almaktadır. Bireyin problem çözüm sürecinde birtakım strateji ve mantıksal problem çözme becerilerini kullandığı zekâ oyunları düşünme süreçlerini destekleme, beyin eğitme gibi bilişsel işlevleri bulunmaktadır. Griffiths (1996)'e göre zekâ oyunlarının öğrenmeyi teşvik etme, eğitsel bileşen barındırma, insanların oyun hakkındaki bir takım olumsuz görüşleri değiştirme gibi işlevleri vardır. Bottino ve Ott (2006) zekâ oyunlarını bireyin mantıksal akıl yürütme, stratejik düşünme ve düşünme becerileri bağlamında gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Zekâ oyunlarının öğrenme faaliyetinin yanı sıra odaklanma, dikkat toplama, motivasyon artırma, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme gibi davranış temelli eğitimi destekleyici etkilerinin olduğu söylenebilir. Zekâ oyunları bireylerin hızlı ve doğru karar almaları konusunda, özgüven artırıcı, ıraksak düşünme kazanımı ve en önemlisi kendilerini sürekli geliştirme boyutunda hazırlanan aktiviteler bütünüdür. Bu açıdan zekâ oyunları

bireyin matematiksel zekâsını geliştirmekle kalmayıp, işlem ve strateji gücü, mantık ve muhakeme gücü, görsel ve sözel zekâ, üç boyutlu düşünme, problem çözme, kendine has yaklaşım geliştirme, şekiller oluşturma, taktik üretme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirir (Devecioğlu, Karadağ, 2014).

Zekâ oyunları çocuklarda olduğu gibi yetişkinlerde de strateji geliştirmeye, plan yapmaya, mantık yürütmeye, bütünleme, görsel ve sıra dışı düşünebilme, dikkat ve konsantrasyonu kurabilmeye, hafızanın ve bellek alanlarının gelişimlerine yardımcı olan ve bireyi ileriye görmeye, planlama, sabırlı olmaya, kararlı ve sebat göstermeye, mağlup olmayı hazmedebilmeye ve bireyin rekabet ve tutumunda gelişim sağlayan, kinestetik alanda uygulama fırsatı sunan oyunlardır (Tüzder, 2019).

Çocukların zihinsel kapasite ve becerilerinin geliştirilmesinde zekâ oyunlarından etkili bir eğitim aracı olarak yararlanılabilir. Özellikle problem çözme, öğrencilere öğretmek için zekâ oyunları önemli materyallerdir. Zekâ oyunları gerçek yaşam problemlerini de içine alan, karşılaştığımız her türlü problemin oyunlaştırılmış araçlardır (TTKB, 2013, 1). Zekâ oyunları akıl yürütme, problem çözme, uzamsal ilişkiler, strateji kurabilme vb. becerilerin açığa çıkmasını gerekli kılan ve bu becerilerin gelişimine katkı sağlayan etkinlikler bütünüdür (Yöndemli, Doğan Taş, 2018, 59).

Tıpkı oyun ve oyuncak gibi zekâ ve akıl oyunları da insanlığın bilinen eski oyun malzemeleri arasında yer almıştır. Eski tarihlere bakıldığında farklı farklı ülkelerde ve kültürlerde oyun nesneleri arasında taşların önemli bir yer aldığı ve en eski oyun araçları taşlar ve yine en eski oyunların da taş oyunları olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Kültürümüze ait olarak bugün günümüzde zekâ ve akıl oyunlarından biri olan “beş taş” oyunu eski tarihlere dayanan bir oyundur (Çalışkan ve Karadağ, 2014, 11).

3.5. Oyun Nesnesi Olarak Oyuncak ve Zekâ Oyunları

Oyuncağın tarihine bakıldığında, insanın var olduğu ilk zamanlara kadar bir geçmişini bulunmaktadır. Nasıl ki uygarlık kendini her alanda hissettirdi ise oyuncak ve çocuk oyunları üzerinde de aynı şekilde bir gelişim göstermiştir. Bulunduğu konum her nere olursa olsun, maddi durumu ne olursa olsun her çocuk etkisi altında olduğu tüm bu şartlarda oyunun içerisinde olmuştur. Arkeolojik kazılar ile Mısır, İran gibi

lkelerde birbirinden farklı oyuncaklara rastlanılmıştır. Eski Girit Uygarlığı'ndan kalan güzel bebekler ve oyuncaktan olan ev malzemeleri bulunmuştur. Eski Mısırdan ise çocukların tahta bebekler ve tahtadan yapılmış timsah oyuncakları ile oynandığı ortaya çıkmıştır (Karadağ ve alışkan, 2014, 11).

Oyunun uygulama boyutunda önem kazanan oyuncaklar çocuğun öncelikle motor becerisinin gelişmesine büyük katkı sunan ve bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişmelerini destekleyen en önemli eğitim araçlarındandır. Çocuklar oyun içinde kullandıkları oyuncaklarla aktif eğlenceli bir ğretim ortamı oluşturur. Alanda alışma yapan teorisyenlerin kuramları incelendiğinde oyun kavramının en değerli özelliğinin çocukları hayata hazırlama olduğu görülmektedir.

Oyuncakların genel itibariyle gelişimsel yararı olduğu kabul edilmekle birlikte yapılan çalışmaların bazılarının gelişimsel yararlar açısından ön planda olduğu görülmektedir. rnek olarak blok oyunlarının nesnelerle çocukların hayal güçlerini tam anlamıyla kullandığı oyun nesneleri olarak kabul edildiği görülmektedir. Blok oyunlarının sosyal etkileşim, meknsal ilişki, problem çözme, motor beceriler gibi birçok alanda öğrenme fırsatı sunduğu bilinmektedir. Yaşamdaki nesneleri temsil etme yönüyle oyuncaklar çocukların gelişimleri bağlamında büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

Çocukların gelişim dönemlerinin her aşamasında fiziksel ve ruhsal sağlıkları açısından oyun ve oyuncakların önemli ölçüde bir etkisi söz konusudur. Çocukluk döneminde bireyin yaşam alanları olan ev ortamlarında ebeveynler, okul ortamlarında öğretmenler, hastane ortamlarında sağlık ekipleri oyun ve oyuncaklardan doğru şekilde yararlanarak çocuğun gelişim dönemlerine ve alanlarına büyük ölçüde katkıda bulunabilirler (Bekmezci, zkan 2015, 86). Oyuncaklar da oyunlar kadar eski ve köklü bir geçmişe sahip olduğu gibi oyun etkinliklerinin temel nesnesi oldukları söylenebilir. Yine oyuncaklar günümüzdeki değişime ayak uydurarak farklı boyutlar olarak gelişime ayak uydurmaya yöneliktir. Artık oyunların sadece somut bir nesne olmaktan, oyun içerisinde bir materyal olmakla kalmayıp aktif ve doğrudan öğretici boyuta ulaştıkları söylenebilir.

4. ZEKÂ

Zekâ ve akıl oyunlarının ne olduğunu tanımlamadan önce zekâ, akıl ve oyun kavramlarını ayrı ayrı tanımlamak gerekir. İlgili literatür incelendiğinde zekâ ve akıl kavramına yönelik birçok tanım bulunduğu görülmüştür. Oyun kavramı literatürde konuya göre ve alanlara göre tanımlandığı görülmüştür. Bu anlamda her üç kavrama yönelik ortak bir tanım bulunmadığı söylenebilir.

Konuya bağlı olarak terimsel anlamında değişiklik gösteren akıl, insanlara özgü olan düşünme, karar verme, tedbir alma ve anlama yeteneğidir (TDK,1998, Akt: Çağlayan, 2011, 235). Akıl: Düşünme, anlama ve kavrama gücü, us (TDK, 2019). Özköse (2011, 15), aklın önemini bireylerin çevresinde gerçekleşen olayların ancak akıl aracılığı ile idrak edebileceğini ve anlayabileceğini ifade ederek aklın önemine vurgu yapmıştır.

Zekâ, bireyin düşünebilme, yaşamında akıl yürütme, gerçekleri algılayabilme, kavrama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamına denir (<https://www.zekâ.gen.tr/zekâ-bolumleri.html>). Rau (2002), zekânın tanımının batıda hız olarak tanımlanırken, Çinli araştırmacıların zekâ kavramını “kendini tam olarak bilme” olarak ifade ettiklerini belirtmiştir.

Zekâ: Bireyin düşünebilme, mantık yürütme, objektif gerçekleri algılayabilme, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, dirayet, zeyreklik, feraset olarak tanımlanabilir (TDK, 2019). Akıl yürütme, soyut veya somut nesneler arasındaki bağlantıyı, kavramlar ve algılar aracılığıyla kavrayabilme ve belirli bir amaç doğrultusunda bu zihinsel faaliyetleri kullanabilme yetenekleri zekâ olarak ifade edilmektedir (TTKB, 2013, 1). Zekâ kalıtım yoluyla gelen yetenekler, edinilen deneyimler ve çevre faktöründen de etkilenecek biçim alan bir olgu olarak tanımlanabilir (Oruç, 2019, 137). Zekâ kavram ve algılar aracılığıyla soyut ve somut arasındaki bağı kavrama, soyut düşünebilme, muhakeme etme ve zihinsel işlevleri belirli bir hedef doğrultusunda uyumlu olarak kullanabilme yetenekleridir (TZV, 2019). Zekâ kavramına yönelik farklı tanımlamalar olmakla birlikte günümüzde zekânın sabit bir olgu olmadığı ve kalıtımın etkisinin yanı sıra çevresel faktörlerin

etkisi ile de değişiklik gösterebilen bir yapı olduğu ve üzerinde sürekli araştırma ve çalışmaların gerekleştii söylenebilir.

4.1. Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu Zekâ Kuramı'nın kurucusu Howard Gardner, insan beyninin modüler bir yapıdan oluştuğunu ve beyinde sözel, sayısal, görsel ve dilsel, mimiksel sembol sistemlerinden yararlanarak psikolojik işlemleri yapabildiğini dile getirmektedir (Gardner and Hatch, 1990). Gardner bu kuram ile zekânın farklı bir tanımını yaparak yetenek veya beceri olarak değil doğrudan bireylerin sahip oldukları yetenek veya becerileri zekâ alanı çerçevesinde ele almıştır. Bu anlamda Gardner zekâyı; problem çözebilme ve zengin içerikli doğal ortamlarda yeni bir ürün ortaya koyabilme yeteneği şeklinde tanımlamaktadır (Oruç, 2019, 138). Bu kuram bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden faydalanarak bütün insanların zekâ düzeylerinin özel yetenekler ile meydana geldiğini ifade etmektedir. Bütün zekâ alanları (dahi ve beyinden kaynaklı bir durumu olan bireyler hariç) her ne kadar karmaşık bir durum ile gerçekleştirilse de daima iş birliği içerisinde ve birlikte çalışma gösterirler. Bu anlamda Gardner zekâ alanlarını 1997 yılında son alanı da açıklaması ile birlikte 8 farklı bölümde ayrı ayrı belirtmiştir (Talu, 1999, 166).

Zekânın bir ya da daha çok kültürde değer bulabilen ortaya ürün koyabilme yeteneği olarak gören Gardner, yayınlamış olduğu “Intelligence Reframed” (Zekâ Yeniden Yapılandı) eserinde de 8. zekâ alanını da ekleyerek bu alanların tanımlamasını yeniden yapmıştır. Bu alanlar (Oruç, 2019, 139; Talu, 1999, 166).

4.1.1. Sözel Dil Bilimsel (Linguistic) Zekâ

Bu zekâ alanındaki yetenek ve beceriler bireyin dili aktif olarak kullanabilmesi, anadili ve farklı dilleri konuşabilmesi, zihninde yapılandırmış olduğu veya var olanları dile dönebilme ve karşısındakileri anlayabilme gibi yetenek ve becerileri kapsamaktadır. Bireyin güzel konuşma yazma, okuma, dinleme, anlatma becerileri sözel zekânın kendini gösterme biçimleridir.

4.1.2. Mantık-Matematiksel Zekâ

İlkeleri, ortaya atılan teorileri ve sebep sonuç ilişkilerini anlama kapasitesidir. Bireyin sayısal ve bilimsel işlemlere yönelmesi ile fark edilir. Bu zekâ alanında

bireyde görülebilecek beceriler, hesap yapabilme, eleştirel düşünebilme, problem çözme becerisi, soyut semboller ile çalışabilme, hipotez kurabilme, bilginin her bir parçası arasında ilişki kurabilme gibi beceriler ile kendini gösterir. Bu alanın yetkinliğini arttırmanın yolları ise karşılaştırma yapma, kavramlar arası ilişkiler oluşturma gibi farklı şekillerde yapılabilir.

4.1.3. Görsel- Uzaysal-Uzamsal (Spatial) Zekâ

Uzaysal dünyanın zihinde canlandırılmasıdır. Bu zekâ alanı bireyin görsellere, resimlere, şekillere ve üç boyutlu şekillere olan ilgisi ile kendini gösterir. Bu zekâ alanının becerisi muhakeme edebilme, sezgisel düşünebilme, resimlerin, imgelerin veya üç boyutlu nesnelerin algılanma becerileridir. Yine bu alanın yetkinliğinin arttırılması resim çizdirilerek, şekiller, semboller ve fotoğraf çekimi gibi etkinlikler ile yapılabilir.

4.1.4. Müzikal Zekâ

Bu zekâ bireyin doğrudan müzik ile düşünebilmesi duyumsal örüntüler arasında bir organize oluşturabilmesi, hatırlayabilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Bu zekâ alanına sahip bireyle müzik, ses ve ritme, müzik aletlerine ilgi duymaları ile anlaşılır. Örneğin bireyin müzik ile çalışması bu zekâ alanının gelişmesine yardımcı olabilir.

4.1.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ

Bireyin problemler karşısında çözüm üretebilmek için fiziksel açıdan bedenini ve tüm vücudunu aktif bir şekilde kullanabilmesidir. Bireyin hareketli olması, yerinde duramaması, aktif olması ile anlaşılabilir. Birey hareketleriyle, jest veya mimiklerini kullanarak kendini ifade edebilmesi, vücut ile beyin arasında çok iyi bir koordinasyon kurabilme becerileri bu alana girmektedir. Bireye uygulamalı eğitim ve deneme yanılma imkânı sunarak bu alandaki gelişimi arttırılabilir.

4.1.6. Kişilerarası-Sosyal (Interpersonal) Zekâ

Bireyin empati kurabilme ve çevresindeki insanları duygusal bakımdan anlayabilmesidir. Bireyin sosyal alana yönelik konularla ilgilenmesi, kişilerarası ilişkileri, düşünce ve görüşlerinin paylaşılmasına dikkat edilerek bu zekâ alanı fark edilebilir. Bu zekâyâ sahip bireylerde işbirliği içerisinde çalışabilme, sözlü ve sözsüz iletişimlerini kurabilme, çevresindekilerin duygu, düşünce ve davranışlarına anlam

verebilme, yorum yapabilme ve ikna kabiliyeti becerileri görülür. Bu alanın yetkinliği kişilerin grup çalışması içerisinde olacağı işbirliği yapabileceği fırsatlar sunularak arttırılabilir.

4.1.7. İçsel- Kişisel- Özedönük (Intrapersonal) Zekâ

Kişinin iç dünyasını bilmesi, kendini tanınması, isteklerinin ve tepkilerinin bilincinde olmasıdır. Birey hedeflerinin ne olduğu ve sınırlarının bilincindedir. Bu zekâ alanındaki bireylerde kendi özüne yönelmesi, içe kapanması ve sessiz kalması gibi durumlar görülebilir. Bu alan hayal kurma ve bağımsız çalışma süreçleri ile gelişimine yardımcı olunabilir.

4.1.8. Doğal (Naturalistic) Zekâ

Doğadaki canlıların yaratılışlarını merak etme, bu canlıları tanımaya, anlamaya ve üzerinde araştırmaya yönelik beceriler söz konusudur. Bireyin dış dünyaya olan ilgisi ve yönelmesi ile fark edilir.

Çoklu Zekâ Kuramı'na yönelik uygulamalar bireysel farklılıkları göz önüne almakta ve öğrenmeleri kolaylaştırma imkânı sağlamaktadır. Ayrıca bu uygulamalar öğrencilerin kendine yönelik algılarında değişiklikler, kendini tanıma, kendine güvenlerinin oluşmasında, bireysel farklılıklar karşısında saygı duymalarını, yaratıcı düşünme becerilerinde geliştirici rol oynamaktadır (Talu, 1999, 171). Çoklu zekâ kuramına bireyin birden fazla zekâ alanının aynı anda gelişebileceğini ya da bir veya birkaçının daha çok gelişim göstererek sivrileceğini bunun bireysel farklılıklara da dikkat çeken bir kuram olduğu şeklinde bir tanımlama getirilebilir.

Çoklu zekâ kuramı bize kavram öğretiminde yeni yönelimlere ve yaklaşımlara gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Çoklu zekâ kuramı doğrultusunda yapılan etkinliklerin olumlu sonuçlar vermesi kavram öğretimi sürecinde çoklu zekâ kuramına da dikkat edilmesini göstermektedir. Kavram öğretiminde çoklu zekâ kuramının da göz önüne alınarak yeni yaklaşım veya alternatif etkinliklerin olması önemlidir (Köksal, 2006, 479).

Çoklu zekâ kuramı bize her çocuğun gelişen zekâ alanına paralel olarak yetenek ve becerilerinde de farklılıklar olabileceğini göstermektedir. Bu durumda çocuk yaşantısı için önemli olan oyun tercihleri de bireyin yetenek ve becerileri doğrultusunda tercih edilebilir. Ayrıca kavram öğretiminde de çoklu zekâ kuramına

dikkat edilmesi kavram yanılgılarının olmaması, kavram öğreniminin kolay hale gelmesi açısından önem arz etmektedir. Bu durumda çeşitli kategori ve türleri olan zekâ ve akıl oyunları birden fazla beceri alanına ve zekâyâ hitap etmesi ile çoklu zekâ kuramının önemli bir nesnesi olabilir. Zekâ ve akıl oyunları psikomotor alanda, bilişsel alanda, duyuşsal alanda, dil bilimsel alanda, sosyal alanda bireyin yeteneklerini açığa çıkarmaya yardımcı olacak ve geliştirecek nesnelerdir. Ayrıca çok zekâ kuramının bir gerekliliği de farklı ve çoklu öğrenme ortamlarının olmasıdır. Her birey farklı zekâ alanında gelişim gösterebiliyor ise eğitim ortamlarında da zekâ ve akıl oyunları gibi çoklu ortam sağlayacak araçlar fayda sağlayacaktır.

5. ZEKÂ VE AKIL OYUNLARI

5.1. Zekâ ve Akıl Oyunları Nedir?

Eğitsel oyun kategorisi içerisinde yer alan zekâ oyunları tangram, satranç, kelime avı, yapboz, sudoku, kendoku, dama, koridor vb. oyunlarını kapsamaktadır. Genel çerçevede zekâ oyunları bireyin eğlenceli vakit geçirerek kendi yeteneklerini tanımlarını, problemlere doğru ve etkin çözümler üretebilmelerini, kendilerini yenileyebilmelerini sağlama açısından gerçekleştirilen etkinlikler kümesi olarak adlandırılmaktadır (Şeb, Bulut Serin, 2017). Zekâ oyunlarının temelde eğitici boyut ve eğlendirici boyut olmak üzere iki boyuttan oluştuğu görülmektedir. Özellikle kendilerini geliştirmeleri bağlamında düşünüldüğünde zekâ oyunlarının çocuklar için daha yararlı olduğu düşünülmektedir (Marangoz, Demirtaş, 2017). Çocukların zekâ oyunları ile erken yaşlarda tanışması özellikle bilişsel gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Zekâ oyunları çocukların düşünme becerileri açısından problem çözme, analiz etme, ilişki kurma vb. becerilerin geliştirilmesi bağlamında önemli bir araç olduğu düşünülmektedir (Adalar, Yüksel, 2017). TÜZDER (2013), programı incelendiğinde zekâ oyunlarının çocuklarda geliştirdiği beceriler girişimcilik, empati, disiplin, özdenetim, iç motivasyon, öz yeterlilik, cesaret ve özgüven olarak ifade edilmiştir. Zekâ oyunları zihinsel egzersizler açısından da önem taşımaktadır (Ott, Pozzi, 2012).

Günümüz eğitim sisteminin temel amaçlarından olan üst düzey yaşam becerileri kazandırma hususunda zekâ oyunları kullanılabilecek teknikler içerisinde karşımıza çıkmaktadır. Sudoku, jenga, koridor, kelime oyunu, rubik küp, dama gibi zekâ oyunlarının insan beynine çok yoğun egzersiz yaptırdığı düşünülmektedir. Ayrıca zekâ oyunlarını oynayan bireylerin analitik düşünme, pratik, karar verme, problem çözme gibi birçok becerilerini geliştirdiği gibi beyin kaynaklı hastalıklara karşı vücudu koruduğu düşünülmektedir (Türkiye Zekâ Vakfı, 2017). Ülkemizde de zekâ oyunlarının çocukların düşünme becerileri ve zihinsel kapasiteleri bağlamında gelişimlerine destek olması amacıyla MEB tarafından 2012 yılında zekâ oyunları seçmeli ders müfredatı hazırlanmıştır. Genel itibarıyla MEB zekâ oyunları müfredatı

incelendiğinde zekâ oyunları için basamaklı öğretim yaklaşımı kullanıldığı görülmektedir. Programın pratik boyutunda öğretmenlerin basamaklı öğretim yaklaşımı kuralları çerçevesinde öğrencilerin özelliklerini de göz önünde bulundurarak program geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca müfredattaki oyunlar sınırlandırılmayarak öğrencilerin ilgi alanlarına uygun zekâ oyunlarının programa dahil edilebileceği belirtilmiştir. Programın öğrenme alanlarını da oluşturan hafıza oyunları, sözel oyunlar, geometrik oyunlar, strateji oyunları, işlem oyunları ve zekâ soruları oyunları program çerçevesinde kullanılabilir (MEB, 2013). Devocioğlu ve Karadağ (2014, 43), zekâ oyunlarını bireylerin potansiyellerinin farkında olması, karşılaştıkları problemler de kendilerine has çözüm yolları üretebilmeleri, doğru ve hızlı karar verebilmeleri özellikleri kendilerinde sürekli olarak yenilik sağlayabilmelerini sağlayan etkinlikler olarak tanımlamıştır.

Zekâ ve akıl oyunları bireylerin zihinsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmek maksatlı hazırlanmış eğlendirici, öğretici ve dikkat çekici oyun materyalleri olarak tanımlanabilir.

5.2. Zekâ ve Akıl Oyunları Ne Değildir?

Zekâ oyunları her şeyden önce oyuncak değildir. Oyuncaklarda öğrenme usulü, kural, başlangıç-bitiş ve amaç bulunmazken bu özellikler zekâ oyunlarının temel özellikleri arasındadır.

Tek başına eğitim araçları değildir. Ancak eğitim ve öğretim sürecinde kullanımı çocukların gelişimine ve öğrenmeleri desteklemesine yardımcı olacaktır.

Sadece eğlence aracı değildir. Bu oyunlar düpedüz amaçsız, kuralsız, hiçbir eğitici amaç gütmeyen yalnızca bireyin zevk almasını sağlayan oyunlar değildir.

Zekâ ve akıl oyunları öğretim programı her ne kadar yalnızca ortaokul ve imamhatip ortaokullara yönelik hazırlanmış olsa da sadece bu dönem çocukları için olmadığı söylenebilir. Çünkü bu oyunlar okul öncesi, ilköğretim süreci, ortaöğretim, yüksek öğretim ve sonraki yetişin yıllarında da türüne ve özelliklerine göre farklı yaş gruplarına hitap edebilen eğlendirebilen, yeni bilgi ve beceriler kazandırabilecek niteliklere sahiptir.

5.3. Zekâ ve Akıl Oyunları Öğretim Programı

Vizyoner tabanda oluşturulan yeni eğitim modelimiz doğru, etkin ve pratikte hızlı karar alabilen öğrenciler yetiştirme amacıyla oluşturulmuştur. Bu vizyon programının uygulanabilirliği eğitim ve öğretimi eğlenceli hale getirerek sağlanabilmektedir. Bu açıdan temelde eğitimi eğlenceli hale getirecek oyunlara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğlendirici boyutunun yanı sıra bilişsel gelişimi de destekleyen zekâ oyunları beyine bir çeşit zekâ jimnastiği yaptırarak öğrencilerin zihinsel gelişimlerini de desteklemektedir.

Çağın gerektirdiği insan tipini yetiştirmede önemli bir yere sahip olan eğitim ve öğretim programları ve programlara dayalı olarak okullarda yürütülmekte olan dersler, toplumun gereksinim ve beklentileri doğrultusunda planlanmakta, uygulanmakta ve değerlendirilmektedir (Sever, 2015, 4).

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 23/08/2013 tarihli ve 43769797/101/2175605 sayılı teklifi doğrultusunda 14/09/2012 tarihli ve 163 sayılı kararıyla kabul gören Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programında, 2013-2014 yılı öğretim tarihinden bu yana 5 ve 6. sınıflardan başlayarak kademeli şekilde uygulanması kararlaştırılmıştır (TTKB, 2013).

Seçmeli ders olarak karar verilen zekâ oyunları dersi 5. 6. 7. ve 8. sınıflara yani ortaokul düzeyine yönelik olarak programda yer almıştır.

Teknolojideki gelişmeler ile birlikte bilim alanında da hızlı gelişme ve ilerlemeler olmaktadır. Bu durum bireylerin de kendilerini geliştirmelerini, problemlere çözümler üretebilmeleri, farklı bakış açısıyla düşünmeyi ve insan yaşamı süresince geliştirilebilir olan zihnin, mantığın, bilişsel kapasitenin, akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesini gerektirmektedir. Ancak bu şekilde birey bu hızlı değişimin öznesi olabilecektir. Bu nedenlerden ötürü zekâ ve oyunları dersi seçmeli olarak ortaokullarda okutulması gerektiği ifade edilmektedir (TTKB, 2013, 1).

Gelişimin süratli bir şekilde yaşandığı günümüzde problem çözme, iletişim kurabilme ve akıl yürütme gibi becerilerin de öneminin arttığı görülmektedir. Gelişen dünya şartlarında bu becerilerin edinmesine kolaylık sağlayabilmesi için Zekâ Oyunları dersi etkili olacaktır. Böylelikle bu becerileri öğrencilere kazandırılmasında öğretmenler rehberlik ederek öğrencinin yaratıcılığını, sayısal becerilerini ve stratejik

düşünebilme becerilerini geliştirme imkânı sunmaktadır (Kama Yılmaz, 2019, 3). Zekâ Oyunları dersi programı çocukların problem çözme, akıl yürütme ve iletişim, öz düzenleme, duyuşsal özellikler ve psikomotor becerilerin geliştirilmesini odak noktası olarak almıştır. Özellikle problem çözme zekâ ve akıl oyunları dersinin temel noktasını oluşturmaktadır. Zekâ ve akıl oyunları ile kazandırılan problem çözme becerisi yalnızca eğitim sürecinde değil bireyin karşılaştığı günlük yaşantısındaki problemlere de aktarması beklenmektedir. Bu beceri yalnızca matematik, sayılar veya şekiller üzerinde değil bireyin gerçek dünyadaki yaşantısı ile de ilişkilendirilebilir. Bireyler problemlere farklı yollardan çözümler üretebilir ve çeşitli yöntemlerden faydalanabilir (Devecioğlu ve Karadağ, 2014, 43). Birey hayatında oldukça önemli bir yere sahip olan problem çözme becerisi veya sorunlar karşısında farklı yollardan çözüm elde etmek oldukça önemlidir. Bireye problem çözme becerisi, bu beceriyi temelinde barındıran zekâ ve akıl oyunları ile kazandırılabilir.

5.3.1. Programın Temel Öğeleri

Programın temelinde çocukların problem çözme, iletişim kurma ve akıl yürütme, öz düzenleme ve psikomotor becerilerinin ile duyuşsal özelliklerinin gelişimine katkı sağlanması odağa alınmıştır (TTKB, 2013, 5).

5.3.1.1. Problem Çözme

Problem çözme zekâ oyunları dersinin temelinde yer almaktadır. Zekâ oyunları ile öğrencilerin problem çözmeyi sadece sayılar ve şekillerde geliştirmekle kalmayıp bunu gerçek yaşamdaki problemlere de transfer edebilmeleri sağlanacaktır. Zekâ oyunlarında problemlerin çözümü için birden fazla ve çeşitli yöntemlerin kullanımı söz konusu olabilir. Karşılaşılan problemler pratik bir şekilde çözülebilecek problemler olduğu gibi geniş kapsamı olan, sistemli bir araştırma ve çalışma gerektiren problemler de olabilir. Bireylerin problem çözmede başarı elde edebilmeleri için problem çözmenin aşamalarını kavramaları gerekmektedir. Bu aşamalar sırasıyla; problemin farkına varılması, problemi anlaşılması, kavranması, çözüm yönteminin seçilmesi, belirlenmesi, yöntemin uygulanması, kontrol ve genelleme aşamalarının kavratılması gerekmektedir (TTKB, 2013, 6).

5.3.1.2. İletişim

İnsanlar yaşamını bir takıma dahil olarak devam ettirmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin eğitimlerinde ait olduğu takımın üyesi olmanın verdiği gereklikleri bilmelidirler. Bu anlamda zekâ oyunları, bireylerin iletişim kurmasında yardımcı olacak güçlü araçlardır. Ayrıca zekâ oyunları profesyonel anlamda ileri düzeyde olan çoğu şirketin takım çalışmasını çalışanlarına öğretilmesi için tercih edilmektedir. Bir diğer açıdan günümüzde entelektüel bilgi ve birikiminin evrensel düzeydeki göstergesi olarak zekâ oyunları gösterilmektedir. Bu da bütün dünyanın her neresinden olursa olursa zekâ oyunları insanları birbiriyle iletişime geçebilme imkânı sunacaktır (TTKB, 2013, 8).

5.3.1.3. Akıl Yürütme

Zekâ oyunlarında başarının elde edilmesi, hızlı olmaya ve doğru bir mantık yürütmeye bağlıdır. Bireyin ön bilgilerinde problem çözme yöntemleri olsa da zekâ ve akıl oyunları ezber temeline dayanan bir ders değildir. Ezbere dayalı olmayan zekâ oyunlarının bu özelliği farklı farklı türlerinin olması ve zorluk seviyelerindeki farklılıktır. Bu durum da bu derse eğlenceli olma özelliğini kazandırmaktadır. Bireyin yaşamında önemli beceriler arasında olan akıl yürütme ve sistemli problem çözebilme becerisi gibi sürekli kullanma gereksinimi duyacağı zihinsel beceriler akıl yürütme ile gerçekleşecektir (TTKB, 2013, 8).

5.4. Zekâ ve Akıl Oyunları Türleri

Bu bölümde zekâ ve akıl oyunları MEB (2013), tarafından Zekâ Oyunları Öğretim Programında verilenler açısından ele alınacaktır. Ancak bilinmelidir ki zekâ ve akıl oyunları oyuncu sayısına göre; bireysel, rakip ve grup oyunları, malzemesine göre ahşap, plastik ve metal oyunlar şeklinde de bir sınıflandırma olabilecek oyunlardır.

Zekâ ve akıl oyunları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından akıl yürütme ve işlem oyunları, sözel oyunlar, hafıza oyunları, strateji oyunları, geometrik oyunlar ve zekâ soruları olarak sınıflandırılmaktadır (MEB, 2013). Programda ünitelerin çeşitli oyunlardan oluştuğu görülmektedir. Programda yer alan kazanımlara örnek oyunlar da verilmiştir. Bu durum öğretmenlere örnek olacak niteliktedir. Programda oyunlar

türüne göre basamaklar halinde verilmiştir. Ayrıca programda öğretimin basamaklı öğretim yaklaşımı ile uygulanması tavsiye edilmektedir.

Ortaokullar için tasarlanan zekâ oyunları dersi öğretim programında, öğrenme alanları oyun kategorilerine göre şekillendirilerek “Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları, Sözel Oyunlar, Geometrik – Mekanik Oyunlar, Strateji Oyunları, Hafıza Oyunları ve Zekâ Soruları” olmak üzere 6 ünite şeklinde karşımıza çıkmaktadır. (TTKB, 2013). Aynı zamanda Türkoğlu (2016, 57)’da MEB ile aynı sınıflandırmayı bilişsel gelişimi destekleyen oyunlar olarak ele almıştır. Programda yer alan üniteleri kapsayan oyunlar ve örnekleri aşağıda özet olarak verilmiştir.

5.4.1. Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları

Bu oyunlar genellikle tek kişilik oynanan bireysel oyunlardır. Oyunlarda amaç verilmeyeni bulmaktır. Oyunların çözümünde verilen ipuçlarını izlemek önemlidir. Bu oyunlar çocukların sayısal becerileri ve sayısal zekâsının geliştirilmesinde rol oynamaktadır. Oyuna göre oyuncular kendi strateji ve yöntemlerini geliştirebilmektedir. Oyunda deneme yanılma ile öğrenci doğruya yaklaşmaktadır. Akıl yürütme oyunları, ABC, apartman, sudoku, çit mayın tarlası, matematik sudoku, amiralbattı, kakuro, kendoku örnek olarak verilebilir.

5.4.2. Sözel Oyunlar

Bireyin kelime hazinesini kullandığı, oyunun kurallarına göre kelimeler ürettiği, oyun içerisinde oyuna göre kendine özgü stratejiler geliştirdiği tüm ihtimallerin göz önüne alındığı oyunlardır. Sözel oyunlar bireysel olarak tek kişilik oynanabileceği gibi iki kişilik de oynanabilir. Bu oyunda oyun mantığını kavramanın yanı sıra bireylerin gelişmiş sözcük ve kavram dağarcığına sahip olmaları gerekmektedir. Sözel zekâ oyunların bireylerin sözel zekâsına, sözel-dilbilimsel becerilerinin gelişmesine destek olmaktadır. Anagramlar, Scrable, Tabu, Kelime Avı, Aklında Tut, Tik Tak Boomm oyunları sözel oyunlara örnek verilebilir. Aklında Tut ve Tik Tak Bomm grup zekâ ve akıl oyunlarıdır. Sözel becerilere olan katkısı ve sözel oyunların gerektirdiği şartları taşıdığı için bu oyunlar sözel oyunlar içerisinde verilebilir.

Sözel oyunlarda bireylerin geliştirmiş oldukları mantıksal çıkarımlara ek olarak bireyin kelime dağarcığından ya da genel kültürlerinden yararlanılmaktadır.

Sözel oyunlar içerisinde yer alan oyunlar bireysel ya da grup oyunu ya da takım bulmacası haliyle de oynanabilir. Türüne bağlı olarak oyunun, problemin birden çok stratejisi veya çözümü olabilir; en iyi strateji veya çözüm, oyunu tasarlayan kişi tarafından da bilinmeyebilir. İyi bilinen bazı örnekleri arasında anagramlar, şifre oyunları, scrabble (dilmece), sözcük gruplama, sözcük arama (kelime avı), sözcük yerleştirme yer alır (TTKB, 2013, 9-10).

5.4.3. Geometrik-Mekanik Oyunlar

Deneme yanılma, sezgisel, sistematik olan aşamalarına göre zorluk derecesi değişen oyunlardır. Geometrik-mekanik oyunlar bireysel oynanabilen bu oyunlar çift halinde veya grup olarak da oynanabilmektedir. El göz koordinasyonunun önemli olduğu bu oyunlar, 3 boyutlu düşünme yöntemlerinin kullanımını gerektirmektedir. Bireylerin uzamsal zekâlarının, görsel becerilerinin gelişimine olumlu etki sağlar. Harika Küpler, Soma Küpler, Rubik Küpler, 3D Building Models, Jenga, Yapboz, Düğüm Açma, Tangram, T Tangram, Kare Tangram oyunları geometrik-mekanik oyunlara örnek olarak gösterilebilir.

Oyunların hemen hemen birçoğunda daha önceden tasarlanmış ya da üretilmiş oyun gereçleri kullanılabilir ya da dijital ortamlardan yararlanılabilir (TTKB, 2013, 10).

5.4.4. Hafıza Oyunları

Hafızada kalma gereği duyulan nesnelerin söz konusu olduğu oyunlardır. Bu oyunlar da bireysel, iki kişilik ve grup halinde oynanabilmektedir. Kısa süreli bellek ve uzun süreli belleğin aktif kullanıldığı oyunlardır. Nesnelerin isimlerini hafızada tutmak gereklidir. Bu nesnelerin başlangıçta ne olduğu belirsizdir. Bireyin sayısal ve sözel zekâsının gelişmesine olanak sağlayan bu oyunlara, Hikâye Küpler (Story Cubes), Hikâye Tamamlama ve resim eşleştirme oyunları örneklerdendir.

Hafıza oyunlarına eş bulma oyunları (eşleştirme), resim hatırlama, yakın plan fotoğrafları verilmiş cisimleri tanıma oyunu, yön bulma oyunları örnek olarak verilebilir (TTKB, 2013, 10).

5.4.5. Strateji Oyunları

Strateji oyunları da başlangıç, orta ve ileri seviyeleri bulunan oyunlardır. Oyunun kurallarına uyulduğu gibi bazı aşamalarında oyuncu kendisi strateji geliştirmektedir. Aynı zamanda başkalarının deneyimlerinden yararlanarak da strateji belirlenebilir. Strateji oyunları bireysel olarak oynanabileceği gibi iki kişilik veya grup olarak da oynanabilmektedir. Bu oyunda oyuncular kazanarak başarı duygusunu tadabilmektedir. Strateji oyunlarında hakem bulunur ve oyunun kuralları başlangıçta belirlenerek oyunculara bildirilir. Oyunda rakibe göre anlık strateji belirleme durumu, bireylerin gerçek yaşamda karşılaştıkları problemler karşısında hızlı ve doğru karar verme becerisini geliştirebilir. Strateji oyunlarına, en eski Türk zekâ oyunu olarak bilinen Mangala, Hedef 4, Hedef 5, 3 Taş, 9 Taş, 12 Taş, Mind Master, Kulami, Reverse, Up, Qbitz ve Owirkle gibi oyunlar örnek olarak gösterilebilir.

Mağlup ve galip gelinen tarafların olduğu oyunlardandır. Oyunun özelliğine göre bireysel taraflar ya da grup halindeki taraflar oluşturulabilir. Başlangıç aşamasında oyuna dair bilgiler tüm gruplara açık sunulabilir. Kimi oyunlarda ise tarafların birbirinden saklayacağı bilgiler söz konusu olabilirken, kimi oyunlarda tarafların oyunun belirli bir aşamasına gelmelerine rağmen önceki aşamalarda öğrenemediği bilgiler veya olasılıklar olabilir. Oyunların hemen hemen genelinde daha önceden üretilen araçlardan yararlanır. Bu oyunlarda taraflardan biri bilgisayar da olabilir (TTKB, 2013, 10).

5.4.6. Zekâ Soruları

Başlangıç, orta ve ileri düzey aşamaları bulunan zekâ sorularının ilk aşaması başlangıç seviyesinde kolay tahmin edilebilen ve tek aşamalı çözümleri bulunan sorulardan oluşmaktadır. Orta seviyede ise tahmini kolay olmayan ama tek aşamalı çözümü bulunan sorulardır. İleri düzey seviyesinde ise sorular deneyim gerektirmektedir. Aşamaları çok olan sorular, kolay tahmin de edilememektedir.

Başlangıç aşamasında hangi çözüm yönteminin kullanılacağını belirsiz olduğu, çocuğun kendisine verilen ipuçlarını incelemesinden sonra kesin bir çözüm elde ettiği sorulardır. Genellikle bireysel oynanan bu oyunlarda zekâ sorusu kim tarafından hazırlanmışsa onun beklediği cevabın verilmesi istenir. Teknik açıdan oyuncuya yöneltilen soru tek çözümlü olmayabilir. Fakat bu duruma rağmen hazırlanan zekâ sorularının bütün oyuncuları tatmin edecek bir çözümünün olması

tercih edilir. Zekâ sorularının neredeyse tümünde püf noktalar bulunmaktadır. Bu kategoriye örnek olarak belirli hamle sayısı olan Go ve satranç oyunları gösterilebilir (TTKB, 2013, 11).

5.5. Zekâ ve Akıl Oyunlarının Özellikleri

Zekâ ve akıl oyunlarının özelliklerini Squire (2003), yaptığı çalışmalarla şöyle ifade etmiştir; Zekâ ve akıl oyunlarında öğrenci ne kadar oynayacağını kendisi belirler. Öğrenciler zekâ oyunlarında aktiftirler ve istekli katılım söz konusudur. Öğrenciler her bir zekâ oyunu için uzmanlaşana kadar tekrar ve pratik yaparlar. Zekâ oyunlarında kontrol ve ilerleyiş oyuncuya aittir dışarıdan müdahale yoktur. Grupla zekâ oynanan zekâ oyunlarında öğrenciler arası iş birliği yaklaşımı vardır. Performans her oyuncunun kendi ölçütüyle doğru orantılıdır. Oyunların ödül yaklaşımı içseldir. Alanda yapılan çalışmalardan da görüldüğü gibi zekâ oyunları düşünme becerilerini geliştirir. Zekâ oyunları strateji tabanlı oluşturulur, şans faktörü yoktur. Zekâ oyunları aktif öğretim bağlamında değerlendirilir. Zekâ oyunları eğitici ve eğlendirici içerik bağlamında oluşturulur. Temel çerçeve özellikler bağlamında değerlendirildiğinde ise:

- Zekâ ve akıl oyunlarının bir başlangıcı ve bitişi vardır.
- Zekâ oyunu türüne göre kazananı ve kaybedeni vardır.
- Her zekâ oyunun belirli kuralları vardır.
- Zekâ oyunlarının belirli bir amacı vardır.
- Zekâ ve akıl oyunlarının bir oynama usulü ve yöntemi vardır.
- Yaş ve oyuncu sayısına göre değişkenlik gösterebilmektedir.

5.6. Zekâ ve Akıl Oyunlarının Önemi ve Faydaları

“Oyun, bebeklerde ve küçük çocuklarda hayal gücü, akıl, dil, sosyal yetenekler ve motor yeteneklerin gelişmesinde ana etmendir.”

Fromberg

Bireyin fiziksel, zihinsel, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi, bakış açısında değişim, öngörü geliştirme, rahatlatma, eğlenme ortamları oluşturma, analiz ve sentez becerilerinin gelişimi, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, problemler karşısında farklı çözüm yolları üretebilme, strateji kurma gibi pek çok alanda gelişim sağlama ve aktif kılmaya yönelik eğlendirme ve öğretme faydaları olduğu söylenebilir.

Zekâ ve akıl oyunları bireylerin yalnızca matematik alanında gelişim elde etmesini değil, işlem yapma ve strateji kurabilme gücünü de geliştiren oyunlardır. Zekâ oyunları, bireylerin mantık kurabilme, görsel algılarını geliştirme, problem çözme ve farklı çözüm yolları üretebilme, kendine has yaklaşımlar geliştirme, eleştirel düşünme, sözel becerilerini ve yaratıcılıklarının gelişimine yardımcı olan oyunlardır (Devecioğlu ve Karadağ, 2014, 43).

Zekâ oyunları çok sayıda problem durumlarını bünyesinde barındırmakta ve problem çözme süreçlerine başvurulmasını gerekli kılmaktadır. Bu durum zekâ oyunlarının problem çözme becerilerine, bireyin strateji kullanımına ve farklı çözüm tekniklerini kullanması gibi nedenlerle stratejik düşünme becerilerine katkıda bulunabilmektedir (Sadıkoğlu, 2017, 34).

Zekâ oyunları öğrencilerin duyuşsal becerilerinin kullanılması bağlamında kendini ve kapasitesini keşfetmesini sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Zekâ oyunlarının öğrencilerin mantıksal düşünme ve akıl yürütme becerilerinin gelişimini desteklediği düşünülmektedir (Bottino, Ott, ve Tavella 2013).

Zekâ oyunları öğrencilerin zihinsel ve bilişsel beceri kapasitelerini artırmanın yanında literatüründe bulunan grup oyunları etkisiyle öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekler ve özgüvenlerini artıracak ve başarısızlık karşısında farklı çözüm yollarıyla yollarına devam etmelerini sağlayacaktır (Marangoz, 2018). 21. yüzyıl becerileri incelendiğinde çağın gereksinimlerini karşılayacak becerilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri olduğu görülmektedir. Bu açıdan öğrenenlere bilgi aktarmanın yanında üst düzey düşünme becerilerinin öğretim konusu da büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda zekâ oyunları bireylere eğitim-öğretim süreçlerinde yaparak yaşayarak öğrenme, kubaşık öğrenme ve aktif öğrenme fırsatları vererek üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi ve gelişimi noktasında destekleyici bir materyal görevi üstlenmiştir. Zekâ oyunları çocuklarda var olan potansiyel bilgi ve becerileri ortaya çıkarmak, bilgi, beceri ve potansiyelleri farklı ortam ve uygulamalarda pratiğe dökmek, bireylerin öğrenme durumlarını anlamlandırarak öğrenmeler arası ilişki kurmasını sağlamak açısından önemli eğitim araçlarındandır (Sevinç, 2004).

5.7. Zekâ ve Akıl Oyunlarının Avantaj ve Dezavantajları

Zekâ oyunlarının avantajları arasında motivasyonu arttırması, öğrencinin derse dikkatini çekmesi, keyif verici olması, eğlendirici olması ve takım çalışmasında etkili olması şeklinde sıralanabilir (Bakar, Inal ve Çağıltay, 2006).

Zekâ ve akıl oyunlarının yüksek oranda avantajları bulunmaktadır. Ancak göz önünde bulundurulacak birtakım dezavantajları da söz konusudur. Oyunların zaman bakımından uzun süre gerektirmesi ve oyun esnasında oyunun eğitici yanından uzaklaşılarak tamamen oyun bağımlılığın oluşması dezavantaja dönüşebilir (Bakar, Inal ve Çağıltay, 2006). Ayrıca kazanma ve başarıma duygusu öğrencide kontrol altında tutulmaz ise hırsın olumsuz bir kurbanı olursa çocuk, empati kurabilme becerisi kazandırmada oldukça etkili olan zekâ oyunları bu durumda tam tersine bireyin empati kurma becerisini de köreltebilir.

5.8. Bir Eğitim Materyali Olarak Zekâ ve Akıl Oyunları

Günümüzde ilerledikçe eğitimde yeni yöntem ve yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin en iyi şekilde eğitilebilmesi için ortaya atılan bu çalışmalarda temel hedef nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle öğrencilerin kendilerine aktırılan bilgileri olumlu şekilde alımlamasında, kendisine gösterilen bireysel ilgilere ek olarak öğretmenlerin ve yardımcı kaynakların da etkisi vardır (Oruç, 2006, 3-4). Bu yardımcı kaynaklar ders kitaplarından zekâ ve akıl oyunlarına kadar birçok eğitim araç ve gereçleri olarak sıralanabilir.

Öğrenme ve öğretme sürecinin temelini oluşturan maddeler arasında araç-gereçler de yer almaktadır. Araç-gereçlerin temel görevi öğrenme-öğretme yaşantısını daha fonksiyonel ve etkili bir duruma ulaştırmaktır. Bu sürecin başarısı öğretim amaçlarına ile konularına olan bağlılığı kadar, bu amaç ve konular doğrultusunda uygun olan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin yeri ve vakti geldikçe araç-gereçlerle güçlendirilmesine bağlıdır. Eğitim sürecinde araç-gereçlerin doğru ve yerinde kullanılması, çocukların bu sürece etkin şekilde katılım sağlamalarına, somut deneyimler yaşamalarına, böylelikle anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlamaktadır. Öğrenmelerin daha etkili olması için araç-gereçlerin eğitimde kullanılması önemlidir (Yaşar, Gültekin, 2012, 310).

Materyal kullanımı sosyal bilgiler dersinde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanan sosyal bilgiler programlarında materyal kullanımı tavsiye edilmektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamlarında materyal kullanımı MEB tarafında da desteklendiği programlar ile anlaşılmaktadır (İlhan, 2016).

Çağımızda özellikle eğitimin eğlenceli hale getirilmesi, eğitim sürecinin ve eğitim ortamlarının ilgi çekici olması önemli bir konudur. Eğitim ortamlarının temel öznesinin çocuklar olduğu söylenebilir. Eğitimin insan hayatında ki önemine, eğitimdeki sürekli gelişmelere, yeniliklere, yaklaşımlara ve eğitimin ortamlarının özellikle ilköğretim grubunun hitap ettiği yaş grubu da göz önüne alındığında, eğitim sürecinin aktif, kendini yenileyen, çağa ayak uyduran, öğrencilerin ilgisini çeken, teknolojinin getirisi olan özellikle olumsuz içerikli bilgisayar oyunları gibi bazı olumsuzluklara karşılık öğrencinin dikkatini çekecek güçlü bir eğitim materyaline gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle Zekâ ve akıl oyunları sahip oldukları eğitici, eğlendirici, dikkat çekici, gelişime destek olma gibi bünyesinde barındırdığı özellikleri ile eğitimde yararlanılacak nitelikli eğitim materyallerindendir.

5.9. Zekâ ve Akıl Oyunlarının Eğitimsel İşlevi

Zekâ ve akıl oyunlarının eğitimsel işlevinin önemi ise Milli Eğitim Temel Kanununda da seçmeli olarak yer alan zekâ oyunları dersinin amaçlarında da oldukça önemli işlevlerinin olduğunu açıklamaktadır. Bu amaçlar eğitim süresince ve günümüz dünyasında bireylere kazandırılmasının önemsendiği beceri ve yeteneklerdir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda verilen genel amaçlar kapsamında, seçmeli olarak verilen zekâ oyunları dersinde; çocukların sahip olduğu zekâ potansiyellerinin farkında olması ve geliştirebilmesi, problemler için çeşitli çözümler ve kendine has stratejiler üretmesi, hızlı ve bir o kadar da doğru kararlar verebilmesi, düşünce yapısını sistematikleştirmesi, zekâ oyunları ile bireysel ya da takım halinde rekabet ortamı içerisinde çalışabilme becerileri geliştirmesi ve problem çözmeye odaklı olumlu tutum geliştirmeleri hedefe alınmıştır. Çocukların problemleri algılama ve değerlendirebilme becerisinin geliştirilmesini, farklı boyutlarda bakış açıları edinmelerini, karşılaştıkları problem durumlarında hızlı ve doğru kararlar alabilmelerini, bir konuya ve çözüme konsantre olma alışkanlığını geliştirmelerini, akıl yürütme ve mantığı etkili biçimde kullanma kapasitelerini geliştirmeleri zekâ oyunları dersi ile kazandırılacaktır. Öğrenciler zekâ oyunları aracılığı ile bireysel oyunlarda ve grup oyunlarında kendi

yetenek ve potansiyellerinin farkına vararak bu özelliklerinin geliştirilmesi ve özgüvenlerinin artmasını sağlayacaktır. Birey başarı duygusunu tatmak için sistemli ve düzenli şekilde çalışma alışkanlıkları edinecek ve başarısızlık durumlarında pes etmeden alternatif çözümler ve stratejiler geliştirme ile tutum ve davranışlarının gelişimini sağlayacaktır (TTKB, 2013, 1-2).

Teknolojik gelişmelerle birlikte oyunlar çocukların hayatında vazgeçilmez bir eğlence ve uğraş alanı konumuna ulaşmıştır. Bu nedenle eğitsel açıdan da oyunlar üzerinde durulması önem arz etmektedir. Oyunların eğitim sürecinde kullanımı konusunda birbirinden farklı çabaların olduğu bilinmektedir. Ancak yine de genel anlamda oyunların geliştirilmesinin zorluğu, tüm ünitelere uyarlanabilirliğin yanında bir de eğlenceli olmaları beklentisi söz konusudur. Bu oyunların bulunmayışı bir zorluk olarak kendini göstermektedir. Bir diğer açıdan ise artık zekâ oyunları basit araçlarla dijital veya dijital olmayan şekillerde oynanabilmektedir. Zekâ oyunlarının eğitim sürecine entegre edilmesi öğrencilerde hem bilişsel hem de duyuşsal boyutta farklı kazanımlara kavuşturacaktır. Zekâ oyunlarının içsel bakımdan motivasyonu artırıcı olması, aktif ve sosyal öğrenme imkanları sunması, bilişsel ve duyuşsal becerilerin gelişimi için kullanılabilecek potansiyel materyallerdir (Demirel, 2015, 8).

5.10. Oyun ve Zekâ Oyunlarının Çocuk Gelişimindeki Etkileri

Çocukluk sürecinde bireyin kendini ifade etme, anlatabilme, önemli uğraşı ve işi oyundur. Bu dönemde çocuğun en çok ihtiyaç duyduğu şey oyundur. Oyun çocuğun etrafında gerçekleşen durumların bilincine erişmesini sağlar. Bu dönemde dış dünyaya açılan bir pencere olan oyun ile çocuklarla iletişime geçmemize yardımcı olacak önemli unsurdur. Nitekim büyük bir çeşitliliğe sahip olan oyunun birey gelişimi üzerindeki etkisi gözden kaçırılmaz. Bireyin hemen her alanda gelişimine destek olan oyun bilişsel gelişime, fiziksel gelişime, psikomotor gelişime, duyuşsal gelişime, sosyal gelişime, zihinsel gelişime, dil gelişimine ve yaratıcılığa olumlu etkileri olmaktadır (Çalışkan ve Karadağ, 2014, 21). Çocuğun gelişiminde kişilik edinmesinde en önemli etmen sevgiden sonra oyun gelmektedir. Nasıl ki sevgiden mahrum bırakılan bir çocuk düşünülemezse oyundan mahrum bırakılan bir çocuk da aynı derecede düşünülemez. Çocuk ruh sağlığı sevilme ve oynamak olarak tanımlanabilir. Oyun çocukların dünyayı ve hayatı öğrenmesini sağlar. Çocuğun sağlıklı gelişimi için oyun araç ve amaç görevi taşımaktadır. Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi

için oyunlar araç görevindedir. Ayrıca araç ve amaç görevi bulunan oyun çocuğun doyurulma ihtiyacı duyduğu bir güdüdür (Metiner, 2018, 2).

5.10.1. Bilişsel Gelişime Etkileri

Oyun içerisinde çocuğun kendisini ve çevresini tanıma durumu söz konusudur. Oyun içinde sürekli olarak sorulan sorular ışığında çocuk bilgi edinir ve çoğu kavramı, olayı ve deneyimleri oyun içerisinde kazanır. Oyun keşfederek öğrenmenin olduğu, mantık yürütme, sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, tercih yapma, dikkat ve odaklanmayı, bir hedefe yönelmeyi sağlar. Bireyin düşünmesini, analiz ve sentez becerisini değerlendirme, problem çözme, sınıflama vb. zihinsel süreçlerin işleyişini ve gelişimini destekler. Oyun bireyin birçok kavramı kazanmasına yardımcı olur (MEGEP, 2009, 10).

Bireyin eleştirel düşünme alışkanlığının kazanılmasında veya kazanılmamasında, bireye verilen eğitim önemli etkiye sahiptir. Bireyler eleştirel düşünme becerisini kazandığında sağlıklı bir şekilde düşünebilir. Bu beceriye sahip bireyler, olayların tek bir faktörden kaynaklandığını düşünmeyecek ve doğru ya da yanlış gibi tek yönlü ve yetersiz olan değerlendirmeler yapmayacaktır. Eleştirel düşünme sayesinde toplumda uzlaşma ve hoşgörü doğacaktır. Eleştirel düşünme özelliği kazanan birey yaratıcılık özelliği de kazanır. Böylelikle toplumsal olarak gelişim gösterilecek ve geleceği olumlu yönde şekillendirecektir (Kıncal, 2012, 182-185). Zekâ oyunları aracılığıyla bireyler, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme vb. bilişsel boyuttaki becerilerini geliştirmekte ve bireye yararlı eğlenceli vakit geçirme alışkanlığı edindirerek kötü alışkanlıklara yönelmeleri engellenebilir (Demirel, 2015, 3).

Zekâ ve akıl oyunlarının geniş kitlelere ulaşmasını amaçlayan Türk Beyin Takımı zekâ oyunlarının bilişsel gelişimi olan etkisinin önemine olan inançla 5-12 yaş grubu çocukları için Zekâ Oyunları Temelli Bilişsel Gelişim Programı tasarlamıştır. TBT çocuklarda bilişsel becerilerin kalıcılığının sağlayabilme üzerine yapılan çalışmaları göz önüne alarak zekâ oyunları geliştirmektedir. Bu oyunlar çocuklarda var olan potansiyelin zihinsel becerilere dönüşmesini sağlayıcı nitelikte olan oyunlardır (TBT, 1992).

5.10.2. Duyuşsal – Sosyal Gelişime Etkileri

Zekâ ve akıl oyunlarının duyuşsal boyutu incelendiğinde, bünyesinde eğlenceyi, zorluğu, aktif öğrenmeyi ve rekabeti barındırması, öğrencinin ders sürecinde lehine katkı sağlayacaktır. Ayrıca zekâ oyunları bireyin kendisini bir duruma, etkinliğe kendini tamamen vermesi ve söz konusu etkinlikte varlığını hissetmesi olarak bilinen akış hissi deneyimini kazandıracaktır (Sadıkoğlu, 2017, 34). Freud, çocuğun oyun içerisinde bilinç dışı istek ve zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum çocuğun duyguları ile oyun arasındaki bağı ortaya koymaktadır. Çocuk oyun içerisinde kendini güvende hisseder ve kendini özgür bir şekilde ifade eder. Oyun sayesinde çocuğun benmerkezcilikten uzaklaşması sağlanır. Oyun yoluyla çocuk mutluluk, sevinç ve kendisine yönelik bir tanıma içerisine girer. Ayrıca kendine güveni artan çocukta çevresindekilerin duygularını anlama yeteneği de gelişir. Çocuklar oynadığı oyunlar ile doğru yanlış, haklı haksız, çok sayıda kural ve toplumsal ve ahlaki kavramları öğrenir. Oyun ile çocuğun kendini bir gruba ait olma gereksinimi karşılanır. Bu his çocuğun saldırgan durumlarını kontrol altına almasına yardımcı olur. Başkalarının haklarına saygı, paylaşma duygusu, iletişim kurma, kendi haklarını koruma gibi becerilerinin gelişimi oyun aracılığı ile geliştirilebilir. Oyun çocuğa arkadaş edindirir ve bu durum bireyin toplumsallaşmasını sağlar (MEGEP, 2009, 9).

Oyun ile çocuk, yetişkin ve dış çevrenin baskısı olmadan çok sayıdaki çatışma ve problemini açığa çıkararak bu durumlara yönelik duygularını bastırma gereği duymadan yaşama fırsatı yakalar. Çocukluk döneminde yaşanan çoğu olumsuz olay ve deneyimler çocuğun bütün hayatını olumsuz etkileyebilir. Söz konusu bu tür etkilenmelerin erken tespiti için oyun oldukça önemli araçlar arasındadır. Çocuklar oyun ile paylaşım duygusunu olumlu yönde geliştirir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, 335).

5.10.3. Psikomotor Gelişime Etkileri

Oyun esnasında çocuk tüm vücuduyla birlikte hareket halindedir. Bu durum çocuğun küçük ve büyük tüm kaslarının çalışmasını gerekli kılar. Çocukta esneme ve gevşeme gerçekleşir. Oyun sayesinde çocuk enerjisini boşaltmakta ve bu durum da uyku düzenine olumlu etkiler oluşturmaktadır. Uykusu düzene giren çocuğun iştahında da açılma olacaktır. Oyun ile çocuğun fiziksel hareketlerini kontrol edebilme becerisi artar. Oyun esnasında sürekli tekrarlanan hareketler çocuk tarafından

ezberlenir. Bu durum çocuğun günlük yaşatışındaki hareketliliğini de etkiler ve hareketlerinde bir serilik, çeviklik ve esneklik görülür. Oyun çocuğun el göz koordinasyonunda, dikkat etme, denge ve uyum kurmasını sağlamasını geliştirir (MEGEP, 2009, 8). Oyunda çocuklar dikkatlerini bir alanda toplayabilmektedir. Bu durum oyun içerisinde çocuğun el-ayak ve göz koordinasyonu kurmasına yardımcı olur. Çocuk tepkilerindeki hızı ve bedenlerini kontrol altına alarak denge kazanımları gerçekleşir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, 336).

5.11. Sosyal Bilgiler Dersi ve Kavram Öğretiminde Zekâ ve Akıl Oyunları

Genel olarak öğrenciler açısından sosyal bilgiler dersi sevimsiz, sıkıcı ve anlamlandırılmamış, hazmedilmemiş ve yetişkinler hayatına ait bilgilerin ezberlenmeye çalışıldığı bir ders olarak anlaşılmaktadır. Bu durumu, oluşturmacılar veya aktif öğrenme dediğimiz yaklaşımlardan yararlanılarak dersin sevimli, anlaşılır ve yaratıcılığın ortaya çıkarılabildiği bir derse dönüştürerek değiştirmemiz gerekmektedir (Ata, 2012, 34). Oyun çok sayıda öğrenme yaşantısını bünyesine alan, öğrenmelere ve öğrenme ortamlarına olumlu etkileri olan ve daima bir öneme sahip olan öğrenciyi aktif kılan etkinlikler olarak ifade edilebilir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek önemli materyaller arasında yer alabilir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2018, 8) özel amaçları arasında bireyin doğru ve güvenilir bilgiyi nasıl elde edeceğini bilen bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları yer almaktadır. Bireyin eleştirel düşünme becerisine olumlu etkileri olan veya bu beceriyi kazandıracak nitelikte olan zekâ oyunlarının sosyal bilgiler dersinde kullanımı olumlu sonuçlar verecektir.

Yine (MEB, 2018, 9), da bireye sosyal bilgiler dersi ile kazandırılması hedeflenen temel beceriler daha önce de zekâ ve akıl oyunlarının özelliklerinde ve yararlarında belirtildiği gibi bu beceriler ile uygunluk göstermektedir. Yani sosyal bilgiler dersinde öğrenciyi kazandırılması hedeflenen becerilerin zekâ ve akıl oyunları ile öğrenciyi kazandırılması hedeflenen becerilerin birbirine yakınlık göstermesi sosyal bilgiler becerilerinin kazandırılmasında zekâ ve akıl oyunlarına başvurulabilir.

Programda yer alan 27 beceriden 18'i zekâ ve akıl oyunları ile kazandırılabilir. Bu beceriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Zekâ ve Akıl Oyunları ile Kazandırılacak Sosyal Bilgiler Dersi Becerileri

1. Araştırma, 2. Değişim ve sürekliliği algılama 3. Eleştirel düşünme 4. Empati 5. Girişimcilik 6. Gözlem 7. İş birliği 8. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme 9. Yenilikçi düşünme 10. Zaman ve kronolojiyi algılama	11. Karar verme 12. Konum analizi 13. Mekânı algılama 14. Öz denetim 15. Problem çözme 16. Sosyal katılım 17. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama 18. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
---	--

Sosyal bilgiler 2017 taslak öğretim programında verilen 27 değer verilmiştir. Bu değerlerden; barış, çalışkanlık, dayanışma, dürüstlük, hoşgörü, estetik, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, demokratik tutum benimseme, eşitlik, etik, işbirliği, öz kontrol, özsaygı, özgüven gibi değerler zekâ ve akıl oyunları ile oyun esnasında bireyin kazanabileceği değerler olduğu düşünülmektedir.

6. ARAŞTIRMADA UYGULANAN OYUNLAR

Araştırma sürecinde kullanılan oyunlar araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen oyunlar sözel zekâ ve akıl oyunları kategorisine uyumluluk göstermektedir. Her iki oyun da grup oyunu olarak oynanmaktadır. Oyunlar kavram öğretimini eğlenerek gerçekleştirebilecek nitelikte tasarlanmıştır.

6.1. Uygulama Oyunlarının Genel Özellikleri

Araştırmada kullanılan oyunların kavram öğretimi gerçekleştirmesi için tasarlandığı bilinmektedir. Oyunun hazırlık sürecinde;

- Oyun kartları kavram çağrışımı yapacak niteliktedir.
- Oyun kartlarında yer alan görseller kavram hatırlama düzeyine hitap edebilir niteliktedir.
- Araştırmada öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılan 12 kavramın yanı sıra Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanının diğer kavramlarına da yer vererek anlamlı ve kalıcı öğrenme hedeflenmiştir.
- Oyunların her ikisi de kazanan ve kaybedenin olduğu oyunlardır.
- Her iki oyunun kartları üzerinde yer alan görseller kısa süreli belleği aktif tutmayı gerektiren oyunlardır. Bu durum Tik Tak Kavram oyununda birey oyun sürecinde söylenen bir kavramı tekrar söyleyemez kuralı için gereklidir. Bu endnele birey oyun esnasında söylenen kavramları unutmamalıdır. Aklında Tut Oyununda ise birey kendisinden önce söylenen kavramları tekrar edebilirse yeni kart çekebilmekte ve oyuna devam edebilmektedir. Oyunların bu kuraları kısa süreli belleğin aktif olmasına yöneliktir.

6.2. Tik Tak Kavram Oyunu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu oyun uygulama süreci boyunca her hafta konuya ilişkin kavramlar doğrultusunda kullanılmıştır. Araştırma için geliştirilen bu oyun dünya çapında ödül alan bir kelime oyunu olan “Tik Tak Bomm” oyunundan esinlenerek Etkin Vatandaşlık Öğrenme alanının 12 kavramına yönelik uyarlanmıştır.

Tik Tak Kavram oyunu bir grup oyunudur. En az 3 kişi ile oynanabilen oyun kazanan ve kaybedenlerin olduğu bir oyundur. Bir grup oyunu olan Tik Tak Kavram oyunu 25 farklı kavram kartları ve bir adet farklı sürelerde patlayan bombadan oluşmaktadır. Her bir kartta birden fazla kavrama ilişkin resimle birlikte kavramlar yer alır. Oyunun amacı ise her defasında farklı zamanda patlayan bomba patlamadan önce çekilen karttaki konu ile ilgili bir kelime söylemektir. Bu kartta verilen ipucu görseller olabileceği gibi bireyde çağrıştırdığı herhangi bir kavram veya nitelik de olabilir. Bomba ise şekli itibariyle dikkat çeken, her kurulduğunda farklı sürelerde (15, 30, 40, 50 sn gibi) geriye sayan ve süre bittiğinde şiddetli olmayan bir ses ile patlamaktadır.

Oyunda oyuncu karttaki görsel veya kavramlarla ilgili kelimeler söylemelidir. Eğer karttaki görsel ve kavram “*monarşi*” ise oyuncular monarşi kavramının çağrıştırdığı yönetim şekli, tek kişilik yönetim, kral, padişah vb. kavramları söyleyebilir. Bomba patlamadan bir an önce bombayı sıradaki oyuncuya vermek gerekir. Bu nedenle oyuncu kelime üretecektir. Böylelikle kartta yer alan kavrama ilişkin kelimelerin üretilmesi, kavramın anlaşılmasını ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Çocukların uzun süreli belleklerinde bulunan bilgileri kısa süreli belleğe çağrılmaları ve bunu belirli bir hız ile yapmaları gerekmektedir. Kavram kartları resimler ile birlikte verildiğinden görsel hafızanın da işe koşulmasını gerektirmektedir.

6.2.1. Nasıl Oynanır?

- Bu oyunu 4 yaş ve üzeri herkes oynayabilir.
- Oyuncu sayısı 2-6 arası olabilir.
- Oyuncuların yaşları büyük ise daha fazla kişi ile de oynanabilir.
- Oyunda 12 farklı resimli kavram kartı vardır.
- Bir oyuncu bir kart çeker ve herkese ne olduğunu gösterir.
- Ardından bombayı eline alır başlatır ve hızla karttaki görseli çağrıştıracı bir kelime söyler.
- Kelimeyi söylediği gibi bombayı yanındakine verir.
- O da yeni bir kelime söyler ve yanındaki oyuncuya verir.
- Bomba patlayana kadar kart konusu değiştirilmeden konu ile ilgili kelime söylenmeye devam edilir.
- Bomba kimin elinde patlarsa kartı o önüne alır.

- Oyun sonunda kimin elinde kart en çok birikmişse ona daha çok kelime çalışması söylenir.
- En az kartı olan oyunu kazanır.
- İstenirse yabancı dilde de uyarlanabilir.

6.2.2. Tik Tak Oyunu ile Kazandırılabilir Bilişsel Kazanımlar

- Oyundaki kartlar ile ilgili hızlıca kelime bulmaları gereken oyuncularda hızlı düşünme becerisi artar.
- Oyuncular, dikkatle odaklanırlar ve motivasyonları artar.
- Zaman ile mücadele eden oyuncuda zaman yönetimi becerisi gelişir.
- Kelime dağarcığı genişler.
- Dil becerilerini geliştirir.
- Yabancı dilde oynandığında o dilde kelime öğrenmeyi, o dilde düşünmeyi geliştirir.
- Uzun süreli belleğin aktif olmasını ve uzun süreli bellekteki bilgiyi kısa süreli belleğe çağırma becerisini geliştirir.
- Bireyin görseller ile aklında olan kavramları ilişkilendirmesini ve kartta yer alan görsellerin hangi başlık altında verildiğini kavrar.

6.2.3. Tik Tak Oyunu ile Kazandırılabilir Duyuşsal Kazanımlar

- Grupla oynanan bu oyunla beraber oyuncularda sosyal zekâ gelişmektedir.
- Özellikle aileler ile oynanması tavsiye edilen bu oyun aile bağlarını kuvvetlendirir.
- Grupla oynanması gerektiği için sosyalleştirir.

6.2.4. Tik Tak Oyunu ile Kazandırılabilir Psikomotor Kazanımlar

- Sesli ifade ederken bombanın alınması ya da bırakılması hareketlere hız kazandırır.
- Zamanla yarışırken, aynı zamanda bombanın geri sayım sesi ile heyecanlanan oyuncu hem düşünüp, söyleyip hem de bombayı yan tarafına verirken, heyecan içinde iken vücudunun kontrolünü öğrenir.

6.3. Aklında Tut Oyunu

Aklında Tut oyunu farklı kategorilerden oluşan 30 adet kartla oynanan bir hafıza oyunudur. Oyundaki amaç sırayla söylenen kartlardaki kavramları sırası ile akılda tutmaktır. Kartlarda bulunan kategoriler uygulama sürecinde öğretilmesi hedeflenen kavramlara ilişkin görsellerin bulunduğu kelimelerden oluşmaktadır. Aynı kavram farklı görseller ile oyun kartları içerisinde yer almaktadır. Örneğin demokrasi kavramı için, oy, sandık, seçim görsellerinin bulunduğu kartlar ayrı ayrı tasarlanmış ve kavram olarak demokrasi kavramı akılda tutulmaya çalışılmıştır. Bu şekilde görsellerin kavram çağrışımı yapması ve demokrasiyle ilişkin diğer kavramaların örneğin seçim gibi görsellerin demokrasi kavramına yönelik olduğu ve bireyin demokrasi kavramını ne ile ilişkilendirileceği görseller ile verilmiştir. Oyun ile birey demokrasi kavramını artık seçim, oy, sandık, düşünce özgürlüğü, söz hakkı gibi durumlar ile ilişkili bir kavram olduğunu karttaki görsellerden kazanacaktır.

Dikkat ve hafızayı geliştirmek amacıyla tasarlanmış olan bu grup oyununu, 7 yaş ve üzeri her birey rahatlıkla oynayabilir. Kartların kavramları bu açıdan konu, yaş, grup, ders ve seviyeye göre uyarlanabilir.

6.3.1. Nasıl Oynanır?

- Aklında Tut oyunu bir grup oyunu olup 3 ve üzeri oyuncu ile oynanabilen bir oyundur.
- Oyuncular bir masada veya yerde eşit aralık olacak şekilde otururlar.
- Ortaya oyun kartları arkaları dönük olacak şekilde kapatılarak konur.
- Oyunumuz toplamda 30 kart ve 12 kategoriden oluşmaktadır, her kategori için 3 farklı görsel ve görselin altında ismi yer almaktadır.
- Oyuna başlamak için herhangi bir oyuncu ilk kartı çeker ve herkese göstererek çektiği kartı seslice okur.
- Oyuna başlayan oyuncudan itibaren saat yönünde devam edecek şekilde sırası gelen oyuncu bir önce söylenmiş olan kartı veya kartları sırasıyla tekrar eder.
- Eğer sırayı unutmadan doğru olarak tekrar edebilirse o zaman kart çekme hakkı elde eder ve kartı çekip herkese göstererek hangi kartı çektiğini söyler.
- Unutan veya sırayı şaşıran oyuncu oyun dışı kalır.
- Saat yönünde bir yandaki oyuncuya geçer oyun.
- Bu oyuncu öncelikle kendisinden önceki kartlardaki yazıları aklında tutarak

söyler ve sıra kendisine geldiğinde yeni bir kart çekerek önce görseli oyuncu arkadaşlarına gösterir ve sesli olarak okuyarak kendi önüne kartın arkası dönük olacak şekilde tekrar kapatır.

- Oyunun ilerlemesi ve açılan kart sayısının artmasıyla yeni kart çekecek oyuncu kendinden önce çıkan kartlardaki kavramları söylerken unutursa oyundan çıkmış olacağından yeni kart çekemez.
- Oyundan çıkan oyuncunun dışında kalan oyuncular, oyuna devam eder fakat oyundan çıkan oyuncunun çektiği kartlarda yer alan isimleri de söylemeye devam eder.
- Oyunda 2 oyuncu kalınca unutan kişi oyundan çıkar ve diğer kişi oyunu kazanmış olur.

6.3.2. Aklında Tut Oyunu ile Kazandırılacak Bilişsel Kazanımlar

- Tekrarlar olduğu için hafızanın kuvvetlenmesi sağlanır.
- Rakip oyuncuların çekip söylediği kavramları bir diğer oyuncu da tekrarlayınca yeni kart çekme hakkı kazandığından kısa süreli hafızayı aktif kılar.
- Görsellerin hatırlanması gerektiği için görsel algı ve görsel zekâyı geliştirir.
- Yaratıcı düşünme ve bağlantısal düşünme becerisi kazandırılır.
- Odaklanmayı geliştirir.
- Dinleme becerisini geliştirir.
- Sentez becerisini geliştirir.
- Diğer oyuncuların söylediklerini akılda tutarak, hafızada tutma becerileri gelişmektedir.
- Kelimeler sözlü olarak aktarıldığı için sözel ifade, kelime dağarcığının artması ve dil gelişimini sağlar.
- Kartlarda çıkan isimleri sırası ile tekrarladıkları için sıralı düşünme becerisi gelişir.
- Oyuncular sıra kendilerine gelince çekilen kartları sayabilmek için dikkatli olmalıdırlar. Bu da odaklanma, dikkat ve konsantrasyon becerilerini geliştirir.

6.3.3. Aklında Tut Oyunu ile Kazandırılacak Duyuşsal Kazanımlar

- Grup oyunu olduğu için sosyalleşmeyi geliştirir.

- Oyun kuralları olduğu için kurallara uyma becerisi gelişir.
- Özgüven gelişimi sağlar.
- Grupla oynanan bu oyunla beraber oyuncularda sosyal zekâ gelişir.
- Kendini ifade etme becerisi gelişmektedir.
- İletişim becerisi gelişmektedir.
- Oyunun takip edilmesi sürecinde oyuncular diğeri söylenenleri dikkatle dinler. Bununla beraber oyuncuları grup içerisinde işbirliğine hazırlar.
- Kazanmak ve hatırlamak kişiye başarı duygusu verir.

6.3.4. Aklında Tut Oyunu ile Kazandırılacak Psikomotor Kazanımlar

- Bireysel olarak el becerisi gelişir
- El-göz koordinasyonunu sağlar.
- Oyuncuların kart çekme işlemi saat yönünde veya saat yönünün tersi şeklinde ilerlemeli.
- Tekrarlama işleminde kartta yazan ismi unutan oyuncu oyundan çıkar.
- Her aşamada 1 oyuncu aynı anda en fazla 1 kart çeker.
- Oyuncu çektiğı kartları kendi önüne arkası dönük olacak şekilde kapatır.
- Her oyuncu kendisi kart çekmeden önce kendisinden önce çekilen kartları sırası ile ve doğru bir şekilde söylemeden yeni bir kart çekemez.
- Her oyuncu çektiğı karttaki görseli oyun arkadaşlarına göstermeli ve görselde yazan yazıyı sesli bir şekilde okumalıdır.
- Belirli bir puanlama sistemi yoktur; fakat istenilirse puanlama oluşturulabilir.

7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

7.1. Zekâ ve Akıl Oyunları ile İlgili Araştırmalar

7.1.1. Yurt Dışı Araştırmaları

İlgili literatür incelendiğinde zekâ ve akıl oyunları ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmaların ise daha çok belirli bir zekâ oyunu veya oyunları üzerinde farklı durumlara olan etkisine yönelik çalışmaların olduğu görülmüştür. Bunlar, sudoku, kendoku, tangram mastermind gibi farklı tür oyunlardır. Çalışma alanları da yine çeşitlilik göstermektedir. Zekâ ve akıl oyunlarının birçok alanda, derste veya grupta kullanılabilirliğinin, çalışabilirliğinin ve etkilerinin olduğu söylenebilir.

Reiter, Thornton, Vennebush (2014), “*Using kenken to build reasoning skills*” isimli çalışmalarında Kendoku oyununun muhakeme becerilerini kullanma konusu üzerinde durmuşlardır. Kendoku oyunu sayesinde öğrencilerin çeşitli problem çözme stratejilerini keşfedebilecekleri ve matematiksel işlemleri yapabilmelerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bir zekâ ve akıl oyunu olan Kendoku, sudokudan türeyen bir oyundur. Çalışmada Kendokunun temel matematiksel işlemleri yapma ve sayısal düşünmeye fırsat sunduğunu ifade etmişlerdir. Kendoku oyununda çocuklar belirli bazı problemleri çözmektedirler. Bu durum çocuklara problem çözme becerisini kazandırmaktadır. Kendoku akıl yürütme ve işlem oyunlarından biridir. Kendoku oynarken bireylerin akıl yürütme, stratejiler kurma, işlem yapma ve sayılarla uğraşmalarını sağlar. Böylelikle bir zekâ ve akıl oyunu olan Kendoku matematiksel problemlerin mantığını kavramaya yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

Mestre (2007), “*Sudoku*” çalışmasında akıl yürütme ve işlem oyunlarından olan sudokunun bireylerde matematiksel yeteneği ve karmaşık matematiksel problemleri çözme kapasitesini arttırdığını belirtmiştir. Mestre, sudokuyu çözebilmek için çocukların tümdengelim yöntemini ve mantıksal muhakeme yapmaları gerektiğini ifade etmektedir. Sudoku oyunu tıpkı problem çözmenin aşamaları ile benzerlik göstermektedir. Bu nedenle çocuklar problem çözmenin adımlarını aşamalı olarak

yerine getirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Sudokunun çocukların diğer alanlarda da problem çözme yeteneğini arttırması beklenebilir.

Sudoku oyununun etkisi üzerine yapılan bir diğer araştırma ise Norte ve Lobo (2008) tarafından yapılmıştır. Araştırmada bireylerin oyun ortamındaki işlevsel bağımsızlığını arttıran teknolojiler geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmacılar bu çalışmada fiziksel (motor) engelli insanlar için sudoku oyunu geliştirmişlerdir. Erişilebilir sudoku oyunu geliştirilmiş ve kullanılabilirlik testleri uygulanmıştır. Uygulamada oyunun hızlı ve doğru oynandığını gösteren kullanıcı çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda Sudoku Access denilen yeni bir sudoku oyunu yapılmıştır. Geliştirilen bu oyunun sesle veya tek bir anahtarla kontrol edilmesi sağlanmıştır. Engelli öğrencilerin erişilebilir sudoku oyunu ile mantıksal düşünme ve konsantrasyonlarının geliştirilmesine katkıda bulunması beklenmektedir.

Sudokunun matematiksel işlemlere etkisi üzerinde çalışmalar bulunmaktadır. Matematik dersinden başka derslerde ise Crute ve Myers (2007)'in kimya dersine yönelik yaptığı çalışma örnek olarak gösterilebilir. Crute ve Myers (2007) çalışmasında sudokuyu kimya terimlerinin öğretilmesinde kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bulmacanın kimya öğrenmede yardımcı olduğunu ve geleneksel ezberleme yöntemlerinden daha zevkli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bulmacaları çözmek için kimyasal sembollerini kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Matematiksel işlemlerde etkili olduğunu gösteren çalışmaların yanı sıra bu araştırma sudoku gibi bir işlem oyununun sözel beceri olan kavram, terim öğrenmede de etkili olabileceğini göstermiştir.

Siew ve Abdullah (2012), *‘Learning Geometry in a Large-Enrollmen Class: Do Tangrams Help in Developing Students' Geometric Thinking?’* isimli çalışmada tangram üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada amaç öğrencilerin geometrik düşünme becerilerinin ve öğrenme geometrisinde tangram kullanımına yönelik algılarını öğrenmek amaçlanmıştır. Örnek olay yönteminin kullanıldığı araştırma 3 saatlik bir süre boyunca 192 ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Van Hiele (1986) ve Gutiérrez ve arkadaşlarının geliştirdiği ölçekler kullanılmış. Öğrencilerin çoğu tangram faaliyetlerinin geometriye olan ilgilerini ve beğenilerini arttırdığını ve öğrenme geometrisi konusundaki güvenini ve yaratıcılığını arttırdığını ifade etmişlerdir. Tangram faaliyetlerinin 2 boyutlu geometrik kavramları ve 3 seviyedeki Van Hiele modelini anlamalarını geliştirdiğini de ifade etmişlerdir.

Katılımcıların bu araştırmada Van Hiele testinden yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Büyük bir sınıfta gerçekleştirilen Tangram etkinlikleri, hizmet içi ilköğretim öğretmenlerinin görselleştirme seviyesinden kayıt dışı çıkarım seviyesine kadar sırayla gelişmesine yardımcı olmuştur. Tangramın öğrencilerin geometrik düşünmesini kolaylaştırdığını, geometrik kavramları edindirdiğini, aynı zamanda geometriye yönelik güven, ilgi ve takdiri geliştirdiği de belirtilmiştir.

Tangram oyunu üzerine yapılan bir diğer araştırma da Lin, Shao, Wong, Li ve Niramitrano (2011) tarafından yapılmıştır. “*The Impact of Using Synchronous Collaborative Virtual Tangram in Children's Geometric*” isimli çalışmada geometride sanal tangramın kullanımının etkisi üzerinde durulmuştur. Araştırmada tablet PC'ler ile bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ortamında çocukların geometriyi öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla işbirlikli ve manipülatif bir sanal tangram geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında geliştirilen işbirlikli Tangramın çocukların rotasyon ve şekil uzayındaki yetkinliklerinin arttığını ve düşük ve yüksek başarılar arasındaki puan farkının daralttığı görülmüştür. Araştırmacılar, işbirlikli Tangramın akran görüşmesini kolaylaştırabileceği, çocukların problem çözme konusundaki inancını geliştirebileceği ve her çocuğun kaynaklarını paylaşmasına yardımcı olabileceği ve olumlu bir bağımlı öğrenme ortamını doğal olarak geliştireceği beklentisinde olduğunu ifade etmişlerdir.

Shofan da (2014) Tangram üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. “*Tangram Game Activities, Helping The Students Difficulty in Understanding The Concept of Area Conservation Paper Title*” isimli araştırmada 3. sınıf öğrencilerine ana araç olarak Tangram kullanımı ile bazı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin alan kavramı ve alan ölçme konusunun öğretiminde şekilleri karşılaştırmaları istenmiştir. Katılımcıların Tangram ile şekilleri karşılaştırabildikleri ve kavramı tanımlayabildikleri görülmüştür. Ayrıca Tangram ile öğretimin gerçekleştirilmesi sınıf ortamında tartışma yapabilme imkânı da sağladığı belirtilmiştir.

Yang ve Chen (2010), “*Effects of Gender Differences and Spatial Abilities Within a Digital Pentominoes Game*” isimli makalede dijital bir pentamino oyunu geliştirmişlerdir. Dijital pentamino oyunu ile kız ve erkek öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin performansı ve geometri öğrenme üzerindeki etkiyi incelemek

amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin dijital pentamino oyununun oynanması ile önemli derecede geliştiği ve performanslarının arttığı görülmüştür. Ayrıca başlangıçta erkek öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin yüksek olduğu gözlemlenen araştırmada uygulamadan sonra erkek ve kızların öğrenme dereceleri arasındaki farklılığın pentamino oyunu ile önemli derecede azaldığı görülmüştür.

Bottino, Ferlino, Ott and Tavella (2007), “*Developing Strategic and Reasoning Abilities with Computer Games at Primary School Level*” isimli çalışmasında dijital oyunlar ile ilkokul düzeyinde strateji ve akıl yürütme yeteneklerinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Bu araştırmada akıl yürütme yeteneklerini geliştirmek amacıyla deneysel yöntem kullanılmış ve araştırma 3 yıl sürmüştür. Araştırma zihin oyunları denen bazı dijital zekâ oyunlarına katılarak, küçük ölçekli uzun vadeli bir projedir. Araştırma sonuçlarında deney grubunun kontrol grubuna oranla test sonuçlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre bazı dijital zekâ oyunlarının katılımcıların eğitim potansiyelleri, temel stratejik ve akıl yürütme becerilerini desteklediği vurgulanmıştır. Araştırmada zekâ oyunlarının uzun süre kullanımı üzerine yapılan çalışmalara örnek olarak gösterilebilir. Bottino ve diğ., (2007)’nin yaptığı bu araştırma zekâ ve akıl oyunları eğitim ve öğretim süresince kullanımının öğrencilerin eğitim potansiyeli veya genel anlamda akıl yürütme becerilerine olumlu katkılarının olabileceğini düşündürmektedir.

Zekâ ve akıl oyunlarının uzun sayılabilecek bir süre boyunca uygulama ve araştırma söz konusu olduğu bir diğer çalışma ise Ott ve Pozzi’nin (2012) yaratıcılık konusunu teknoloji ile geliştirilmiş öğrenme deneyleriyle desteklenebilme şeklini ele aldığı makale örnek olarak gösterilebilir. Bu araştırma da oyun temelli öğrenme alanında 3 yıl gibi uzun süreli bir çalışmadır. Araştırmada çocukların yaratıcılık becerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada uygulama süresi boyunca çocuklar için yaratıcılık sağlayan 45 temel zekâ oyunu oynatılmıştır. Araştırma sonucunda dijital zekâ oyunlarının öğrencilerin yaratıcılık becerileri, tutumları ve muhakeme etme becerilerini önemli ölçüde arttırdığı belirtilmiştir.

Bottino, Ott, Tavella (2013), “*Children’s Performance with Digital Mind Games and Evidence for Learning Behaviour*” isimli makalede dijital zekâ oyunları ile çocukların performansına ve öğrenme davranışına ilişkin kanıtlar üzerinde durulmuştur. Araştırmanın amacı, dijital zekâ oyunları oynamak için gerekli olan bazı

akıl yürütme yeteneklerine sahip olma ile ilköğretim öğrencilerinin okul performansı arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmada 60 ilköğretim okulunu içeren bir alan deneyi ve beş zekâ oyunu ile on bir saatlik bir oyun seansı öngören LOGIVALI standartlaştırılmış testten yararlanılmıştır. Katılımcılar okul başarısına göre (yüksek, orta ve düşük başarılar) üç gruba ayrılarak testlerdeki performansları incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul başarısı ile dijital zekâ oyunları çözme başarısı arasında önemli bir tutarlılık olduğu tespit edilmiştir. Yani okul başarısı yüksek olan katılımcıların oyunlarda da yüksek performans sergilediği görülmüştür. Araştırmacılara göre zekâ oyunlarının öğrencilerin muhakeme becerilerinin geliştirilmesini destekleyeceği ifade edilmiştir.

Bottino, Ott (2006), “*Mind Games, Reasoning Skills and The Primary School Curriculum*” çalışmasında zekâ oyunları, akıl yürütme becerileri ve ilkokul programı üzerinde durulmuştur. Araştırmada temel olarak bazı dijital akıl oyunlarını oynayan bireylerin mantıksal akıl yürütme, düşünme becerileri ve stratejik düşünme terimleri konu edinilmiştir. Araştırma 4 yıl boyunca 40 öğrenci ile beraber yürütülmüştür. Araştırmada bazı dijital zekâ oyunlarının yani bilgisayar ortamında akıl oyunlarının kullanımına yönelik bir eğitim programı ile öğrencilerin stratejik ve akıl yürütme gibi bilişsel becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların oyun esnasındaki performanslarının tutumlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan oyunların katılımcıların okul başarısında olumlu etkiler ve artış olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar oyun esnasında öğretmenin hem planlamada hem de daha geniş eğitim alanına yaymada önem taşıdığını ifade etmişlerdir.

Bottino, Ott, Benigno (2009), tarafından yürütülen bir diğer uzun çalışma süresini kapsayan çalışma ise “*Digital Mind Games: Experience-Based Reflections on Design and Interface Features Supporting the Development of Reasoning Skills*” isimli çalışmadır. Bu araştırmada 3 yıl boyunca 8-11 yaş grubu öğrencilerine dijital zekâ oyunlarının kullanımı uygulama sürecinde takip edilmiştir. Her yıl öğrencilerin sonuçları rapor edilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu iki farklı sınıftan toplam 40 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda zekâ oyunlarının öğrencilerin motivasyonunu, spesifik bazı özellikleri, problem çözme becerilerini, bilişsel becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Best (1990), “*Knowledge Acquisition and Strategic Action in “Mastermind” Problems*” isimli araştırmada lisans öğrencilerinin Mastermind oyununu oynamasının,

kullandıkları stratejilere etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, Mastermind oyunu oynamanın katılımcıların strateji yürütmelerinde gelişmelerin olduğu görülmüş ve araştırmacılar tarafından bu durumun, Mastermind oyunu oynama ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Zekâ oyunları günümüz teknoloji gelişimine paralel olarak gelişim göstermektedir. Zekâ oyunlarının büyük bir bölümü dijital platformlarda da oynanabilir özellik taşımaktadır. Eğitim ve öğretim ortamlarında yapılan etkinliklere alternatif sağlayacak nitelikte uygunluk gösteren görsel, işitsel ve basılı materyallerin yanında bilişim teknolojilerine de yer verilebilir. Bunun yanında farklı araç gereçlerin kullanımını gerekli kılan oyunlar için gerekli malzemelerin sağlanmasında zorluk çekilmesi veya uygun eğitim ortamlarının oluşturulamaması durumunda öğretmenler, bu tür araç gereçlerin eksik olduğu oyunlar yerine alternatif oyunlardan faydalanabilir. Bu noktada Zekâ Oyunları Öğretim Programı'nın olağan bir programdan ayrı olarak çocukların ilgi ve gelişimlerine yönelik olan ve öğretmenlere yapılandırma özelliği tanıyan ve bu anlamda esnek çerçeveye sahip bir program şeklinde oluşturulmuştur (TTKB, 2013, 5).

7.1.2. Yurt İçi Araştırmalar

Ergün (2018), "*Zekâ Oyunları Dersini Yürüten Öğretmenlerin Oyun Tercihleri ve Zekâ Oyunlarının Uygulanabilirliğinin İncelenmesi*" isimli yüksek lisans tezinde, MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimlerde zekâ oyunları eğitimini alan ve çalıştığı kurumlarda zekâ oyunları dersine giren öğretmenlerin bu oyunlar hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin tercihlerini hangi oyunlardan yana kullandıkları ve zekâ oyunlarının uygulanabilirlik boyutu incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın yöntemi olarak betimsel araştırma deseni olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler görüş anketi ile elde edilmiştir. Araştırmada katılımcıların tercih ettikleri oyunlarının sebeplerini öğrencilerin yetenek ve becerilerini geliştirici düzeyinin yüksek olması, farklı derslerde başarıyı artırması sebebiyle tercihleri arasında olduklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Savaş (2019), "*Zeka Oyunları Eğitiminin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi*" isimli yüksek lisans tezinde, fen bilimleri eğitiminin amaçları arasında olan kendini geliştiren ve eleştirel düşünebilen

bireyler yetiştirme hedeflerindeki bu becerilere, zekâ oyunlarının etkilerinin olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Genel olarak zekâ oyunlarının bireyin eleştirel düşünme becerilerine etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma üniversite eğitimi devam eden 3. sınıf fen bilimleri öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel ve nitel boyutta çalışılmış olup araştırmanın yöntemi çoklu araştırma yöntemidir. Araştırma sonucunda zekâ oyunlarının bireyin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin olduğu ve fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde gelişim sağladığı sonucuna varılmıştır.

Zeybek, Saygı (2018), *“Apartmanlar Oyununun Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Uzamsal Görselleştirme Yeteneklerine Olan Etkisi”* isimli araştırmada zekâ ve akıl oyunları arasında yer alan apartmanlar isimli oyunun ortaokul matematik öğretmen adaylarının uzamsal görselleştirme yetenekleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda üniversite 2. sınıfa devam eden 30 matematik öğretmen adayı ile 15 oturumluk bir uygulama sürecini kapsayan nicel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma Zekâ Oyunları Öğretim Programı’nda verilen düzeyler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada apartman oyununun öğrenmelerin uzamsal görselleştirme yetenekleri üzerindeki etkilerini tespit etmek amacıyla MGMP Uzamsal Görselleştirme Testi ön-son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda apartman oyununun katılımcıların uzamsal görselleştirme yeteneklerine olumlu etkilerinin olduğu, katılımcıların kuş bakışı bakabilme gibi yeteneklerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baki (2018), *“Zekâ Oyunları Dersinde Uygulanan Geometrik- Mekanik Oyunların Öğrencilerin Akademik Öz Yeterlik ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi”* isimli yüksek lisans tezinde, zekâ oyunları dersinde yer alan geometrik-mekanik zekâ oyunlarının ortaokul 6. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik öz yeterlilik ve problem çözme becerilerine olan etkilerini ortaya koymak ve Zekâ Oyunları Öğretim Programı’na yönelik öğretmen görüşleri alınarak programın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi karma yöntem olarak seçilerek nicel ve nitel çalışma birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri tek gruplu ön-son testten ve farklı okullarda görev yapan zekâ ve akıl oyunları dersine giren 20 öğretmene uygulanan görüşme formundan elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, geometrik-mekanik zekâ oyunlarının öğrencilerin problem çözme becerileri konusundaki algıları,

akademik öz yeterlilikleri ve bu derse yönelik gayretlerini geliştirdiği görülmüştür. Bu durum öğretmen görüşleri tarafından da doğrulanmıştır. Öğretmenlerin zekâ oyunlarının öğrencilerin zihinsel gelişim ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini düşündükleri tespit edilmiştir.

Yöndemli (2018), “*Zekâ Oyunlarının (Strateji ve Geometri) Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerde Matematiksel Muhakeme Yeteneğine ve Matematik Dersinde Gösterilen Çabaya Etkisi*” isimli yüksek lisans tezinde araştırmacı zekâ oyunlarının ortaokul öğrencilerinin matematiksel muhakeme yetenekleri ve matematik için harcanan çabaya olan etkilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç neticesinde araştırma nicel ve nitel araştırma desenlerinin yer aldığı karma yöntem çerçevesinde şekillenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu tek gruplu ön test - son testin uygulandığı 8. sınıfta öğrenimlerine devam eden 20 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde farklı zekâ oyunlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulama sürecinde katılımcıların oynadığı oyunların akıl yürütme (muhakeme) yeteneklerini geliştirici etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcılara oyun oynatıldıktan sonra uygulanan son testlerde ön testlere göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Zekâ oyunlarının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2019), “*Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Akıl Yürütme Becerilerine ve Matematiksel Tutumlarına Etkisi*” isimli yüksek lisans tezinde, zekâ oyunlarının 7. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin akıl yürütme becerileri ve matematiksel tutumlarına olan etkilerinin incelenmesi amaçlamıştır. Araştırmacı temelde zekâ oyunlarının çocukların muhakeme ilişkilerinde ve matematik tutumlarında bir değişiklik oluşturup oluşturmadığını tespit etmeye çalışmaktadır. Bu amaç ışığında bu araştırmada nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem ile çalışılmıştır. Araştırmanın verilerine “*Matematiksel Muhakeme Testi*” ve “*Matematik Tutum Ölçeği*” aracılığı ile ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubu 26 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma İmam Hatip Ortaokulu’nda öğrenime devam eden, soyut düşünme becerilerinin alt sınıf kademlerine oranla daha çok gelişmiş olduğu düşünülen 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların ön test-son testleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırmadaki bu farkın zekâ oyunlarından kaynaklı olabileceği ifade edilmiştir. Araştırmada öğrencilere uygulanan görüşme formu

sonuçlarının da araştırmada elde edilen diğer verileri destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan oyunların çocukların akıl yürütme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilere zekâ oyunlarının oynatılmasının, öğrencilerin matematik dersine yönelik duygularında değişiklik oluşturduğu görülmüştür. Uygulama sonucunda, katılımcıların matematik dersine yönelik olumlu tutum içerisine girdikleri ifade edilmiştir. Bu durum zekâ oyunlarının öğrencilerin matematiğe yönelik bakış açılarını değiştirici özelliklere sahip olduğu düşüncesini oluşturmuştur.

Demirkaya, Masal (2017), “*Geometrik-Mekanik Oyunlar Temelli Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Uzamsal Düşünebilme Becerilerine Etkisi*” çalışmasında seçmeli zekâ oyunları dersinde yer alan geometrik zekâ oyunlarının uzamsal düşünme becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel desenin kullanıldığı çalışmada 6.,7. ve 8. sınıf öğrencileri ile nicel metod kullanılarak çalışılmıştır. Uygulamada Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı’nda yer alan zar oyunu, şekil oluşturma, tangram zekâ oyunları ve origami etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm sınıflar için ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Geometrik-mekanik zekâ oyunlarının katılımcıların uzamsal becerilerini geliştirmeye yönelik etkili oyunlar olduğu görülmüştür.

Terzi (2019), “*Zekâ Oyunlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkileri*” isimli yüksek lisans tezinde, zekâ ve akıl oyunları dersini alan 6. sınıf öğrencileri için kullanılan zekâ oyunlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma süresi 16 hafta boyunca 32 zekâ oyununun uygulanması ile sürdürülmüştür. Araştırma iki farklı şubeden olan 70 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Şubelerden biri deney bir diğeri kontrol grubunu oluşturmaktadır. Her iki gruba da ön test-son test uygulanmıştır. Araştırmada katılımcılara *Torrance Yaratıcı Düşünme Testi* uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında bir fark ile karşılaşılmamıştır. Son testlerinde ise deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Böylelikle araştırmada kullanılan zekâ oyunlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine olumlu katkılarının olduğu görülmüştür. Ayrıca zekâ oyunlarının öğrencilere düzenli oynatılması durumunda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini arttırdığı ifade edilmiştir.

Şahin (2019), “*Zeka Oyunlarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Problem Çözme Algılarına Etkisi*” deneysel araştırma metodunu kullandığı çalışmasında zekâ oyunlarının ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerin problem çözme algıları ve problem çözme becerilerine bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmacı zekâ oyunları öğretim programı ile 2017-2018 güz döneminde 40 katılımcının yer aldığı bir uygulama süreci gerçekleştirmiştir. Deney grubuna oyunlar ile kontrol grubuna ise öğretim programında yer alan etkinlikler ile ders işlenmiştir. Araştırmada “*Problem Çözme Becerisi Ölçeği*” ve “*Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri*” ile ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre kontrol grubu ön test ve son test anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak zekâ oyunlarının oynatıldığı deney grubunda ön test ve son test arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Problem çözme algılarının da tespit edilmeye çalışıldığı araştırmada zekâ oyunlarının bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Katılımcıların problem çözme becerileri üzerinde ise zekâ oyunlarının olumlu yönde etkilerinin olduğu görülmüştür.

Kama Yılmaz (2019), “*Seçmeli Zekâ Oyunları Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri*” isimli yüksek lisans tezinde, seçmeli bir ders olan zekâ oyunları dersini veren matematik öğretmenlerinin bu derse yönelik görüşlerini tespit ederek konu hakkında öneriler sunmayı amaçlamıştır. Araştırma doğrultusunda karma desen modelinin kullanıldığı araştırmanın verileri 2018-2019 öğretim yılından 52 öğretmenin katılımı ile “*Seçmeli Zekâ Oyunları Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi*” ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, seçmeli bir ders olan zekâ oyunları dersine yönelik öğretmen görüşlerinde cinsiyetin, öğrenim durumunun, mesleki kıdem ve branş açısından bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin zekâ oyunları dersinin öğrencilere katkılarının olduğu düşüncesinde oldukları görülmüştür. Öğretmenler zekâ oyunlarına yönelik akademik bilgiye sahip olmadıkları ve bunun nedeninin ise lisans döneminde böyle bir ders almamış olmalarına bağladıkları görülmüştür. Genel olarak öğretmen görüşlerinde programda yer alan oyunların okullarda olmayışı, materyal eksikliği, kalabalık sınıflar, derse yönelik Türkçe kaynakların azlığı yönünde ifadeler görülmüştür. Son olarak araştırmada dersin işlenme biçimine yönelik belirlenen sorunlara çözümler önerilmiştir.

Zekâ oyunlarının görsel algı yeteneğine olan etkilerinin incelendiği bir araştırma ise Altun'nun (2017) *“Fiziksel Etkinlik Kartları ile Zeka Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisi”* isimli doktora tezidir. Bu çalışmada ilkököl grubu öğrencilerinin fiziksel etkinlik kartlarıyla zekâ oyunlarının dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubu üzerinde fiziksel hareketi gerekli kılan oyunlar ve bir takım zekâ oyunları ile bireyin dikkat ve görsel algı üzerinde bir ilerlemenin meydana gelip gelemediği ilerde yapılacak program çalışmalarına veri oluşturması açısından da tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın yöntemi ön test-son test kontrol gruplu deneysel desendir. Araştırmanın katılımcı grubunu ilkököl 2. Sınıfa devam eden 128 öğrenciden oluşturulmuştur. Katılımcılar fiziksel etkinlik grubu, zekâ oyunları hem fiziksel etkinlik hem de zekâ oyunları grubu ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubuna ön testler aynı zamanda uygulanıp, sonra deneysel işlem ve son testler uygulanmıştır. Araştırma sonunda, zekâ oyunlarının oynatıldığı, fiziksel etkinliklerin uygulandığı ve zekâ oyunları ile fiziksel etkinliklerin birlikte yapıldığı gruplarda görsel algı ve dikkat gelişiminde son test puanları lehine anlamlı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Araştırmacıya göre görsel algı ve dikkati arttırmak için etkinin en yüksek olduğu deneysel gruplar, zekâ oyunları ve fiziksel etkinliklerin ikisinin kullanıldığı gruplardır.

Sadıkoglu (2017), *“Zekâ ve Akıl Oyunları Dersinin Değerler Eğitimindeki Rolünün Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”* isimli yüksek lisans tezinde, eğitim ortamlarında zekâ oyunlarından yararlanılmasının bireye değerler eğitimi kazandırma konusundaki etkilerini tarama yönteminden yararlanarak incelemiştir. Araştırma ilkököl ve ortaokullarda görevine devam eden 258 zekâ ve akıl oyunları öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin zekâ ve akıl oyunlarının öğrenme sürecinde kullanılmasının öğrencilerin değerler eğitimine olan etkilerine yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Öğretmenlere Zekâ ve Akıl Oyunları Ölçeği ile Değerler Eğitimi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda zekâ ve akıl oyunlarının bireyler arası iletişimi olumlu açıdan etkilediği görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin milli, evrensel değerlerini ve özerkliklerini olumlu etkilediği görülmüştür. Araştırmada değerler eğitiminin gerçekleştirilmesinde zekâ ve akıl oyunları ile yapılacak örnekler de verilmiştir.

Marangoz, Demirtaş (2017), “*Mekanik Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Beceri Düzeylerine Etkisi*” isimli çalışmada Türk Beyin Takımının geliştirmiş olduğu mekanik zekâ oyunlarının ilkokul 2. Sınıfa devam eden öğrencilerin zihinsel beceri seviyelerine olan etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada ön test - son test kontrol gruplarına 14 hafta süresince Türk Beyin Takımının tasarlamış olduğu 14 çeşit mekanik zekâ oyunları oynatılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak katılımcıların zihinsel beceri düzeylerini (stratejik düşünme, dikkati yoğunlaştırma, analiz etme, parça-bütün ilişkisi oluşturabilme, görsel algı ve ipuçlarından yararlanabilme) tespit etmek amacıyla araştırmacının geliştirmiş olduğu test grupların ikisine de uygulanmıştır. Araştırma sonucunda mekanik zekâ oyunlarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerin zihinsel beceri seviyelerini geliştirdiği ve arttırdığı, deney grubunun zihinsel beceri düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubunun son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmacılar Türk Beyin Takımı’nın geliştirmiş olduğu veya diğer zekâ oyunlarının öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler.

Demirel (2015), “*Zekâ Oyunlarının Türkçe ve Matematik Derslerinde Kullanılmasının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Bilişsel ve Duyuşsal Etkilerinin Değerlendirilmesi*” isimli doktora tezinde, karma yöntemden yararlanarak nicel ve nitel veriler eşzamanlı olarak toplanarak ayrı ayrı analizi gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe ve Matematik derslerinde yapılan zekâ oyunları ile ders etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel kazanımlarına (algılanan problem çözme becerileri, algılanan stratejik düşünme becerileri, akademik başarıları) ve duyuşsal kazanımlarına (katılımları, oyun akış hissi -flow- durumları) etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın deney grubunun da hem Türkçe hem de Matematik derslerinde zekâ oyunları ile ders işlenmiştir. Kontrol grubu ile ise dersler mevcut öğretim programının etkinlikleri doğrultusunda işlenmiştir. Araştırma sonucunda, zekâ oyunları etkinlikleri ile dersin işlendiği deney grubu katılımcılarında kontrol grubu katılımcılarına göre problem çözme becerileri ile stratejik düşünme becerilerinin gelişmelerinde anlamlı farklılıklar görülürken, Türkçe ve Matematik dersi akademik başarılarında ve derse katılımlarında artış olduğu görülmüştür. Ayrıca oyun akış hissinin yüksek ve ders sürecinde eğlencenin yüksek olduğu, oyunların zorluk seviyesinin düşük olduğu böylelikle

öğrenci ve öğretmenlerin zekâ oyunlarına yönelik olumlu tutumlar içerisinde oldukları sonuçlarına varılmıştır.

Devecioğlu, Karadağ (2014), ‘‘Amaç, Beklenti ve Öneriler Bağlamında Zekâ Oyunları Dersinin Değerlendirilmesi’’ çalışmasında zekâ oyunları dersine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemeyi hedeflemişlerdir. Bu hedef doğrultusunda 2013-2014 öğretim yılında öğrenci, öğretmen ve idarecilerin görüşlerini belirlemek amacıyla 151 katılımcı ile anket yoluyla görüşülmüştür. Tarama yöntemi ve betimsel analiz metoduyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından zekâ orunları dersinin, öğrenciye kendini geliştirme imkânı sunduğu, farklı beceriler ve disiplinler edindirdiği, pratik düşünme, bilinçlendirdiği, öğrenmeyi geliştirdiği ve eğlenerek öğrenme fırsatı sunduğu sonuçlarına ulaşıldığı belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar bu dersin neden-sonuç ilişkisi kurma, analiz ve sentez becerilerini kazandırma ve sosyal alanda etkilerinin olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Kurbal (2015), ‘‘6. Sınıf Zekâ Oyunları Dersi Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerinin ve Akıl Yürütme Becerilerinin İncelenmesi’’ isimli tezinde zekâ ve akıl oyunları dersinin 6. sınıf öğrencileri üzerinde problem çözme ve akıl yürütme becerilerine yönelik etkileri ve katılımcıların zekâ oyunları dersinin etkililiğine yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada 40 öğrenciden oluşan katılımcılardan zekâ oyunları dersi değerlendirme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve matematiksel problem çözme ve akıl yürütme testleri ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda ön test ve son test arasında son testin lehine bir sonuca ulaşılmış ve anlamlı bir fark gözlenmiştir. Katılımcıların problem çözme ve akıl yürütme becerilerinde yapılan ön teste göre son testte artış görülmüştür. Öğrencilerin zekâ ve akıl oyunları dersi için de olumlu düşünceler içerisinde olduğu, etkinlikleri ve dersi faydalı ve eğlenceli buldukları tespit edilmiştir. Katılımcılar zekâ ve akıl oyunları sayesinde bireyler farklı açıdan bakabilmeyi ve kendine öz stratejiler geliştirmeyi edindiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların zekâ ve akıl oyunlarının saygı duyma empati kurma, çevresindekilere değer verme gibi bazı duyuşsal becerileri edindiklerini ifade etmiştir.

Aral, Gürsoy, Can-Yaşar (2012), ‘‘İlköğretim Beşinci Sınıf Çocuklarının Öğrenmelerinde Yapboz Eğitim Materyalleri ile Yapılan Uygulamanın Etkisinin İncelenmesi’’ isimli araştırmada deneysel desen kullanılarak beşinci sınıf öğrencilerin

öğrenmelerinde yapbozların etkisini incelemişlerdir. Araştırmada yapbozların bir eğitim materyali olarak kullanılmasının bireylerin bilişsel, psikomotor, dil, sosyal ve duygusal ve bireylerin yaratıcılık becerilerine katkı sağlayarak aynı zamanda bireylere eğlenerek öğrenme fırsatı sunan, öğrenme yaklaşımlarını destekleyen eğitim materyali olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar yapbozların eğitim ortamlarında kullanılmasını tavsiye etmektedirler.

7.2. Sosyal Bilgiler’de Kavram Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Tural (2011), “Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacı Yaklaşımla Kavram Öğretimine Yönelik Model Geliştirme” araştırmasında yapılandırmacı yaklaşım temelinde oluşturulan kavram öğretim modelinin kavram öğretimi bakımından etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada ön test-son test gruplu çalışılmıştır. Araştırmada 180 6. sınıf öğrencisi ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Esas uygulama ise 48 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süresinde araştırmacı tarafından geliştirilen *Kavram Başarı Testi ve Yapılandırılmış Görüşme Formu*, *Kavram Yanılgısı Testi*, *Günlük öz değerlendirme formu*, örnek etkinlikler ve çalışma yaprakları kullanılmıştır. Uygulama sonucunda katılımcıların belirlenmiş kavramlara ilişkin algı, bilgi ve başarı seviyelerinde artış görülmüştür. Araştırmacının hazırlamış olduğu kavram öğretim modelinin sosyal bilgiler dersine katkı sağlayacak niteliklere sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu araştırmada ilgili bir sonuç olarak öğrencilerin Demokrasinin Serüveni ünitesinde “*özgürlük demokrasi, cumhuriyet, millet*” kavramlarını tanımlayabilmiş ve doğru eşleştirmeler yapmışlardır. Fakat çağ, kronoloji, hak, hukuk, bilim, eşitlik, devlet, kültür gibi kavramlarda kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından uygulama boyunca bu yanılgılar giderilmeye çalışarak olumlu sonuca ulaşılmıştır.

Öktem (2006), “*İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Kavramları Anlama ve Kazanma Düzeyleri (Yeni Program Pilot Uygulaması Samsun İli Örneği)*” isimli yüksek lisans tezinde 2004-2005 yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda verilen kavramların ilköğretim 4 ve 5. sınıfların anlama ve kazanma seviyelerini tespit edilmesi amaçlanmıştır. Samsun ilinde pilot ilköğretim okulları öğrencilerinden random seçilen öğrencileriyle yapılan uygulama, genel tarama

modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmada kullanılan ölçekler araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Her sınıf düzeyinde farklı kavram anlama düzeyleri farklı yüzdelerinde çıkmıştır. 5. Sınıf öğrencileri 4. Sınıflara oranlara soyut kavramları anlamada daha ileride olduğu görülmüştür. Ancak genel olarak araştırma sonucunda katılımcıların özellikle soyut kavramların tanımlarında kavram yanlışlarının olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin kavramları istenilen düzeyde öğrenemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da programın amacına ulaşmasını engelleyecektir. Araştırmacıya göre kavram öğrenmede önemli olan kavramın öğrencilere verilme biçimidir.

Kısa (2007), *‘‘İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Fırtınası Tekniğiyle Kavram Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi’’* isimli araştırmasında 6. sınıf sosyal bilgiler dersi kitaplarından 40 kavram belirlenmiştir. Seçilen kavramlara yönelik araştırmacı tarafından 40 sorudan oluşan bir başarı testi oluşturulmuştur. Ankara ilinde 6. sınıfa devam etmekte olan 60 öğrenci ile deney ve kontrol gruplu, ön test - son testin yapıldığı bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmacıların başarı testinden elde ettiği sonuçlara göre deney ve kontrol grupları veri analizinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada her iki grubunda ön testlerine oranla son testlerinde bir artış görülmüştür. Formal ortamda öğretimin öğrencilerin kavramları alma düzeyinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Araştırmada son test sonuçlarına göre formal ortamda anlatım yöntemi ile uygulama sürecinin gerçekleştirildiği kontrol grubunda ön testte 9.76 olan aritmetik ortalama %21.27 olarak artış gösterirken, beyin fırtınası tekniğinden yararlanılan deney grubunda ön test 9.26 çıkan aritmetik ortalama 36.52’ye çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre kavram öğretiminde beyin fırtınası tekniği etkili bir teknik olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre kavram öğretiminde kavramların verilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Yılmaz (2008), *‘‘İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi ‘‘Haklarımı Öğreniyorum’’ Ünitesi ile İlgili Kavramları Anlama Düzeyleri’’* isimli yüksek lisans tezinde 2006-2007 öğretim yılında 5. Sınıf haklarımı öğreniyorum ünitesindeki kavramların anlaşılma düzeyleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Ankara ilinde random seçilen 3 tane ilköğretim okulunda 5. Sınıflardan oluşan 120 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada araştırmacılar tarafından 30 maddelik *‘‘Kavram Başarı Testi’’* ve *‘‘Görüşme Formu’’* geliştirilmiştir. Uygulanılan ölçek sonuçlarına

göre katılımcıların kavramları istenilen düzeyde öğrenemediği tespit edilmiştir. Katılımcıların en yüksek anlama düzeyi kategorisinde “*sorumluluk*” kavramı, en düşük anlama düzeyinde ise “*hoşgörü*” kavramı olduğu görülmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre araştırmacılar kavram öğretiminde etkinliklerden yararlanılması, soyut kavramların öğretiminde somutlaştırmadan yararlanılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Özkaya (2010), “*Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 3 ve 4. Ünitesinde Bulunan Kavramların Bazı Değişkenlere Göre Öğrenilme Düzeyi*” isimli yüksek lisans tezinde 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın 3 ve 4. Ünitelerinde yer alan Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi alanlarına yönelik kavramların öğrenilme düzeylerini ortaya koymayı ve öğrenilme düzeylerinin ikamet durumuna, ebeveynlerin eğitim durumlarına, cinsiyet ve sınıf mevcuduna göre değişiklik olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Tarih alanına yönelik 18, Coğrafya alanına ilişkin 28, Vatandaşlık Bilgisine ilişkin 14 olacak şekilde toplam 60 kavram belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen “*Kişisel Bilgi Formu*” ve her kavram için bir sorunun olduğu 60 soruluk “*Başarı Testi*”’nden yararlanılmıştır. Araştırma 2008-2009 öğretim yılında Erzincan ilinde belirlenmiş olan 18 ilköğretim okullarından 6. Sınıfa devam eden 778 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların kavramlara ulaşma oranının %49.56 olduğu görülmüştür. Alanlara göre bunun %51.62’si Coğrafya alanına ilişkin kavramlar olduğu, %51.49’unun Tarih alanına ilişkin kavramlar, %47,21’inin Vatandaşlık Bilgisine yönelik kavramlar olduğu görülmüştür. Katılımcıların kazanma düzeyinin en yüksek olduğu kavram “*vergi*” iken en az kazanılan kavramın “*uygarlık*” olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ailenin ikamet yerinin, anne ve babanın çalışma ve eğitim durumunun kavram öğrenmede etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyete göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek kavram öğrenme düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Sınıf mevcudunun ise kavram öğrenme üzerinde bir etkisi çıkmamıştır.

Kaya (2011), “*İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Demokrasi Kavramları Hakkındaki Görüşleri ve Yanılgıları (Aksaray Örneği)*” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim 7. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin demokrasi ile ilgili birtakım kavramlara yönelik görüşlerini ve yanılgılarını incelemiştir. 2009-2010 öğretim yılında Aksaray ilinde random seçilen bir köy okulu ile bir şehir okulunda

gerçekleştirilen araştırmada 18 öğrenciye iki bölümden oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Öğrenciler seçilirken SBS puanları dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların kavramlara yönelik değişik sözcüklerle tanımladıkları görülmüştür. Katılımcıların puanları ile kavramların ifade edilebilirliği arasında doğru orantı söz konusudur. Öğrencilerin puanları düştükçe kavramları ifade edilebilirliğinde de düşüş gözlenmiştir. Hem köyde hem de şehirde yer alan okulların ikisinde de öğrencilerin en çok “*hoşgörü, kamuoyu, egemenlik, yurttaşlık ve cumhuriyet*” kavramlarında yanlışların olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak şehirde bulunan okulun öğrencilerinin köy okulu öğrencilerinden daha çok kavram yanlışlığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurtoğlu (2009), “*Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sosyal Kavramlar Açısından İncelenmesi*” isimli yüksek lisans tezinde 1968, 1998 ve 2004 yılı öğretim programları ışığında hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan sosyal kavramları nicel anlamdaki değişikliklerin ve ifadelerinin nasıl yapıldığını incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 1968-2004 yılları arasında eğitim kurumlarında okutulan ders kitapları ele alınmıştır. Belirlenen kavramlar doğrultusunda içerik analizi yöntemiyle incelenen ders kitaplarında 2004 yılında yenilenen program ile birlikte evrensel ve demokratik değerlere vurgu yapıldığı, ekonomi konusuna verilen önemin arttığı, demokratik kavramların kitaplarda arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca kitaplarda liberal bir milliyetçilik anlayışı, dünya vatandaşı olmaya yönelik olumlu atılımların yer aldığı tespit edilmiştir.

Şeker (2010), “*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillerine Uygun Etkinliklerin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyi ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkililiğinin Araştırılması*” isimli doktora tezinde bireysel farklılıklar dikkate alınarak farklı öğrenme ve öğretme tekniklerinden yararlanılan eğitim ve öğretim ortamlarının düzenlenmesinin öğrenmenin en temel odağı olan sosyal bilgiler kavramlarına yönelik kavram yanlışlarının giderilmesindeki etkinin boyutu araştırılmıştır. Nicel araştırma tekniklerinin kullanıldığı araştırmada “*Öğrenme Stilleri Ölçeği, Kavram Yanılgıları ve Sosyal Bilgiler Başarı Testi*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bireysel farklılıkların olduğu, öğrencilerin öğrenme stillerinde farklılıkların bulunduğu, ön testte görülen kavram yanlışları uygulama sürecinde öğrenme ortamlarının bireyin öğrenme stiline göre düzenlenmesi sonucunda yanlışların azaldığı görülmüştür. Sosyal bilgiler başarı testinde öğrenme

düzeyleri düşük çıkan katılımcıların, öğrenme stillerine yönelik eğitim almaları durumunda son testlerinde başarılarında artış sağlanmıştır. Öğrenme stilleri dikkate alınarak eğitimin gerçekleştirildiği deney grubunda kavram yanlışlarında azalma görülmüştür. Araştırmacı sosyal bilgiler dersinde öğrenmede başarı sağlaması açısından öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak eğitim sürecinin gerçekleştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Genel olarak öğrenme stilleri programı doğrultusunda eğitim etkinlikleri başarılı olmuştur. Sosyal bilgilerde kavram yanlışlarının giderilmesinde bireysel farklılıklar göz önüne alınarak öğrenme stillerine göre eğitimin gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik öneriler sunulmuştur.

Çakmak (2006), *“İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Nüfus ve Yerleşme Konusunda Geçen Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanlışları”* isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim sosyal bilgiler dersinde verilen temel coğrafya kavramları üzerinde durulmuştur. Araştırmada 6. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin ilköğretim sosyal bilgiler dersindeki *“nüfus ve yerleşme”* konusundaki anlama düzeylerini tespit etmek ve kendilerinde olan kavram yanlışlarının tanımlamak ve tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 4 farklı ilköğretim okulundan 191 öğrencinin katılımı ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda katılımcıların nüfus ve yerleşme konularına ilişkin kavramlarda yanlışlarının olduğu görülmüştür. Araştırmada eğitim bölgeleri ve ebeveynlerinin eğitim durumlarının, öğrencilerin başarıları ve yanlışları üzerinde etkisini olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı, Samancı (2003), *“İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları ile İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri”* isimli betimsel çalışmanın gerçekleştirildiği makalede, ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders konularına ilişkin bazı kavramlara yönelik öğrencilerin kendi fikir, duygu ve düşüncelerini ortaya koyarak öğrencilerin söz konusu kavramları anlama düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 5. sınıfa devam etmekte olan 44 öğrenci örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından 5. sınıf ders kitabı ve sosyal bilgiler programının incelenmesi sonucu 30 kavram belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin analizleri *“kavramı doğru anlama, kavram yanlışlığı, kavram kargaşası ve cevapsız”* temalarında incelenmiştir. Bu incelemeye göre katılımcıların kavramları anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre araştırmacılar, ilköğretim sosyal bilgiler dersine yönelik kavramların öğretiminde görsel materyaller, destekleyici eğitim araçlar, öğrenimi pekiştirme çalışmaları yapılması önerilmektedir.

Araştırmacılar öğrencilerin kavramları daha nitelikli öğrenebilmelerine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların, hazırlanacak olan müfredat programlarında değişim ve gelişim oluşturacağına inanmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin kavramlarının öğretimine ve öğrenilme düzeyine yönelik yapılan araştırmalar bu alanda oldukça zengin bir kaynak listesini olduğunu gösterdiği söylenebilir. Araştırmaların genelinde sosyal bilgiler kavramları özellikle soyut kavramların öğrenilme düzeylerinin zor olduğu, kavram yanlışlarının olduğu, kavram tanımlamalarında yanlış ve yanlış tanımların olduğu sonuçları gözlemlenmiştir. Ayrıca ilgili araştırmalar, kavram öğretiminde destekleyici etkinlik, materyal, yöntem ve teknik gibi öğretimi zenginleştirici durumların kullanımının kavram öğretiminde başarılı sonuçlara ulaştırdığını göstermektedir. Buna göre kavram öğretiminde kavramların verilme şeklinin dikkat edilmesi gereken önemli bir durum olduğu anlaşılmaktadır.

7.3. Etkin Vatandaşlık ile İlgili Araştırmalar

Etkin vatandaşlık öğrenme alanı siyaset bilimi, sosyoloji ve hukuk kapsamında etkin vatandaşlık kavramını merkezine almaktadır. Öğrencilerin, grup, kurum ve sosyal örgütlerin oluşma şekli; bu oluşumu etkileyen ve kontrol altına alan sistemleri; bunların insanları ve kültürü etkileme durumlarını ve kontrol altına nasıl aldıklarını ve varlıklarını nasıl devam ettirip nasıl değiştirdiklerini bilmesi oldukça önemli bir durumdur. Bu konular çerçevesinde, öğrenciler *“Toplumumuzda ve diğer toplumlarda grupların, kurumların ve sosyal örgütlerin rolü nedir? Grup, kurum ve sosyal örgütlerden ben nasıl etkileniyorum? Grup, kurum ve sosyal örgütler nasıl değişir? Bu değişikliklerde benim rolüm nedir?”* sorularına cevap verebilmesi beklenmektedir. Toplum içerisinde oluşabilecek problemlerin önemli güvencelerinden olan örgütlü bir devlet gücünün varlığını anlarlar. Toplumsal problemlerin çözüme kavuşturma yollarını ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak egemenliğin kaynağının millet temelinde olduğu yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunun farkına varırlar. Toplumsal hizmetlere ve çeşitli resmî etkinliklere dahil olma yollarını öğrenerek yönetimi etkileme amacıyla olan var olan demokratik durumları kavrar (MEB, 2018, 12).

2005 yılındaki sosyal bilgiler öğretim programındaki 9 alanın yer alırken 2017 öğretim programında 7 öğrenme alanının yer almaktadır. Bu alanlarda 6 tanesinin eski

adıyla yeni programda yer aldığı ama diğer alanların olmadığı ve Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı adında yeni bir öğrenme alanı verildiği görülmektedir. (Tay, 2017, 473). Programlar incelendiğinde 2005 programında yer alıp 2017 programında yer almayan “Güç, Yönetim ve Toplum, Gruplar Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Zaman Süreklilik ve Değişim” öğrenme alanlarının Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı içerisinde birleştirilerek verilmeye çalışıldığı söylenebilir. Bu nedenle bu öğrenme alanları kavramlarına içinde yer aldığı demokrasinin serüveni ünitesine yönelik çalışmalara da bu bölümde yer verilmeye çalışılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde Etkin Vatandaşlık konusunda bir doktora tezi bulunmaktadır. Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı konularının bir önceki programda Demokrasinin Serüveni ünitesinde yer alması nedeniyle ayrıca demokrasinin serüvenine yönelik tarama da yapılmıştır. Bu başlık doğrultusunda 2010-2019 tarihleri arasında 6 yüksek lisans tezi bulunmaktadır.

Çevik Kansu (2015), “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Etkin Vatandaşlık Eğitiminin Etkililiği” isimli doktora tezinde sosyal bilgiler etkin vatandaşlık eğitim programı kapsamında gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin etkin vatandaşlık düzeyine olan etkisi ve kalıcılık durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 9 hafta süren 40 ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile hazırlanan program kapsamında uygulama gerçekleştirilmiştir. Deneysel desenin kullanıldığı çalışmada deney ve kontrol gruplarına ön test-son test ve test-kalıcılık testleri yapılmıştır. Pilot çalışmanın yapıldığı araştırmanın esas uygulaması Bayburt merkez ilkokul 4. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “Hep Birlikte” ve “İnsanlar ve Yönetim” üniteleri çerçevesinde kullanılan, insan hakları ve vatandaşlık kazanımlarını içeren, aktif öğrenme etkinlikleriyle zenginleştirilmiş, etkin vatandaşlık ile ilgili öğretim etkinlikleri uygulanmış ve öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi üzerine etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda etkin vatandaşlık ile ilgili öğretim etkinliklerinin odağa alınarak gerçekleştirilen eğitimin, deney grubundaki katılımcıların, etkin vatandaşlık ve başarı düzeylerini artırdığı ayrıca aynı durumun izleme ölçümlerinde de korunduğu görülmüştür. Kontrol grupları katılımcılarının etkin vatandaşlık düzeyi ön-test, son-test ve kalıcılık testi sonuçlarındaki puanlar arasında ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Göncüoğlu (2010), “6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasinin Serüveni Ünitesinin Öğretiminde Drama ve İşbirlikli Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, drama yönteminin “Yeniden Uyarlanmış Birleştirme” ve işbirlikli öğrenme ile geleneksel yöntemlerle öğretimin öğrenci başarısına olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma deney ve kontrol grubu olarak 40 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Deney grubuna drama ve işbirlikli öğretim gerçekleştirilirken, kontrol grubu geleneksel yöntemler düz anlatım ile öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubu son test verilerinde deney grubu lehine anlamlı farka ulaşılmıştır. İşbirlikli ve drama tekniğiyle öğrenmenin gerçekleştirildiği deney grubu demokrasinin serüveni ünitesinde daha başarılı olmuştur.

Zıngal (2015), “7E Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersi "Demokrasinin Serüveni" Ünitesinde İşlenişinin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde altıncı sınıf öğrencileri ile sosyal bilgiler dersinde "Demokrasinin Serüveni" ünitesini 7E modeline göre tasarlanan etkinliklerin çocukların akademik başarı ve sosyal bilgiler dersine olan tutumlarına yönelik etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel çalışma gerçekleştirilerek karma yöntemden yararlanılmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu 48 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Yarı deneysel metod ile araştırmanın nicel kısmında deney ve kontrol grubu ile çalışılmıştır. Deney grubuna 7E modeli ile hazırlanan etkinliklerle ders işlenişi sağlanırken, kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle düz anlatım ile ders işlenişi gerçekleştirilmiştir. Her iki gruba da aynı öğretmen dersi işlemiştir. 7 hafta süren araştırmada deney grubu başarı oranı kontrol grubundan daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın başarı testinde deney grubunun lehine bir fark söz konusu iken sosyal bilgiler dersine olan tutumlarında ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırmanın nitel verilerinde deney grubu 7E modelinin öğrenmenin kalıcılığına olan etkisine, dersin pekiştirilmesinde etkili olduğuna ve 7E modeli ile ders işlemek istediklerine yönelik görüşler belirtmişlerdir. Kontrol grubu ise düz anlatım ile pasif olduklarını öğretmenin aktif olduğunu böyle bir ders ortamının sıkıcı olduğuna yönelik görüşler belirtmişlerdir.

Yılmaz (2018), “Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Kitabında “Demokrasinin Serüveni” Ünitesinin Kavram Haritası ve Öğretim Etkinliği Yönünden İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde kavram haritalarının öğretimde öğrenci başarılarına olan etkisini

incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada kavram haritaları ile Demokrasinin Serüveni ünitesinin konuları öğretimi kavram haritaları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel yöntem ile deney grubuna kavram haritaları ile kontrol grubuna ise yapılandırmacı yaklaşım ile öğretim gerçekleştirilmiştir. Gruplara uygulanan ön test ve sos test verileri incelendiğinde kavram haritaları ile öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Araştırmada kavram haritası tekniğinin bu ünite üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yesari (2018), ‘*Kavram Bulmacalarının Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Demokrasinin Serüveni Ünitesindeki Öğrenci Başarısına Etkisi*’ başlıklı yüksek lisans çalışmada, 52 altıncı sınıf öğrencileri ile ‘*Demokrasinin Serüveni*’ üzerine çalışmıştır. 15 ders saati süren çalışmada gruplar kontrol ve deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere kavram bulmacaları ile ünitenin öğretimi gerçekleştirilirken, kontrol grubu öğrencileri ile programa dayalı bir öğretim süreci izlenmiştir. Eğitim sürecinde deney ve kontrol grubuna başarı testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Test analizleri sonucunda hem deney hem de kontrol grubunda ‘*Demokrasinin Serüveni*’ ünitesinde başarı artışı olduğuna rastlanılmıştır. Ancak kavram bulmacaları ile öğretimin gerçekleştirildiği deney grubundaki başarı artışı, programa dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunun başarı artışında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak kavram öğretimi ile eğitim programa dayalı eğitimden daha çok başarıya ulaştırmıştır.

Kürümlüoğlu, (2019). ‘*6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasinin Serüveni Ünitesindeki Kavram Yanılgılarını Giderme: Bir Eylem Araştırması*’ isimli yüksek lisans tezinde, altıncı sınıf öğrencilerinin bu üniteye kavram yanılgılarını tespit etmek ve eylem araştırması çerçevesinde öğrencilerin sahip oldukları kavramsal bilgilerindeki değişimi incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde eylem araştırması olan bu çalışmanın katılımcı grubu altıncı sınıf iki şubeden toplam 24 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada soru formu ve araştırmacının geliştirmiş olduğu başarı testi uygulanmıştır. Araştırmada ‘*Demokrasinin Serüveni*’ ünitesinde yer alan kavramlara yönelik öğrencilerin kavram yanılgıları belirlenmiştir. En çok 10 kavram üzerinde yanılgıların olduğu tespit edilmiştir. Araştırma süresi sonucunda; eylem araştırmasının, öğrencilerin bu kavramlara yönelik yanılgılarını gidermede ayrıca kavram öğretimin de olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2018), “*Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasinin Serüveni Ünitesinde Kullanılan Konuşma Halkası Tekniğinin Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi*” isimli yüksek lisans tezinde ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesinde Konuşma Halkası tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinden deney grubuna konuşma halkası ile kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle beş hafta boyunca ders işlenmiştir. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu desen çalışılmıştır. Araştırmanın deney grubu 35, kontrol grubu 35 katılımcıdan oluşmaktadır. Grupların ikisine de gruba da ön test ve son test uygulanmıştır. SPSS programı ile yapılan analiz sonucunda, konuşma halkası tekniğinin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Eğitimde birçok yeni yöntem, teknik, materyal ve uygulamaların kullanılmasına yönelik araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan literatür incelemesi sonucunda zekâ ve akıl oyunları konusunda özellikle yurtiçi araştırmalarda yapılan çalışmaların oldukça yetersiz olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersinde ise zekâ ve akıl oyunlarına yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Sosyal bilgilerde yapılan ilk tez çalışması olması sebebiyle bu araştırma önem arz etmektedir. Ayrıca araştırmada kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen zekâ oyunlarının hem sosyal bilgilerin diğer konularında kullanılabileceği hem de diğer derslere de uyarlanarak kullanılabilecek formda olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle araştırma ve geliştirilen oyunlar önem taşımaktadır.

Araştırmamızda sosyal bilgiler dersi 6. Sınıf Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında yer alan kavramların öğretimi geliştirmiş olduğumuz zekâ oyunları ile öğretilmeye çalışılmıştır. Bu alanda yer alan kavramların öğrenme alanının öğretilmesi güç olduğu düşünülen soyut kavramlardan oluşmaktadır. Kavram öğretiminde hemen her alanda soyut kavramların öğretilmesinin güç olduğu ilgili literatürde görülmüştür. (Bknz: Kavram öğretimine yönelik yapılan araştırmalar). Kürümoğlu’nun (2019, 2), aynı kavramlar üzerinde çalıştığı yüksek lisans tezinde bu kavramların genel olarak yönetime ilişkin kavramlar olduğu ve öğrenme alanının konularının öğreniminin gerçekleştirilmesi için önemli kavramlar olduğu ifade edilmiştir. Ancak bu kavramların soyut kavramlar olması sebebiyle öğrencilerin kavramları ve dolayısıyla konuyu öğrenmelerini güçleştirdiği ifade edilmiştir. Kavram öğrenme sürecinde yaşanan zorlukların konuların öğrenmesine de sirayet ettiği ifade edilmiştir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler kavram öğretimine yeni bir bakış getirmeye çalışılmıştır. Kavram ğretimi ve oyunun ilişkilendirildiği bu çalışma alana fayda sağlaması beklenmektedir.

8. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, deseni, örneklem grubu, uygulama süreci, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

8.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde zekâ oyunları temelinde uygulanan etkinlikler ile yeni ilköğretim programındaki mevcut etkinliklerin öğrencilerin başarılarına olan etkilerinin incelendiği deneysel modellen bir araştırmadır. Deneysel araştırmalar sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda değişkenler arasında söz konusu nedensellikleri açığa çıkarmada ve bu ilişkileri test etmede en etkili yöntemdir. Deneysel yöntem, araştırmacılara incelediği bağımsız değişkenlere müdahalede bulunarak bağımlı değişken üzerindeki değişimleri kıyaslama fırsatı sunduğundan, olgular arasında nedensellik yorumu kolaylıkla yapılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018, 376). Nicel araştırmalarda deneysel yöntem en çok kullanılan yöntemdir. Deneysel yöntem herhangi bir olay, olgu, obje, subje ve etkenin incelenerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmak ve ulaşılan sonuçlar arasında karşılaştırma yaparak ölçmek için gerçekleştirilen araştırmalardır. Doğa veya fen bilimlerinde yaygın şekilde faydalanılan deneysel yöntem eğitimde de aynı şekilde kullanılmaktadır. Özellikle yeni öğretim yöntem ve tekniklerin etkililiğini ölçmek, sınıf ortamlarında mevcut sayı ile başarı arasındaki ilişkiyi ölçmek gibi durumlarda araştırmaların yapılması örnekler arasındadır (Ekiz, 2017, 109-110).

Deneysel modeller, sebep-sonuç ilişkilerini tespit etmeye çalışmak için, doğrudan araştırmacıların kontrolünde gözlenmesi planlanan verilerin oluşturulduğu ve sınındığı, araştırma hedeflerinin çoğunlukla denencelerle aktarıldığı ve sonuçların izlenmesinin mümkün olduğu modellerdir (Karasar, 2005, 314). Bir diğer ifadeyle bağımsız değişkenlerin (programdaki mevcut etkinlikler ve zekâ oyunlarının), bağımlı değişken (akademik başarı) üzerinde etkili olup olmadıklarını tespit etmek amaçlı yapılan bir araştırmadır. Bu araştırmada, zekâ oyunları temelinde uygulanan 2018

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın etkililiğini tespit etmek için bir deney ve bir kontrol grubu belirlenerek “*ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel modeli*” ile çalışılmıştır. Deney grubu; sosyal bilgiler dersi Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı'nda yer alan kavramların zekâ oyunları ile işlendiği grup, kontrol grubu ise öğrenme alanının 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na dayalı öğretim ile ders işlendiği gruptan oluşmaktadır.

8.1.1. Araştırma Deseni

Araştırmanın deseni, ön test-son test, deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırmanın grupları var olan mevcut sınıflardan tesadüfî seçilmiştir. Mevcut sınıflardan yansız seçilen gruplar rastgele olarak biri kontrol grubu, bir diğeri deney grubu olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında bir eşitleme amacı güdülmediğinden yani hem deney hem de kontrol grubu öğrencileri arasında bir eşitleme durumu söz konusu olmadığından araştırmanın deseni yarı deneyseldir.

Araştırmanın deseni aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4: Ön test-Son test Kontrol Gruplu Desen

Gruplar	Ön test	Deneysel İşlem	Son test
D	Ö1	X	S1
K	Ö2	Y	S2

Tablo 4'te;

D Deney grubunu, K Kontrol grubunu,

Ö1 ve S1 Deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini,

Ö2 ve S2 Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini,

X deney grubuna uygulanan zekâ oyunları ile dersin işlenişini ve Y ise kontrol grubuna uygulanan 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na dayalı öğretim ile ders işlenişini göstermektedir.

Bu araştırmada ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öntest- son test kontrol gruplu modelde yansız atama ile seçilen iki grup bulunmaktadır. Bu grupların biri deney grubunu oluştururken diğer grup kontrol

grubunu oluşturmaktadır. Bu grupların ikisine de deneyden önce ve sonra olmak üzere araştırmanın konusu doğrultusunda ölçme işlemleri uygulanır. Elde edilen öntest sonuçlarının olması deneyin yapılacağı grupların deney öncesinde gösterdikleri benzerliklerin bilinmesini sağlar. Bu da sontestlerde ulaşılan sonuçların bu bilgilere göre yorumlanmasına katkıda bulunur (Karasar, 2017, 132). Değişkenliği incelenen bağımlı değişken öğrenmedeki başarı, kalıcılık ve öğrencilerin derse ilişkin tutumları; bağımsız değişken ise uygulanan 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı etkinlikleridir.

8.2. Örneklem

Araştırmanın örneklem grubu, İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde yer alan bir ortaokulunun 6. sınıfa devam etmekte olan 2 farklı şubedeki toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama 2018-2019 öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu ilköğretim okulunda bulunan 6. sınıf şubelerinden rastlantısal seçim (atama) ile deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Deneklerin deney veya kontrol grubuna rastlantısal olarak atanması (seçkisizlik) veya deneklerin herhangi bir gruba seçilme ihtimallerinin aynı olma durumudur. Böylelikle özellikleri denk olan katılımcılar seçilebilmektedir (Gürbüz, Şahin, 2018, 376).

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dağılımı Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5: Deney-Kontrol Gruplarının Şubeye Göre Dağılımı

Kod	Sınıf-Şube	Öğrenci Sayısı	Toplam
Deney (D)	6 C	12	12
Kontrol (K)	6 E	18	18

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu olan 6/C şubesi 12 kontrol grubu olan 6/E şubesinin 18 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Çalışma 30 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

8.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri iki farklı ölçme aracından yararlanılarak elde edilmiştir. Ölçme araçları başarı testi ve tutum ölçekleridir. Bu anlamda kavramlara yönelik

başarı düzeylerini ölçmek amacıyla Kürümlüoğlu (2019)'un geliştirdiği KR-20 güvenirlik katsayısı .89 olan ortalama güçlüğü ise 0.56 başarı testi araştırmaya uyarlanarak kullanılmıştır.

Kürümlüoğlu, (2019) açık uçlu soru formu ile öğrencilerden tanımlarını yapmayı istediği uygulamada 247 öğrenciden 123'ün kavramlara yönelik yanlış cevaplar verdiği ve öğrencilerde kavram yanlışlarının olduğunu uygulama ile tespit etmiştir. Daha kavram yanlışlığı olduğu tespit edilen 10 kavrama yönelik başarı testi geliştirilmiştir. Geliştirilen başarı testi öğrencilerin bu kavramların bilgisine sahip olup olunmadığını ölçecek niteliktedir. Bu araştırmada öğretimi gerçekleştirilmesi hedeflenen kavramlarının daha önceden de belirtildiği gibi öğrenilmesi zor olan soyut kavramlar arasında da yer aldığını, bu kavramlara yönelik kavram yanlışlarının olduğunu ve bu yanlışların Kürümlüoğlu (2019) tarafından tespit edildiğini belirtmek gerekir. İşte bu nedenlerle doğrudan yanlışları tespit edilen bu kavramlar araştırmamızda zekâ ve akıl oyunları ile öğretimi gerçekleştirilecek olan kavramlardır.

Kavram başarı testi sorularındaki kavram yanlışlarının olduğu “Cumhuriyet, Demokrasi, Egemenlik, Meşrutiyet, Monarşi, Oligarşi, Teokrasi, Yargı, Yasama, Yürütme” (Kürümlüoğlu, 2019) kavramlarının dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Kavramların Başarı Testindeki Dağılımı

Kavramlar	Soru Sayısı	Başarı Testindeki Soru sırası
Cumhuriyet	4	4, 8, 20, 22
Demokrasi	5	11,12,13,17,21
Egemenlik	4	10,14,16,18
Meşrutiyet	4	6,7,8,19
Monarşi	4	2,7,8,22
Oligarşi	4	3,20,27,28
Teokrasi	4	1,25,29,30
Yargı	4	9,26,31,32
Yasama	5	5,9,15,24,26
Yürütme	3	9,23,26
Toplam	41*	

* Kavram testinde yer alan 7. soru meşrutiyet ve monarşi kavramlarının, 8. soru cumhuriyet, meşrutiyet ve monarşi, 20. soru oligarşi ve cumhuriyet, 9. ve 26. sorular yasama, yürütme ve yargı kavramlarının ortak soruları olduğundan 41 maddelik soruya eşittir.

Bu kavramlar araştırmamızın uygulama süresince deney ve kontrol grubuna öğretimi gerçekleştirilen kavramlardır. Araştırma da başarı testi deney ve kontrol grubuna ön test-son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı kavramlarından “Cumhuriyet, egemenlik, oligarşi meşrutiyet, teokrasi, monarşi, demokrasi, yasama, yürütme ve yargı” kavramlarının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kavramların Türk Dil Kurumu Büyük Sözlüğü’nde yer alan tanımları;

Cumhuriyet: Millet, egemenliği kendi elinde tuttuğu ve bunu belirli süreler için seçtiği milletvekilleri aracılığıyla kullandığı yönetim biçimi (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

Egemenlik: Millet ve onun tüzel kişiliği olan devletin yetkilerinin hepsi, hükümlanlık, hâkimiyet (TDK, 2019).

Demokrasi: Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, el erki, demokratlık (TDK, 2019).

Meşrutiyet: Hükümdarlıkla yönetilen bir ülkede hükümdarın başkanlığı altında parlamento yönetimine dayanan hükûmet etme biçimi (TDK, 2019).

Teokrasi: Siyasi iktidarın, Tanrı’nın temsilcileri olduklarına inanılan din adamlarının elinde bulunduğu toplumsal, siyasi düzen, din erki (TDK, 2019).

Monarşi: Siyasi otoritenin genellikle miras yolu ile bir kişinin üzerinde toplandığı devlet düzeni veya rejim, tek erklik (TDK, 2019).

Oligarşi: Siyasal gücün birkaç kişilik bir grubun elinde toplandığı yönetim, aristokrasinin daralmış biçimi, takım erki (TDK, 2019).

Yasama: Yasa koyma, yasa yapma, teşri (TDK, 2019).

Yürütme: Merkezî yönetim ve yerinden yönetim kuruluşlarının hepsi (TDK, 2019).

Yargı: Kavrama, karşılaştırma, değerlendirme vb. yollara başvurularak kişi, durum veya nesnelerin eleştirci bir biçimde değerlendirilmesi, hüküm (TDK, 2019).

Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal eğilimlerini, tutum düzeylerini saptamak amacıyla ise Evin Gencel (2006), tarafından geliştirilmiş olan iç tutarlık katsayı 0.95

olan Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği araştırmaya uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin 5 cevaplandırma seçeneği bulunmaktadır. Bunlar: “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” seçenekleri olan beşli likert tipli ölçektir. Kullanılan Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği eklerde verilmiştir.

8.4. Uygulama Süreci

Araştırmada aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiş ve belirtilen düzen içinde araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

1. Araştırmada Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı’na geçilmeden önce deney ve kontrol grubuna Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği, deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Ön test, deneyde bağımlı değişkenin, bağımsız değişken üzerinde herhangi bir müdahale gerçekleştirilmeden önce ölçülmesi durumudur (Gürbüz ve Şahin, 2018, 376).

2. Uygulama beş hafta (15 ders saati) sürmüştür. Uygulama sırasında kontrol grubuyla, “Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı”, öğretmene verilen hedef davranışlar ve kapsam doğrultusunda programdaki etkinlikler ile işlenmiştir. Deney grubuyla ise, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı işlenirken hazırlanan zekâ oyunları etkinlikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamada kullanılan zekâ oyunları araştırmacılar tarafından geliştirilen oyunlardır.

3. Uygulama süreci 5 haftalık toplam 15 saat uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Konu işlenişi 12 saat, öğrencilerle tanışma ve ölçeklerin uygulanışı 3 saatlik bir süreci kapsamıştır.

4. Altı haftalık uygulama süresinden sonra aynı test ve ölçek deney ve kontrol grubuna son test olarak tekrar uygulanmıştır. Son test, bağımsız değişkene müdahale edilmesinin ardından bağımlı değişkenin deney veya uygulama sonunda ölçülmesi durumudur (Gürbüz ve Şahin, 2018, 376). Böylelikle her iki grubun kendi içerisinde bir değişiklik ve farklılık olup olmadığı tespit edilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca iki grubun da karşılaştırılmasının yapılma imkânı elde edilmiştir.

8.5. Verilerin Analizi

Araştırmada iki farklı ölçme aracı ile veriler toplanmıştır. Bunlardan biri Sosyal Bilgiler Dersi Vatandaşlık Öğrenme Alanına İlişkin Başarı Testi, diğeri ise Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği'dir. Her iki ölçekten elde edilen ölçümlerin öncelikle normal dağılımına uygunluğuna ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları incelenmiştir. Ayrıca normal dağılıma uygunlukla ilgili çarpıklık ve sivrilik değerlerinin hataya oranı incelenmiştir.

Öğrencilere deneysel işlem öncesi uygulanan başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen düzeltilmiş puanların betimsel analizi yapılarak ortalama ve standart sapma değerlerine göre yorumlama yapılmıştır. Grupların ön test ve son test puanlarının analizinde İlişkisiz Örneklem t Testi analizi yapılmıştır. Ancak öncelikle varyansların homojenliği için Levene Testi ile analiz yapılmıştır. Veriler normal ve varyanslar homojen ise t Testi analizine devam edilmiştir. Veriler normal dağılıma uygun değil ve varyanslar homojen değilse Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Grup içi karşılaştırmada (kontrol grubu ön test-son test; deney grubu ön test-son test) ilişkili örneklem t testi ile analiz yapılmıştır. Normal dağılım olmadığı durumda Wilcoxon İşaret Testi ile analiz yapılmıştır (Büyüköztürk, 2002; Özdamar, 2002).

Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında farklılık belirlenmesi durumunda ve veriler normal dağılıma uygun ve varyansların homojenliği incelenmiştir. Ayrıca tüm gruplar için ortak regresyon eğrisi ile tüm gruplar açısından ilişki test edilmiştir. Bu amaçla da saçılma diyagramı (scatter plots) incelenmiştir (Johnson ve Wichern, 2007; Mertler ve Vannatta, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2013).

9. BULGU VE YORUMLAR

9.1. Başarıya İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında araştırmada başarı testinden elde edilen puanların analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Kontrol ve Deney Grubunda işlem öncesi her iki gruba da Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Başarı Testi uygulanmıştır. Kontrol grubunda mevcut 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı'nda yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulanmıştır. Deney grubunda ise zekâ ve akıl oyunlarına dayalı etkinliklerle öğretim yaptıktan sonra ön testte uygulanan Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Başarı Testi son test olarak her iki gruba da tekrar uygulanmıştır.

9.1.1. Betimsel Analiz Sonuçları

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Başarı Testi deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanlara ilişkin betimsel analiz ve normallik dağılımına ilişkin Shapiro-Wilk testi (Shapiro, Wilk, 1965) analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Betimsel ve Normallik Analizi Sonuçları

Başarı Testi	N	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk İstatistik	
						İstatistik	p
Kontrol Öntest Başarı	18	8.25	2.75	.345	-.361	.891	.122*
Kontrol Sontest Başarı	18	16.40	5.61	.249	-1.133	.915	.249*
Deney Öntest Başarı	12	12.89	5.30	.628	-1.113	.874	.074*
Deney Sontest Başarı	12	27.06	2.58	-.050	-1.330	.943	.534*

* $p > .05$; Çarpıklık için Standart Hata Deney= .637, Kontrol=.536; Basıklık için Standart Hata Deney= 1.232, Kontrol=1.038

Analiz sonuçları öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Etkin Vatandaşlık Öğrenme alanı başarı testi sonucunda Kontrol Grubu ön test puan ortalaması (Ort.=8.25, SS=2.75) çok düşüktür. Deney Grubu Ön test başarı ortalaması (Ort.=12.89, SS=5.30) da düşüktür. Öğrencilerin konu hakkında bilgi düzeyleri yüksek değildir. Kontrol Grubu son test puan ortalaması (Ort.=16.40, SS=5.61) ise orta düzeydedir. Bu hali

hazırda programda öngörülen etkinliklerin başarıda bir artış kaydetse de yüksek olmadığını göstermektedir.

Verilerin normallik varsayımına uygunluğuna ilişkin olarak grup sayıları 50'nin altında olduğu için Shapiro-Wilk analizi yapılmıştır (Mertler ve Vannatta, 2005). Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının hataya oranı ± 2 aralığında olup olmadığı da incelenmiştir (Tabachnick, Fidell, 2013; McKillup, 2012). Shapiro-Wilk analizi sonucunda hem Kontrol Grubu ön test (S-W=.891, $p>.05$), hem de Kontrol Grubunun son test (S-W=.915, $p>.05$) anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Deney Grubu ön test (S-W=.874, $p>.05$) ve Deney Grubunun son test (S-W=.943, $p>.05$) puanlarının anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca Çarpıklık/Standart hata ve Basıklık/ Standart hata değerlerinin 0'a yakın olduğu gözlenmiştir.

9.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Başarı Puanlarına İlişkin Analiz Sonucu

Araştırmanın problemi “Deney ve Kontrol Grubunun ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabı için İlişkisiz Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubu Öntest Puanlarının Analizine İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Analiz Sonuçları

Başarı Testi	Gruplar	N	Ort.	SS	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
Ön test	Kontrol	18	8.25	2.75	8.555	.007*	-2.793	14.978	.014*
	Deney	12	12.89	5.30					

* $p<.05$

Analiz sonucunda ölçümlerin normallik varsayımına uygun olduğu (Tablo 7) ama varyanslar homojen olmadığından (Levene Testi $F=8.555$, $p<.05$), varyansların eşit olmadığından varyansların eşit olmadığı t değeri ve serbestlik derecesi dikkate alınmıştır (Ross ve Willson, 2004). Buna göre Kontrol Grubunun ön test ortalaması (Ort.=8.25, SS=2.75) Deney Grubunun ön test ortalamasından (Ort.=12.89, SS=5.30) daha düşük olduğu gözlenmiştir ($t=-2.793$, $p<.05$). Bu durum grupların deneysel işleme başlamadan önce puan ortalamaları arasında farklılık olduğunu göstermektedir.

9.1.3. Kontrol Grubu Ön test-Son test Başarı Puanlarının Analiz Sonuçları

Araştırmanın problemi “*Kontrol Grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabı için İlişkili Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Kontrol Grubunun Ön test-Son test Puanlarının Analizine İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

Grup	Test	N	Ort.	SS	Korelasyon		t	sd	p
					r	p			
Kontrol	Ön test	18	8.25	2.75	.77	.000*	-8.810	17	.000*
	Son test	18	16.40	5.61					

*p<.05

İlişkili örneklem t Testi analizi sonucunda kontrol grubunun ön test ortalaması (Ort.=8.25, SS=2.75) ile son test puan ortalamaları arasında (Ort.=16.40, SS=5.61) son test lehine anlamlı farklılık ($t=-8.810$, $p<.05$) belirlenmiştir. Analiz sonuçları kontrol grubunda uygulanan yöntemin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Resmi programda öngörülen etkinliklerin uygulamasının da başarı üzerinde anlamlı etkiye sahip olması normal ve beklenen bir durumdur.

9.1.4. Deney Grubu Öntest-Sontest Başarı Puanlarının Analiz Sonuçları

Araştırmanın problemi “*Deney Grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabı için İlişkili Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Analizine İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

Grup	Test	N	Ort.	SS	Korelasyon		t	sd	p
					r	p			
Deney	Ön test	12	12.89	5.30	.74	.006*	-10.481	11	.000*
	Son test	12	27.06	2.58					

*p<.05

İlişkili örneklem t Testi analizi sonucunda Deney Grubunun ön test ortalaması (Ort.=12.89, SS=5.30) ile son test puan ortalamaları arasında (Ort.=27.06,

SS=2.58) son test lehine anlamlı farklılık ($t=-10.481$, $p<.05$) belirlenmiştir. Analiz sonuçları deney grubunda uygulanan yöntemin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

9.1.5. Deney ve Kontrol Grubu Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Analiz Sonucu

Araştırmanın problemi “Deney ve Kontrol Grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabı için İlişkisiz Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Öntest Puanlarının Analizine İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

Başarı Testi	Gruplar	N	Ort.	SS	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
Son test	Kontrol	18	16.40	5.61	7.140	.012*	-7.028	25.512	.000*
	Deney	12	27.06	2.58					

* $p<.05$

Analiz sonucunda ölçümlerin normallik varsayımına uygun olduğu (Tablo 7) ama varyanslar homojen olmadığından (Levene Testi $F=7.140$, $p<.05$), varyansların eşit olmadığından varyansların eşit olmadığı t değeri ve serbestlik derecesi dikkate alınmıştır (Ross ve Willson, 2004). Buna göre Kontrol Grubunun son test ortalaması (Ort.=16.40, SS=5.61) Deney Grubunun son test ortalamasından (Ort.=27.06, SS=2.58) daha düşük olduğu gözlenmiştir ($t=-7.028$, $p<.05$). Analiz sonuçları deney grubunda uygulanan yöntemin öğrenci başarısını daha da artırdığını göstermektedir. Bununla birlikte ön test puanları arasında anlamlı farklılık olması nedeni ile Kovaryans analizi (Ancova) yaparak ön test puanları sabit tutulduğunda son test puanları arasında farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Ancova Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Tip I: Kareler	sd	Kareler Ort.	F	p	Kısmi Kare	Eta
	Top.						
Corrected Model	986.246 ^a	2	493.123	30.285	.000*	.692	
Sabit	12809.211	1	12809.211	786.673	.000*	.967	
Ön test	664.366	1	664.366	40.802	.000*	.602	
Grup(Deney-Kontrol)	321.880	1	321.880	19.768	.000*	.423	
Hata	439.635	27	16.283				
Toplam	14235.092	30					

a. $R^2 = .692$ (Düzeltilmiş $R^2 = .669$), (Levene Testi $F_{(1,28)}=3.880$, $p=0.59$), * $p<.05$

Kovaryans analizi sonucunda Deney ve Kontrol Grubunun Son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır ($F=40.802$, $p<.05$). Analiz sonuçları öğrencilerin ön test başarı puanları kontrol edildiğinde son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu, başka bir ifade ile Deney Grubunda uygulanan yöntemin Kontrol Grubunda uygulanan yöntemle göre başarıyı daha da artırdığı söylenebilir. Etki büyüklüğü ise farkın önemli olduğu ve TİP I hatadan kaynaklanmadığını göstermektedir.

9.2. Tutumla İlgili Sonuçlar

Bu başlık altında araştırmada tutum ölçeğinden elde edilen puanların analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Kontrol ve Deney Grubunda işlem öncesi her iki gruba da Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum ölçeği uygulanmıştır. Kontrol Grubunda mevcut 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri uygulanmıştır. Deney grubunda ise zekâ ve akıl oyunlarına dayalı etkinliklerle öğretim yaptıktan sonra ön testte uygulanan Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum ölçeği son test olarak tekrar uygulanmıştır.

9.2.1. Betimsel Analiz Sonuçları

Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Ayrıca puanların normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk analizi yapılmıştır (Mertler ve Vannatta, 2005). Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının hataya oranı ± 2 aralığında olup olmadığı da incelenmiştir (Tabachnick, Fidell, 2013; McKillup, 2012). Analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Betimsel ve Normallik Analizi Sonuçları

Tutum Ölçeği	N	Ort.	SS	Çarpıklık	Sivrilik	Shapiro-Wilk	
						İstatistik	p
Kontrol Ön test	18	2.90	.49	-.203	1.000	.947	.597*
Kontrol Son test	18	3.13	.57	.362	1.399	.891	.120*
Deney Ön test	12	2.79	.66	-.655	-.368	.943	.533*
Deney Son test	12	3.56	.29	.357	.292	.953	.683*

* $p>.05$; Çarpıklık için Standart Hata Deney= .637, Kontrol=.536; Basıklık için Standart Hata Deney= 1.232, Kontrol=1.038

Analiz sonuçları öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik ön test olarak uygulanan Tutum ölçeğinden elde edilen puanların Kontrol Grubu ortalaması (Ort.=2.90, SS=.49) olumsuzdur. Deney Grubunun ön test uygulamasından elde edilen tutum puanların ortalaması (Ort.=2.79, SS=.66) da düşüktür. Son test olarak öğretim sonucunda uygulanan Tutum ölçeğinden Kontrol Grubunun puanlarının ortalamasında (Ort.=3.13, SS=.57) artış olsa da olumsuzdur. Deney Grubu öğrencilerin son test olarak uygulanan tutum ölçeği puan ortalaması (Ort.=3.56, SS=.29) ise olumludur. Analiz sonuçları hem deney hem de kontrol grubunun öğrenme-öğretme sürecinin sonunda uygulanan Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen puanların öğrenme öğretme sürecinin başında elde edilen puanlara göre artış olduğunu göstermektedir. Özellikle Deney Grubu öğrencilerinin tutumlarının ortalamasının olumlu olduğunu göstermektedir.

Shapiro-Wilk analizi sonucunda hem Kontrol Grubu ön test olarak uygulanan tutum ölçeği puanlarının (S-W=.947, $p>.05$), hem de Kontrol Grubunun son test olarak uygulanan Tutum Ölçeği puanlarının (S-W=.891, $p>.05$) anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Deney Grubu ön test (S-W=.943, $p>.05$) ve Deney Grubunun son test (S-W=.953, $p>.05$) olarak uygulanan Tutum Ölçeği puanlarının anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca Çarpıklık/Standart hata ve Basıklık/Standart Hata oranlarının ± 2 puanın altında olduğu gözlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubu ön uygulama-son uygulama Tutum Ölçeği puanlarının normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir.

9.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Ön Uygulama Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Analiz Sonucu

Araştırmanın problemi “*Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin ön uygulama tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabı için İlişkisiz Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubu Ön Uygulama Tutum Puanlarının Analizine İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

Tutum Ölçeği	Gruplar	N	Ort.	SS	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
Ön Uygulama	Kontrol	18	2.90	.48	1.778	.193*	.535	28	.597*
	Deney	12	2.77	.66					

* $p>.05$

Analiz sonucunda ölçümlerin normallik varsayımına uygun olduğu (Tablo 7) ve varyanslar homojen olduğundan (Levene Testi $F=1.778$, $p>.05$), varyansların eşit olduğu t değeri ve serbestlik derecesi dikkate alınmıştır (Ross ve Willson, 2004). İlişkisiz Örneklem t Testi analizi sonucunda Kontrol Grubunun ön uygulama Tutum ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması (Ort.=2.90, SS=.48) ile Deney Grubunun ön uygulama Tutum ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması (Ort.=2.77, SS=.66) arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($t=.535$, $p<.05$). Analiz sonuçları grupların deneysel işleme başlamadan önce puan ortalamaları arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Ön uygulama tutum ölçeğinden elde edilen puanlar arasında farklılık olmaması, son testlerdeki karşılaştırmayı kolaylaştırmıştır.

9.2.3. Kontrol Grubu Ön Uygulama-Son Uygulama Tutum Puanlarının Analiz Sonuçları

Araştırmanın problemi “*Kontrol Grubunun ön-son uygulama tutum ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabı için İlişkili Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Kontrol Grubunun Ön-Son Uygulama Tutum Puanlarının Analizine İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

Grup	Uygulama	N	Ort.	SS	Korelasyon		t	sd	p
					r	p			
Kontrol	Ön	18	2.90	.49	.82	.000*	-2.955	17	.009*
	Son	18	3.13	.57					

* $p<.05$

İlişkili örneklem t Testi analizi sonucunda kontrol grubunun ön uygulama puan ortalaması (Ort.=2.90, SS=.49) ile son uygulama puan ortalamaları arasında (Ort.=3.13, SS=.57) son uygulama lehine anlamlı farklılık ($t=-2.955$, $p<.05$) belirlenmiştir. Analiz sonuçları kontrol grubunda uygulanan yöntemin öğrenci tutumları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Resmi programda öngörülen etkinliklerin uygulamasının da öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı etkiye sahip olması normal ve beklenen bir durumdur.

9.2.4. Deney Grubu Ön Uygulama-Son Uygulama Tutum Puanlarının Analiz Sonuçları

Araştırmanın problemi “*Deney Grubunun ön-son uygulama tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabı için İlişkili Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Deney Grubunun Ön-Son Uygulama Puanlarının Analizine İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

Grup	Uygulama	N	Ort.	SS	Korelasyon		t	sd	p
					r	p			
Deney	Ön	12	2.77	.66	.63	.029*	-5.017	11	.000*
	Son	12	3.56	.29					

*p<.05

İlişkili örneklem t Testi analizi sonucunda Deney Grubunun ön uygulama tutum puanlarının ortalaması (Ort.=2.77, SS=.66) ile son uygulama tutum puan ortalamaları arasında (Ort.=3.56, SS=.29) son test lehine anlamlı farklılık ($t=-4.109$, $p<.05$) belirlenmiştir. Analiz sonuçları deney grubunda uygulanan yöntemin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak korelasyonun düşük olması, öğrenci tutumları üzerindeki etkinin aynı olmadığını göstermektedir. Bazı öğrencilerin tutumları artarken bazılarında çok artış olmamıştır. Özellikle standart sapmanın da düşük olması, düşük tutuma sahip olanların tutumlarının arttığı, bununla birlikte yüksek ve olumlu tutuma sahip olanların ise tutumlarının çokça artış göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

9.2.5. Deney ve Kontrol Grubu Son Uygulama Tutum Puanlarına İlişkin Analiz Sonucu

Araştırmanın problemi “*Deney ve Kontrol Grubunun son uygulama tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabı için İlişkisiz Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubu Son Uygulama Tutum Puanlarının Analizine İlişkin Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

Tutum Ölçeği	Gruplar	N	Ort.	SS	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
Son Uygulama	Kontrol	18	3.13	.57	2.061	.162*	-2.411	28	.023**
	Deney	12	3.56	.29					

*p>.05, **p<.05

Analiz sonucunda ölçümlerin normallik varsayımına uygun olduğu (Tablo 1) ve varyanslar homojen olduğundan (Levene Testi $F=2.061$, $p>.05$), varyansların eşit olduğu t değeri ve serbestlik derecesi dikkate alınmıştır (Ross ve Willson, 2004). Buna göre Kontrol Grubunun son uygulama tutum puan ortalaması (Ort.=3.13, SS=.57) ile Deney Grubunun son uygulama tutum puan ortalaması (Ort.=3.56, SS=.29) arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-2.411$, $p<.05$). Analiz sonuçları deney grubunda uygulanan yöntemin öğrenci tutumunu daha da artırdığını göstermektedir. Bununla birlikte ön uygulama tutum puanları arasında anlamlı farklılık olmaması ancak son uygulamada puanlar arasında anlamlı farklılık olması deney grubunda uygulanan yöntemin tutumları artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Deney ve Kontrol Grubu tutum puanı ortalamaları arasındaki farkın ön test puanlarından kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi (Ancova) yaparak ön test puanları sabit tutulduğunda son test puanları arasında farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Ancova Analizi Sonuçları

Kaynak	Tip I: Kareler Topl.	sd	Kareler Ort.	F	p	Kısmi Eta Kare
Corrected Model	3.509 ^a	2	1.755	11.157	.000*	.452
Sabit	326.799	1	326.799	2078.089	.000*	.987
Tutum Ön Uygulama	1.827	1	1.827	11.617	.002*	.301
Grup(Deney-Kontrol)	1.682	1	1.682	10.697	.003*	.284
Hata	4.246	27	.157			
Toplam	334.554	30				

a. $R^2 = .452$ (Düzeltilmiş $R^2 = .412$), (Levene Testi $F_{(1,28)}=.060$, $p=0.809$) *p<.05

Kovaryans analizi sonucunda Deney ve Kontrol Grubunun son uygulama tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır ($F=10.697$, $p<.05$). Analiz sonuçları öğrencilerin ön test başarı puanları kontrol edildiğinde son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu başka bir ifade ile Deney Grubunda uygulanan yöntemin Kontrol Grubunda uygulanan yönteme göre tutumları daha da arttırdığı söylenebilir. Etki büyüklüğü ise farkın önemli olduğu ve TİP I hatadan kaynaklanmadığını göstermektedir.

10. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada sosyal bilgiler dersi 6. sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı'nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavramların zekâ ve akıl oyunları ile öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi nedir? sorusuna cevap bulmak amaçlanmıştır. Araştırmada Sosyal Bilgiler Etkin Vatandaşlık Öğrenme alanının öğretiminde akıl oyunlarına dayalı öğretimin öğrencilerin başarısı ve tutumu üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu çerçevede ön test son test kontrol gruplu bir yarı deneysel araştırma deseni tasarlanmıştır. Uygulamanın yapıldığı okuldan 6. sınıf iki farklı şube seçilmiştir. Şubeler deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı kavramlarının öğretiminde zekâ oyunlarına dayalı oyun etkinlikleri tasarlanmış, kontrol grubunda ise mevcut sosyal bilgiler programında öngörülen öğretime dayalı etkinlikler ile ders işlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun her ikisine de öğretim öncesinde Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Öğretimin sonunda da aynı test ve ölçek son test olarak uygulanmıştır. Kontrol grubunda 18, deney grubunda ise 12 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

Araştırmada 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Etkin Vatandaşlık Öğrenme alanı kavramlarının deney grubunda zekâ ve akıl oyunları ile öğretimi, mevcut programda yer alan etkinliklerle kontrol grubunda yapılan öğretiminin başarıya ve tutuma olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede 12 öğrenciden oluşan deney grubunda 5 hafta toplam 15 saat uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Konu işleniş 12 saat, öğrencilerle tanışma ve ölçeklerin uygulanışı 3 saatlik bir süreci kapsamıştır. Bu süreçte başarı testi her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin derse olan ön tutumlarını belirlemek amacıyla Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği de aynı hafta uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen 2 adet sözel zekâ ve akıl oyunları ile öğretim yapılırken, kontrol grubuna 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı çerçevesinde öğretim ile uygulama süreci sürdürülmüştür. Araştırmanın son haftası katılımcılara başarı testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Aynı şekilde Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği de tekrar uygulanmıştır.

Başarı testinden elde edilen verilerin betimsel analizinde hem deney hem de kontrol grubunun düşük sınıf ortalamasına sahip olduğu gözlenmiştir. Ön testlerde puan ortalamalarında düşük olması öğrencilerin konu hakkında yeterince bilgi sahibi olmamasının etkisi olduğu ile açıklanabilir. Öğrencilerin son test puanları ise kontrol ve deney grubunda da yükselmiş olmakla birlikte deney grubunun ortalaması daha yüksektir. Öğrencilerin başarı ön test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda deney grubunun ortalamasının kontrol grubundan istatistiksel olarak daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ortalamasının daha yüksek olması bu öğrenci grubunun önbilgilerinin yüksek olması ile açıklanabilir. Ayrıca mevcut programın sarmallık ilkesi gereğince tasarlanmış bir içeriğe sahip olması (MEB, 2005) öğrencilerin Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı ile ilgili söz konusu kavramlara önceden aşina olmuş olmaları ve bu sınıfta yapılan öğretimin daha etkili olmuş olması olasılığını düşündürmektedir. Öğrencilerin araştırmanın başında başarı açısından farklılık olması, karşılaştırma yapılması açısından bir ölçüde problemli olmuştur.

Kontrol grubunun ön test-son test başarı testi puanları arasında yapılan İlişkili Örneklem t Testi ile yapılan analiz sonucunda son test lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Kontrol grubunda Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı ile ilgili kavramların öğretiminde mevcut programda önerilen öğretim etkinlikleri ile yapılan öğretimin öğrenci başarısını artırdığı gözlenmiştir. Öğrencilerin mevcut programda (resmi programda) önerilen etkinliklerle başarısındaki artış normal bir durumdur. Mevcut programda önerilen etkinlikler de zaten bir program geliştirme çalışmasının sonucunda ortaya çıktığı düşünülürse sonuç şaşırtıcı değildir. Öğrencilerin ön test başarı puan ortalaması zaten düşük olduğu da dikkate alınırsa başarıda artış beklenen bir durumdur.

Öncelikle araştırma verilerinin normallik varsayımları ve betimsel analizi incelenmiştir. Analiz sonucunda verilerin normal ve varyansların homojen dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Başarıya dayalı verilerin (öğrencilerin ön test başarı puanlarının) hem normal hem de varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Betimsel analizde ise en yüksek başarı testi puanının 33 en düşük 0 olduğu dikkate alındığında ön testte sınıf ortalamasının hem kontrol grubu (Kontrol Grubu Başarı Ortalama=8.25, SS=2.75) hem de deney grubu (Deney Grubu Başarı

Ortalama=12.89, SS=5.30) ortalamanın altında olduğu gözlenmiştir. Başarı son test açısından ise hem kontrol (Kontrol Grubu Başarı Ortalama=16.40, SS=5.61) hem de deney grubunda (Deney Grubu Başarı Ortalama=27.06, SS=2.58) ortalamanın üstünde olduğu gözlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun başarı ön test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlemek için yapılan Bağımsız Gruplar t Testi analizi sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin başarı ön test puanlarının yüksek olması, daha sonraki karşılaştırmalar açısından bu durum olumsuzluk oluşturmuştur. Bu durum deney grubu öğrencilerinin Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı ile ilgili hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Hem deney hem de kontrol gruplarının gruplar içi ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için İlişkili Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda hem deney hem de kontrol grubunun son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Bu durum hem deney grubunda yapılan zekâ ve akıl oyunlarına dayalı etkinliklere dayalı öğretim ile kontrol grubunda yapılan mevcut öğretim programındaki öğretim etkinliğinin Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanındaki başarı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile her iki gruptaki öğretim de öğrenci başarısında olumlu bir etkiye sahiptir. Bu durum aslında beklenen bir sonuçtur. Çünkü bir öğretim süreci sonunda başarıda anlamlı bir artış olması beklenir.

Hangi gruplarda yapılan öğretimin daha etkili olduğunu belirlemek için grupların son test başarı puanları Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubu son test puanlarının (Ort.=27.06, SS=2.58) kontrol grubu son test puanlarından (Ort.=16.40, SS=5.61) daha yüksek olduğu ve farklılığın anlamlı olduğu ($t=-7.028, p<.05$) belirlenmiştir. Bu durum zekâ ve akıl oyunlarına dayalı Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanındaki konuların öğretiminin mevcut programda öngörülen öğretim etkinliklerinden daha etkili olduğunu göstermektedir. Zekâ ve akıl oyunlarına dayalı öğretim, öğrencilerin ilgilerini çeken ve oyun etkinliklerine dayalı bir öğretimdir. Bu durum öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri sağlamakta ve yaparak yaşayarak öğrenme de öğrenilenlerin kalıcılığını artırdığından başarı üzerinde anlamlı etkiye sahip olmaktadır. Aynı zamanda zekâ ve akıl oyunları doğası gereği oyun etkinliği olmasından dolayı motive edici bir öğretim süreci sağlamaktadır. Ayrıca

deney grubunun son test puanlarında standart sapma değerinin çok düşük olması, yöntemin sınıf üzerinde etkisinin homojen bir yapı ortaya çıkardığını göstermektedir. Başka bir ifade ile deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasındaki farklılık daha azdır. Ancak öğrencilerin ön test puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğundan ön test puanlarının deney grubunun son test puanları üzerinde etkili olabileceğini düşündürmüştür. Bu nedenle ön test puanları kontrol edilerek son test puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu çerçevede yapılan Kovaryans analiz sonucunda da son test başarı puanları arasındaki farkın ön testten kaynaklanmadığı ($F=19.768$, $p<.05$) belirlenmiştir. Başak bir ifade ile son test puanları ön test puanları sabit tutulduğunda da deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu durumda zekâ ve akıl oyunlarına dayalı öğretimin öğrenci başarısı üzerinde etkisinin programda öngörülen etkinliklere dayalı öğretimden deha etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan farklı TİP I hatadan kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için yapılan etki büyüklüğü analizi de (Kısmi Eta Kare=.42) farkın hatalardan kaynaklanmadığını göstermektedir.

Bugün okullarda sınıflardaki öğrenci sayısına bakıldığında sınıf mevcutlarının oldukça yüksek olduğu görülmekte ve okullarda uygulanan müfredatların kısıtlı olmasının bu sınıflarda gerçekleştirilecek öğretimin hemen hemen tüm sınıfın yetenek ve beklentilerine hitap etmesini güçleştirmiştir (Oruç, Ateş, Çağır, 2019, 255). Gencel (2006, 3), eğitim programlarının toplumsal ve bireysel ihtiyaçları karşılayabilecek nitelikte olması gerektiğini vurgulamıştır. Hemen her alanda kendini gösteren gelişmeler bilgi çağı beklentileri de beraberinde artırmaktadır. Bu nedenle eğitim programlarının bu ihtiyaç ve gereksinimlere çözümler öğretebilecek nitelikte olmasını gerektirmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim programları da gelişim ve değişimleri karşılayabilmelidir. Bu nedenle eğitim ortamlarının aktif kılacak, birden çok zekâ alanına hitap edebilen, bireyin eğlenceli bir ortamda eğitim almasına imkân sunması ile gerçekleşebilir. Bu da zekâ ve akıl oyunları gibi farklı zekâ alanlarına hitap eden bireyi aktif kılan zekâ ve akıl oyunları gibi eğitici oyunlar ile sağlanabilir.

Zekâ ve akıl oyunlarına dayalı öğretim öğrencilerin Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı ile ilgili başarısı üzerindeki etkisinin mevcut programda öngörülen etkinliklere dayalı öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Aslında bu sonuç, literatürdeki teorik yaklaşımları destekler niteliktedir. Literatürde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme, motivasyon, ilgi çekici kılma, öğrenci aktifliği gibi

özelliklere dayalı öğretimin öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğu yönündeki açıklamaları destekler niteliktedir (Bakar, Tüzün, Çağıltay 2008; Topçu, Küçük, Gökteş, 2014), yapmış oldukları çalışmalarda zekâ oyunlarının ve eğitsel oyunların öğretmen ve öğrenci görüşlerinde olumlu tutum geliştirdiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Yine aynı çalışmalarda zekâ oyunlarının öğrencilerin ders içi motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucu görülmektedir.

Araştırmada ele alınan bir diğer bağımlı değişken ise tutumdur. Deney grubunda uygulanan zekâ ve akıl oyunlarında dayalı öğretim ile kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim etkinliklerine dayalı öğretimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Analiz öncesinde öncelikle verilerin normallik ve varyansların homojenlikleri incelenerek istatistiki analize karar verilmiştir. Tutum ölçeğinden elde edilen puanların hem deney hem kontrol grubunda ayrıca hem ön test hem de son testlerde normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ön test puanlarından elde edilen puanlar, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının hem deney hem de kontrol grubunda olumsuz olduğu, öğretim süreci sonunda ise kontrol grubunda yine tutumun olumsuz olduğu ama deney grubunda tutumun olumlu olduğu (Ort.=3.56 >3.40) gözlenmiştir. Tutum ölçeğinin 5’li likert olduğu ve 3.40 üstü puanların olumlu 3.40 altının olumsuz olduğu dikkate alındığında deney grubunda tutumun son test açısından olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tutum ölçeği Deney ve Kontrol grubu ön test puanlarından elde edilen ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t Testi analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bu durum öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının düzeyinin istatistiksel açıdan farklılık göstermediğine işaret ettiğinden daha sonraki yapılan karşılaştırmaların yorumlanmasını kolaylaştırmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunun gruplar içi ön test-son test puanları arasında yapılan karşılaştırmada her iki grupta da son testler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda da kontrol grubunda da yapılan öğretim sonucunda yapılan öğretimin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız Gruplar t Testi analiz sonucunda deney grubu ortalamasının (Ort.=3.56, SS=.29), kontrol grubu ortalamasından (Ort.=3.13, SS=.57) daha yüksek olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($t=-$

2.411, $p<.05$). Başka bir ifade ile deney grubunda yapılan zekâ ve akıl oyunlarına dayalı öğretimin öğrenci tutumları üzerindeki etkisinin mevcut programda öngörülen etkinliklere dayalı öğretimden daha etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte son testlerde gözlenen farklılığın ön testlerden kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için ön test puanları sabit tutulduğunda son test puanları arasında yine farklılık olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda deney grubu lehine yine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F=10.697$, $p<.05$). Analiz sonuçları, ön test puanlarından bağımsız olarak uygulanan öğretim etkinliğinin öğrenci tutumları üzerinde etkili olduğunu zekâ ve akıl oyunlarına dayalı öğretimin daha olumlu olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğüne dayalı yapılan analizde (Kısmi Eta Kare=.28) farkın TIP I hatadan kaynaklanmadığını göstermektedir.

Tutuma ilişkin sonuçlar zekâ ve akıl oyunlarına dayalı öğretimin mevcut programda öngörülen etkinliklere dayalı öğretimden daha etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının deney grubunda son testte olumlu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bir nesne, obje, durum veya olayla ilgili tutumlarının olumlu olması, onların başarısı üzerinde de olumlu etkiye sahip olması beklenir. Benzer bir sonuç ise Yılmaz (2019), zekâ oyunlarının matematik dersinde akıl yürütme becerileri ve matematiğe olan tutumlarına olan etkilerini inceldiği araştırmada öğrencilerin matematiğe yönelik bakışlarında değişiklik oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin zekâ oyunları aracılığı ile matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirildikleri, oyunların bireyin matematik kaygısında olumlu değişiklikler oluşturduğu, matematik korkusunu yendikleri duygu ve düşüncelerinde olumlu değişimler olduğu şeklinde duyuşsal becerilerinde de değişiklikler olduğu görülmüştür. Demirel (2015), Zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi adlı çalışmasında zekâ oyunlarının öğrencileri etkinliklere ve derse karşı olumlu tutum kazandırma açısından desteklediği sonuçlarına ulaşmıştır. Literatür incelendiğinde benzer çalışmalarda öğretmenlerin ve öğrencilerin zekâ oyunlarına karşı olumlu tutum geliştirdiği öğrencilerin ders içi motivasyonlarını artırdığı görülmektedir (Devecioğlu, Karadağ, 2014; Kurbal, 2015). Sadıkoğlu (2017), yaptığı araştırmada zekâ oyunlarının kişiler arası ilişkilere olumlu etkilerinin olduğu, milli ve evrensel değerleri arttırdığı, öğrencilerin özerk yapılarını geliştirdiğini tespit ederek zekâ oyunlarının değerler eğitiminde de kullanımının etkili

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra zekâ oyunlarının bir kısmının kurallarının bazı öğrencilere zor gelmesi ders içi olumsuz motivasyon oluşturacağı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Hıdıroğlu, 2014). Bu durum etkili bir sınıf yönetiminin gerekliliğini göstermektedir. Sungur ve Güngören (2009), yapmış oldukları çalışmalarda sınıf ortamı algısının öğrencilerin motivasyonunu etkileyerek öğrencilerin derse katılımını belirlediğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, zekâ ve akıl oyunlarına dayalı öğretimde mevcut programa dayalı uygulamalarda olduğu gibi öğrenci merkezli ama daha eğlenceli bir etkinlik içinde öğrenmeleri onların doğasına uygun bir öğretim etkinliği sağlamaktadır. Ayrıca zekâ ve akıl oyunları öğrencilerin kendilerini derste daha rahat ve eğlenceli hissetmelerine etki etmiş olması da olasıdır. Öğrencilerin hem başarılarının hem de tutumlarının deney grubunda artmış olması birbirini destekleyen bir durumdur.

Yöndemli (2018), öğrencilere uygulanan zekâ oyunlarının öğrencilerin genel anlamda muhakeme yeteneğini geliştirdiğini tespit etmiştir. Terzi (2019), zekâ oyunlarının torance yaratıcı düşünme testinin sonuçlarına göre öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı sonuçlarına ulaşmıştır. Baki (2018), çalışmasında planlılık, denge kurma, sabır, gayret gösterme, kararlı olma konusunda öğrencilerde anlamlı düzeyde artış olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Literatürde oyun üzerine yapılmış çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bacanlı'nın (2007), yapmış olduğu çalışmalarında kavram öğretimi, dil gelişimi ve uyum sonuçlarına, Yee' nin (2002), yapmış olduğu çalışmada alıştırmaları zevkli kılma, aktif öğrenme fırsatı verme, bilgiyi pekiştirme, Ün Açıkgöz (2003), çalışmasında problem çözme becerisi, yanal düşünme, ilgi ve yetenekleri gösterme, algoritmik düşünme sonuçlarına ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar zekâ oyunlarının öğretim ortamlarını zenginleştirme, kavram gelişimi, motivasyon, düşünme becerilerini geliştirme vb. konularda sıklıkla kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Zekâ ve akıl oyunlarının sosyal bilgiler desinde kavram öğretiminde başarıyı artırdığı araştırmada görülmüştür. Kavram öğretimin sosyal bilgiler açısından önemine literatürdeki ilgili araştırmalarda da rastlanılmıştır. Soylu (2019), sosyal bilgilerde kavram öğretiminin etkili öğrenme sürecine doğrudan katkı sağladığı, öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği, soyut kavramları somutlaştırdığı, öğrenme sürecinde sosyal bilgiler dersinin kavram öğretimi açısından zengin bir ders olduğu, konuyu daha anlaşılır kıldığı, iletişimi desteklediği, akıl yürütme konusunda destekleyici unsur

olduğunu belirtmiştir. Tural (2011), çalışmasında yapılandırmacı yaklaşımla geliştirilen etkinlik ve uygulamaların öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılığı desteklediği, öğrencilerin uygulamaya verdiği cevaplar neticesinde başarılarını artırdığı, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları neticesinde farklı etkinlik ve uygulamalara ihtiyaç duyulduğu, özellikle kavram öğretiminde öğrenci merkezli uygulamalara destek verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öz (2019), çalışmasında kavram öğretimi konusunda öğrenci merkezli bir uygulama olan yaratıcı dramının etkililiğin ortaya koymuştur. Kısa (2007), ise 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kavram öğretimi için beyin fırtınası tekniğinden yararlanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde beyin fırtınası gibi alternatif tekniklerin kullanımının anlatım yöntemine göre daha etkili sonuçlar verdiği sonucuna ulaşmıştır. Alibekiroğlu (2017), kavram öğretiminde oyun kullanımının öğrenmeye etkisinin anlamlı olduğu ve özellikle soyut kavramların öğretimi konusunda kolaylaştırıcı bir unsur olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Atasoy (2019), kavram öğretiminde eğitsel oyunlarının kullanan öğretmenlerin dini kavramların öğretiminde etkili olduğu ve dersin verimini artırdığı görüşünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca eğitsel oyunlar aracılığı ile yapılan kavram öğretiminde soyut kavramların somutlaştırılmasının sağlandığı, aktif ders ortamının oluştuğu, öğrencilerin motive bir şekilde eğlenmeleri neticesinde anlamlı ve kalıcı kavram öğretiminin gerçekleştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmaların kavram öğretiminde alternatif yöntem, teknik veya araçların kullanımında olduğu gibi öğrenci merkezli zekâ oyunlarının da kavram öğretimi üzerine etkililiğini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Genel olarak araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde; zekâ ve akıl oyunları ile yapılan öğretimin öğrencilerin başarısını mevcut programda öngörülen etkinliklere göre önemli ölçüde artırdığı gözlenmiştir. Öğrenci başarısının artmasında deney grubunda uygulanan yöntemin öğrenci doğasına uygun olması, eğlenerek öğrenmeleri hem zihinsel hem de bedensel açıdan aktif olmaları ile açıklanabilir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin yaş ve gelişim özelliklerine uygun bir öğretim etkinliği olarak tasarlanmış olmasının etkili olabileceğini de düşündürmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin tutumlarının da olumlu yönde bir değişim olması deney grubunda uygulanan yöntemin mevcut programda önerilen etkinliklere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Mevcut programın uygulandığı kontrol grubunda da yapılan öğretimin hem başarı hem tutum açısından anlamlı bir değişim olması da önemlidir.

Öğrencilerin bilmedikleri bir konuyu öğrenmeleri doğal olarak başarıda bir artışı sağlayacaktır. Bununla birlikte tutumlardaki olumlu yönde değişim de mevcut program açısından önemlidir. Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı ile ilgili kavramların öğretiminde zekâ ve akıl oyunlarına dayalı öğretim yapmak hem öğrencilerin dersten zevk almalarını hem de başarılarının daha da artmasına katkı sağlayacaktır.

11. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde uygulama süreci ve araştırmada ulaşılan bulgulara dayanarak zekâ ve akıl oyunları eğitimcileri ve bu konu üzerine çalışma yapacak araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

11.1. Genel Öneriler

- Zekâ ve akıl oyunları sosyal bilgiler dersi konularında kullanılabilir.
- Kavram öğretiminde olduğu gibi sosyal bilgiler dersi değerlerinin ve becerilerinin kazandırılmasında da kullanılabileceği düşünülmektedir.
- Araştırma gereği incelenen 2013-2014 öğretim yılı itibariyle seçmeli bir ders olarak yerini alan zekâ ve akıl oyunları öğretim programının güncellenmesi ve geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları için seçmeli ders olarak verilen zekâ oyunlarının ilkökul grupları içinde bir ders olarak verilmesi önerilmektedir.
- Branş öğretmenlerine alternatif ders işleme ve öğrencilere çoklu ortam oluşturulmasına öncülük edebilmesi adına sosyal bilgiler müfredatında ve ders kitaplarında zekâ ve akıl oyunlarına yönelik etkinlikler eklenebilir.
- Zekâ ve akıl oyunları dersinin eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarına zorunlu ders olarak dahil edilmesi önerilmektedir.
- Zekâ ve akıl oyunlarının geliştirilmesi ve uygulanabilirliğinin araştırılması kapsamında MEB tarafından kongre düzenlenmesi, böylelikle bu oyunların akademik boyutta da üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir.
- Hizmet içi eğitimlerde zekâ ve akıl oyunları eğitimi arttırılarak bu oyunların derslerde kullanımının tercihi yaygınlaştırılabileceği gibi dersin okullarda seçmeli ders olarak açılmasına katkıda bulunulabilir.

11.2. Zekâ Oyunları Uygulayıcıları İçin Öneriler

- Zekâ ve akıl oyunları seçmeli ders olarak verilmesi durumunda dersin

uygulayıcıları oyun çeşitlerine, oyunların zorluk seviyelerine ve oyuncu grubunun yaş seviyesine yönelik bir öğretim süreci gerçekleştirmesi tavsiye edilmektedir.

- Zekâ ve akıl oyunları dersinde öğretimi gerçekleştirilen oyunlara yönelik turnuvalar düzenlenebilir.
- Zekâ ve akıl oyunları seçmeli ders dışında da bu oyunların branş derslerinde konu anlatımlarına uyarlanarak etkili öğretimler gerçekleştirilebilir.
- Mevcut zekâ oyunları uygulayıcılar tarafından konular ve derslere göre uyarlanarak kullanılabilir. Bu noktada araştırmada geliştirilmiş olan Tik Tak Kavram ve Aklında Tut zekâ ve akıl oyunları konu anlatımlarında uyarlanarak yardımcı materyal olarak kullanılabilir.
- Özellikle zekâ soruları olmak üzere dersin uygulayıcıları tarafından zekâ oyunları ve zekâ soruları her branşa ve konuya göre tasarlanabilir.

11.3. Araştırmacılar için Öneriler

- Katılımcıların demografik özelliklerinin göz önüne alınarak zekâ ve akıl oyunlarının akademik başarı ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına olan etkisinin incelendiği araştırmalar tavsiye edilmektedir.
- Örneklem grubu 30 öğrenci ile gerçekleştirilen bu araştırma 6. sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirildi. Yeni araştırmalarda farklı sınıf düzeyleri ile yapılabilir.
- Sosyal bilgiler dersinin kavramlarının öğretiminde zekâ oyunlarının etkili bir araç olduğu tespit edilen bu araştırma doğrultusunda sosyal bilgiler dersi değer eğitiminde ve dersin farklı konularının öğretiminde zekâ ve akıl oyunlarının etkisi üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından iki tane sözel zekâ oyunu geliştirilmiştir. Kavram öğretimi gibi sözel durumların öğretiminde kullanılacak ders içerikli sözel zekâ oyunları geliştirilebilir.
- Bu araştırmada kapsamında tasarlanan Tik Tak Kavram ve Aklında Tut oyunu matematik, fen bilimleri, Türkçe, coğrafya, tarih ve yabancı dil gibi diğer branşların hatta sosyal bilimler disiplinlerinin hemen hepsinin kavramlarının öğretiminde uyarlanarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalar, Hayati, İbrahim Yüksel. 2017. Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından Zekâ Oyunları Öğretim Programı. **Electronic Turkish Studies**. c. 12. s. 28: 1-24
- Aksoy, Ayşe B., Hale Dere Çiftçi, 2014. **Erken Çocukluk Döneminde Oyun**. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, Nuri Can. 2014. Dijital Oyun Tabanlı Matematik Öğretiminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına, Başarı Güdüsü, Öz-Yeterlik ve Tutum Özelliklerine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyürek, Süleyman. 2003. Din Öğretiminde Kavram Öğretimi (Doğruluk Kavramı Örneği). Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alessi, Stephen M., Stanley R. Trollip. 2001. **Multimedia for Learning Methods and Development**. (3 ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Alibekiroğlu, Zehra. 2017. İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kavram Öğretiminde Oyunun Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkış, Seçil. 2006. İlköğretim Öğrencilerinin Yağış Kavramını Algılamaları Üzerine Bir Çalışma. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, Meryem. 2017. Fiziksel Etkinlik Kartları ile Zeka Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aral, Neriman, Figen Gürsoy, Münevver Can-Yaşar. 2012. İlköğretim Beşinci Sınıf Çocuklarının Öğrenmelerinde Yapboz Eğitim Materyalleri ile Yapılan Uygulamanın Etkisinin İncelenmesi. **Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi**. c. 1. s. 1: 157-170.
- Atasayar, Ayşe. 2008. Kavram Öğretimi Sürecine Yönelik İçerik Geliştirme Aracının Tasarlanması ve Kullanışlılığı. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Atasoy, Ülüve. 2019. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, Hasan. 2007. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bakar, Ayşegül, Hakan Tüzün, Kürşat Çağıltay. 2008. Öğrencilerin Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanımına İlişkin Görüşleri: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 35: 27-37.
- Bakar, Ayşegül, Inal, Y. Kürşat Çağıltay. 2006. Use of Commercial Games for Educational Purposes: Will Today's Teacher Candidates Use Them in the Future?. In **EdMedia+ Innovate Learning Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)**. 1757-1762.

- Baki, Nurcan. 2018. Zekâ Oyunları Dersinde Uygulanan Geometrik- Mekanik Oyunların Öğrencilerin Akademik Öz Yeterlik ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bekmezci, Hediye, Hava Özkan. 2015. Oyun ve Oyuncanın Çocuk Sağlığına Etkisi. **İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi**. c. 5. s. 2: 81-87.
- Best, Jay Boyd. 1990. Knowledge Acquisition and Strategic Action in “Mastermind” Problems. **Memory & Cognition**. c. 18. s. 1: 54-64.
- Bilgili, A. Sinan. 2012. **Sosyal Bilgilerin Temelleri**. 5. Bs. ed. Ali Sinan Bilgili. Ankara: Pegem Akademi: 2-35.
- Bottino, Rosa Maria, Michela Ott. 2006. Mind Games, Reasoning Skills and The Primary School Curriculum. **Learning Media and Technology**. c. 31. s. 4: 359-375.
- Bottino, Rosa Marina, Lucia Ferlino, Michela Ott, Mauro Tavella, 2007. Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level. **Computers ve Education**. c. 49. s. 4: 1272-1286.
- Bottino, Rosa Marina, Michela Ott, Mauro Tavella. 2013. Children’s performance with digital mind games and evidence for learning behaviour. **Information Systems, E-learning, and Knowledge Management Research**: 235-243.
- Bottino, Rosa Marina, Michela Ott, Vincenza Benigno. 2009. Digital Mind Games: Experience-Based Reflections on Design and Interface Features Supporting the Development of Reasoning Skills. **In Proc. 3rd European Conference on Game Based Learning**.
- Bunchball, I. 2010. **Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior**. White paper.
- Burts, C. Diane, McKinney C. Warren, Alison C. Gilmore, Mary Jane Ford. 1985. The Effects of The Presentation Order of Examples and Nonexamples on First - Grade Students' Acquisition of Coordinate Concepts. **Journal of Educational Research**. c.78. s. 5. 310- 314
- Büyüköztürk, Şener. 2002. **Sosyal Bilimler İçin Veri ve Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cihan, Mustafa. 2006. John Locke ve Eğitim. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 7 s. 173-178.
- Coştu, Bayram., Alipaşa Ayas, Suat Ünal. 2007. Kavram Yanılgıları ve Olası Nedenleri: Kaynama Kavramı, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, c. 15. s. 1: 123-136.
- Crute, Thomas D, Stephanie A. Myers. 2007. Sudoku Puzzles as Chemistry Learning Tools. **Journal of Chemical Education**. c. 84. s. 4: 612.
- Çağır, Sibel, Şahin Oruç. 2018. 5. Sınıf Öğrencilerinin Drama Yöntemini Kullanımının İncelenmesi. **International Journal of Social Science Research**, c. 7 s.1: 154-174.
- Çağlayan, Harun. 2011. Bilgi Kaynağı Olarak Akıl. **KADER Kelam Araştırmaları Dergisi**, c. 9. s. 1: 233-262.

- Çakır, Özlem S., Nejla Yürük. 1999. Oksijenli ve Oksijensiz Solunum Konusunda Kavram Yanılgıları Teşhis Testinin Geliştirilmesi ve Uygulanması. **III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**. MEB. ÖYGM
- Çakmak, Fatih. 2006. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Nüfus ve Yerleşme Konusunda Geçen Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışandemir, Fatma. 2016. Oyun ve Özellikleri. ed. Hülya Gülay-Ogelman. **Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış**. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi: 1-16.
- Çalışkan, Nihat, Engin Karadağ. 2014. **Eğitimde Drama Teorik Temelleri ve Uygulama Örnekleri**. Yenilenmiş 3. Bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çaycı, Barış, M. Kaan Demir, Mustafa, Başaran, Metin Demir, 2007. Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Kavram Öğretimi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 15. s. 2: 619-630.
- Çevik Kansu, Ceren. 2015. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Etkin Vatandaşlık Eğitiminin Etkililiği. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- De Freitas, Adrian, A., Michelle M. de Freitas, 2013. Classroom Live: A Software-Assisted Gamification Tool. **Computer Science Education**. c. 23. s. 2: 186-206.
- Demirel, Turgay. 2015. Zekâ Oyunlarının Türkçe ve Matematik Derslerinde Kullanılmasının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Bilişsel ve Duyuşsal Etkilerinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirkaya, Ceren, Melek Masal. 2017. Geometrik-Mekanik Oyunlar Temelli Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Uzamsal Düşünebilme Becerilerine Etkisi. **Sakarya University Journal of Education**. c. 7. s. 3: 600-610.
- Devecioğlu, Yasemin, Zekeriya Karadağ. 2014. Amaç, Beklenti ve Öneriler Bağlamında Zekâ Oyunları Dersinin Değerlendirilmesi. **Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. IX. s. I: 41-61.
- Doğanay, Ahmet. 2008. Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 17. s. 2: 77-96.
- Durualp, Ender, Neriman Aral. 2010. Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 39. s. 39: 160-172.
- Ekiz, Durmuş. 2017. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 5. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engin, A. Osman, M. Ali Seven, V. Nuri Turhan. 2010. Oyunların Öğrenmedeki Yeri ve Önemi. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 4. s. 2: 110-120.
- Erden, Münire. Bt. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ergün, Erman. 2018, Zekâ Oyunları Dersini Yürüten Öğretmenlerin Oyun Tercihleri ve Zekâ Oyunlarının Uygulanabilirliğinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Eripek, Süleyman. 2003. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimi. **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**. ed. Ayşegül Ataman. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Evin Gencel, İlke. 2006. Örenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fiangga, Shofan. 2014. Tangram Game Activities, Helping The Students Difficulty in Understanding the Concept of Area Conservation Paper Title. **Proceeding of International Conference on Research, Implementation and Education of Mathematics and Sciences, 18-20 May, 2014**. Yogyakarta State University: 511-519.
- Gagne, Robert. M. 1968. Learning Hierarchies. **Educational Psychologist**, 6: 63-84
- Gardner, Howard E., Thomas C. Hatch. 1990. Multiple Intelligences Go To School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. **CTE Technical Report**. Issue No. 4
- Göncüoğlu, Özlem Gülden. 2010. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasinin Serüveni Ünitesinin Öğretiminde Drama ve İşbirlikli Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Griffiths, Mark D. 1996. Computer Game Playing in Children and Adolescents: A Review of the Literature. In Tim Gill. Ed. **Electronic Children: How Children Are Responding to the Information Revolution**: 41-58. London: National Children's Bureau.
- Gürbüz, Sait, Faruk Şahin. 2018. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**. 5. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürgil, Fitnat. 2011. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Halk Kültürünün Yeri: İlköğretim Öğrencilerinin Halk Kültürü Dersi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hayes, Brett K., Robert N. Conway. 2000. Concept Acquisition in Children With Mild Intellectual Disabilitiy: Factors Affecting Thr Abstraction of Prototypical Information. **Journal of Intellectual Disabilit**. c. 25, s. 3: 217-234.
- Hıdıroğlu, Fatma Melike. 2014. The Role of Perceived Classroom Goal Structures, Self-Efficacy, and Student Engagement in Seventh Grade Students' Science Achievement. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University.
- Horton, Steven V., Thomas C. Lovitt, Donna Bergerud. 1990. The Effectiveness of Graphic Organizers for Three Classifications of Secondary Students in Content Area Classes. **Journal of Learning Disabilities**. c. 23. s.1: 12-22.
- İçen, Mustafa. 2017. Dezavantajlı Bölgelerde ki Lise Öğrencilerinin Vatandaşlık Algısı. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlhan, G. Osman. 2016. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çizgi Romanların Kullanımı. Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, Richard A., Dean Wç Wichern. 2007. **Applied multivariate statistical analysis (Sixth Edition)**. United States: Pearson Education, Inc.

- Kama Yılmaz, Şule. 2019, Seçmeli Zekâ Oyunları Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi. 2005. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayıncılık.
- _____. 2017. **Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler**. Bs.32. Ankara: Nobel.
- Kaya, Elif. 2011. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Demokrasi Kavramları Hakkındaki Görüşleri ve Yanılgıları (Aksaray Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıncal, Remzi Y. 2012. **Vatandaşlık Bilgisi**. 3. Bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kırcaali İftar, Gönül, Bunyamin Birkan, Ayten Uysal. 1998. Comparing the effects of structural and natural language use during direct instruction with children with mental retardation. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**. c. 33. s. 4: 375-385.
- Kısa, Figen. 2007. İlköğretim 6. Sınıf sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Fırtınası Tekniğiyle Kavram Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, Sinan, Mehmet Nur Tuğluk, Mehmet Kök.2007. Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. 16: 324-342.
- Kodaz, Nurten. 2009. İçerik Düzenlemesi Yapılmış Metinlerin Öğrencilerin Cumhuriyet ve Demokrasi Kavramlarını Öğrenmelerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, Mustafa Serdar. 2006. Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, c. 14. s. 2: 473-480.
- Kurbal, M. Seçil. 2015. An Investigation of Sixth Grade Students'problem Solving Strategies and Underlying Reasoning in The Context of a Course on General Puzzles and Games. Master Thesis, Middle East Technical University.
- Kurtoğlu, Ayşegül. 2009. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sosyal Kavramlar Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kürümlüoğlu, Mutlu. 2019. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasinin Serüveni Ünitesindeki Kavram Yanılgılarını Giderme: Bir Eylem Araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lin, Chiu-Pin, Yin-juan Shao, Lung-Hsiang Wong, Yin-Jen Li, Jitti Niramitranon. 2011. The Impact of Using Synchronous Collaborative Virtual Tangram in Children's Geometric. **Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**. c. 10. s. 2: 250-258.
- Marangoz, Derya, Zeynep Demirtaş. 2017. Mekanik Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Beceri Düzeylerine Etkisi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, c. 10. s. 53: 612-621.
- McKillup, Steve. 2012. **Statistics Explained: An Introductory Guide for Life Scientists**. Second Edition. United States: Cambridge University Press.
- MEB. 2004. **Sosyal Bilgiler Öğretim Programı**: Ankara. MEB.

- _____. 2012. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı (1-4 sınıflar). Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- _____. 2018. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı: Ankara. MEB.
- _____. Eğitim Vizyonu. [10.12.2019]
http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- MEGEP, Meslekî Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirilmesi Projesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Oyun Etkinliği 1. Ankara, 2009.
- Merrill, M. David., Robert D. Tennyson. 1977. **Concept Teaching: An Instructional Design Guide**. NJ: Educational Technology.
- Mertler, Craig A., Rachel A. Vannatta. 2005. **Advanced and Multivariate Statistical Methods: Practical Application and Interpretation (Third Edition)**. United States: Pyczak Publishing.
- Mestre, Neville. 2007. Sudoku. **Australian Mathematics Teacher**. c. 63. s. 4: 6-7.
- Metiner, Esra. 2018. **Oyun Dağarcığını Geliştirme- I Çocuk ve Oyun**. Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını,
https://www.ataaof.com/upload/files/2018/09/PqlEHA8tHjcKNNE2LB5l_29_e3b2d8bdf7a23bd98a67a5411cf0aba8_file.pdf [19.12.2019]
- Milli Eğitim Bakanlığı. 2005. İlköğretim programları. Ankara: MEB
- _____. 2018. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı: Ankara. MEB
- Nicolopoulou, Ageliki. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. çev. Melike Türkan Bağlı. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 37. s. 2: 137-169.
- Norte, Stephane., ve Fernando G. Lobo. 2008. Sudoku Access: A Sudoku Game For People With Motor Disabilities. **Paper Presented at the Proceedings of the 10th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility, 13-15 October 2008. Canada: 161-168.**
- Oruç, Şahin, Ateş, Hüseyin, Çağır, Sibel. 2019. Türk Eğitim Sisteminde Geçmişten Günümüze Üstün Yetenekliler için Yapılan Uygulamalar. **Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi**. c. 2 s.2: 253-273.
- Oruç, Şahin. 2006. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mizah. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- _____. 2019. **Öğrenci Koçluğu El Kitabı**. İstanbul: Buğrahan Yayınları.
- Ott, Michela, Francesca Pozzi. 2012. Digital Games As Creativity Enablers For Children. **Behaviour & Information Technology**. c. 31. s.10: 1011-1019.
- Öğretir, A. Dilek. 2008. Oyun ve Oyun Terapisi. **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**. 22: 94-100.
- Öktem, Günışık. 2006. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Kavramları Anlama ve Kazanma Düzeyleri (Yeni Programın Pilot Uygulaması Samsun İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öz, Nimet. 2019. Sosyal Bilgilerde Yaratıcı Dramanın Kavram Öğretimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özdamar, Kazım. 2002. **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi: SPSS-MINITAB (Çok Değişkenli Analizler)**. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özkaya, Fatma. 2010. Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi 3 ve 4. Ünitesinde Bulunan Kavramların Bazı Değişkenlere Göre Öğrenilme Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özköse, Kadir. 2017. Mevlânâ'nın Mesnevî'sinde Akıl Eleştirisi ve Aklın İşlevselliğine Yönelik Yaklaşımları. **Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. c. 11. s.11: 13-34.
- Öztürk, Cemil. 2011. **Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi**. 2. bs. ed. Cemil Öztürk. Ankara: Pegem Akademi.
- _____. 2012. **Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi**. 3.bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan, Hülya. 1997. Örnek Olay ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Beceriler Dersinde Öğrenme Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Piaget, Jean. 1962. **Play, Dreams and İmitation in Childhood**. New York: Norton. (Originally published in French in 1945).
- Poyraz, Hatice. 2003. **Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak**. 2. Bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ramazan, Oya. 2018. **Oyun Etkinlikleri-I Çocuk ve Oyun**. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını, https://www.ataaof.com/upload/files/2018/09/PqLEHA8tHjcKNNE2LB5l_29_e3b2d8bdf7a23bd98a67a5411cf0aba8_file.pdf. [22.12.2019].
- Rau, William Arthur. 2002. The Relationship of Emotional Intelligence Test Scores to Job Performance Evaluation Scores in The Management Group of A Health Care Organization. Master's Thesis. Medical University of South Carolina.
- Razon, Norma. 1985. Okul Öncesi Eğitimde Oyunun, Oyunda Yetişkinin İşlevi. **Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Dergisi**. c. 2. s. 3: 57-64
- Reiter, Harold B., John Thornton, G. Patrick Vennebush. 2014. Using KenKen to Build Reasoning Skills. **Mathematics Teacher**, c. 107. s. 5: 341-347.
- Ross, Amanda, Victor L. Willson. 2004. **Basic and Advanced Statistical Tests: Writing Results Sections and Creating Tables and Figures**. AW Rotterdam, Netherlands: Sense Pub.
- Sabancı, Osman. 2015. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. ed. Cengiz Dönmez, Kubilay Yazıcı. Ankara: Pegem Akademi: 195-227.
- Sadıkoglu, Asuman. 2017. Zekâ ve Akıl Oyunları Dersinin Değerler Eğitimindeki Rolünün Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Marmara Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı.
- Samur, Yavuz. 2012. Measuring Engagement Effects of Educational Games and Virtual Manipulatives on Mathematics. Dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University.

- Savaş, M. Ali. 2019. Zeka Oyunları Eğitiminin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, Ramazan. 2015. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Nobel
- Shapiro, Samuel Sanford, Martin B. Wilk, 1965. An Analysis of Variance Test for Normality (Complete Samples). **Biometrika**. c. 52. No. 3/4: 591-611.
- Siew, Nyet. M., Sopia Abdullah. 2012. Learning Geometry in a Large-Enrollmen Class: Do Tangrams Help in Devoloping Students' Geometric Thinking? **British Journal of Education, Society&Behavioural Science**. c. 2. s. 3: 239-259.
- Smith, L. Patricia, Tillman J. Ragan, 1999. **Instructional Design** (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Soylu, Tuğba. 2019. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Ortaokul Öğrencilerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzel Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sungur, Semra, Savaş Güngören. 2009. The Role of Classroom Environment Perceptions in Self-Regulated Learning and Science Achievement. **Elementary Education Online**. c. 3: 883-900.
- Şahin, Engin. 2019. Zeka Oyunlarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Problem Çözme Algılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şeb, Gül, Nergiz Bulut Serin, 2017. KKTC’de Satranç Eğitimi Alan ve Almayan İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları. **International Jounal of New Trends in Arts, Sports & Science Education**. c.6. s.3:58-67
- Şeker, Mustafa. 2010. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillerine Uygun Etkinliklerin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyi ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkililiğinin Araştırılması. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, Barbara. G., Linda S. Fidell. 2013. Using multivariate statistics (Sixth edition). **United States: Pearson Education**.
- Talu, Nilay. 1999. Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 15: 164-172.
- Taşpınar, Mehmet, Bünyamin Atıcı, 2002. Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. **Eğitim Araştırmaları**. c. 2. s. 8: 207–215.
- Tay, Bayam. 2017. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırması. **International Journal Of Eurasia Social Sciences**. c. 8. s. 27: 461-487.
- Tay, Bayram, Adem Öcal, 2008. **Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Tennyson, D. Robert, Martin J. Cocchiarella. 1986. An Empirically Based Instructional Design Theory For Teaching Concepts. **Review of Educational Research**. 56: 40- 71.

- Terzi, Havva. 2019. Zekâ Oyunlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tokcan, Halil. 2015. **Sosyal Bigilerde Kavram Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Topçu, Hasan, Sevdâ Küçük, Yüksel Göktaş. 2014. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlköğretim Matematik Öğretiminde Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Kullanımına Yönelik Görüşleri. **Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi**. c.5. s. 2. 119-136.
- TTKB, 2013. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı, MEB 2013, 118.
- Tural, Ayşegül. 2011. Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacı Yaklaşımla Kavram Öğretimine Yönelik Model Geliştirme. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tüm Üstün Zekâlılar Derneği. 2013. TÜZDER, Zekâ ve Akıl Oyunları Eğitimliği Eğitimi Notları Kitapçığı. <http://www.tuzder.org/> [19.12.2019] <https://tuzder.org/egitimler/zeka-ve-akil-oyunlari-egitmenligi-egitimi/>
- Türk Beyin Takımı. 1992. John Locke ve Eğitim. [19.12.2019]. <http://www.turkbeyintakimi.com/tarihce/#1486989772046-13840933-a65d>
- Türk Dil Kurumu [TDK]. 2019. **Sözlük**. <http://sozluk.gov.tr/> [19.12.2019].
- Türkçe Sözlük. 2011. **Türkçe Sözlük**. 11. bs. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Türkiye Zeka Vakfı. 2019. [19.12.2019] Türkiye Zeka Vakfı, <https://www.tzv.org.tr/#/>
- Uluğ, Emine. 2016. Oyun Kuramları. **Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış**. ed. Hülya Gülay Ogelman. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi: 49-62.
- Ülgen, Gülten. 2001. **Kavram Geliştirme**. 3. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ün Açıkgöz, Kamile. 2003. **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Wolery, Mark, Melinda J. Ault, Patricia M. Doyle. 1992. **Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities: Use of Response Prompting Strategies**. NY Longman Publishing Group.
- Yang, J. Chi, Sherry, Y. Chen. 2010. Effects of Gender Differences and Spatial Abilities Within a Digital Pentominoes Game. **Computers & Education**. c. 55. s. 3: 1220-1233.
- Yazıcı, Hakkı, Osman Samancı. 2003. İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları ile İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri. **Milli Eğitim Dergisi**. 158. Bahar.
- Yee, Nicholas. 2002. Facets: 5 Motivation Factors for Why People Play MMORPG's. [20.01.2019] <http://www.nickyee.com/daedalus/motivations.pdf>
- Yesari, Bayram. 2018. Kavram Bulmacalarının Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Demokrasinin Serüveni Ünitesindeki Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, Ramazan. 2018. Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasinin Serüveni Ünitesinde Kullanılan Konuşma Halkası Tekniğinin Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yılmaz, Dicle. 2019. Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Akıl Yürütme Becerilerine ve Matematiksel Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Feride. 2018. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Kitabında “Demokrasinin Serüveni” Ünitesinin Kavram Haritası ve Öğretim Etkinliği Yönünden İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, Serap. 2008. İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi “Haklarımı Öğreniyorum” Ünitesi ile İlgili Kavramları Anlama Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yöndemli, E. Nur, İlkay Doğan Taş. 2018. Zekâ Oyunlarının Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerde Matematiksel Muhakeme Yeteneğine Olan Etkisi. **Turkish Journal of Primary Education**. c. 3. s. 2: 46-62.
- Yöndemli, E. Nur. 2018. Zekâ Oyunlarının (Strateji ve Geometri) Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerde Matematiksel Muhakeme Yeteneğine ve Matematik Dersinde Gösterilen Çabaya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zeybek, Nilüfer, Elif Saygı. 2018. Apartmanlar Oyununun Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Uzamsal Görselleştirme Yeteneklerine Olan Etkisi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 18. s. 4: 2541-2559.
- Zıngal, Yusuf. 2015. 7E Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersi "Demokrasinin Serüveni" Ünitesinde İşlenişinin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek 1. SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Tutum Ölçeği İzni



Sibel çağır <cagirsibel@gmail.com> 15 Şub 2019 16:15   

Alıcı: ilkegencel ▾

Sayın Hocam Merhaba,
Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Türkçe ve Sosyal Bilgiler alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. "ÖĞRENME STİLLERİ, DENEYİMSEL ÖĞRENME KURAMINA DAYALI EĞİTİM, TUTUM VE SOSYAL BİLGİLER PROGRAM HEDEFLERİNE ERİŞİ DÜZEYİ" adlı tezinizde geliştirmiş olduğunuz Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğini izniniz olursa tez araştırmamda kullanmak istiyorum.
Saygılarımla..

İLKE EVİN GENCEL <ilkegencel@comu.edu.tr> 16 Şub 2019 16:36   

Alıcı: ben ▾

Merhaba Sibel,
Ölçeği kullanmaktan mutluluk duyarım. Doktora tezimde ayrıntıları bulabilirsin. Ek soruların olursa her zaman yazabilirsin.
Sevgiler.

Sibel çağır <cagirsibel@gmail.com> 16 Şub 2019 16:39   

Alıcı: İLKE ▾

Merhaba Hocam, izniniz ve desteğiniz için çok teşekkür ediyorum.
Saygılarımla.

İLKE EVİN GENCEL <ilkegencel@comu.edu.tr>, 16 Şub 2019 Cmt, 16:36 tarihinde şunu yazdı:

...

Ek 2. ETKİN VATANDAŞLIK ÖĞRENME ALANI BAŞARI TESTİ KULLANIM İZNİ

Başarı Testi Kullanım İzni

Gelen Kutusu x



Sibel çağır <cagirsibel@gmail.com>

23 Aralık Pzt 23:09 (19 saat önce)



Alıcı: mutlu

Sayın Hocam Merhaba,

Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. "6.

SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ DEMOKRASİNİN SERÜVENİ ÜNİTESİNDEKİ KAVRAM

YANILGILARINI GİDERME: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI" adlı tezinizde geliştirmiş olduğunuz Etkin

Vatandaşlık Öğrenme Alanı Başarı Testi'ni izniniz olursa tez araştırmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla..

mutlu kürümlüoğlu

23 Aralık Pzt 23:12 (19 saat önce)



Alıcı: ben

İyi günler Sibel Hanım daha önceden izin verdiğim gibi geliştirdiği başarı testini tezinizde kullanabilirsiniz.

Tezinizde şimdiden başarılar dilerim. İyi günler

23 Ara 2019 Pzt 23:09 tarihinde Sibel çağır <cagirsibel@gmail.com> şunu yazdı:

Ek 3. SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenci,

Aşağıda, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumunuzu belirlemek amacıyla 35 adet tutum ifadesi verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz. İfadede yer alan görüş ya da duygunun size ne kadar uygun olduğunu, ifadenin karşısında bulunan bölüme çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Eğer ifade size çok uygunsa “çok uygun” (ÇU), ifade size uygunsa “uygun” (U), ifadenin size uygun olup olmadığı konusunda kararsızsanız “kararsızım” (KS), ifade size uygun değilse “uygun değil” (UD), ifade size hiç uygun değilse “hiç uygun değil” (HU) bölümüne işaret koyunuz. Her bir madde için tek yanıt veriniz. Belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bilimsel bir çalışmaya yaptığımız katkı için teşekkür ederim.

Doç. Dr. ŞAHİN ORUÇ
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

SİBEL ÇAĞIR
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ

Ad Soyad:
Okul:
Sınıf:
İmza:

AŞAĞIDAKİ İFADELER, SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK DÜŞÜNCELERİNİZE NE KADAR UYGUNDUR?	Çok Uygun	Uygun	Kararsızım	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1.Sosyal Bilgiler, sevdiğim bir derstir					
2.Sosyal Bilgiler dersi ilgimi çeker					
3.Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin bir yararı olduğuna inanmıyorum					
4.Sosyal Bilgiler, sıkıcı bir derstir					
5.Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersini çalışmaktan hoşlanırım					
6.Sosyal Bilgiler dersini eğlenceli buluyorum					
7.Sosyal Bilgiler dersi konularını çalışmak canımı sıkır					
8.Sosyal Bilgiler dersi beni rahatlatır					
9.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili gezilere katılmaktan hoşlanırım					
10.Sosyal Bilgiler, en az sevdiğim derstir					
11.Sosyal Bilgiler dersini saatlerce çalışsam bıkmam					
12.Sosyal Bilgiler dersi beni korkutur					
13.Sosyal Bilgiler dersinde kendime olan güvenimin arttığını hissedirim					
14.Sosyal Bilgiler kitaplarını, ders saatleri dışında okumaktan hoşlanmam					
15.Sosyal Bilgiler dersi sınavlarına çalışmaktan zevk alırım					
16.Sosyal Bilgiler dersi bitince üzüntü duyarım					
17.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili araştırma yapmaktan hoşlanmam					
18.Sosyal Bilgiler, gereksiz bir derstir					
19.Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili olduğundan müzelere gitmekten hoşlanmam					
20.Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimi tekrar etmekten hoşlanırım					
21.Sosyal Bilgiler dersi saatleri az olursa mutlu olurum					
22.Sosyal Bilgiler dersinin önemli bir ders olduğuna inanırım					
23.Diğer dersler yerine Sosyal Bilgiler dersine girmeyi tercih ederim					
24.Sosyal Bilgiler dersi konularını çalışırken yorgunluk hissedirim					
25.Arkadaşlarımla Sosyal Bilgiler konuları hakkında konuşmaktan zevk alırım					
26.Sosyal Bilgiler dersi sınavlarına çalışmaktan hoşlanmam					
27.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili araçlar hazırlamaktan hoşlanmam					
28.Sosyal Bilgiler dersinin ülkeme olan sevgimi artırdığına inanırım					
29.Sosyal Bilgiler dersinde farklı kültürleri tanımaktan hoşlanırım					
30.Sosyal Bilgiler dersinin karşılaştığım sorunları çözmemi kolaylaştırdığına inanırım					
31.Sosyal Bilgiler dersinin hoşgörülü olmamı sağladığına inanırım					
32.Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin gelecek yaşamımı kolaylaştıracağına inanırım					
33.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili film izlemekten hoşlanmam					
34.Sosyal Bilgiler dersi olmasa okula daha istekli geleceğime inanıyorum					
35.Sosyal Bilgiler dersinde sık sık saate bakma ihtiyacı hissedirim					

Ek 4. 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER ETKİN VATANDAŞLIK ÖĞRENME ALANI BAŞARI TESTİ

6. SINIF SOSYAL BİLGİLER ETKİN VATANDAŞLIK ÖĞRENME ALANI BAŞARI TESTİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu veri toplama aracı Sosyal Bilgiler dersinin Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanıyla ilgilidir. Cevaplarınızı en son sayfada bulunan cevaplama anahtarına X işareti koyarak işaretleyebilirsiniz. Araştırma sonucunda sağlıklı veriler elde edebilmemiz için aşağıdaki soruları içtenlikle cevaplamanız önemle arz edilmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın. Çalışma süresi 40 dakikadır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

DOÇ. DR. ŞAHİN ORUÇ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

SİBEL ÇAĞIR
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ

Mutlu Öğretmen, dersini anlatırken şunları söylemiştir. “Siyasi İktidarın, Tanrı’nın temsilcileri olduklarına inanılan din adamlarının elinde bulunduğu yönetim biçimine teokrazi denir. Teokraside herkes din adamlarının söylediklerine inanmak zorundadır. Çünkü din adamlarının söylediklerine karşı gelmek Tanrı’nın buyruklarına karşı gelmektir.”

1) Buna göre Mutlu Öğretmen’in söylediklerine göre teokrazi için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A. Din adamları hâkimiyeti vardır.
- B. Emirler Tanrı’nın buyruğu kabul edilir.
- C. Halk isterse din adamlarına inanmayabilir.
- D. Din adamlarının kutsal güçleri olduklarına inanılır.



2) Yukarıdaki kişinin söylediği yönetim anlayışı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Cumhuriyet
- B. Monarşi
- C. Oligarşi
- D. Teokrazi

3) Siyasi gücün, birkaç kişilik bir grubun elinde bulunduğu yönetim biçimine ne ad verilir?

- A. Meşrutiyet
- B. Monarşi
- C. Oligarşi
- D. Teokrazi

4) Aşağıdakilerden hangisi Cumhuriyet yönetimi için söylenemez?

- A. Egemenlik halka aittir.
- B. Yöneticiler kendi kurallarını kendi belirler.
- C. Birçok siyasi parti olabilir.
- D. Eşitlik ve özgürlük vardır.

- ✓ Halk tarafından seçilen milletvekillerinden oluşur.
- ✓ Kuralların oluşmasını sağlar.
- ✓ Hükümet’e güvenoyu verip onu denetler.

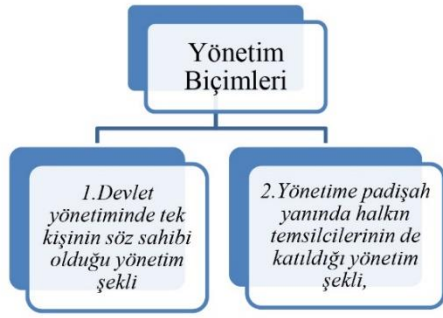
5) Yukarıdaki özellikleri verilen kurum aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Anayasa Mahkemesi
- B. Başbakanlık
- C. Cumhurbaşkanı
- D. T.B.M.M



6) Yukarıdaki kişinin konuşmasına bakılarak, halkın hangi yönetim biçimini benimsediği söylenebilir?

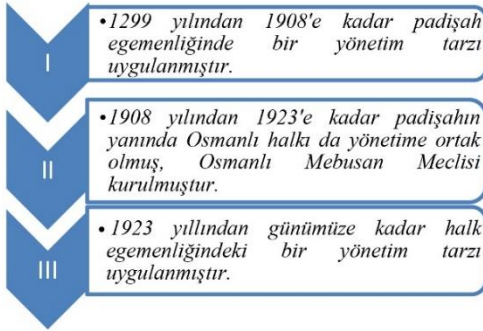
- A. Cumhuriyet
- B. Meşrutiyet
- C. Monarşi
- D. Oligarşi



7)Yukarıda bahsedilen yönetim şekilleri sırasıyla aşağıdakilerden hangisidir?

- | | |
|--------------|------------|
| 1. | 2. |
| A. Oligarşi | Teokrasi |
| B. Demokrasi | Meşrutiyet |
| C. Monarşi | Oligarşi |
| D. Monarşi | Meşrutiyet |

Osmanlı Devleti'nde ;



8)Yukarıda verilen bilgiler değerlendirildiğinde Osmanlı Devleti'ndeki yönetim şekilleri sırasıyla aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?

- | | | |
|-------------|-------------|------------|
| I. | II. | III. |
| A. Teokrasi | Monarşi | Demokrasi |
| B. Monarşi | Aristokrasi | Cumhuriyet |
| C. Monarşi | Meşrutiyet | Cumhuriyet |
| D. Oligarşi | Meşrutiyet | Monarşi |

9) Aşağıda verilen yetki ve bu yetkiyi kullanan organlar eşleştirmesinden hangisi yanlıştır?

- A. Yasama-TBMM
 B. Yürütme-Cumhurbaşkanı
 C. Yargı-Bağımsız Mahkemeler
 D. Yasama-Bakanlar Kurulu



Osman, derste şu cümleyi söylemiştir. "Demokratik devletlerde egemenlik kayıtsız şartsız millete aittir. Egemenlik, en üstün otoriteye sahip olan devletin kanun yapması (yasama), bunları uygulaması (yürütme) ve yargı yetkisini kullanmasıdır."

10) Aşağıdakilerden hangisi yukarıda Osman'ın söyledikleriyle verilenlerle çelişir?

- A. Egemenliğin, milletin isteğiyle yönetenlere devredilmesi
 B. Egemenliğin kaynağının millete ait olması
 C. Yönetenlerin, görevleri nedeniyle üstün haklara sahip olması
 D. Yönetenlerin, yasama, yürütme ve yargı haklarını millet adına kullanmaları

11)Bir ülkede demokrasinin gerçekleşmesi öncelikle aşağıdakilerden hangisine bağlıdır?

- A. Egemenliğin millete ait olmasına
 B. Kanunların eşit uygulamasına
 C. Yaşam şartlarının iyileşmesine
 D. Gelire göre vergi alınmasına

12) Aşağıdakilerden hangisinin demokratik ilkelerle yönetilen bir ülkenin özellikleri arasında gösterilemez?

- A. Bireylerin hakları ihlal edildiğinde ihlali yapan kişi ya da kuruluşlar cezalandırılır.
 B. Birey ve toplum arasında güven duygusu vardır.
 C. Kişi egemenliğine dayalı yönetim anlayışı vardır.
 D. Yasalara aykırı davranmadıkları sürece insanlar özgürdürler.

“23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı’nda Cumhurbaşkanı koltuğuna temsili olarak okul meclisleri projesinde başkan seçilen öğrenciler oturmaktadır.”

13) Ülkemizdeki bu tür çalışmaların en önemli amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Eğitimde yenilikler yapmaya
- B. Yeni uygulamalar hakkında bilgilendirme
- C. Demokrasi bilincini kazandırmaya
- D. Basın toplantısı yapmaya

14) Demokratik yönetim biçimlerinde egemenliğin kaynağı aşağıdakilerden hangisine aittir?

- A. Sınırsız yetkilere sahip yöneticilere
- B. Devletin görevlendirdiklerine
- C. Kayıtsız şartlı millete
- D. TBMM

Yasama →
Yürütme → C.başkanı ve Bakanlar Kurulu
Yargı → Bağımsız Mahkemeler

15) Yukarıda soru işareti olan kısma aşağıdakilerden hangisi yazılmalıdır?

- A. Danıştay
- B. TBMM
- C. Yargıtay
- D. Yüksek Seçim Kurulu

16) Aşağıdaki açıklamalardan hangisi “*Milli egemenlik*” ilkesini tam olarak ifade etmektedir?

- A. Egemenlik millete aittir.
- B. Egemenlik bir kişiye aittir.
- C. Egemenlik bir zümreye aittir.
- D. Egemenlik bir sınıfa aittir.



İrem Sosyal Bilgiler Dersine çalışırken kitaptan aşağıdaki bölümü okudu. “Bir ülkede demokrasinin iyi işleyebilmesi için, halkın tüm bireylerinin toplumsal yaşamda olduğu kadar kendi özel yaşamında da demokratik kurallara uyması gerekir.”

17) İrem’in okuduğu bölümden hareketle aşağıdakilerden hangisi demokratik bir anlayışa ters düşer?

- A. Taha’nın sürekli olarak kardeşinin harçlığını alıp, harcaması
- B. Yaz tatilinde gidilecek olan yerin, ailedeki herkesin görüşü alındıktan sonra belirlenmesi
- C. İrem’in 30 kişilik bir sınıfta yalnızca 18 kişinin oyunu alarak başkan seçilmesi
- D. Mutlu’nun üniversite tercihi yapmasına ailesinin ve öğretmenlerinin yardımcı olması

“23 Nisan 1920’de Büyük Millet Meclisi’ni açarak Modern Türkiye’nin temellerini atan Atatürk, milli egemenlik ilkesini, devletin temel öğelerinden biri haline getirmiştir. Böylece tek kişinin hakimiyeti ve bu hakimiyetin babadan oğula geçiş ilkesine dayanan yönetim biçimini ifade eden saltanat son bulmuştur.”

18) Metne göre Atatürk, aşağıdakilerden hangisinin yolunu açmıştır?

- A. Milletin kendi kendini yönetmesinin
- B. Saltanat yönetiminin güçlenmesinin
- C. Seçkinlerin egemenliği ele geçirmesinin
- D. Monarşik yönetim anlayışının gelişmesinin

19) Kralın varlığını devam ettirdiği, ancak kralın yanında bir meclisin bulunduğu ve halkın yönetime katıldığı yönetim şekli aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Demokrasi
- B. Meşrutiyet
- C. Monarşi
- D. Teokrasi

Tatilini geçirmek için akrabalarının yaşadığı başka bir ülkeye giden Taha, gittiği bu ülke ile ilgili olarak günlüğüne şunları yazmıştır.



“Bu ülkede yönetme gücü bir gruba ait.. Burada halk kendi yöneticilerini seçemiyor. Aynı zamanda halkın hiçbir hakkı yok. Oysa benim ülkemde, biz yöneticilerimizi özgürce seçebiliyoruz ve birçok hak ve özgürlüklere sahibiz.”

20) Buna göre, Taha'nın gittiği ülkenin yönetim şekli ile Taha'nın yaşadığı ülkenin yönetim şekli aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

Gittiği ülke	Yaşadığı ülke
A. Oligarşi	Cumhuriyet
B. Monarşi	Teokrasi
C. Teokrasi	Meşrutiyet
D. Monarşi	Cumhuriyet

21) Aşağıdakilerden hangisi demokratik toplumlarda bireylere düşen görevler arasında yer almaz?

- A. Eleştirilerde kırıncı olmamak
- B. İnsan ilişkilerinde hoşgörülü olmak
- C. Başkalarının haklarına saygılı olmak
- D. Kendi düşüncemizi zorla kabul ettirmek

22) Katılımcılığın en fazla ve en az olduğu yönetim biçimleri aşağıdaki seçeneklerden hangisinde verilmiştir?

En fazla	En az
A. Monarşi	Cumhuriyet
B. Oligarşi	Teokrasi
C. Cumhuriyet	Monarşi
D. Oligarşi	Monarşi

23) Meclis tarafından yapılan yasaların uygulanması gerekir. Bu uygulama işini aşağıdakilerden hangisi yapmaktadır?

- A. Anayasa Mahkemesi
- B. Bakanlar Kurulu
- C. Danıştay
- D. Sayıştay

“Sorunların mecliste görüşülüp, gerekli kanuni işlemlerin yapılması yetkisinin kullanıldığının bir göstergesidir.”

24) Yukarıda boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A. Danıştay
- B. Yargı
- C. Yasama
- D. Yürütme

I. Teokratik devletler din kurallarına göre kurulup yönetilen devletlerdir.

II. Hakimiyetin Tanrı'ya ait olduğu kabul edilmiştir.

III. Tanrı'nın gücünün simgesi olan ilahi kurallar insanlara uygulanır.

IV. Bütün işler Tanrı adına yapıldığı için yöneticilerin yaptıklarını halk eleştiremez ve tartışamaz.

25) Yukarıda numaralandırılmış cümlelerin hangisinde halkın yöneticilerin kararlarını sorgulayamamasının nedeni açıklanmıştır?

- A. I
- B. II
- C. III
- D. IV

I- Tevhidi- Tedrisat Kanunu'nun çıkarılması

II- Cumhurbaşkanı'nın kanunu onaylaması ve kanunun uygulamaya konulması

III- Kanuna uymayan okulların kapatılması ve ceza verilmesi

26) Bu uygulamaların sırasıyla hangi güce ait olduğunu bulunuz?

I.	II.	III
A. Yasama	Yargı	Yürütme
B. Yürütme	Yasama	Yargı
C. Yasama	Yürütme	Yargı
D. Yargı	Yasama	Yürütme

Biz oligarşi ile yönetilen bir
ülkede yaşıyoruz.
Ülkemizdeki yönetim
esasları şunlardır:....



27) Yukarıdaki anlatımın hangi seçenekteki bilgi ile devam etmesi beklenemez?

- A. Ülke yönetimi ayrıcalıklı bir zümrenin elindedir.
- B. Ülkenin tüm kurumları yönetimdeki grubun elindedir.
- C. Devlet başkanı aynı zamanda dini lider özelliği de taşımaktadır.
- D. Ülkede hal arasında sınıfsal ayrım söz konusudur.

- Hakimiyet belli bir grubun elindedir.
- Az sayıda insan yönetimde söz sahibidir.
- Halk sınıflara ayrılmıştır.

28) Yukarıdaki verilen bilgilerle aşağıdaki hangi yönetim şekli ilişkilidir?

- A. Cumhuriyet
- B. Monarşi
- C. Oligarşi
- D. Teokrasi

- ✓ Hükümdarın emirleri kanun sayılır.
- ✓ Devlet yönetiminde halkın seçtiği kişiler sorumludur.
- ✓ Devletin tüm kurumları bu grubun elindedir.

29) Yukarıdaki verilen bilgilerle aşağıdaki yönetim şekilleri ile ilişkilidir. Buna göre yukarıdaki maddeler ile aşağıdaki yönetim şekilleri ilişkilendirildiğinde hangisi dışarıda kalır?

- A. Cumhuriyet
- B. Monarşi
- C. Oligarşi
- D. Teokrasi



Yavuz Sultan Selim 1517 tarihinde Mısır'ı fethetmiş ve Memlûk Devleti'nden Halifeliği almıştır. Bu tarihten sonra Osmanlı Devleti İslam Dünyası'nın lideri oldu.

30) Buna göre Mutlu Öğretmen'in söylediklerine göre Osmanlı Devleti hangi yönetim ile yönetilmeye başlamıştır?

- A. Cumhuriyet
- B. Monarşi
- C. Oligarşi
- D. Teokrasi



Yargı yetkisi Türk Milleti adına Bağımsız Mahkemelere bırakılmıştır. Mahkemeler kişiler arası uyuşmazlıkları kanunlara uygun çözer. Kimse yargıya müdahale edemez.

31) Yukarıdaki bilgilere bakarak yargı ile ilgili aşağıdakilerden hangisine ulaşılabılır?

- A. Ülkenin yargı bağımsızlığı vardır.
- B. Hukuk kanunların üzerindedir.
- C. Yargıya kişiler müdahale edebilir.
- D. Mahkemeler ülkedeki yabancıları yargılayabilir.

“Ülkemizde yasama, yürütme ve yargı yetkisi farklı kurumlara verilmiştir. Yargı yetkisi ise Türk Milleti adına Bağımsız Mahkemelere verilmiştir.”

32) Yargı yetkisinin Bağımsız Mahkemelere verilmesi ile aşağıdakilerden hangisi amaçlanmıştır?

- A. Mahkemelerin tarafsızlığını sağlamak
- B. Devletin savunulmasını güçlendirmek
- C. Adli görevlilerin ayrıcalıklı olmasını sağlamak
- D. Yasama yetkisini kullananların gücünü arttırmak

OPTİK FORM (Seçtiğiniz şıkkın üzerine çarpı (X) işareti koyunuz.)										
1.	(A)	(B)	(C)	(D)		17.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.	(A)	(B)	(C)	(D)		18.	(A)	(B)	(C)	(D)
3.	(A)	(B)	(C)	(D)		19.	(A)	(B)	(C)	(D)
4.	(A)	(B)	(C)	(D)		20.	(A)	(B)	(C)	(D)
5.	(A)	(B)	(C)	(D)		21.	(A)	(B)	(C)	(D)
6.	(A)	(B)	(C)	(D)		22.	(A)	(B)	(C)	(D)
7.	(A)	(B)	(C)	(D)		23.	(A)	(B)	(C)	(D)
8.	(A)	(B)	(C)	(D)		24.	(A)	(B)	(C)	(D)
9.	(A)	(B)	(C)	(D)		25.	(A)	(B)	(C)	(D)
10.	(A)	(B)	(C)	(D)		26.	(A)	(B)	(C)	(D)
11.	(A)	(B)	(C)	(D)		27.	(A)	(B)	(C)	(D)
12.	(A)	(B)	(C)	(D)		28.	(A)	(B)	(C)	(D)
13.	(A)	(B)	(C)	(D)		29.	(A)	(B)	(C)	(D)
14.	(A)	(B)	(C)	(D)		30.	(A)	(B)	(C)	(D)
15.	(A)	(B)	(C)	(D)		31.	(A)	(B)	(C)	(D)
16.	(A)	(B)	(C)	(D)		32.	(A)	(B)	(C)	(D)

Ek. 5. TASARLANAN ZEKÂ OYUNLARI



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı: SİBEL ÇAĞIR

Doğum Yeri ve Yılı: Adıyaman, 1993

Yabancı Dil: İngilizce

E-posta: cagirsibel@gmail.com

EĞİTİM DURUMU

İlköğretim:

- Kayaönü Köyü İlkokulu
- Osmangazi Ortaokulu(2004-2006)
- Menderes Ortaokulu (2006-2007)

Lise:

- Erdemir Lisesi (2007-2010)
- Üsküdar Cumhuriyet Lisesi (2010-2011).

Lisans :

- Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (2012-2016)

Yüksek Lisans:

- Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi (2017-2019)

Aktif Görevleri

Prof. Dr. Necmettin Erbakan Bilim Merkezi' nde Zekâ ve Akıl Oyunları Eğitmeni

İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi'nde (JOSSE), Dergi Yöneticiliği, Redaksiyon

Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi'nde (JOHASS), Dergi Yöneticiliği, Redaksiyon

Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi (IJOTEM), Dergi Yöneticiliği, Redaksiyon

Uluslararası Alan Eğitiminde Materyal Sempozyumu (IFEMS) 2018, Sempozyum Düzenleme Kurulu, Sekreteryası.

Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Sempozyumu (DEKUS) 2018, Sempozyum Düzenleme Kurulu, Sekreteryası.

Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Sempozyumu (DEKUS II) 2019, Sempozyum Düzenleme Kurulu

YAYINLAR

Makaleler

Oruç, Ş. ve Çağır, S. (2018). 5. Sınıf Öğrencilerinin Drama Yöntemini Kullanımının İncelenmesi. *International Journal of Social Science Research*. 7(1). 154-174.

Oruç, Ş., Ateş, H. & Çağır, S. (2019). Üstün Yetenekliler Konusunda Yapılan Uygulamalar. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*. 2(2). 253-273.

Çağır, S. ve Oruç, Ş. (2020). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretiminde Zekâ ve Akıl Oyunları. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*. 3(1).

Tam Metinler

Oruç, Ş. ve Çağır, S. (2019). Türkiye’de Kanıt Temelli Tarih Öğretiminin İlk Örnekleri. ISHE Tam Metinler Kitabı.

Kitap Tanıtımları

Çağır, S. (2017). Kitap Tanıtımı: Editörü; Öztürk, C. (2012) Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(2). 99-104.

Tasarımlar

Çağır, S. ve Aygün, M. (2018). Doğal Afetler. *Alan Eğitiminde Materyal Tasarım Yarışması/Sergisi-VI (ALEMTAYS- V)*, Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.

Aygün, M. ve Çağır, S. (2018). Üretimi Tüketim ve Dağıtım. *Alan Eğitiminde Materyal Tasarım Yarışması/Sergisi-VI (ALEMTAYS- V)*, Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.

Çağır, S. (2019). Soru Avcısı Zekâ ve Akıl Oyunu. *Alan Eğitiminde Materyal Tasarım Yarışması/Sergisi-VI (ALEMTAYS- VI)*, Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul

Oruç, Ş. ve Çağır, S. (2019). Kavra Zekâ ve Akıl Oyunu. *Alan Eğitiminde Materyal Tasarım Yarışması/Sergisi-VI (ALEMTAYS- VI)*, Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.

Çağır, S. (2017). Kavak Mantarı “Ostrea Boletus”. (Mantarlar Kategoride 2.’lik Derecesi). *Flora ve Fauna Ödüllü Fotoğraf Yarışması Sergisi I*, Yıldız Teknik Üniversitesi. Sergilenen Fotoğraflar: Kavak Mantarı (Ostrea Boletus), Kurtbağrı (Ligustrum japonicum), Köpek (Canus lupus).

Bildiriler

Çağır, S. (2017). 5. Sınıf Öğrencilerinin Drama Tekniği Kullanımının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı (ISOEVA)*. 425-426. ISBN: 978-605-68062-1-6.

Oruç, Ş. ve Çağır, S. (2017). Akademik Alanda Yazılmış Olan Sosyal Bilgiler Öğretimi Kitaplarının İncelenmesi. *IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi Kongre Kitabı*. İstanbul.

Oruç, Ş., Çağır, S.ve Aygün, M. (2017). Kıbrıs Meselesi Hakkında Yazılmış Olan Akademik Çalışmaların İncelenmesi. *IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi Kongre Kitabı*. İstanbul.

Oruç, Ş. ve Çağır, S. (2018). Tarihi Mekanların Tanıtımında Broşürler ve Eğitimsel İşlevi. *V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (ISHE 2018) Kabul Edilen Bildiri Özetleri*. İstanbul.

Çağır, S. ve İlhan, G. O. (2018) Sosyal Bilgiler 4 ve 5. Sınıf Ders Kitaplarında Çevre Okuryazarlığı Becerisinin İncelenmesi. *Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu (DEKUS 2018) Bildiri Özetleri*. İstanbul.

Oruç, Ş. ve Çağır, S. (2018). Değişen Dünyada Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Algısı ve Zekâ Oyunları, *7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumu (USBES) Bildiri Özetleri Kitapları*. Kırşehir.

Oruç, Ş. ve Çağır, S. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Proje Üretkenliği 7. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumu (USBES) Bildiri Özetleri Kitapları*. Kırşehir

Oruç, Ş. ve Çağır, S. (2018). Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Öğretim Materyali Olarak Çizgi Filmler. *Uluslararası Alan Eğitiminde Materyal Sempozyumu (IFEMS) Bildiri Özet Kitabı*. İstanbul.

Oruç, Ş. ve Çağır, S. (2019). Zekâ ve Akıl Oyunları Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri: Bilim Merkezi Örneği. *Uluslararası Alan Eğitiminde Materyal Sempozyumu (IFEMS 2) Bildiri Özet Kitabı* İstanbul.

Oruç, Ş., Çağır, S. (2019). Üstün Yetenekli Çocukların Benlik Algıları. VI. *Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi. VI. Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi. Kongre Programı ve Bildiri Özetleri Kitabı*. İstanbul.

Oruç, Ş., Çağır, S. ve Ateş, H. (2019). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimsel Beklentileri. VI. *Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi. Kongre Programı ve Bildiri Özetleri Kitabı*. İstanbul

Oruç, Ş. ve Çağır, S. (2019). Türkiye’de Kanıt Temelli Tarih Öğretiminin İlk Örnekleri. VI. *Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (ISHE) Bildiri Özetleri Kitabı*.

Oruç, Ş. ve Çağır, S. (2019). Zekâ Oyunları Öğretim Programı ve Ders Kitabının İncelenmesi. *Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu (DEKUS 2019) Bildiri Özetleri*. İstanbul.

Sertifikalar

Zekâ ve Akıl Oyunları Eğitici Eğitimi Sertifikası

Masal ve Hikâye Anlatıcılığı Eğitici Eğitimi Sertifikası

Drama Eğitimi Sertifikası

Beden Dili ve İletişimi Eğitimi