

**T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
LİNGVİSTİK ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLİMLER ETİM BİLİM DALI**

**ÇOCUK HAKLARI ÖLÇÜMLERİNDE OYUN YÖNTEMİNİN
BAZARCI, KALICILIK VE TUTUMA ETKİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Fatma TORUN**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hacı DURAN**

Adıyaman-2011

**T.C.
ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
LİNGVİSTİK BİLİM DALI
SOSYAL BİLİMLER EĞİTİM BİLİM DALI**

**ÇOCUK HAKLARI ÖLÇÜMLERİNDE OYUN YÖNTEMİNİN
BAZARLI, KALICILIĞI VE TUTUMA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Fatma TORUN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Hacı DURAN

Adıyaman-2011

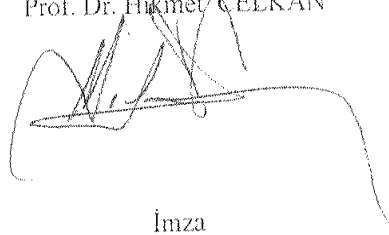
ONAY

Fatma TORUN tarafından hazırlanan "Çocuk Haklarının Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi" başlıklı bu çalışma, [Savunma Sınavı Tarihi] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda (oybirliği/oyçokluğu) ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Sosyal bilgiler Eğitimi Bilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

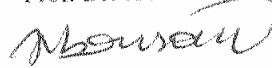
Başkan

Prof. Dr. Hikmet CELKAN



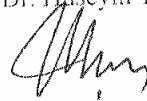
İmza

Prof. Dr. Hacı DURAN



İmza

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin TAŞAR



ÖZET

Fatma TORUN

Çocuk Hakları Ö retiminde Oyun Yönteminin Ba arıya,

Kalıcılı a ve Tutuma Etkisi

Yüksek Lisans Tezi

Adıyaman-2011

Bu çalı ma, oyunla desteklenmi çocuk hakları ö retiminin, ö rencilerin akademik ba arılarına, ö renilenlerin kalıcılı na ve çocuk haklarına ili kin tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmı tır.

Ara tırmanın çalı ma grubu, 2010-2011 ö retim yılında Adıyaman ili merkez ilçede bulunan 50. Yıl İkö retim Okulu'nda ö renim gören be inci sınıf ö rencileri arasından seçilmi tir. Ara tırmada, öntest puan ortalamaları birbirine denk olan iki sınıftan 5-B sınıfı ö rencileri deney grubu, 5-A sınıfı ö rencileri kontrol grubu olarak belirlenmi tir. Ara tırma 27'si deney grubu ve 29'u kontrol grubu olmak üzere toplam 56 ö renci ile yürütölmü tür.

Ö retim süreci, deney grubunda MEB tarafından yapılandırılmı ö retim yakla ımına göre hazırlanmı olan ö retmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikler do rultusunda gerçekte tirilmi ve ara tırmacı tarafından ünitenin kazanımlarına uygun hazırlanan e itsel oyunlarla desteklenmi tir. Kontrol grubunda ise ö retmen kılavuz kitabı do rultusunda ö retim gerçekte tirilmi ve ek bir etkinlik yapılmamı tır.

Ara tırmada öntest–sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmı tır. Veri toplama aracı olarak ö rencilerin akademik bilgilerini ölçmek için ara tırmacı tarafından ba arı testi hazırlanmı tır. Uygulama öncesi ve sonrası ö rencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarındaki de i imi belirlemek için Kepenekçi (2006) tarafından geli tirilen “Çocuk Hakları Tutum Ölçe i” kullanılmı tır. Ara tırmanın nitel verilerini elde etmek için deney grubu ö rencilerine oynatılan her oyundan sonra günlük yazdırılmı tır. Ara tırmaya katılan gruplara uygulama öncesi öntest,

uygulama sonrası sonest, uygulamanın bitiminden 30 gün sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS programı kullanılarak bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Ara tırmada elde edilen istatistiksel sonuçlar, oyunla desteklenmiş öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile yapılandırmacı öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deney ile önceki akademik başarıları ve çocuk haklarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya çıkarmıştır. Deney ile önceki sonrası ise deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve çocuk haklarına yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ancak, deney ile önceki 30 gün sonra yapılan kalıcılık testinde her iki grubun sonest ile kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Ara tırmanın nitel kısmını oluşturan günlükler incelendiğinde, öğrencilerin oyun oynarken çok eğlendikleri, mutlu oldukları ve heyecanlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin oyunlar sayesinde dersi ve dersin öğretmenini daha çok sevdiğikleri ve oynayarak öğrendikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler

1. Oyun yöntemi
2. Çocuk hakları
3. Sosyal bilgiler
4. Başarı
5. Tutum

ABSTRACT

Fatma TORUN

Effect of Game Method on Success, Permanence and Attitude in Children's Rights
Education
Master Thesis
Adıyaman, 2011

The aim of this study is to determine effect of children's rights education supported by games on academic success of students, permanence of the knowledge learned and their attitudes related to children's rights.

The study group of the research was selected from among fifth grade students studying at 50. Year Primary School located in Adıyaman province and center district in the academic year 2010-2011. Students of 5-B class were determined to be the experimental group while students of 5-A group were determined to be the control group for the research and pre-test point average of both classes were equal. The study was conducted with the participation of a total of 56 students. 27 of these students were within the experimental group while 29 of them were within the control group.

Education process was realized in the experimental group according to activities provided in teacher's guidebook prepared by the Ministry of National Education according to constructivist teaching method and was supported by educational games prepared by the researcher according to unit attainments. The teacher provided education according to teacher's guidebook in the control group and did not organize any additional activity.

Pre-test final-test control group pilot model was used in the research. The researcher prepared a success test as a data collection tool in order to measure academic knowledge of students. "Children's Right Attitude Scale" developed by Kepenekçi (2006) was used to determine attitudes of students towards children's rights before and after the application. A diary was written after each play played by

students within the experimental group in order to obtain qualitative data for the research. The group participating in the research was applied a pre-test before the application, a final test after the application and a permanence test 30 days after the end of the application. Quantitative data obtained were analyzed by t-test according to dependent and independent groups by using SPSS program. Qualitative data were analyzed by content analysis.

Statistical results obtained as a result of the research determined that there was not a meaningful difference between the academic success of experimental group students who were subject to education supported by the games and control group students who were subject to constructivist education before pre-test application and their attitudes towards children's rights. After the final-test application, it was seen that there was a meaningful difference in favour of experimental group between the academic success and attitudes towards children's rights of the test group and the control group. However, in permanence test performed 30 days after the final-test application, no meaningful difference was observed between final test and permanence test of both groups.

When diaries constituting the qualitative part of the research were examined, it was seen that the student had better times, became happy and excited while they were playing. It was also revealed that the students loved the course and the teacher of the course more than they used to do owing to the play.

Keywords

1. Game Method
2. Children's Rights
3. Social Studies
4. Success
5. Attitude

ÖNSÖZ

Bu çalı ma, oyunla desteklenmi çocuk hakları ö retiminin, ö rencilerin akademik ba arılarına, ö renilenlerin kalıcılı na ve çocuk haklarına ili kin tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmı tır. Tezimin uygulama ve yazım sürecinde pek çok sorunla kar ıla tım ve bu sorunları çevremde bulunan insanlar yardımıyla çözmeyi ba ardım. Tezimin her a amasında benden desteklerini esirgemeyen ve sorunlarımın üstesinden gelmemde bana yardımcı olan bu kıymetli insanlara te ekkür borçluyum.

Ara tırmam boyunca bana yardımcı olan, rehberlik eden, deste ini esirgemeyen danı manım sayın Prof. Dr. Hacı DURAN'a en içten te ekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ö renimim boyunca aldı m derslerde her zaman, her konuda kendimi geli tirmemde bilgi ve tecrübelerinden yararlanma ansını yakaladı m ve çok uzaklarda olmasına ra men deste ini hep hissetti im çok de erli hocam Yrd. Doç. Dr. Yasin DO AN'a te ekkürü borç bilirim.

Tezim ile ilgili sordu um her soruyu sabırla cevaplandırın ve eksiklerim konusunda çözümler üreten ve benim için hep de erli olacak hocam Yrd. Doç. Dr. Hüseyin POLAT'a çok te ekkür ederim

Verilerimin analizinde kullanılan testleri ö retebilmek için bana zaman ayıran ve ne esiyle, ilgisiyle desteklerini hiç esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Ahmet KARA'ya te ekkürlerimi sunarım.

Aynı ortamı payla maktan onur ve mutluluk duydu um, beni her konuda destekleyen, gülen gözlerini ve sevgisini her zaman hissetti im, arkada lı ın kelime

anlamıyla fazlasını gösteren Ar . Gör. Gülden AKDA 'a ve sıkıntılarımı dinleyerek bana destek olmaya çalı an Ar . Gör. Dilara KARAKA 'a, tez çalı masının yo unlu una ra men her konuda bana çok yardımcı olan ve bir kez bile isteklerimi geri çevirmeyen Ar . Gör. Esra AÇIKGÜL'e, ara tırmamı yaparken bana yardımcı olan 50. yıl .Ö.O müdürü sayın Mahmut YILMAZ'a ve 5-A sınıfı ö retmeni Emine NARCI'ya ve 5-B ö retmeni Zeynal ERYAZGAN'a çok te ekkür ederim.

Tezi hazırlarken ihmal etti im halde bana zorluk çıkarmayan çocuklarım Ali ve Kadir TORUN'a ve maddi-manevi deste ini her zaman hissetti im, o olmadan bunları ba aramazdım dedi im biricik e im Orhan TORUN'a çok te ekkür ederim.

FATMA TORUN
ADİYAMAN, 2011

Ç İNDEK İLER

ÖNSÖZ.....	
Ç İNDEK İLER	
S İMGELER VE KISALTMALAR	V
TABLolar VE EK İLLER	V
G İR	1

I. BÖLÜM

1.1. PROBLEM CÜMLESİ	1
1.1.1. Alt Problemler	1
1.2. ARA İTİRMANIN AMACI.....	2
1.3. ARA İTİRMANIN ÖNEMİ	2
1.4. SAYITLILAR.....	3
1.5. SINIRLILIKLAR	4
1.6. TANIMLAR	4

II. BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER.....	7
2.1. ÇOCUK, ÇOCUKLUK VE ÇOCUK HAKLARI KAVRAMLARI.....	7
2.1.1. Çocuk Kavramı ve Çocukluğun Keşfi.....	7
2.1.2. Hukukta Çocuk Kavramı.....	10
2.1.3. Çocuk Hakları	11
2.2. OYUNUN TANIMI VE ÖNEMİ	16
2.2.1. Oyun Türleri Ve Oyunun Sınıflandırılması.....	21
2.2.2. Oyun Seçiminde Dikkat Edilmesi Gereken Özellikler	31

2.3. OYUNUN ÇOCU UN GELİ M ALANLARI ÜZER NDEKİ ETKİ Sİ ve BU ETKİNİN Ö RENME İLE İ Lİ K Sİ	33
2.3.1. Oyunun Çocu un Fiziksel Geli imine Etkisi ve Ö renme ile İ li kisi	34
2.3.2. Oyunun Çocu un Zihinsel Geli imine Etkisi ve Ö renme ile İ li kisi	37
2.3.3. Oyunun Çocu un Psikolojik Geli imine Etkisi ve Ö renme ile İ li kisi	40
2.3.4. Oyunun Çocu un Sosyal Geli imine Etkisi ve Ö renme ile İ li kisi	43
2.3.5. Oyunun Çocu un Dil Geli imine Etkisi ve Ö renme ile İ li kisi	46
2.4. OYUNUN E TİMDEKİ YERİ	47
2.4.1. Sosyal Bilgiler Ö retimi ve Oyun	49
2.4.1.1. Sosyal bilgiler Ö retim Programının Temel Yaklaşımı	50
2.4.1.2. Sosyal bilgiler Ö retim Programının Genel Amaçları	53
2.4.1.3. Sosyal Bilgiler Ö retiminde Oyunun Kullanılması	55
2.4.1.4. Çocuk Haklarını Oyun Yöntemi İ le Ö retmenin Amacı	56
2.5. İLGİLİ ARA TIRMALAR	62
2.5.1. Yurt çinde ve Yurt Dı nda Oyun Yöntemi İ le İlgili Yapılan Ara tırmalar	62
2.5.2. Yurt çinde ve Yurt Dı nda Çocuk Hakları İ le İlgili Yapılan Ara tırmalar	73

III. BÖLÜM

3.1. ARA TIRMA MODELİ	76
3.2. ÇALI MA GRUBU	79
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİ TİRLMESİ	81
3.3.1. Ba rı Testinin Geli tirilmesi Süreci	81
3.3.2. Tutum Ölçe ği	86
3.3.3. Ö renci Günlükleri	87
3.4. UYGULAMA SÜRECİ	87
3.6. Verilerin Çözümlemesi	100
3.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi	100
3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi	101

IV. BÖLÜM

BULGULAR	102
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İ Lİ K N BULGULAR	102
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İ Lİ K N BULGULAR	103
4.2.1. Alt Problem 2-a: Deney grubunun öntest puan ortalamaları İ le sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	103
4.2.2. Alt Problem 2-b: Kontrol grubunun öntest puan ortalamaları İ le sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	104
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İ Lİ K N BULGULAR	104
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İ Lİ K N BULGULAR	106
4.4.1. Alt Problem 4-a: Deney grubunun sontest puan ortalamaları İ le kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	106
4.4.2. Alt Problem 4-b: Kontrol grubunun sontest puan ortalamaları İ le kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	107

4.5. BE NC ALT PROBLEME L K N BULGULAR	107
4.6. ALTINCI ALT PROBLEME L K N BULGULAR.....	108
4.6.1. Alt Problem 6-a: Deney grubunun öntutum puan ortalamaları ile sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	108
4.6.2. Alt Problem 6-b: Kontrol grubunun öntutum puan ortalamaları ile sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	109
4.7. YED NC ALT PROBLEME L K N BULGULAR	110

V. BÖLÜM

TARTI MA VE YORUM.....	116
SONUÇ VE ÖNER LER.....	126
KAYNAKÇA	131
EKLER.....	141
EK-1: ARA TIRMA ZN	142
EK-2: BA ARI TEST	143
EK- 3: ÇOCUK HAKLARI TUTUM ÖLÇE	146
EK-4: OYUN KARTLARI.....	147
EK- 5: Ö RENC GÜNLÜKLER	148
EK-6: ETK NL K FOTO RAFLARI	150
ÖZGEÇM	152

S İMGELER VE KISALTMALAR

vd.: Ve di erleri

Akt.: Aktaran

N: Toplam Ö renci Sayısı

X: Ortalama

ss: Standart Sapma

p: Anlamlılık Düzeyi

G_D: Deney Grubu

G_K: Kontrol Grubu

X₁: Oyunla Desteklenmi Ö retim

X₂: Yapılandırmacı Ö retim

T_K: Kalıcılık Testi

T_ö: Öntest

T_s: Sontest

F₁: Öntutum Testi

F₂: Sontutum Testi

TABLOLAR VE EKLER

Tablo 1: Oyunun Sınıflandırılması.....	26
Tablo 2: Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi.....	78
Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Puanlarının Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubunun Öntutum Puanlarının Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	81
Tablo 5: Ara tırmaya Katılan Deneklerin 2010 Yılına Ait Not Ortalamaları.....	81
Tablo 6: Ara tırmaya Katılan Deneklerin Dağılımı.....	82
Tablo 7: Bağımlı Testinde Bulunan Maddelerin Güçlük İndeksleri.....	84
Tablo 8: Bağımlı Testinde Bulunan Maddelerin Ayıricılık İndeksleri.....	85
Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarının Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	102
Tablo 10: Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarının Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 11: Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarının Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	104
Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubunun Erişim Puanlarının Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	104

li kin t-Testi Sonuçları.....	105
Tablo 13: Deney Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarının Farklılı ına li kin t-Testi Sonuçları.....	106
Tablo 14: Kontrol Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarının Farklılı ına li kin t-Testi Sonuçları.....	107
Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubunun Kalıcılık Puanlarının Farklılı ına li kin t-Testi Sonuçları.....	108
Tablo 16: Deney Grubunun Öntutum ve Sontutum Puanlarının Farklılı ına li kin t-Testi Sonuçları.....	109
Tablo 17: Kontrol Grubunun Öntutum ve Sontutum Puanlarının Farklılı ına li kin t-Testi Sonuçları.....	109
Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubunun Sontutum Puanlarının Farklılı ına li kin t-Testi Sonuçları.....	110
Tablo 19: Deney Grubunda Bulunan Ö rencilerin Kulaktan Kula a Oyunu ile İgili Görü lerine li kin Bulgular.....	111
Tablo 20: Deney Grubunda Bulunan Ö rencilerin Rol Kartları Oyunu ile İgili Görü lerine li kin Bulgular.....	112
Tablo 21: Deney Grubunda Bulunan Ö rencilerin Var mısın Yok musun Oyunu ile İgili Görü lerine li kin Bulgular.....	113
Tablo 22: Deney Grubunda Bulunan Ö rencilerin Hadi Anlat Bakalım Oyunu ile İgili Görü lerine li kin Bulgular.....	114

G R

Günümüzde eğitim alanında pek çok problem yaşanmaktadır. Bu problemlerden biri de öğrencilerin derse karşı dikkat ve motivasyonlarının yeterli düzeyde olmaması ve bu eksiklikten kaynaklanan öğrenci başarısızlığıdır. *Motivasyon, öğrencinin bir davranış değişikliği sırasında kullandığı enerji olarak düşünülebilir* (Özevin, 2006: 3). Eğitim ortamında bu enerjinin ortaya çıkmasını sağlamak için değişik uyarıcıların kullanılması gerekmektedir. Görsel çekici materyaller, değişik yöntem ve stratejiler, jest ve mimikler öğretmenin derste kullanabileceği uyarıcılardan sadece birkaçıdır.

Motivasyon, aynı zamanda bireylerin öğrendikleri konuya karşı dikkat düzeylerini de etkileyen önemli bir etkidir. Motivasyonu düşük olan öğrenci öğrenmeye hazır değildir. Öğrenci öğrenme ortamına yeterince odaklanamaz ve öğretilen konuyu anlamakta sıkıntı çeker. Motivasyonu yüksek olan öğrenciler de bazen dikkat problemi yaşayabilirler. Çünkü eğitim ve öğretim sırasında her bireyin belli bir dikkat düzeyi vardır. Ancak her gün tekrarlanan eğitim ve öğretim sırasında öğrencilerin bu dikkat düzeyleri normalin altına düşmektedir. Koçer (2006) "Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite" başlıklı çalışmasında dikkat eksikliği yaşayan öğrencilerin bu probleminin ilköğretim 3-4. sınıfa kadar çok fark edilmediğini belirtmiştir. Beşinci sınıftan itibaren konuların zorlaşmasıyla birlikte bu sorunun daha fazla gözlemlendiğini belirtmiştir.

Bu problemi çözmek için özellikle ilköğretimde görev yapan öğretmenlere, öğrencilerin derse karşı dikkat ve motivasyonlarını artırma konusunda büyük görev düşmektedir. Öğretimiyle uğraşanlar, bireylerin gelişim özelliklerini dikkate alarak uygun dikkat stratejilerini seçmeli ve uygulamalıdır (Öztürk, 1999). Eğitimde istenen başarının sağlanması için öğretmenler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak, onların motivasyon ve dikkatlerini artıracak, dersi daha eğlenceli hale getirerek öğrencilerin her gün okula isteyerek ve neşeli bir şekilde gelmelerini sağlayacak yeni yöntemler kullanmalıdırlar.

Ö rencilerin motivasyon ve dikkat düzeylerinin yükseltilmesinin en büyük ö renci amacı ba arısının artırılması ve ö renilen bilgilerin kalıcılı mının sa lanmasıdır. Çünkü ö renci ancak isteyerek içinde yer aldı ı ve yaptı ı i lerde kalıcı ö renme elde edebilir. Ö rencinin bizzat katılımının sa lanarak yapıldı ı ö renme ortamlarında ö rencilerin daha ba arılı oldukları, ö rendiklerini daha fazla hatırlarında tuttukları ve derse kar ı motivasyon ve tutumlarında olumlu geli melerin oldu u yapılan ara tırmalarla belirlenmiştir (Nakibo lu, 2001: 133; Duatepe 2004: 279; Engin vd. 2004: 109; Altunay, 2004: 145; Yurt, 2007: 156; Dikba ve Hasırcı, 2008: 69; Kara vd., 2008: 551; Biriktir, 2008: 67).

E itimde ba arının artırılması için ö rencilerin tüm duyularıyla derse katılmalarını sa lamak gerekmektedir. Bir ö renci ne kadar çok duyu organı ile ö renme-ö retme sürecine katılırsa ö renmeler o kadar etkili ve kalıcı olur. Bu nedenle kalıcı ö renmeler, yaparak ya ayarak ö renme yoluyla gerçeğe ir. Bir Kızılderili atasözü “Anlatırsan, unutabilirim; gösterirsen, anımsayabilirim; beni i in içine katarsan asla unutmam, ö renirim” der.

Zaman sabit tutulmak üzere insanlar, okuduklarının % 10’unu, duyduklarının % 20’sini, gördüklerinin % 30’unu, hem görüp hem duyduklarının % 50’sini, söylediklerinin % 70’ini, yapıp söylediklerinin ise % 90’ını hatırlarında tutmaktadırlar (zci, 2006: 170). Bu tespitlere göre ö rencilerin derslerinde daha ba arılı olmaları ve kalıcı ö renmenin sa lanabilmesi için ö rencilerin derslere daha fazla katılımlarının sa lanması gerekmektedir.

E itimde ö rencinin ön plana çıkması ve özellikle ö renci merkezli e itim anlayı mının yaygınla mması ile birlikte ö renciye verilen de er artımı ve ö rencinin aktif katılımını sa layacak yöntemler benimsenmeye ba lamı tır. Ö retmenlerin derslerde kullanabilecekleri pek çok aktif ö retim yöntemi bulunmaktadır. Çocukların gerek fiziksel gerekse ruhsal geli mlerine önemli katkısı olan oyun, son yıllarda e itim ve ö retimde de oldukça sık kullanılan bir aktif ö retim yöntemi olarak dikkat çekmektedir.

Oyun, uzun yıllar çocukların fazla enerjilerini harcadıkları, yaramazlık yapmalarını engelleyen ve taklit yapma ihtiyacını gideren bir yol olarak dü ünülürken günümüzde birçok uzman tarafından bir "ö renme sanatı" olarak de erlendirilmektedir (Biriktir, 2008: 56).

Çocuk geli imi konusunda pek çok ara tırması bulunan Piaget'e göre oyun, çocu un çevreye uyumudur. Çocuk oyun oynarken kendi seçti i ya da seçildi i grubun kurallarına uymak zorundadır (Altunay, 2004: 18). Bu da çocu un yaptı ı i e daha fazla dikkat etmesini ve motive olmasını sa lamaktadır.

Oyun, temel e itim araçlarından biridir. Temel e itimde amaç, ö rencilerin deneyimleri sayesinde ö renmesini sa lamaktır (Akandere, 2006: 21). 2005 yılında hazırlanan yeni ilkö retim programı ö renci merkezli yakla ımları benimsemi ve ö rencinin ö renmeyi ö renmesi felsefesi üzerine yapılandırılmı tır. Geleneksel yöntemlerde bilgi, aktarılan ve alınan bir olgu iken, yapılandırmacı yakla ıma göre hazırlanmı yeni programda bilgi, olu turulan ve her bireyin kendine göre yapılandırdı ı bir olgudur. Birey ancak kendi tecrübeleri sayesinde edindi i bilgileri yapılandırabilir, ba kaları tarafından transfer edilen bilgileri de il. Ayrıca çocuk oyun oynarken daha fazla kendi olur, ö reticiye kar ı olan tedirginli i ortadan kalkar ve kendini daha rahat hisseder. Kendini ö renme ortamında daha rahat hisseden birey, derse kar ı daha fazla motive olur ve anlatılan konulara kar ı dikkat düzeyi artar. Ö rencinin davranı larındaki bu de i iklikler do al olarak akademik ba arısına ve derse kar ı tutumuna olumlu manada yansıyacaktır.

Oyun, çocu un hayatının bir parçası ve onun için vazgeçilmez bir etkinlik olarak ele alınmalıdır. Birle mi Milletler Tarafından kabul edilen Çocuk Hakları Sözle mesinde de oyun oynamak, çocukların sahip oldukları sosyal haklardan biri olarak ifade edilmi tir (Çocuk Hakları Sözle mesi Madde 31/1). 191 ülkenin altına imza atmı oldu u bu sözleşme çocuklara oyun oynama hakkının yanında daha birçok hak verilmi tir. Özgüveni yüksek, hak ve sorumluluklarını bilen ve ba arılı bir nesil yeti tirmek için çocuklara haklarını ö retmek gerekmektedir. Hak kavramı soyut bir anlam ta ıdı ndan çocukların bu hakları algılamaları kolay olmayabilir.

Özellikle bu noktada öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin ilgisini çekecek yöntem ve teknikleri kullanarak bu konu hakkında eğitimi verebilirler. Oyun yöntemi, özellikle ilköğretim öğrencilerinin ilgisini çekecek ve derse aktif katılımlarını sağlayacak yöntemlerden biridir. Oyun sayesinde çocuklar, hem resmi makamlarca kendilerine verilen yasal hakkı kullanabilirler hem de oyun oynarken edindikleri tecrübeler sayesinde etkili bir öğrenme gerçeği yaşatabilirler. Etkili öğrenmenin yanında tutum üzerinde de olumlu etkisi olan oyun yönteminin eğitimi ve öğretim sürecinde kullanılması bir zorunluluk haline gelmiştir.

Bu durumdan hareketle hazırlanmış olan bu tez çalışmasının problem durumunu “çocuk haklarının öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığı ve tutuma etkisi var mıdır” konusu olmaktadır.

I. BÖLÜM

Bu bölümde ara tırmanın problem cümlesi ve alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve ara tırma boyunca sıkça kullanılan kavramların tanımları açıklanmıştır.

1.1. PROBLEM CÜMLESİ

Bu çalışmamızın problem cümlesi; “İkinci sınıfta sosyal bilgiler dersinin “Haklarımı Öreniyorum” ünitesinde yer alan çocuk hakları öreniminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığı ve tutuma etkisi var mıdır” ifadesi olmaktadır. Bu probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.1.1. Alt Problemler

Ara tırmanın problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol gruplarının söntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. a) Deney grubunun öntest puan ortalaması ile söntest puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?
b) Kontrol grubunun öntest puan ortalaması ile söntest puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunda uygulanan oyunla desteklenmiş çocuk hakları örenimi, kontrol grubunda uygulanan yapılandırmacı yaklaşımına göre uygulanan mevcut örenime göre örenci başarıları (erişimi) üzerinde anlamlı bir fark olmaktadır mı?
4. a) Deney grubunun söntest puan ortalaması ile kalıcılık testi puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?

b) Kontrol grubunun sontest puan ortalaması ile kalıcılık testi puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Deney grubunda uygulanan oyunla desteklenmi çocuk hakları ö retimi, kontrol grubunda uygulanan yapılandırıcı yaklaşıma göre uygulanan mevcut ö retime göre öğrenilenlerin kalıcılığında anlamlı bir fark oluşturmaktadır mıdır?

6. a) Deney grubunun öntutum puan ortalaması ile sontutum puan ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?

b) Kontrol grubunun öntutum puan ortalaması ile sontutum ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Deney ve kontrol gruplarının sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama süresince oynatılan oyunlar ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.2. ARA TIRMANIN AMACI

Çocukların hayatında önemli bir yeri olan oyunun eğlendirici ve rahatlatıcı özelliklerinin yanı sıra çocukları zihinsel, sosyal, fiziksel ve psikolojik olarak geliştiren önemli etkileri de bulunmaktadır (Altunay, 2004: 2). Çocuk gelişimine bu kadar önemli katkıları bulunan oyun, eğitimciler tarafından da sıkça kullanılan öğretim yöntemlerinin başında gelmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, çocuk haklarının öğretiminde oyun yönteminin beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, öğrenilen konuların kalıcılığına ve öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır. Bu amaçla seçilen oyunların deney grubu öğrencilerine oynatılması sağlanmıştır.

1.3. ARA TIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde dünyadaki bütün toplumlarda çocuğa verilen değer artmıştır. Çocuğa verilen bu değer artmasıyla birlikte çocuk hakları da sık sık gündeme gelen konular arasında yer almaya başlamıştır. Haklarını bilerek yetiştirilen çocuklar, bilinçli yetkinler olarak toplumun gelişmesinde büyük rol oynayacaklardır. Gelecekte

yöneticileri, doktorları, e itimcileri, hâkimleri, anne ve babaları olacak olan çocukların küçük ya lardan itibaren haklarını bilen bireyler olarak yeti meleri oldukça önemlidir. Çocuklar bazı haklarını ya amlarında gizil bir ekilde ö renirken bazı haklarını kasıtlı bir ekilde ö renmektedirler. Çocukların, haklarını bilen ve koruyan bireyler olarak yeti tirilmelerinden ise e itim kurumları sorumludur. Hak kavramı soyut bir kavram oldu undan henüz 9-10 ya larındaki çocukların hakları kapsayan konuları ö renmeleri çok da kolay olmayacaktır. Bu hakların ö retimi konusunda e itim kurumlarında görev yapan e itimcilere büyük görev dü mektedir. Çocukların haklarını etkili bir ekilde ö renmelerini sa lamak için e itimcilerin, çocukların e lenerek ö renmelerini sa layacak ortamlar geli tirmeleri gerekmektedir. Ancak bu yolla hem soyut bir konu olan haklar konusu daha somut hâle getirilebilir hem de çocukların bu konuları daha kolay ö renmeleri sa lanabilir.

Bu çalı ma çocuk haklarının oyun yöntemi ile ö retimi konusunda yapılacak olan ilk çalı ma olması açısından oldukça önemlidir. Ülkemizde özellikle ilkö retim ö rencilerinin çocuk haklarını nasıl algıladıkları, ö rendikleri ve uyguladıkları ile ilgili çalı ma bulunmamaktadır. Bu yönüyle yapılacak olan ara tırmalara örnek te kil edecektir.

1.4. SAYITLILAR

1. Ara tırma süresince kontrol altına alınamayan de i kenler her iki grubu da benzer ekilde etkilemektedir.
2. Ara tırmacı tarafından hazırlanan oyunlar ilkö retim be inci sınıf sosyal bilgiler dersinin “Haklarımı Ö reniyorum” ünitesi ile ilgili kazanımlara hizmet eder niteliktedir.
3. Ö rencilerin ba arı, kalıcılık ve tutum testine içten ve do ru cevap verdikleri kabul edilmi tir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu ara tırmanın denekler ve kapsam açısından sınırlılıkları unlardır:

1. Ara tırma denekler açısından, Adıyaman ili merkez ilçesi sınırları içerisinde bulunan 50. Yıl İkö retim Okulu be inci sınıf ö rencileri ile,
2. Ara tırmanın deneysel evresi, 2010-2011 ö retim yılı güz dönemi ile,
3. Ara tırma amaçlar açısından, belirtilen problem ve alt problemlerin sınanmasıyla,
4. Ara tırma, ilkö retim be inci sınıf sosyal bilgiler dersinin “Haklarımı Ö reniyorum” ünitesi konularının kazanımları ile,
5. Oyun yönteminin sınıf yönetimini zorla tırması,
6. Oyun yönteminin uygulama sürecinin fazla emek ve zaman alması ile sınırlı olmasıdır.

1.6. TANIMLAR

Oyun: Yetenek ve zekâ geli tirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan e lence (TDK, Güncel Türkçe Sözlük, 2010).

Belli bir amaca yönelik olan veya olmayan kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen; fakat her durumda çocu un isteyerek ve ho lanarak yer aldığı fiziksel, bili sel, dilsel, duygusal ve sosyal geli imin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin ö renme sürecidir (Dönmez, 1999: 18).

E itsel Oyunlar: Ö retme-ö renme sürecinde belirlenen hedef davranı lara ula mayı sa layan, önceki ö renilenlerin peki tirilip tekrar edilmesine, hatalı ö renmelerin düzeltilmesine imkân tanıyan planlı ve amaçlı oyunlardır (Çangır, 2008: 12).

Oyunla Desteklenmi Ö retim: Oyunun alı tırma, tekrar ve kalıcılık çalı malarında kullanılmasıyla ö rencinin belli hedeflere ula ana dek oyun yardımıyla yönlendirilmesini amaçlayan ö retim (Altunay, 2004: 19).

İlkö retim: 6–14 ya arası kız, erkek bütün vatandaşlara zorunlu olan ve Türk Milli Eğitim Sistemi'nin genel amaçları doğrultusunda yeti melerine olanak sa layan eğitim türüdür.

Çocuk: Bebeklik ça ı ile erginlik ça ı arasındaki geliş me döneminde bulunan insan (BSTS / Eğitim Terimleri Sözlü ü, 1974).

Çocuk Hakları: Özel hukuk, sosyal hukuk, kamu hukuku ve uluslararası hukukta yer alan kuralların çocuklara tanıdı ı yetkilere çocuk hakları denir (An, 1968; Akt.: Kepenekçi ve Baydık, 2009: 330).

Kalıcılık: Her ünite için, deney ve kontrol gruplarının başarı testinden en az 15 gün sonra yapılan testten aldıkları, başarı puanı etkisinden arıtılmı ortalama başarı puanları.

Kontrol Grubu: “Haklarımı Ö reniyorum” ünitesinin öğretimini yapılandırmacı yaklaşım yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen grup. Bu grupta öğretmen, Haklarımı Ö reniyorum ünitesindeki konuları kendi günlük planında yer aldığı ekliyle anlatır. Konu anlatımını, konu ile ilgili soruların çözümü izler. En çok kullanılan yöntem ve teknikler; soru-cevap, anlatım, ödevlendirme.

Deney Grubu: “Haklarımı Ö reniyorum” ünitesinin öğretimini, üniteye yer alan konulara yönelik hazırlanmış e itsel oyun öğretim yöntemi ilkelerine uygun olarak hazırlanan ders planlarına göre yürütüldü ü grup.

Eri i Puanı: Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasındaki puan farkı.

Mevcut Öğretim Yaklaşımı: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköretim beinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan “Haklarımı Ö reniyorum” ünitesi için yapılandırmacı yaklaşımına göre hazırlanmış öğretim yaklaşımıdır. Bu öğretim yaklaşımı içerisinde öğretim yöntem ve tekniklerinden rol alma, pantomima, deney grubunda oynatılan oyunlardan farklı oyunlar, foto raf inceleme ve tartışma gibi

yöntemler kullanılmı tır. Uygulama sürecinde kontrol grubunda sadece bu ö retim yaklaşımına göre ders i lenirken, deney grubunda ise bu ö retim teknikleri e itsel oyunlarla desteklenmi tir.

II. BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde öncelikle ara tırma konusunun kuramsal çerçevesi ele alınmıştır. Çocuk ve çocukluğun kefinden hareketle çocuk haklarının tarihsel gelişimi açıklanmıştır. Oyunun tanımı ve önemi açıklanmış ve oyunun çocuk gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Ayrıca oyunun eğitimdeki yeri ve önemi incelendikten sonra sosyal bilgiler programındaki kullanımı üzerinde durulmuştur. Son olarak oyunun çocuk hakları öğretiminde kullanılma amacı incelenmiştir.

2.1. ÇOCUK, ÇOCUKLUK VE ÇOCUK HAKLARI KAVRAMLARI

2.1.1. Çocuk Kavramı ve Çocukluğun Kefti

Çocuk kavramı; Eğitim Terimleri Sözlüğünde “Bebeklik çağı ile erginlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan” (BSTS / Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974) olarak tanımlanmıştır. Kişinin geçirmiş olduğu bu döneme de çocukluk denmektedir. Çocukluk insan hayatındaki en önemli dönemlerden biridir. Çünkü bu dönem, insanın yetkinlik döneminin de ekillenmesini sağlayacak olan dönemdir. Çocukluk döneminde birey yetkinlere olan bağımlılık döneminden çıktığı için toplumdan topluma farklı özellikler kazanabilir. Akyüz, bu dönem için “Çocukluk, bebekliğin tersine doğal bir gerçeklik değil, sosyo-kültürel bir kavramdır. Bu nedenle de öteki toplumsal kavramlar gibi norm ve değerlere göre göreceli olarak belirlenir” ifadesini kullanmıştır (Akyüz, 2001: 1).

Çocukluk insan yaşamında bu kadar önemli olmasına rağmen uzun yıllar çocuklara ve çocukluk dönemine gereken önem verilmemiştir. Binlerce yıl tüm dünyada çocuk, “küçük insan” ya da “insan ufağı” olarak nitelendirilmiştir. Geçmiş dönemlerde yaşamayan insanlara göre insan yaşamı, “bebeklik, yetkinlik ve yaşlılık”

olmak üzere üç dönemden oluşmaktaydı. İnsan yaşamında çocukluk diye bir dönem bulunmamaktaydı (Akyüz, 2010: 1).

Ortaçağ'da ve onu izleyen yüzyılda çocukluk ayrı bir yaşam dönemi olarak kabul edilmiyordu. Çocuklardan başlıca yaşam adıkları dönem bittikten sonra yetkinlik gibi davranışları, bir yetkinlik gibi giyinmeleri, çalışmaları, evlenmeleri ve hatta iktidara gelmeleri bekleniyordu. Bu dönemde çocuklar suç işlediklerinde yasalar önünde yetkinlerle aynı cezaya çarptırılıbiliyorlardı (Borstelman, 1983; Akt: Kocaman vd., 2005: 32). Çocukluğun tarihi ile ilgili ilk ve çok önemli çalışmaları yapan ünlü Fransız tarihçi Philippe Aries'e göre Ortaçağ'da çocuklar vardı ancak çocukluk kavramı yoktu. Ona göre 12.ve 15. yüzyıl resimlerinde çocuklar yer almaktaydı fakat yetkin rollerinde çizilmekteydi. Çocukların gerçek manada çocuk gibi çizilmeleri ise ancak 17. yüzyılda gerçekleşmiştir (Kocaman, 2007: 38; Onur, 2005: 37; Akyüz, 2001: 4; Franklin, 1993: 37).

Çocukluğun yetkinlikten farklı bir dönem olduğu ve çocuğun minyatür yetkin olmadığı görüşü batı dünyasında 17. yüzyılda ortaya çıkmıştır. O dönemde çocuklar, ilk defa minyatür yetkinlerden farklı olarak çizilmelidir. Çocukluğun modern icadı, Rönesans ve aydınlanmayı izleyen üç yüzyılın temel varsayımlarını ve inançlarını yansıtmıştır (Elkind, 2001: 15).

17. yüzyıldan itibaren çocuklar pek çok yönden yetkinlerden farklıydılar. Bu dönemde çocuklar yetkinlerinkine benzemeyen giysilere, oyunlara, öykülere ve müziğe sahiptiler. Ancak bu olanaklara da sadece zengin ailelerin erkek çocukları sahipti. Yoksul ailelerin çocukları ise hâlâ ailelerinin küçültülmüş giysilerini giymekteydiler (Akyüz, 2001: 5). Bu dönemde çocukluk kavramı çocuğun masumiyetini ve zayıflığını vurguluyordu. Çocuklar, tatlılıkları ile yetkinler için nefis kaynağı haline gelmişlerdi (Franklin, 1993: 39). Postman "Çocukluğun Yok Oluşu" adlı kitabında çocukluk kavramının orta sınıf tarafından ortaya atıldığını ileri sürmektedir. Çünkü çocukları için ancak orta ve üst sınıf para harcayabilirdi. Alt sınıfta çocukluğun yetkinlikten farklı bir dönem olduğu görüşü ancak bir yüzyıl sonra gündeme gelmiştir (Postman, 1995: 96).

20. yüzyıla gelindi inde ise çocu un insan ufa ı olmadı ı, onun da kendine özgü duygu ve dü üncelerinin oldu u görü ü yaygınlık kazanmaya ba lamı tır. Bu yüzyılda çocuk, toplumun gelece ini belirleyen en önemli insan kayna ı olarak de erlendirilmi tir. Bu yüzyıl aynı zamanda, filozofların, e itimcilerin, psikologların ve hukukçuların çocukları incelemeleri, onların geli imleri ve hakları konusunda fikirleri ileri sürmeleri dolayısıyla "çocuk yüzyılı" olarak da adlandırılmı tır (Akyüz, 2001: 11). 20. yüzyılın egemen çocuk paradigması, çocuklu un özel bir kategori oldu u temeline oturmaktadır. James (2001) bu dönemde çocuklarla ilgili ara tırmaların hızlı bir ekilde artmasını u üç sebebe ba lamaktadır: 1. Çocuklu un sosyal olarak yapılandırılması, 2. Çocukların, ara tırmacılar için incelemeye de er olması, 3. Çocukların sosyal dünyaya ili kin kendilerine özgün bir bakı açılarının oldu u ve yeti kinlerin onları dinlemeye de er bulmasıdır.

Çocuklar, yeti kinlerden farklıdırlar. Biyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan onların yeti kinlerden farklı gereksinim ve beklentileri bulunmaktadır. Çocuklar, yarının yeti kinleri oldukları için de il, sadece bugünün çocukları oldukları için, ba lı ba ina bir de er ta ımaktadırlar. Bu bakı açısıyla çocukluk, 20. yüzyılın özellikle son 20–25 yılında dikkatlerin yo un olarak çevrildi i bir alan olarak karsımıza çıkmaktadır (Aktürk, 2006: 13).

Yeti kin çocuk imajı Türk kültüründe de görülmektedir. Göçebe hayat ya ayan Türklerde a ır ya am ko ullarına dayanabilmek için küçük ya lardan itibaren yeti kinler gibi çalı mak gerekiyordu. Sık sık yapılan sava lar nedeniyle Türklerde erkek kız fark etmeden her çocuk sava çı olarak yeti tirilirdi. Çocuklardan ya larından beklenemeyecek büyüklükte hayvanlar avlamaları beklenirdi. Eski Türk destanlarını inceledi imizde çocukların bir kahramanlık yapmadan isim almayı dahi hak edemediklerini görmekteyiz. Hatta çok küçük ya larda iktidarda söz sahibi olan çocuklar vardı. stanbul fatihi Fatih Sultan Mehmet Osmanlı tahtına ilk oturdu unda henüz on iki ya ındaydı.

Yerasimos (1993) "16-19. Yüzyıl Gravür ve Suluboyalarında Osmanlı Çocuk Figürleri" adlı çalı masında bu dönemde Osmanlı mparatorlu u'na gelen Batılı

ressamların eserlerini inceledi ini ve bu eserlerde Osmanlı toplumunda çocukların giyim ve ku amları ile tam bir küçültülmü büyük oldu unu belirtmi tir (Yerasimos, 1993: 48).

slam dini ise çocukları bulu a erene kadar mükellef saymamı ve bu ya a kadar yaptıklarından sorumlu tutmamı tır. Ayrıca çocukların bulu a erinceye kadar korumaya ve bakıma muhtaç olduklarını belirtmi ve bu sorumlulu u da çocukların bakımından sorumlu yeti kinlere vermi tir. Gil'adi (2001) “ slam Uygurlı ında Bir 'Çocukluk' Kavramı Var Mı?” ba lıklı çalı masında slam hukukuna göre, çocukluk döneminin çocu un fiziksel olgunluk kazanmasıyla ve çocu un kendi ili ki ve hareketlerini kontrol etmeye ba laması ile sona erdi ini ifade etmi tir. Fiziksel olgunluk i aretlerinin olmaması durumunda ise genellikle 15 ya , hem erkekler hem de kızlar için çocukluk ile yeti kinlik arasındaki sınırı belirlemektedir. Belirli yeti kin görevlerini yerine getirebilmenin, erkek ve kız çocuklar için zihinsel olgunlu un da göstergesi sayıldı ını da belirtmi tir.

Yüzyıllar boyunca çocuklu un yeti kinlikten faklı bir dönem oldu u fikri toplumlara yerle tirilmeye çalı ılmı tır. Ancak günümüzde her alanda ya anan hızlı de i imler nedeniyle çocukluk dönemi de de i meye ba lamı tır. Çocuklar tıpkı ortaça da oldu u gibi yeniden yeti kin gibi davranmaya ba lamı lardır. Postman medyanın, özellikle televizyonun, çocukların yeti kin rollerini benimsemelerine, kendi becerilerini kaybetmelerine ve gruplar arasındaki farkın ortadan kalkmasına neden oldu unu belirtmektedir (Postman, 1995: 112).

Sonuç olarak, çocukluk kavramı geçmi ten günümüze anlam de i imine u ramı ve giderek önem kazanmı tır. Ancak günümüzde hâlâ çocuklu un sınırları tam olarak çizilememektedir. Bu sınırlar toplumdan topluma, gelenekten gelene e hatta iklimden iklime de i ebilmektedir.

2.1.2. Hukukta Çocuk Kavramı

Çocu un resmen bir birey olarak tanınması ve çocukların kendilerine ait özel haklarının oldu unun kabul edilmesi o kadar da kolay olmamı tır. Çocukluk diye bir

dönemin varlığı kabul edilene kadar çocuklara hukuksal anlamda bir ayrıcalık tanınmamıştır. Yukarıda çocukluğun hangi olaylar sonucu kabul edildiği kısaca açıklanmaya çalışılmıştır. Çocukların hukuksal varlığının kabul edilmesi de ancak ya anan bu olaylar sonucu gerçekleşmiştir. Çocuğa verilen değer arttıkça yasal olarak da çocuğa tanınan hakların sınırları genişlemiştir. Kısaca, çocuğun hukuksal anlamda gelişimi çocukluk kavramının gelişimine paralel bir şekilde olmuştur.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 1. maddesinde “Bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre erken yaşta rehit olmak durumu hariç, onsekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır” denmektedir (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989).

Çocukluk, kullanıldığı bilim alanına göre farklı yaşamları kapsar. Hukukta çocuk kavramı iki anlamda kullanılmıştır. Birinci anlamda, küçüğü yeti kinden ayırmak, ikinci anlamda ise, ana-babaya olan soybaını belirtmek amacıyla kullanılmaktadır. Hukukta belli bir yaşın altındakiler çocuk, yani küçük kabul edilir. Ancak çeitli hukuk dallarında çocukların fizik, ruh ve ahlak bütünlüğünü korumak amacıyla söz konusu yaşın (18) altında da yaş sınırlamaları yapılmıştır (Akyüz, 2001: 3).

2.1.3. Çocuk Hakları

Çocukların yeti kinden farklı olduğu görüşünün yaygınlaşmasıyla birlikte çocukların kendilerine özgü bazı özel haklara da sahip olmaları gerektiği fikri önem kazanmaya başlamıştır.

Ancak bu süreç çok da kolay olmamıştır. Çocuk haklarının gelişim süreci incelendiğinde 19. yüzyılda dahi çocuk hakları ile ilgili bir düzenlemenin olmadığı görülmektedir. Çocukların korunması ile ilgili konu, yasal olarak ilk kez 1874'te Newyork'ta gündeme gelmiştir. **Çocuk Korunması** ile ilgili ilk olay, Newyork'ta üvey annesi ile birlikte yaşayan 8 yaşındaki Mary Wilson adlı bir kız çocuğunun korunmasına yönelik gerçekleşmiştir. Küçük kızın evde tek başına bırakıldığı ve sürekli dayak yediği, bir kadın misafir tarafından saptanmış, misafir kadın yardım

için birçok yere başvurmuş ; ancak çözüm bulamamıştır. En sonunda Hayvanları Koruma Derneği'nden yardım gören kadın, üvey annesinden iddet gören kız çocuğunu bulduğu ortamdan kurtarmak için hayvan statüsünden yararlanmasını sağlamaya çalışmış ancak bunda da başarılı olamamıştır. Kadın, bu konu ile çok uzun süre uğraşmış ve en sonunda çocuğu bir bakımevine aldırarak üvey annenin bir yıl hapis cezasına çarptırılmasını sağlamıştır. Bu olaydan sonra çocukları korumaya yönelik ilk dernek, bu davanın avukatlığını yapan ahıs tarafından kurulmuştur (Yıldız, 2011). Bu olay çocuk haklarının gelişimi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocuk haklarının gelişimini destekleyen pek çok sivil toplum kuruluşunun kurulmasını ve halkın böyle bir konuya karşı duyarlılaşmasını sağlayan bir olaydır.

Çocuğa verilen önemin artmasıyla birlikte çocukların sahip olduğu haklar da dünyada önemli bir konu haline gelmiştir. İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi'nin kabul edilmesinin ardından çocukların yeti kinlerden farklı özel haklara sahip olup olmadıkları tartışılan bir konu olmuştur. Toplumların bir kısmı çocukların kendilerine ait özel haklara sahip olduklarını kabul ederken, diğ erleri ise çocukların yeti kinlerin sahip oldukları haklardan yararlanmaları gerektiğini savunmuşlardır. Bu tartışmalara rağmen birçok devlet çocukların özel haklara sahip olmaları gerektiğini kabul etmiş ve bu konuda önemli çalışmalar yapmışlardır. Çocukların sahip oldukları hakları korumak için birçok çalışma yapılmış ve yapılan bu çalışmalar sonucu çocuklara verilen haklar, bazı antlaşma ve bildirgelerle garanti altına alınmıştır (Akyüz, 2010: 5).

Birinci Dünya Savaşı'nın ardından evrensel barışın sağlanmasına katkıda bulunmak amacıyla ülkeler bir araya gelip bugünkü Birleşmiş Milletlerin temeli olan Milletler Cemiyeti'ni kurduklarında öncelikle barışçı ve mutlu bir toplumun inşasına dikkati çekerek milletlerin uymalarını istedikleri ya da standartlarını tespit etmeye çalışmışlardır (Ay Zö , 2008: 4). Bu arada toplumun temel taşları olan çocukların her türlü ihmal ve istismardan öncelikle korunma haklarını vurgulamak amacıyla ve onların her hâl ve koşulda yeti kinlerden daha özel olarak ele alınmaları gerekliliğinden hareketle ilk uluslararası Çocuk Hakları Bildirgesi'ni hazırladılar. Bu Bildirge 26 Eylül 1924'de, Milletler Cemiyeti Genel Kurulu'nda kabul edildi.

Çocukların ya atılmaları, geli meleri ve korunmalarının uluslararası ba lamda ilk kez temel ilke olarak ele alındı ı bu 5 maddelik bildirgeyi imzalayan devlet büyüklerinin arasında genç Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Gazi Mustafa Kemal de yer alıyordu. Uluslararası iyi niyetin göstergesi olan bu çalı malar ne yazık ki 1939'da patlak veren kinci Dünya Sava ı ile önce Milletler Cemiyeti'nin geçerlili ini yitirmesine, buna ba lı olarak da Çocuk Hakları Bildirgesi'nin yalnızca bir kâ it parçasından öteye gidememesine neden oldu (Müftü, 2001: 7).

kinci Dünya Sava ı'nın çıkması, Çocuk Hakları Sözle mesi'nin bir süre ertelenmesine neden olmu tur. 1948'de Birle mi Milletler Genel Kurulu'nca kabul edilen nsan Hakları Evrensel Sözle mesi'nde çocukların hak ve özgürlüklerine yeterince de inilmedi i için çocukların özel durumları ve özel korunma gereksinimleri nedeniyle çocuklara özgü ayrı bir belge hazırlama çalı maları ba latılmı tur. 19 Ekim 1959 tarihinde Birle mi Milletler Genel Kurulu'nun 3 komitesi (Sosyal, nsanlık ve Kültür Komitesi) daha önce hazırlanmı olan çocuk hakları ile ilgili tasla ı kabul etmi tir. 20 Kasım 1959 tarihinde Birle mi Milletler Genel Kurulu, 78 ülkenin temsilcilerinin katıldı ı genel oturumda, Çocuk Hakları Beyannamesi'ni oy birli iyle kabul etmi tir. Birle mi Milletler Genel Kurulu, Çocuk Hakları Sözle me metnini, Çocuk Hakları Beyannamesi'nin 30. yıldönümü olan 20 Kasım 1989 tarihinde oybirli i ile kabul ederek, 26 Ocak 1990'da imzaya açmı tur. Sözle me, imzaya açılı mın ilk gününde 61 devlet tarafından imzalanmı tur. Sözle me, 49/I. maddesi gere ince, 2 Eylül 1990 tarihinde onu onaylayan ilk 21 devlet arasında yürürlü e girmi tir. Türkiye 29–30 Eylül 1990 tarihleri arasında Birle mi Milletler Genel Merkezi'nde toplanan “Çocuklar için Dünya Zirvesi”nde sözle meyi imzalamı tur. Türkiye, sözle meyi 09 Aralık 1994 tarihinde, 17, 29 ve 30. maddelerini, TC. Anayasası ve 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Antla ması hükümlerine ve ruhuna uygun yorumlama hakkına ili kin çekince koyarak, 4058 sayılı kanunla onaylamı tur (Akyüz, 2001: 16). Sözle me, Bakanlar Kurulu tarafından 23 Aralık 1994 tarihinde 94/6423 sayılı kararla onaylanmı ve 27 Ocak 1995 gün ve 22184 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlü e girmi tir (Tunç, 2008: 21).

Çocuk hakları, felsefi ve hukuksal olmak üzere iki yaklaşımla ele alınabilir. Felsefi yaklaşımla çocuk hakları genel olarak dört kategoride ele alınmaktadır. Bu kategoriler refah hakları, koruyucu haklar, yetkin hakları ve ana-babalara karşı haklar olarak ayrılmaktadır (Franklin, 1993: 52).

Refah hakları, beslenme, barınma, sağlık ve eğitim gibi çocuğun yaşam koşullarını belirleyen ve anayasa hukukunda sosyal ve ekonomik haklar olarak adlandırılan haklardır. Bu haklar içinde özellikle çocuğun yaşamının devamını sağlayacak olan fiziksel hakların korulanması çok önemlidir. Bu hakları sağlamakla öncelikle aileler sorumlu olmakla birlikte devletler de bu koşulları sağlayacak hizmetleri sunmakla sorumludurlar. Ancak her ülke aynı mali güce sahip olmadığı için bu haklar, anayasalar ve uluslararası sözleşmelerde devletin ekonomik kalkınması ve mali gücü ile sınırlandırılmaktadır (Franklin, 1993: 52).

Korumacı haklar, adından da anlaşılacağı gibi çocukları fiziksel ve duygusal kötü muameleden ve her türlü tehlikeden koruyucu haklardır. Çocuk haklarını felsefi yaklaşımla ele alanlar, korumacı hakların çocukları yetkinlere bağımlı kıldığını ve özerkliklerini yok ettiğini ileri sürerler. Bu nedenle de, bu hakların tanınması ve uygulanmasında hassas olmak gerektiğini belirtirler (Aktürk, 2006: 45).

Yetkin hakları, yetkinlerin sahip olduğu hakların “ya” engeline takılmadan çocuklara da tanınması gereken haklardır. Bu haklar oy verme, araba kullanma, evlenme gibi haklardır.

Ana-babalara karşı haklar, çocukların ergenlikten (rütten) önce ana babaları karşısında bağımsızlıklarını sağlayan haklar olarak nitelendirilmektedir. Ana-babalara karşı bu haklar, “ne yenileceği, çocuğun saçlarının ne kadar uzun olacağı, hangi televizyon programını izleyebileceği gibi konulardan, evi terk etmek ya da kürtaj yaptırmak gibi önemli sorunlara kadar birçok konuda çocuklara karar özgürlüğü tanıır” (Franklin, 1993: 53).

Hukuksal anlamda çocuk hakları ise, geçmişten günümüze imzalanan ulusal ve uluslararası antlaşmalar ve kanunlarda yer almaktadır. En geniş biçimde ise 20 Kasım 1989 tarihli *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*'de yer almaktadır. Sözleşme, pek çok ülke yönetiminin Birleşmiş Milletlere bağlı örgütlerin ve hükümet dışı kuruluşların, yoğun temas ve görüşme alanlarının ürünüdür. Gözetilen amaç, çocukların ihmal, kötü muamele ve istismara karşı korunmaları için evrensel standartların yerleştirilmesidir. Bu belge, kapsamı açısından çok geniştir. Çocuklara ilişkin olup da daha önce de diğer konu ve statüdeki sözleşmelere yayılan haklar, bu sözleşme ile tek bir hukuksal metin içinde toplanmıştır (Akyüz, 2001: 17).

Sözleşme, çocukların temel yaşam, gelişim, korunma ve topluma etkin katılım gibi haklarını içerir. Bu bakımdan, Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocuk hakları yasası olup çocukların her yönden nitelikli ve bilinçli bireyler olarak yetiştirilmesine, toplumun mutluluğu ve geleceğinin korunmasına dönük bir yatırımdır (Cılga, 2001: 3).

Sözleşme, önsöz ve üç kısımdan oluşmaktadır. Önsöz'de, Birleşmiş Milletlerin temel ilkeleri ile insan hakları sözleşmeleri ve bildirgelerinin bazı maddelerine gönderme yapılmış, savunmasız konumları nedeniyle çocukların özel bir özene ve korunmaya gereksinim duydukları belirtilmiştir. Çocukları koruma sorumluluğunun ilk önce aileye ait olduğunu, devletin de aileye bu konuda yardımcı edeceği vurgulanmıştır.

Sözleşmenin birinci kısmında 18 yaşından küçük çocukların yaşatılmaları, geliştirilmeleri, korunmaları ve katılımlarının sağlanması için sahip olmaları gereken haklar ile bunların gerçekleştirilmeleri için devletlere düşen görevler yer almaktadır.

İkinci ve üçüncü kısımlarda, sözleşmede yer alan hakların taraf devletlerce uygun araçlarla yetkililere ve çocuklara yaygın biçimde özetilmesi yükümlülüğü belirtildikten sonra, Sözleşme'nin yürürlüğe girmesine ve sözleşmeye uyulmasının izlenmesine ilişkin kurallara yer verilmiştir (Akyüz, 2001: 18).

Sözle mede yer alan devletlerin çocukları korumak için taahhüt ettikleri ve çocuklara tanınan bazı haklar unlardır:

- Çocuklar arasında ayrımcılı ın önlenmesi
- Çocu un yüksek yararının korunması
- Çocu un bakımı ve korunması için gereken önlemlerin alınması
- Çocu un ana babası ile birlikte ya aması ve onlardan ayrılmaması
- Her türlü cinsel sömürü ve suiistimale, istismar ve kötü muameleye kar ı korunması
- Çocu un bedensel, ruhsal ve sosyal bakımdan geli mesi için gerekli önlemlerin alınması
- Çocukların ya ama, e itim, sa lık, dü üncelerini açıklama, dernek kurma vb. haklara sahip olmalarını sa layacak önlemlerin alınması (Çocuk Haklarına Dair Sözle me, 1989).

Bu sözleşmeyi imzalayan her devlet sözleşmenin yükümlülüklerini yerine getirmek zorundadır. Türkiye de sözleşmeyi imzalayan devletlerden biri oldu u için bu yükümlülükleri gerçekte tirecek olanakları sunmakla yükümlüdür. Hak ve sorumluluklarını bilen bilinçli ve nitelikli gençlerin yeti mesi ülkemiz ve tüm dünya için oldukça önemlidir. Nitelikli gençlerin yeti mesinden ise öncelikle e itim kurumları sorumludur. E itim kurumlarının verece i etkili e itim sayesinde nitelikli gençler yeti tirilecektir.

2.2. OYUNUN TANIMI VE ÖNEM

Oyun dendi inde insanın aklına ilk olarak küçük bir çocuk gelmektedir. Oyun ve çocuk kavramları adeta özde le mi lerdir. Günümüzde çocuklar üzerinde önemli etkileri oldu u kabul edilen oyun –özellikle çocuk oyunları- bütün ça lar da kolayca kabul görmü bir etkinlik de ildir. Oyuna verilen önemin artması çocukluk

kavramının ortaya çıkması ile paraleldir. Onur (2005) oyunun, insanlara vakit kaybettiren bir etkinlik oldu u için geçmi te bazen yasaklanan, bazen de günah sayılan bir etkinlik olarak görüldü ünü ifade etmi tir. Oysa günümüzde çocuklar için evlerde, okullarda, parklarda, bahçelerde vb. yerlerde çocukların oyun oynayabilecekleri özel alanlar olu turulmaya çalı ılmaktadır.

Oyun oynamak, geçmi te çocuklara zaman zaman yasaklanan bir etkinlik olsa da tarihte yer alan her toplumda çocuklar de i ik oyunlar oynamı lar ve bu toplumlar oyun kavramını farklı ekilde ifade etmi lerdir. Eski Yunancada çocuk oyunları için üç kavram kullanılırdı. Bunlardan ilki “Paidia” en yaygın kullanılan kavramdır ve “çocuksu” anlamında ifade edilmekle birlikte “oynamak, oyuncak” anlamlarında da kullanılırdı. Oyun anlamında kullanılan di er bir kavram “Adio, Adirma”, daha çok önemsiz, bo , yararsız anlamlarında açıklanmı tir. Eski Yunan’da oyunla ilgili çok önemli bir yeri olan yarı ma, kar ıla ma, çatı ma ve maç anlamlarını “Agon” kavramı ile kar ılamı lardır. Çince de oyun ve çocuk oyunları kavramları ile ilgili “wan”, “çeng”, “sai”, “koani” ve “kaçts” gibi kavramlar yer almı tir. “Wan” kavramı, “alay etmek, bir i le u ra mak, tadına varmak”, “çeng” kavramı “yarı ma”, “sai” kavramı “bir ödül için düzenlenmi yarı ma”, “koani” kavramı “bütün çocuk oyunları” ve “kaçts” kavramı ise “kurallara uygun düzenli oyun” gibi anlamlarda kullanılmı tir. Japoncada oyun kavramı için “oyalanma, dinlenme, bo zamanı de erlendirme, e lence” anlamlarına gelen “asobi, asobu” kavramları kullanılmı tir. Latince de “Ludus” kavramıyla kar ılanan oyun “çocuk oyunları, oyalanma, yarı ma, aka” ekinde açıklanmı tir. Germen dillerinde ise “game” sözcü üyle ifade edilen kavram genel olarak u üç anlamda açıklanmı tir. 1. Oyun, e lence, oyalanma, spor, gülüp oynama. 2. Aya ın durumu; özellikle biri aya ını incitip topallayınca. 3. Spor ve eti için yaban hayvanların, ku ların ve balıkların avlanması. Türkçede ise oyun ve oynamak sözcü ünün pek çok anlamı bulunmaktadır. Çocukların oynadıkları oyunlar, dans, dramatik gösterim, ka ıt ve zar gibi ans oyunları, sporla ilgili eylemler oyun sözcü ü ile ifade edilmi tir. Orta Asya’da amanların törenlerde ses ve çalgı e li inde yaptı ı hareketlere oyun denilirken, Namık Kemal oyunu tiyatro metni anlamında kullanmı tir (And, 2003: 27-40). Oyun kavramının her dilde farklı ekilde ifade edilmesinin yanı sıra, birçok kültür oyun kavramını farklı anlamlarda

ifade etmi tir. Bu da toplumların ortak kültüre sahip olmalarına ra men, aynı kültürü farklı ekilde ya ayıp, farklı ekilde yorumladıklarını göstermektedir.

Oyun kavramı insanların kafasında e lence ve ho vakit geçirme gibi kelimeleri ça rı tırır. Bununla birlikte, oyun kavramı de i ik ara tırmacılar ve kurumlar tarafından kavram olarak ele alındı ında oyunun de i ik tanımları ortaya çıkmı tır. Bilim adamlarının ve ara tırmacıların yakla ımlarına göre oyun de i ik ekillerde tanımlanmaktadır. Tanımlardan bazıları unlardır:

Türk Dil Kurumu oyun kavramını “Yetenek ve zekâ geli tirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan e lence” ekinde tanımlamı tır (Güncel Türkçe Sözlük, 2010).

“John Dewey oyunu, sonuç gözetilmeyen bilinçsiz davranı lar olarak nitelerken; Huizinga bunu, isteyerek ve kurallı olarak belli bir zaman ve mekânda yapılan faaliyetler alarak tanımlıyor. Spencer’in gözünde gerekli olmayan artık enerjilerin atılması görünümünü alan oyun; Eibesfeldt’te çıraklı ın aktif bir ekli, Groos’da hayatın daha sonraki safhalarına hazırlık, Mitchell ve Mason’da insanın kendini ifade etmesi, Gulick’de de yapılması istenilenin yapılması” ekinde tanımlanıyor (Ergün, 1980: 102).

Stadsklev (1969) oyun (game), e itsel oyun (educational game) ve ö retimsel oyun (instructional game) kavramlarını farklı ekillerde açıklamı tır. Oyun kavramını, belli kurallar altında düzenlene bir yarı mada kazanan birinin olması için yapılan faaliyet ekinde açıklamı tır. E itsel oyun kavramını ise belirlenen e itsel hedeflere ula mak için kullanılan faydalı oyunlar ekinde tanımlarken, ö retimsel oyunu bilginin bir oyun yöntemi ile sunulması ekinde ifade etmi tir (Stadsklev, 1969: 4).

Dönmez ise oyunu “Belli bir amaca yönelik olan veya olmayan kurallı ya da kuralsız gerçekte tirilen fakat her durumda çocu un isteyerek ve ho lanarak yer aldı ı fiziksel, bili sel, dil sel, duygusal ve sosyal geli imin temeli olan, gerçek

hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir” (Dönmez, 1999: 18) şeklinde açıklarken oyunun sosyolojik etkileri üzerinde durmuştur.

Oyunu, çocukların sosyal uyum, zeka ve becerisini geliştiren, belirli bir yer ve zaman içerisinde, kendine özgü kurallarla yapılan, sadece eğlenme yolu ile dinlenmelerini sağlayan eğlenceli bir etkinlik olarak tanımlayan Özer vd. (2006) oyunun çocukların gelişimleri üzerinde de etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Oyunu, bir işlemleri amaçlanarak bir materyalle yaklaşımın genel adı olarak tanımlayan Uluta Demir (2007), resim çizmek, şiir ve masal okumak, boya yapmak, kumla oynamak, saklambaç, hayvan taklitleri yapmak gibi etkinliklerin de oyun kavramının içinde yer aldığını ifade etmiştir.

Oyunun çocuğun dünyayı tanıyıp, uyum sağlamasında en önemli iletişim kanallarından biri olduğunu belirten Toksoy (2010) oyunun çocukların keşfetme duygularını beslediğini ve bu yolla çevrelerine uyum sağlayabildiklerini ifade etmiştir.

Oyun, kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan ve mutluluk getiren serbest bir etkinliktir. Oyun, çocuğun iç dünyasını dışarıdaki sosyal dünya ile birleştirmesine yardımcı eder (Bağcıoğlu, 2007: 224).

Froebel: “Çocuk oyunları hayatın bir çekirdeğidir. Bütün insanlar orada gelişir, büyür ve oluşur. İnsanın en güzel ve en olumlu yetenekleri orada yükselir” diyor (Akt: Erdal ve Erdal, 2003: 37).

Afrika’da uzun süre antropolojik çalışmalar ve özellikle Afrikalı çocukların oyun ve oyuncakları üzerinde incelemeler yapan Rossie (2001) de dünyanın her yerinde birlikte çocukların oyun etkinliklerinin biçim ve içeriklerinin değiştiğini belirtmiş ancak, çocuklukla evin dışında gerçekleştirilen etkinlikler, ortak etkinlikler, yetkinlerin müdahalesinden uzak özerk etkinlikler, oyuncak endüstrisi gibi az da olsa dış kaynaklara bağımlı etkinlikler ve fantezi dünyasıyla değil gerçek yaşamla

ba lantılı oyun etkinlikleri gibi bazı temel karakteristiklerin de i meden kaldı nı vurgulamaktadır (Rossie, 2001: 55).

Vygotsky çocuk ve oyun arasındaki ili kiyi u eklede ifade etmi tir. “Oyun sırasında çocuk her zaman ortalama ya ının üzerindedir, günlük davranı mın üzerindedir; oyunda kendisinden sanki bir ba daha uzundur. Oyun, bir büyütecin oda ındaki gibi, yo unla tırlımı bir biçimde bütün geli imsel e ilimleri kapsamaktadır; oyunda çocuk sanki normal davranı düzeyinin üzerine sıçramaya çalı ıyor gibidir” (Nicolopoulou, 2004: 139). Vygotsky etkili ö renmenin çocu un çevresiyle yakından ilgili oldu unu ve bu çevreyi çocu un “yakınsak geli im alanı” ekinde ifade etmi tir. Vygotsky’nin ifade etti i durumdan hareketle çocu un oyun oynarken çevresiyle ili ki içinde olması gerekti i, böylece daha etkili ö renmenin sa lanabilece i ifade edilebilir.

Çocuk geli imi konusunda pek çok ara tırması bulunan Piaget ise oyunu, çocu un çevreye uyumu olarak tanımlamı tir. Çocuk oyun oynarken kendi seçti i ya da seçildi i grubun kurallarına uymak zorundadır.

Esen (2008) oyunu, yeti kinler ve çocuklar arasında ileti im kurmayı ve çocukların dünyasına girmeyi sa layan en etkili yol ekinde ifade etmi ve bu yolun çocuklarla ileti imde çok sa lıklı sonuçlar verdi ini belirtmi tir. Ayrıca çocukların kendilerini tanımasına ve kendilerini ba kalarından ayıran özelliklerin farkına varmalarını sa layan bir etkinlik oldu unu da ifade etmi tir.

Oyun, iste e ba lı bir eylemdir. Çocukta giri kenlik, yaratıcılık ve do allık oyunlar sayesinde geli tirilebilir. Yörüko lu (1979) oyunla ilgili görü lerini u ekinde aktarmaktadır (Akt: Biriktir, 2008: 3).

"Oyun çocu un en do al ö renme aracıdır. Oyun ortamı çocu un duyduklarını, gördüklerini sınadı ı; ö rendiklerini peki tirdi i bir ortamdır. Çocuk duyularını oynayarak kesinle tirir; el kol becerisini oyunla geli tirir. Oyun ortamı çocu un deney odasıdır. Öyle bir deney odası ki çocuk orada kendi ba ına buyruk

olarak sayısız denemelere girişir. Yapar bozar, denedik olasılıkları özgürce uygular. Küçük dünyasında kuralları kendisi koyar, kendisi denetir. Oyunlarla karışılınca hemen tepki gösterirler. Dikilen bir kuleyi yanlışlıkla devirseniz, bir daha yapılmazmış gibi kızarlar. Çünkü kendi yapıtıdır; kendisi için apayrı bir anlamı ve önemi vardır. Çocuk erişkinlerin karışmasından uzak, gönülünce hiç kısıtlanmadan oynamak ister. Çünkü oyun çocuğun özgürlüğüdür ve bu özgürlüğü sonuna dek savunur."

Ayrıca yapılan araştırmalar oyunun çocuğun her yönden sağlıklı büyümesini sağlayan, çocuğa mutluluk ve neşe veren, çocuklara iyi davranışlar, alışkanlıklar, beceri değer ve tutum kazandıran, çocuklar için sevgi kaynağı olan bir etkinlik olarak ifade edilmiştir (Özdoğan, 2009: 119; Akandere, 2006: 15; Göde ve Susar, 1997: 42; Razon, 1985).

Yapılan tanımlardan oyun ile ilgili şu sonuca varılabilir. Oyun, kurallı ya da kuralsız, bireye kendini rahat hissedebileceği bir ortam sunan ve bireyi eğlendiren, bireyin fiziksel, sosyal, zihinsel, duyuşsal ve dilsel gelişimine olumlu yönde katkı sağlayan bir etkinlik ya da etkinlikler topluluğudur şeklinde tanımlanabilir. Aynı zamanda oyun yetişkinler ve özellikle çocuklar için vazgeçilmez bir araçtır.

2.2.1. Oyun Türleri Ve Oyunun Sınıflandırılması

Çocukların her türlü gelişimine bu kadar çok katkısı bulunan oyunların hepsi aynı şekilde oynanmamaktadır. Oyunlar yapıları veya kullanılış amacına göre, hitap ettiği beceri veya zekâ alanına göre, hangi derste kullanıldıklarına, kullanılan malzemelere ve oynama biçimine göre (ihtiyaç duydukları veya grup sayısı), oynandıkları yere veya ortama göre, ortaya çıkış zamanına göre, oynanan yaş grubuna ve benzeri birçok ölçüte göre gruplandırılabilir (Tural, 2005).

Avedon ve Smith oyunları üç grupta ele almışlardır.

Fiziksel beceri oyunları: Bu oyunlarda fiziksel yetenekler söz konusudur. Oyun içindeki de iimler, rakip takımın avantaj ve dezavantajları, ani ve do ru karar verebilme oyunun sonucunu etkiler(ko u oyunları, stafet yarı ları vs.).

Strateji oyunları: Oyunun sonucu, oyuncunun oyun içerisindeki becerisine, zekâ gücüne ve do ru karar vermesine ba lıdır(satranç, dama vs.).

ans oyunları: Oyunun gidi atı oluruna bırakılır. Talihe ve tesadüflere dayanır(tombala, rulet vs.) (Avedon, Simith, 1971; Akt: Özdemir, 2006: 34).

Akandere (2006) ise oyunları:

Çocuk oyunları: Nesilden nesile aktararak gelen, kültürel izler ta ryan e lenceli geleneksel oyunlardır.

E itsel oyunlar: E itim amacı ile oynanan oyunlardır, ekinde sınıflandırmı tır

Piaget, oyun geli imiyle zihinsel geli im arasında yakın bir ili kinin oldu unu savunmu ve bu geli imi üç evrede ele almı tır. Çocu un geli im süreci içinde bu oyun evreleri birbirini sıra ile takip eder ve çocu un zihinsel, sosyal, psikolojik, dilsel, fiziksel geli imi ile bir paralellik gösterirler. Piaget, oyunları, alı tırma oyunları, sembolik (taklit) oyunlar, kurallı oyunlar olmak üzere üç a amada incelemi tir:

Alı tırmalı Oyun Evresi:

İlk iki ya ta çocuk, kasları ile yaptıklarını oyun ekinde tekrarlar. Dokunabildi i bütün objeleri alır. Motor faaliyetler ve yinelemeler bu oyunların en belirgin özellikleridir. Emme, elleri açıp kapama gibi motor davranı lar doyum sa ladı ndan tekrara neden olmaktadır. Alı tırma oyunlarında çocuk ne yapabildi ini ispatlar, bundan zevk alır ve tekrarlar. Burada insanın çevresine hakim olma güdüsü rol oynar. Bu ise daha sonraki yıllarda görülen ba arı güdüsünün

temelini oluşturur. Piaget alı tırma oyunlarının zihinsel fonksiyonların gelişmesi için gerekli olduğunu söyler. Çocuk çevresindeki çeşitli objelerle ilgilenir ve çevresi hakkında bilgiler edinir. Böylece sözel olmayan zeka gelişimi olur (Özdoğan, 2009: 117).

Sembolik Oyun Evresi:

Başlangıçtaki oyunlar daha çok harekete dayanan oyunlardır. Bir buçuk-iki yaşlarında farklı bir oyun türü ortaya çıkar ve buna sembolik oyun denir. Bu gruba dilin sembolik işlevi ve taklit de işlenir. Çocuğun fantezileri görülür. Ara tırmacılar tarafından taklidin sembolik faaliyetler için gerekli olduğunu ileri sürülmüştür. Çocuk oyunlarında sembolik işlevde görülür.

- Bir faaliyetin bir objeden diğere aktarılması

- Çocuğun başkasının rolünü üstlenmesi

Sembolle tırma yeteneğinin zihinsel gelişimle paralel olarak arttığını görülmektedir. 2-3 yaşlarında çocuklar cansız objelere canlılık verir. Çevrelerinde bulunan objelerle fantezi dünyalarında yaşarlarken, bu objeleri gerçek dünyadaki işlevleri ile kullandıkları görülür. 3 yaşlarından büyük çocuklarda oyunlar giderek karmaşık bir yapı alır. Sembolle tırma yeteneği yaşla orantılı olarak gelişir ve çok yönlü olur. Çocuk, oyunlarında zihinsel faaliyetlerde bulunur ve zihin bu çalışmalar sonucu mantıklı düşünmeye geçer (Özdoğan, 2009: 119).

Piaget'e göre, çocuk sembolik oyunun gelişimiyle birlikte, gerçekliği fiziksel olarak manipüle etmenin verdiği basit doyumun giderek ötesine geçmektedir. Çocuk artan bir biçimde, sembolik çarpıtmalar ve yer değiştirmeler sürecinde dışsal gerçekliği sembolik olarak egoda özümleyebilmektedir. Dolayısıyla sembolik oyun, ödünlendirme, dilek-doyum, çatışmaların ortadan kaldırılması vb. aracılılıkla fantezi doyumun gerçekleştirmesi için kullanılmaktadır. Sembolik oyun, çocuğun, egoyu

gerçekli e ba lı kılmakta giderek daha yeterli duruma gelmesiyle birlikte dört ya dolaylarında azalmaktadır (Nicolopoulou, 2004: 154).

Kurallı Oyun Evresi:

Bu evre daha ileri bir zihinsel düzey gerektirir. Bu oyun 11–12 iki ya ları arasında görülür. Oyunun kuralları, uymayanlara verilen cezalar, akran kümelerince sa lanır (Nicolopoulou, 2004: 155).

Piaget'e göre mantıklı dü ünme sadece çocukların nesnelere ilgilenebilmeleriyle olmaz; di er çocuklarla oynamaları ile geli ir. Birlikte çalı ma, bir grup içinde birlikte çaba sarf etme, birlikte konu ma zihinsel geli im için önemlidir. Kurallı oyunlardaki kuralların ço u yıllardan beri süregelen kurallardır, çok azı yeni bulunmu tur.

Kurallı oyunlarda çocuk iki davranı tan birini seçmek zorundadır. Ya kuralları çi neyecek, amacına ula acak, oyunu kazanacaktır ya da kurallara uyacak ve sonuca razı olacaktır. Çocu un kurallara uyması, kendini kontrol etmesi gerekti i zaman iç çatı ma ortaya çıkar ve çocuk ço unlukla kuralları çi ner. Gruptaki çocukların iyi niyetli olmaları ço unun kurallara uymasında büyük rol oynar. Çocuk oyun kurallarına uyarken benmerkezci dü ünçe tarzından da kurtulur ve oyunun kuralları gere i sosyal normlara uygun davranır. Di er taraftan oyunlarda çocuk kendini oyun arkada larının yerine koyar ve onun nasıl davranaca ı önceden tahmin edilebilir. Do aldır ki bu davranı biçimi 5 ya ndaki bir çocuk için zor olabilir. Çünkü henüz ben-merkezci dü ünmeden kurtulamamı tır. Piaget' e göre çocuk kar ısındaki ki inin reaksiyonlarını dikkate alarak kendi davranı larını düzenleme ve verilen problem durumunu dü ünerek çözebilme yetene ine ancak 11-12 ya larında ula abilir (Özdo an, 2009: 120).

Hazar ise oyunları karakterine ve uygulanı özelliklerine göre iki ana ba lık altında alt kategorilere ayırarak sınıflandırmı tır.

1. Oyun Karakterine Göre Sınıflandırma:

a. *Taklit Oyunları:* Bu tür oyunlar oynanırken oyuncular, bir hayvan yürüyüşü sesini veya bir mesleği taklit ederek oynarlar (ördek yürüyüşü, itfaiyeci vs.)

b. *Mücadele Oyunları:* Bu tür oyunlarda fiziki yetenekler ön plandadır (stafet yarışları, mendil kapmaca vs.)

c. *Sportif Oyunlara Hazırlayıcı Basit Oyunlar:* Bu tür oyunlarda herhangi bir spor dalından alıntılar vardır (yakan top, 10 sayı oyunu vs.)

2. Oyunun Uygulanı Özelliklerine Göre Sınıflandırma:

a. *Yaş gruplarına göre:*

- Okul öncesi dönemi (0-6 yaş)
- Temel eğitim dönemi(6-14 yaş)
- Lise dönemi (14-18 yaş)
- Yetkinlik dönemi (18 yaş ve üzeri)
- Yaşlılık dönemi

b. *Oynanan alana göre:*

- Sınıf oyunları
- Salon oyunları
- Bahçe ve açık alan oyunları
- Kısa oyunları
- Su oyunları

c. *Oyuncu sayısına göre:*

- Ferdî oynanan oyunlar
- kili oynanan oyunlar
- Grup halinde oynanan oyunlar

d. *Oyun düzenine göre:*

- Çizgide oynanan oyunlar
- Daire formunda oynanan oyunlar

-Da ımık halde oynanan oyunlar

e. Kullanılan araç ve gereçlere göre

-Bir araç ya da alet yardımı ile oynanan oyunlar

-Bir araç yardımı olmadan oynanan oyunlar

f. Amaca göre:

-E lence ve bo z zaman faaliyeti amacıyla oynanan oyunlar

-Bir e itim amacı ile oynanan oyunlar (Akt: Akandere, 2006: 19).

Özdo an (2009), “Çocuk ve Oyun” adlı kitabında bazı ara tırmacıların yaptıkları oyun sınıflandırmalarını tablola tırmı tır.

Tablo 1: Oyunun Sınıflandırılması (Özdo an, 2009: 113)

Yazarlar	Bireysel Oyunlar	Sosyal Oyunlar
Gross 1899	Genel levsel Oyunlar Deneysel Oyunlar	Özel levsel Oyunlar
Stern 1914	Bireysel Oyunlar	Sosyal Oyunlar
Erikson 1957	Dar Çevreli Oyunlar	Geni Çevreli Oyunlar
Rüssel 1935 1959	Yapısal Oyunlar Kendi Kendine Oyun Materyalle Oyun	Rol Oyunları Kurallı Oyunlar Arkada larla Oyun
El'Konin 1960	Objelerle Faaliyet	nsanlar Arası li ki Üzerine Oyunlar Sosyal Kurallar Üzerine Oyunlar
Hetzer 1927	Bir Oyunları	Rol Oyunları Sonuçta Ba arıya Ula ma Oyunları
Ch.Bühler 1928	levsel Oyunlar Yapısal Oyunlar	Fantezi Oyunları Rol ve Kurallı Oyunlar
Piaget 1945	Alı tırma Oyunları	Kurallı Oyunlar Sembolik Oyunlar
Di erleri	levsel Faaliyetler Ara tırmacı Davranı lar	Sosyal Rol Oyunları Taklit Etme, Dramatize Etme

Oyunları çocu un geli im dönemleri açısından inceleyen Ulu (2007) altı tür oyundan bahsetmektedir. Bu oyunlar:

1. Ke if ve Hareket Oyunları

Ke if ve hareket oyunları daha çok bebekli in ilk 18 ayında görülen oyunlardır. Bebek ya amında toplanan gözlemlere ve belli ya ın üstündeki çocuk grupları ile yapılan ara tırmalara göre, hayatın ilk 18 ayında oyun, bebe in yeteneklerinin geli mesine paralel olarak artı gösterir. Bebek dört-yedi aylar arasında, önceleri yalnızca bir nesneyi tutabilir, onu sallayıp atabilir, iki tane verilince birini dü ürür. Daha sonra iki oyunca ı da idare edebilir, bunları sallar ve atar, birbirine sürer ve vurmaya ba lar. Bir nesneyi yerine dikkatlice yerle tirme u ra ısıyla beraber eline geçirdi i her eyi atmak ister. On iki-on be inci aylar arasında ekil olu turma ba lar. Bo çubukları veya küpleri ba ka bir ekil haline getirme ise daha sonra görülür. Oturmaya, kalkmaya veya yürümeye dayanan hareketler oyunların tek amacı olur. Ulu (2007) bebeklerin bu dönemde çevrelerinde bulunan nesnelere emerek ya da onlara dokunarak ke fetmeye çalı tıklarını, bundan dolayı sürekli hareket ederek daha fazla nesneye dokunmaya çalı tıklarını belirtmi tir.

2. Hayal Kurma, Hissetme ve Kandırma Oyunları

Yalandan yapma ve hayal kurma oyunu, çocu un oyuncak bir fincandan, bariz bir tatminle bir yudum aldı ı, hayali balonları yakaladı ı, bebeklerini bezledi i ve yıkadı ı, yalancıkta bir kedi ya da sütçü oldu u, bilyeden paralarla, tersyüz edilmi bir çama ır sepetinden olu an bir dükkandan kartonlar, tatlılar aldı ı zaman ba lar. Bu oyun bölük pörçük, birbirinden kopuk yalan kırıntılarından bütünle mi ve içsel olarak birbirini tutan bir kandırma silsilesine dönü ür. Kandırma oyunları 18 ayla 8 ya arasında doruk noktasındadır. Bu devre, yokluklarında bazı cisimleri varsaymak ve sembolik hareketler ve dili kullanarak ileti im kurma zamanına rastlar.

Bu dönemde çocuk hayali nesnelere hayali oyunlar oynadı ı gibi, pek çok çocuk bu dönemde hayali arkadaş da edinir ve onlarla oyunlar oynar. Hayali oyun döneminde hayali arkadaş ı ile evcilik oynayan bir kız çocu una ya da hayali arkadaş ı ile araba yarış tırman bir erkek çocu una rastlamak sık sık görülen bir olaydır.

3. Taklit Oyun

Oyunun büyük bir kısmı taklittir. Taklit, olayları aynı biçimde tekrar ortaya koymaktır. Taklit irade olabildi i gibi irade dı ı da olabilir. Bazen çocukların yetkinleri irade dı ı taklit ettikleri görülür. Annesi hasta olan bir kız çocu unun annesi gibi elini beline koyarak kalkmaya çalışması ve bunu çevresindekiler fak edince güldüklerinde utanması irade dı ı taklittir. Fakat bazen çocuklar irade taklit de yapabilirler. Örne in; kom u çocuklarının bahçede çadır kurdu unu gören di er çocukların kendi bahçelerinde de çadır kurmaları gibi.

Taklitçi oyun, çocu un daha ileri yıllardaki davranı ları için önemlidir. Ayrıca o ana kadar kendisinde olu an endi elerinden kurtulma y da azaltma yoludur. Sanki ya amı boyunca kar ıla tı ı olayları hazmetme eklidir.

Taklitçi oyun, rol yapma bakımından bir çe it gelece e dönük deneyimdir. Ba a gelen olayların bir daha üzerinden geçme i levi olup, hafıza mekanizmaları açısından ele alınması ve üzerinde ara tırma yapılması gereken bir konudur.

4. Sosyal Oyun

Sosyal oyun, oyuncakların ve etkinliklerin paylaşıldı ı veya kurallara ba lı oyunlar eklinde ifade edilmektedir. Bu döneme kadar çocuklar daha çok yetkinlerle ileti im içinde olup onlarla oyunlar oynarken, bu dönemde artık ya itlarıyla oyun oynamaya, onlarla i birli i içerisine girmeye ba larlar.

Çocuklardaki kızgınlıklar bu döneme kadar yetkinlere karşı olurken, sosyal oyunlarla birlikte özellikle i birli i ve oyuncak paylaşımı konusunda tartışmaya ayan çocuklar ya ıtlarına karşı kızgınlık ve öfke duymaya ba larlar.

5. Grup ve Çete Oyunları

Çocuklarda 8-12 ya ı arası genellikle gruplarla maların ba ladı ı dönem olarak görülmektedir. Bu dönemde kız çocuklar kendi hemcinsleriyle, erkek çocukları da kendi hemcinsleriyle grupta maya, birbirlerinin sırlarını paylaşmaya ba larlar. Bu dönemde oynanan oyunlar da genellikle bu do rultuda olmakta ve çocuklar daha çok grup oyunları oynamaktadır. Bu dönemin sonlarına do ru özellikle erkek çocuklarında oyun ya da arkada ı gruplarının yanı sıra çete grupları da görülmektedir. Erkek çocukları bu gruplara üye olarak bu grupların oyunlarına dahil olurlar. Bu dönemde çocuklar için gerçek aletler oyuncaklardan daha fazla önem kazanmaya ba lar. Atlamak, ko mak ve sporun bütün dalları en çok ho a giden etkinliklerdir. Yapılan bir çalı maya göre büyük çocukları kuralları olan örgütlenmi oyunlardan ho landıkları ve bu dönemde erkek çocukların futbol, boks, güre gibi yarı maya dayalı oyunları tercih ettikleri sonucuna ula ılmı tır.

6. Yarı maya Dayanan Oyunlar

Kuralları olan düzenli oyunlar, oyuncalara belli roller ve davranı kuralları verdi i için bazı kolaylıklar sa lar. Grubun her üyesi, oyunla belli üstünlük kazanır, alkı lanır ve grubun ba arısında kendinin de rolü oldu u için gururlanır. Huizinga yarı maya dayanan oyunların, temelde yumu atılmı sava ımlar oldu unu ve övâlyelik, cesaret, bilgi ve ba arıda ilk olma gibi sosyal dürtüleri güçlendirdi ini ifade etmi tir (Ulu , 2007: 69-130).

Teknolojideki hızlı geli meler yeni bir oyun kültürünü de beraberinde getirmi ve **bilgisayar oyunları** di er oyun türlerine oranla daha ilgi çekici olmu tur. Bunun birçok nedeni bulunmaktadır. Bu durumun en önemli nedenleri arasında

bilgisayar ortamının sundu u çok boyutlu görsellik, yenili in cazibesi, ses efektleri vb. sayılabilir (Tural, 2005).

Rozan (1985) ise oyun türlerini altı ba lık altında incelemi tir. Bu oyun türleri u ekildedir:

1. Taklit oyunları
2. Yaratıcı oyunlar
3. Macera oyunları
4. Açık hava oyunları
5. Yıkıcı-yapıcı oyunlar
6. Hayali oyunlar

Taklit oyunları döneminde çocuklar; çevresindeki yeti kinleri gözlemleyerek, farklı meslek sahiplerini, anne ve babalarını taklit ederek yeti kin dünyasını ve meslekler dünyasını tanımaya ba lar.

Yaratıcı oyunlar döneminde çocuk; kil, kum, hamur, çamur gibi malzemeleri kullanırken, in a oyunları oynarken hayal gücünü geli tirir ve yaratıcılık gücünü harekete geçirir. Maddeye ekil vermeyi ve farklı modeller yapmayı ö renir.

Macera oyunları ile çocuk bedensel gücünü kullanarak bazı zorlukları a mayı ö renir. Atlama, zıplama, tırmanma, saklanma gibi etkinlikler ile kendi için yeni olan her eyi dener ve kendi fiziki gücünü de geli tirir.

Açık hava oyunları; çocu un bedensel geli imini sa layan etkinlikler arasında yer alır. Çocuk kazma-kürek gibi araçlarla kum, çamur ve toprakla oynayarak do ayı tanımaya çalı ır.

Yıkıcı-yapıcı oyunlar; yaratıcı oyunlardan farklı olarak, çocu un merakını gidermeye yönelik oyunlardır. Çocuk elindeki bütünü parçalarına ayırarak merakını gidermeye çalı ır. Bütün-parça ili kilerini ö renirken analiz-sentez becerisi geli ir.

Hayali oyunlar; çocuk bu tür oyunlarda kendini ba kasının yerine koyarak, gizli duygu ve dü üncelerini açığı vurur. Çocuk gerçek hayatta yapamadıklarını, oyun sırasında gerçekle tirerek üzüntü, kırıklık, a a ılık duygusu gibi olumsuz duygulardan kurtulmayı ö renir.

2.2.2. Oyun Seçiminde Dikkat Edilmesi Gereken Özellikler

Oyun yöntemi e itimde oldukça etkili bir yöntemdir. Ancak do ru planlanmamı ve do ru zamanda oynatılmayan oyunlar zaman kaybından ba ka bir i e yaramaz. Ba arı sa lanmasının aksine ö rencilerin gerilemesine, dersin uzamasına, sınıf yönetiminin kaybolmasına neden olur. E er oyunlar yoluyla en ideal ba arıya ula ılması isteniyorsa, oyuna ba lamadan önce iyi bir plan yapmak gerekmektedir. Do ru zamanda do ru oyunların seçilmesi önemli bir gerekliliktir. Her eyden önce oyunun oynanaca ı zamana karar verilmeli ve sonra hangi oyunun oynanaca ı belirlenmelidir. Bu problemi gereken hassasiyet ve seçicilik kapsamında çözebilmek için birçok faktör devreye girmektedir. Engin vd. (2004) bu önemli faktörleri a a ıdaki gibi sıralamı lardır:

1. Sınıfın büyüklü ü,
2. Sınıfın bir yeti kinler sınıfı mı, yoksa daha küçük ya lardaki çocukların olu turdu u bir sınıf mı oldu u,
3. Sınıf içerisindeki ö rencilerin önceki ya antılarına dayanan bilgi birikimlerinin, sınıf içi davranı larının veya ba arı seviyelerinin alt, orta veya yüksek seviyelerden hangisine uygun oldu u,
4. O anda üzerinde çalı ılan ders konusundaki dil yapısı,
5. Çalı ılan fiziki ortam,
6. Gürültü faktörü,
7. Sınıf içi ve sınıf dı ndaki ö renci ilgileri,
8. Uygun ekipman ve materyaller,
9. Kültürel farklılıklar ve kültürel de erlendirmeler,
10. Oyun için zamanın uygunlu u gibi faktörlerdir,

Oyuna başlanmadan önce yapılan planlamanın başarı üzerinde büyük etkisinin olduğunu savunan Weed (1980), oyun seçimleriyle ilgili olarak önemli ipuçları vermektedir. Her bir ders planının önemli bir destekleyici unsuru olarak bir oyun kullanılacaksa veya daha etkili ve daha başarılı olunmak isteniyorsa oyun zamanının ve oynanacak oyunun belirlenmesinin büyük bir önem taşıdığını vurgulamıştır (Akt.: Engin vd., 2004: 114). Weed'in önermeye çalıştığı bazı prensipleri bir oyunun seçilmesinde kontrol listesinin temel bir parçası olarak kullanılabilir. Bunlar:

1. Önce oyunun amacının ne olduğunu karar veriniz. Oyunun yapısı ve süreç içerisinde katılımcılara öğrettikleri ile ilgili önemli noktalarını, sınıf içerisinde öğrencilere öğretmek istediklerinizle ilişkilendiriniz. Oyundaki öğrenme yaşantılarının öğretilen ders konularıyla uyumlu ve onları destekler nitelikte olmasına dikkat ediniz.
2. Oyunu dersin hangi noktasında devreye sokacağınıza karar veriniz.
3. Öğrenci sayısı yapacağınız seçimi sınırlandıracaktır. Bazı oyunlar daha fazla katılımcıyı, bazıları da iki kişiyle daha iyi oynanacak bir tarzda dizayn edilmişlerdir.
4. Bir oyunun takım gücüne mi yoksa bireysel rekabete mi dayandığını belirleyiniz.
5. Seçeceğiniz oyunun hedef öğrencilerin yaş gruplarına uygun olmasına da dikkat ediniz. Çünkü yetkinlerin oynayacakları oyunlar daha karmaşık yapıları ve daha derin felsefi ve sosyal iletişim yapılarını içerebilir.
6. Sınıf içi ders uygulamaları ile ilgili olan destekleyici etkinliklerin seviyelerinin ne olacağına karar veriniz. Her olması gerekenden daha az bir oyunu devreye sokarsanız, öğrencilerin oyuna adapte olmaları zorlaşabilir.
7. Seçtiğiniz oyunun genel yapısını da takip etmekte bulunduğunuz ders içerikleriyle uyumlu olmasına özellikle dikkat ediniz. Çünkü oyundan oyuna önemli farklılıklar bulunmaktadır.

8. Oyunun oynanması gereken zamanı tespit ediniz. Çünkü oyunun ne zaman ve ne kadar sürede oynanacağını belirlenmesi belirli sonuçların elde edilmesi bakımından önemlidir. Çok basit oyunların çok fazla zamana yayılmasının beklenen başarının elde edilmesini engelleyeceği unutulmamalıdır.

9. Oyunda kullanacağınız malzemeleri belirleyiniz. Eğer bir kütüğüne gerek varsa, onu muhakkak daha önceden hazırlayınız. Yoksa “oralarda bir yerlerde buluruz” gibi risklere girilmemelidir. Öncelikle seçilecek nesnelerin sınıf ortamında kullanılabilir olmaları ve öğretimi hedeflenen davranış ve kelimeleri de çağrıştırmaları gerekir.

10. Oyun kapsamında öğrencilere ödül verip vermeyeceğinizi de kararlaştırınız. Ancak öğrencilerin basit rekabet veya oyunları kazanarak elde edecekleri tatminin öğrenciler için yeterli ve önemli olduğu anlaşılmaktadır. Eğer ödül verilecekse, onun da oyunun bir parçası olarak bilinmelidir.

11. Birçok oyun kitapları alınıp, okunup organize edilerek dersler daha cazip hale getirilebilir.

12. Seçtiğiniz oyunu sizin durumunuza daha uygun hale getirerek, oyunu pozisyonunuza adapte ediniz. Bu çok önemli bir husustur. Aksi halde oyun süreci içerisinde kullanılan zamanı boşa giden zaman olarak değerlendirilebilir.

2.3. OYUNUN ÇOCUĞUN GELİŞİM ALANLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ ve BU ETKİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN

Oyun, çocuğu eğlendiren, zevk veren bir faaliyet olmasının yanı sıra, çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal, bedensel ve dil gelişimine önemli faydalar sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar oyunun, çocukların olayları farklı bakış açılarıyla görmelerine, yaratıcılıklarının gelişmesine, sevinç ve hüzn gibi duygularının farkına varmalarına, arkadaş grupları içinde toplumsallaşma, ahlaki ve sosyal kurallara uymayı öğrenmelerine, fiziksel açıdan kas ve kemik yapılarının gelişmesine, ifade yeteneklerinin ve kelime hazinelerinin gelişmesine yardımcı olduğunu ortaya

koymu tur (Yavuzer, 2001: 178; Akandere, 2006: 32; Özer vd., 2006: 55; Ulu , 2007: 70; Çangır, 2008: 68). Oyun çocu un bütün geli im alanları üzerinde etkili oldu u için çocu un ö renmesi de bu durumdan etkilenecektir. Örne in bili sel olarak daha hızlı geli en bir çocu un ö renme ve ö rendi ini hatırlama becerisi de daha fazla olacaktır.

E itimde kullanılan oyunlar da çocukların geli im alanlarına büyük ölçüde katkı sa lamaktadır. Bu durumdan hareketle bu bölümde oyunların çocukların fiziksel, zihinsel, dil, sosyal ve psikolojik geli im alanlarına olan katkısı ve bunun ö renme ortamlarında nasıl kullanılabilece i üzerinde durulacaktır.

2.3.1. Oyunun Çocu un Fiziksel Geli imine Etkisi ve Ö renme ile li kisi

Fiziksel açıdan büyüme, çocu un vücut a ırlı ının artması ve boyunun uzaması yönünden ölçülebilen bir geli imdir. Geli im ise büyüyen organizmanın dokularında ve biyokimyasal yapısında olu an de i iklikler sonucu olgunlaşmasına ve biyolojik fonksiyonlarının farklılaşmasına denir (Akandere, 2006: 15). Çocu un psikolojik, sosyal ve bili sel yönden sa lıklı bir ekilde geli ebilmesi için öncelikle fiziksel olarak sa lıklı geli mesi gerekmektedir. Çocu un fiziksel geli imine olumlu katkı sa layan pek çok faktör bulunmaktadır. Oyun oynamak da bu faktörlerden biridir.

Çocuk do du u andan itibaren anlamlı veya anlamsız birtakım hareketler yapar. Özellikle el ve göz koordinasyonunu sa lamaya başladığından sonra daha fazla bilinçli hareket eder ve ilk olarak kendine özgü oyunlar oynamaya ba lar. Bu oyunlar çocu un fiziksel geli imi açısından oldukça önemlidir. Bu yüzden bazen anneler çocuklarının oyunlar sayesinde hareket etmelerini sa lamaya çalışı rlar. *Özellikle hareketli oyunlar sırasında çocu un çe itli (Büyük-küçük) kasları kasılma ve uzamalarla çalış ma halindedir. Kalp atı ı, kan dola ımı hızı ve solunumu, normalin üstüne çıkar. Bunun sonucu olarak, sıkla an ve derinle en solunum sayesinde kana havadan bol oksijen geçer. Ayrıca, kan dola ımının normalden hızlı olması, dokulara daha çok besin ta ımına yardımcı olur* (Çoban ve Devecio lu, 2011: 3). Önce

kendi bedeniyle oynamaya başlayan çocuk, zamanla nesnelere de oynamaya çalışır. Bu süreç çocuğun bedensel gelişimine paralel olarak kademeli olarak sürekli devam eder. Daha bebeklik döneminden itibaren çocuk yaptığı bu hareketler sayesinde çevresini keşfetmeye çalışır. Bunu da tesadüfen öğrendiği oyunlar sayesinde yapar ve bu oyunlarla sürekli yeni bir davranış öğrenir.

Bebeklik döneminde çok hızlı büyüyen çocuk yaklaşık bir yaşında yürümeye başlar. Yürümeye yeni başlayan çocuk, dengesini kolay kolay bulamaz. Sık sık düşer ve kalkar. Ancak ayak, bacak, kalça ve karın kasları (diğer kasları ikinci planda kalır) birçok tekrarlardan sonra, görevini öğrenir ve genellikle bir daha unutmaz ve çocuğu yürütür. *Denge oyunları, toplarla çalışmaları ve buna benzer egzersizler çocuğu dış çevreye karşı acemi olmaktan kurtarır. Karısına çıkabilecek bir engeli, kolayca aşabilme yeteneğini kazandırır. Bu oyunlar sayesinde çocuk, aynı zamanda gücünü yerinde ve zamanında kullanma alışkanlığını da elde edebilir* (Çoban ve Devicio lu, 2011: 4).

Özer vd. "Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri" başlıklı çalışmalarında bisiklete binmek, hayvan yürüyüşlerini taklit etmek, ip atlamak, tırmanmak ve top oyunları çocukta büyük kas gelişimini hızlandırdığını belirtmişlerdir. Özellikle okul öncesi dönemde bu oyunların yanı sıra bloklarla oynama, çeşitli el faaliyetleri küçük kas gelişimine katkıda bulunur. Çocuk açık havada oynanan oyunlar sayesinde güneş ışınlarından yararlanarak D vitamini alır, oksijen ve temiz hava sayesinde çocuğun iştahı artar ve daha rahat uyur. Denge oyunları, top oyunları ve benzer çalışmalar çocuğa gücünü yerinde ve zamanında kullanma alışkanlığını kazandırır (Özer vd., 2006: 56).

Çocuklar yeti kinler kadar uzun süre sabit yerlerinde oturamazlar, ayaklarını sallarlar, topuklarını iskemleye vururlar, eyalara dokunur veya anlamsız sesler çıkarırlar, bu durum onların yeti kinlerden daha fazla enerjiye sahip olduklarını ve bu enerjilerini boşaltmak için değişik hareketler yapma isteklerinden kaynaklanmaktadır (Ulu , 2007: 131). Oyun esnasında çocuğun hareketliliğinden dolayı doğal olarak oksijen kullanımı fazla olacaktır. Böylelikle kanın daha çok

pompalanması sonucu dokular daha iyi besleneceğinden kaslar güçlenecektir. Bunun aksi durumunda ise, çocuk güçsüz kaslara sahip olacak ve bu durum onun ileriki yaşlarını da olumsuz etkileyecektir (MEB, 2006: 24). Özellikle ergenlik döneminde erkek çocukları yaşlarındaki diğer çocuklardan daha küçük göründükleri takdirde psikolojik olarak da bu durumdan olumsuz etkilenmektedirler.

İlköğretim ilk yıllarında küçük ve büyük kaslar birçok etkinliği yapabilmek için gerekli olgunluğa ulaşmaz. Ancak, küçük ve büyük kas becerilerinin gelişimi için, öğrenmeye ihtiyaç vardır. Bu nedenle anne, baba ve öğretmenler, çocukların hem küçük kas becerilerinin gelişimini sağlayacak, hem de büyük kas gelişimini sağlayacak öğrenme ve öğrenme etkinlikleri düzenlemelidirler (Senemolu, 2004: 27). Kum, kil, su, hamur, kesme, yapıştırma, çizme, boyama... vb. oyunlar çocukların küçük kaslarının gelişimine çok önemli katkılar sağlamaktadır. Bu tür oyunlar özellikle koordinasyon gerektiren etkinlikler olduğundan, çocuklarda el ve göz koordinasyonunun gelişimine önemli katkılar sağlarlar (Koçyiğit vd., 2007:325).

İlköğretim ikinci kademedeki okuyan öğrencilerin bulunduğu dönem ise (11-13 yaş) aynı zamanda ergenlik dönemine girme davranışlarının gözlemlendiği dönemdir. Senemolu'na göre ergenin bu dönemi atlatabilmesi için enerjisini olumlu bir biçimde kanallayabileceği etkinliklere yönlendirilmelidir. Örneğin; spor, müzik, resim gibi zihin-kas koordinasyonu gerektiren etkinlikleri yapabilmeleri için ergene uygun öğrenme-öğrenme ortamları sağlanmalıdır (Senemolu, 2004: 29). Çocuğun kas sistemini geliştiren aktif oyun, aynı zamanda çocukta biriken enerjinin boşaltılmasını sağlar. *Bu enerjinin harcanmaması, çocuğun nörotik, içe dönük ve algılanan bir yapıya sahip olmasına neden olur ve çocuk daha saldırgan bir hale gelebilir. Oyun çocukta ortaya çıkabilecek bu saldırganlık dürtülerini de kontrol altında tutmalarına yardımcı olur* (Yavuzer, 2001: 181). İlköğretim dönemindeki öğrenciler aktif bir hareketlilik içerisindedirler. Hareket etmek bu çocuklar için bir ihtiyaçtır. Çocukların adeta bitmek tükenmek bilmeyen bir enerjileri vardır denilebilir. Herbert Spencer da söylediği "Oyun çocukların harcanmamış, birikmiş bir enerji tüketimidir" sözüyle çocukların oyun sayesinde fazla enerjilerini boşalttıklarını ve rahatladıklarını ifade etmiştir (Güneş ve Güneş, 2011: 5). Bu dönemde özellikle beden eğitimi öğretmenleri,

çe itli spor takımları olu turarak çocukların bu takımlarda yer almalarını sa lamaları veya derslerinde hareketli oyunlar kullanarak ö rencilerin enerjilerini do ru yerlere kanalize edebilecekleri ortamlar hazırlamaları gerekmektedir. Bu durum çocukların hem di er derslerine de daha fazla motive olmalarını hem de fiziksel yönden daha sa lıklı yeti melerini sa layacaktır.

Özetlenecek olursa oyun çocu un bedensel geli imini olumlu ekilde etkilemektedir. Bedensel olarak sa lıklı geli en çocuk zihinsel, sosyal ve psikolojik olarak da olumlu geli ecektir.

Fiziksel olarak sa lıklı yeti en çocuklar ö renmeye daha açıktırlar. 2005 yılında yeniden hazırlanan ilkö retim programı ö renci merkezli ve ö renmeyi ö renme felsefesi üzerine kurulmu olan yapılandırmacı yakla ıma göre tasarlanmı tır. Ö rencilerin ö renmeyi ö renebilmeleri için öncelikle sa lıklı bir bedene ve beyine ihtiyaçları vardır. Bunun için çocukların beslenme, barınma ve tehlikelerden korunma gibi ihtiyaçlarının kar ılanmasının yanı sıra oyun oynamaları da gerekmektedir.

2.3.2. Oyunun Çocu un Zihinsel Geli imine Etkisi ve Ö renme ile li kisi

Oyunun, bilgi ve dü ünme geli imi üzerindeki etkisini 1920’li yıllarda Bühler ve Hetzer incelemi ancak üzerinde fazla durmamı lardır. İlk defa sviçreli psikolog Jean Piaget, oyunun çocu un zihinsel geli imi üzerindeki etkisini detaylı bir ekilde incelemi tir. Piaget çocuk oyunlarının çocu un zihinsel geli im süreci içinde belli seviyelerde olu tu unu ve bunun da iki prensibe dayandı nı belirtmi tir.

1. Asimilasyon: dı dünyanın içe alımı. Çocu un ya antılarını, deneyimlerini kendi davranı ve dü ünçe yapısı içinde düzenlenmesi; dikkatini, tanıdı ı ve güvendi i objeler üzerinde yo unla tırmasıdır.

2. Akomodasyon: Çevreye uyum. Çocu un çevrenin sunduklarına tepki verme alı kanlı ı kazanmasıdır.

Piaget'e göre temel zihinsel fonksiyonlar olan asimilasyon ve akomodasyon, çocu un farklı geli im dönemlerinde farklı tempolarda geli ir. Yeni do an bir bebek oyun oynayamazken biraz büyüyen küçük çocuklar sürekli oyun oynama iste i duymaktadırlar. Buna ba lı olarak oyunlar, çocukların zihinsel geli imlerine farklı oranlarda etki ederler (Özdo an, 2009: 117).

Oyunların, çocukların bili sel geli imi üzerine etkileri ve kuramsal yakla ımlar konusunda birçok çalı ma yapılmı tır. Bu konudaki en önemli çalı malar Piaget ve Vygotsky tarafından yapılmı tır. Bu çalı malar daha sonraki çalı maların referans noktası olmu tur.

Piaget'e göre, zekânın her eylemi birbirine kar ıt iki e ilim olan özümleme ile uyma arasındaki dengelenim tarafından belirlenmektedir. Özümlemede ki i olayları, nesnelere ve durumları, örgütlü zihinsel yapıları kuran mevcut dü ünme biçimlerinin içine almaktadır. Uymada, mevcut zihinsel yapılar dı sal çevrenin yeni yönleriyle birle tirilmek için yeniden örgütlenmektedir. Zekâ eylemiyle ki i, dı sal gerçekli in gerekliliklerine uyum sa larken, aynı zamanda zihinsel yapılarını eksiksiz olarak korumaktadır. Oyun ise tersine, özümlemenin uymaya üstünlü üyle belirlenmektedir; ki i, olayları ve nesnelere, mevcut zihinsel yapılarının içine almaktadır (Piaget, 1962; Akt: Çankaya ve Karamete, 2008: 117).

Vygotsky, oyunun basit bir biçimde bili sel geli imi yansıttı nı dü ünmekten çok, bili sel geli ime önemli bir biçimde katkıda bulundu unu dü ünmektedir.

“Oyun sırasında çocuk her zaman ortalama ya ının üzerindedir, günlük davranı mın üzerindedir; oyunda kendisinden sanki bir ba daha uzundur. Oyun, bir büyütecin oda ındaki gibi, yo unla tırlı bir biçimde bütün geli imsel e ilimleri kapsamaktadır; oyunda çocuk sanki normal davranı düzeyinin üzerine sıçramaya çalı ıyor gibidir” (Vygotsky, 1967; Akt: Çankaya, 2008: 123).

Çocuklar oyun oynarken sürekli yeni bir şeyler öğrenmektedirler. Bu öğrenme kimi zaman kasıtlı kimi zaman ise gizil olmaktadır. Çocuk küçük yaşlardan itibaren oyun sayesinde çevresindeki nesnelere, kavramları ve bunları nerede nasıl kullanacaklarını öğrenir (Erdal ve Erdal, 2003: 40). Nesnelere kullanmayı öğrenen çocuk zamanla o nesnelere yeni ürünler ortaya koymaya çalışır veya var olan nesneyi başka bir eşyaya gibi kullanır. Örneğin çocuk eline aldığı bir tencere kapakını, otomobil direksiyonunu gibi kullanır ve onunla araba sürmeye başlar. Bu gibi etkinlikler çocukların yaratıcılıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuk psikolojisi alanında pek çok araştırma ve çocuklarla klinik çalışmalar yapılmış olan Winnicott (2010) hastalarına terapi yaparken oyun yönteminden yararlandığını, bunun nedenini de oyunun yaratıcılık üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu eklerinde ifade etmiştir.

Oyun içerisinde çocuk sürekli olarak zihinsel faaliyet içerisindedir. Oyuna, çocuğun zihinsel antrenmanı da denilebilir. Çünkü yeni kavramları ve nesnelere tanıma ve kullanmayı öğrenen çocuk, farkında olmadan bu kavramları ve nesnelere birbiri ile mukayese ederek özelliklerini kavramaya çalışır. Oyun anında çocuk sürekli olarak düşünme, algılama, kavrama ve simgeleme gibi zihinsel yönden bir faaliyet içerisindedir (Özer vd., 2006: 56).

Çocuk oyun sırasında derinlik biçim, boyut ve renklerdeki oyuncaklar veya nesnelere oynar ve farkında olmadan bu nesnelere anlamlarını öğrenir, gerçekte gerçek olmayı fark eder. Tüm bu faaliyetler çocuğun zihinsel gelişimine katkı sağlar (Yavuzer, 2001: 185). Koçyiğit (2007) “Çocuğun Gelişim Sürecinde Etkin Bir Etkinlik Olarak Oyun” başlıklı çalışmada oyunun, çocuğa çevresini araştırma, objeleri tanıma ve problem çözme imkanı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca çocuğun bu yolla büyüklük, şekil, renk, boyut, ağırlık, hacim, ölçme, sayma, zaman, mekan, uzaklık, uzay gibi pek çok kavramı ve eşleştirme, sınıflandırma, sıralama, analiz, sentez ve problem çözme gibi birçok zihinsel işlemleri de öğrendiğini belirtmiştir.

Eğitim alanında öğretmenler tarafından kullanılması gereken oyun yöntemi pek çok derste oldukça rahat kullanılacak bir yöntemdir. Özellikle soyut konuların

ö retiminde ve ö rencilerin anlamakta zorlandıkları konularda ö retmenler bu yönteme başvurabilirler. Derslerde konu ö retiminin yanı sıra özellikle ilkö retim birinci kademedeki ö rencilere sınıf kurallarını ö retmekte ve bu kurallara uymalarını sağlamak için oyunlar kullanılabilir. Nacar ve Çoban, *yapmış oldukları çalışmaları çocukların genellikle sınırlandırılmaktan, kurallardan veya disiplinden hoşlanmadıklarını ve uymaları gereken pek çok kurala özgürlüklerini sınırlandırdıkları düncesiyle uymak istemeyeceklerini belirtmişlerdir. Çocu a güçlükle ö retilen pek çok kural, oyun esnasında daha kolay ö retilebilir. Çocuklar ö renme, karar verme, işbirliği, sıralama, düzenleme, paylaşma, haklarının hakkına saygı gösterme, yardımlaşma gibi pek çok kural ve kavramı oyun sırasında farkına varmadan ö renir ve benimser* (Çoban ve Nacar, 2006: 7).

Oyunun çocuğun zihinsel gelişimi üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan çalışmalar göstermiştir ki oyun, çocukların öğrenilecek konuya karşı daha fazla motive olmalarını sağlamak ve bu sayede daha kolay öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca çocuk isteyerek öğrendiği için öğrendikleri de daha kalıcı olmaktadır. Sayılan nedenlerden dolayı oyunu eğitim alanında daha sık kullanmak kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiştir.

2.3.3. Oyunun Çocuğun Psikolojik Gelişimine Etkisi ve Öğrenme ile İlgili

Çocuk oyun oynarken, kendi iç dünyasını da oyuna yansıtır; oyununda çocuğun üzüntülerini, sevinçlerini, isteklerini, düşüncelerini, korkularını, öfkelerini, görmek mümkündür (Altunay, 2004: 32). Çocuk tüm duygularını saklamadan ve en doğrudan haliyle oyunlarını yansıtır. Nasıl ki bir yetkinin gün içerisinde mutlaka yapması gereken işler varsa –anne ise ev işi yapmak, baba ise işe gitmek gibi- çocuğun da gün içerisinde mutlaka oyun oynaması gerekmektedir. Çocuk için oyun oynamak yetkinlerin çalışması ile eşdeğerdir. *Yetkin çalışarak ya amını kazanırken, çocuk da oyun oynayarak kişiliğini, beceri ve yeteneklerini, psikolojik olarak rahatlamayı ve gelişimi kazanır. Oyun oynamayan veya az oynayan çocuğun ruhsal dengesinden, ruhsal gelişiminden ümitsizdir* (Ulu, 2007: 129).

Çocuk oyun oynarken, duygusal tepkilerini denetim altına almayı, sorunlarından uzaklaşmayı, kendine güveni, sevinç ve haz almayı, sevgi ve beşenilme duygularını geli tirir. Bu da çocu un ruhsal geli imine önemli katkı sa lar (Akandere, 2006: 14; Mangır ve Akta , 1993: 17).

Oyun, çocu un geli mesi ve ki ilik kazanması için sevgiden sonra gelen ikinci ve en önemli ruhsal besinidir. Sevgiden yoksun bir çocuk gibi oyunsuz bir çocukluk da dü ünülemez. Sevgiyi insan yavrusunun bereketli topra ı olarak dü ünürsek, oyunu da onun ı ve yavrusu oldu unu söylemek yanlı olmaz. Çocu un ruhsal ı onu sevmek ve ona oynama olana ı sa lamakla kazandırılabilir (Göde ve Susar, 1997: 39).

Çocuklar oyun sırasında sadece kendilerini mutlu eden duygularını ortaya koymazlar. Kendilerini rahatsız eden korkularıyla yüzle meye ve bunlardan kurtulmaya çalı ırlar. Yeti kinler genellikle ba a çıkamadıkları veya kendilerini rahatsız eden konuları tekrar tekrar dü ünür, hatta rüyalarında u ra ır ve bu konuların üstesinden gelmeye çalı ırlar. Bu konuların üstesinden gelmek için kendilerince savunma mekanizmaları geli tirirler. *Çocuk da oyun oynarken gerçek hayatta ba a çıkamadı ı korkularından ve gerginliklerinden kurtulmaya çalı ır. Oyun oynarken korkularıyla yüzle ir ve korkularının üstüne gider. Böylece kendini daha rahat hisseder. Örne in annesi tarafından azarlanan bir kız çocu u oynadı ı oyunda kendi anne rolünü üstlenir ve elindeki oyunca bebe ini azarlar. Çocuk böylece annesine kar ı hissetti i kızgınlık duygusundan ve suçluluk duygusundan kurtulacak ve kendini daha rahat hissedecektir* (Ba al, 2010: 2). Yavuzer (2001) de çocukların oyun aracılı ıyla aile bireylerine olan duygularını daha rahat ifade ettiklerini belirtmi tir. Korkularından ve gerginliklerinde kurtulan çocuk kendini daha rahat ve güvende hisseder. Psikolojik olarak rahatlar ve dinginle ir. Tüm bu rahatlamaların ardından kendine güveni artar, çevresiyle daha rahat ileti im kurar ve di er geli im alanlarındaki ilerleme olumlu manada devam eder.

Psikolojik açıdan sa lıklı geli en çocuk sosyal açıdan da sa lıklı geli ecektir. Çünkü psikolojik geli im ve sosyal geli im birbirinden ba ımsız de ildir. *Çocuk,*

toplumu, kuralları, meslekleri, gelenek ve görenekleri, iyiyi ve kötüyü, do ruyuyanlı ı ö renirken, yani sosyal olarak geli irken, bu ö rendikleri kendi ki ili ini de ekillendirir. Oyunun kurallarına ba lı olarak oyuncu, rakibine saygı duymaya, disiplinli olamaya mecburdur. Fakat bu tür kurallar sadece sınırlamamakta, aynı zamanda mesafeli özgürlü ü de sa lamaktadır. Bu da, oyuncuya kendi karakterini gerçeikle tirme imkanı vermektedir (Özer, vd., 2006: 57).

Çocuk oyun oynarken yo un duygular içerisindedir. Özellikle küçük çocuklar çok çabuk duygu de i imi ya arlar. Örne in oyunca ı ile mutlu bir ekilde oynayan çocu un elinden oyunca ının alınmasıyla birden a lamaya ba lar. Oyunca ının tekrar verilmesiyle çocuk, a larken birden gülme durumuna geçer. Çocuk oyun ile bu gibi duygularını kontrol etmeyi ö renir. Ayrıca çocuk oyunda, yeti kinin ve dı dünyanın baskısı olmaksızın birçok çatı malarını ve problemlerini ortaya koyup ilgili duyguları bastırılmadan ya ama fırsatı bulabilmektedir. Çocukluk ça ında kar ıla ılan birçok olumsuz durum ve ya antılar çocu un tüm ya amını olumsuz etkileyebilecek ekle dönü ebilmektedir. Bu durumların erken te hisinde oyun çok önemli bir araçtır. Bazen çocuk sözel olarak ifade edemedi i problemlerini ve kendisini rahatsız eden durumları oyunlarına yansıtabilmektedir. *Çocukların oyunlarını iyi gözlemleyen anne, baba ve ö retmenler oyun sayesinde çocukların problemlerini fark edebilir ve çocu a problemini çözme konusunda yardımcı olabilirler* (Koçyi it vd., 2007: 327). Özellikle ö retmenlerin bu konuda iyi birer gözlemci olmaları gerekmektedir. Çünkü psikolojik olarak problemlili ö renciler genellikle problemlerinden ötürü derslerinde de ba arısızlık ya arlar. Ba arısız olan ö renci derslerine kar ı olumsuz bir tutum içerisine girebilir ve bunu davranı larına yansıtır. Çocuk, küçük bir problem yüzünden agresif, ba arısız, içine kapanık ve istenmeyen ö renci durumuna gelebilir. Ba arılı bir ö retmen, bu durumların ya anmasını önlemek için zaman zaman sınıfta çe itli oyunlar oynatarak hem ö rencilerin psikolojik olarak rahatlama larını, hem de sınıfta problemlili ö renciler varsa onları tespit etmeyi sa layabilmelidir. Ö rencilerin problemleri ne kadar erken fark edilir ve çözülürse, ö rencilerin ba arılar ve motivasyonları o kadar artacaktır.

2.3.4. Oyunun Çocu un Sosyal Geli imine Etkisi ve Ö renme ile li kisi

Bebek ve çocuklar sosyal varlıklardır ve tek ba larına oldu u kadar bir arkada la da oynamaya ihtiyaç duyarlar (Jones, 2007: 6). Çocuk ya adı ı çevrede daima ba kaları ile ili ki halindedir. Çocuk oyunlarının ço unda sosyal bir yapı vardır. Oyun sayesinde çocuk, aile bireylerinin rollerini ve o bireylerin ki iliklerini ö renir. Çocuk oyunla toplumsalla mayı, ba kalarının hak ve özgürlüklerine saygı duymayı, kendi hak ve özgürlüklerini korumayı, yardımla mayı, payla mayı, lider olmayı kazanmayı ve kaybetmeyi ö renir (Akandere, 2006: 17).

Çocuk oyun oynarken sadece çevresindekilerin rollerini de il kendi rollerini de ö renir. Bu roller çocu un imdiki ya amında sahip oldu u roller olabilece i gibi, gelecek ya amında da üstlenece i roller olabilmektedir. Örne in bir kız çocu u önce annesi gözlemler daha sonra oynadı ı oyunda anneymi gibi davranır ve gelecekte bir anne olarak nasıl davranması gerekti ini ö renir. Çe itli meslek gruplarını ve onların rollerini de çocuklar oyunlarla ö renir ve bu oyunlar çocukların gelecekte yapmak istedikleri meslek seçimlerinde de etkili olabilmektedir. Ayrıca çocuklar toplum içinde cinsiyet rollerini ö rendikten sonra oyun tercihlerini de kendi cinsiyetlerine uygun yaparlar. Erkekler biyolojik olarak daha fazla güç ve enerji gerektiren oyunları tercih ederken, kızlar daha az güç gerektiren oyunları tercih etmektedirler. Cinsiyetin oyun seçimi üzerindeki etkisini ara tıran Yavuzer (2001) stanbul’da bir grup çocuk üzerinde yaptı ı ara tırmada kız çocuklarının “ip atlamak, istop, yakartop, saklambaç, seksek ve ebencilik” gibi oyunları tercih ederken, erkek çocuklarının “futbol, ko maca, saklambaç ve misket” gibi oyunları tercih ettiklerini belirtmi tir.

Özellikle i lem öncesi dönemde bulunan çocuklar ben merkezli hareket eder ve bunu ço u zaman oyuna yansıtırlar. Çocu un oyun oynayarak payla ım duygusu geli ir ve çevresindeki di er insanların da kendinin sahip oldu u haklara sahip olduklarını ö renir. Böylece çocuklar geli im a amalarına ba lı olarak bencillikten i birli ine yönelirler. birli ini ve payla mayı ö renen çocuklar oyun oynarken, oyunda rol alan herkesin e it oldu unu ve e it haklara sahip olduklarını kabul

ederler. Herkesin e it kabul edildi i bir ortamda daha güçlü bir ileti im kurulmaktadır. Oyunun çocuklar arasında ileti imi artırdı nı ifade eden pek çok çalı ma bulunmaktadır (Yavuzer, 2001: 177; a maz ve Avcı, 2004: 69; Özdo an, 2009: 123; Toksoy, 2010: 207).

Oyunun çocu un bütün geli im alanlarına katkı sa ladı nı belirten Ba al (2010) çocukların özellikle sosyal alanda grup içinde kar ılıklı anlayı , ho görü ve birbirine saygı göstermek gibi pek çok davranı kazanmalarına yardımcı oldu unu ifade etmi tir. Ba al ayrıca oyun sayesinde çocu un ileti im becerilerinin arttı nı ve dolayısıyla daha fazla sosyalle ti ini de belirtmi tir. Oyun, çocukların en do al anla ma ortamıdır. Bir araya gelen iki küçük çocuk daha birbirinin adını ö renmeden oynamaya koyulur. Çünkü oyun, onların ortak, dilidir. Oyunun çekicili i üç ya ından ba layarak çocukları i birli ine iter. Böylece oyun, çocu un toplumsal bir varlık olarak geli mesinde en do al ortam olur (Göde ve Susar, 1997: 45).

Tek ba ina oynanan oyunlar oldu u gibi grup oyunları da bulunmaktadır ve çocuklar genellikle grup oyunlarından daha fazla ho lanırlar. Grup oyunlarında arkadaş larıyla oynamak çocu a i birli ini ve toplu ya am için gerekli kuralları ö retir. *Oyun yoluyla sosyalle en çocuk “ben” ve “ba kası” kavramlarının bilincine varır ve vermeyi ve almayı ö renir* (Yavuzer, 2001: 178). Çocuk oyunda sergiledi i davranı lar sayesinde toplum kurallarını ö renir ve çevresine daha kolay uyum sa lar. Toplumla uyum içinde ya ayan çocuk daha mutlu olur ve daha kolay sosyalle ir. Duran (2010) sosyal bilimler ile sosyoloji ili kisini inceledi i çalı masında sosyal bilgiler dersinde sosyoloji konularına sıkça yer verildi ini bu konular arasında özellikle çocukların toplumsalla ması ile ilgili konuların yer aldı nı belirtmi tir. Çocuk oyunlarının çocukların toplumsalla masında önemli bir etken oldu unu ve çocukların bu do al dünyada gerçek ya amı ke fettiklerini de belirtmi tir.

Oyun bir grup çalı masıdır ve kendine özgü kuralları vardır. Bu kurallara uymayanlar oyun dı nda kalırlar. Bütün çocuklar kurallara uymayanlarla oyun oynamak istemezler ve onları oyun dı ı bırakırlar; böylelikle cezalandırılmı olurlar.

Hiçbir çocuk bu duruma dümek istemez. Oyunun bu niteli i çocuklara kurallara uyumayı öretir. Birey büyüdü ünde de toplumun kurallarına uyar ve toplumla uyumlu hale gelir. *Çocuklar oyun içerisinde ba kalarının haklarına saygı göstermek, ma lubiyeti kabullenmek zorundadırlar, aksi halde yine oyun dı ı kalırlar böylelikle isyan etmemeyi ba kalarına saygıyı ve kabullenmeyi ö renirler, bu da toplum hayatında oldukça önemlidir ve oyun içerisinde ö renilir* (Özdemir, 2006: 23).

Çocuk ba kalarının zorlamasıyla de il, kendi özgür iradesiyle oyun oynar ve kendi özgür iradesiyle oyun oynamaktan vazgeçer. Böylece oyun çocu un kendi kararlarını kendisinin vermesini ve oyun arkadaş ının oyun oynamak istememesi durumunda ba kalarının verece i kararlara saygı duymasını sa lar. Akranlarıyla ileti ime girmesi çocu un sosyal geli imi için çok önemlidir. Çocu un iki-üç ya ına geldikten sonra oyunla arkadaş edinmeye ba laması ve ailesi dı ında yeni ki ilerle tanı ması, onun çevresini tanımasına yardımcı olması açısından oldukça önemlidir (Biriktir, 2008: 16).

Oyun sadece bedensel olarak sa lıklı çocukların yapmı oldukları etkinlikler de ildir. Aynı zamanda bedensel veya zihinsel engeli bulunan çocuklar da tek ba larına veya bir uygulayıcı yardımıyla çe itli oyunlar oynayabilirler. Yapılan çalı malar oyunun özellikle engelli çocukların çevrelerine uyum sa lamalarında ve daha fazla sosyalle melerinde olumlu etkisi oldu unu ortaya koymu tur. Uluta demir (2007) “Engelli Çocuklarda leti im ve Oyunun Önemi” ba lıklı çalı masında oyun sayesinde engelli çocukların çevreleri ile daha iyi ileti im kurabildiklerini, bu sayede kendilerine daha fazla güvendiklerini ve daha fazla sosyalle tiklerini ifade etmi tir. Ergün (1980) engelli ve problemlı çocukların da en az sa lıklı çocuklar kadar oyun oynamaya ihtiyaç duyduklarını ve anne babaların bu çocukları toplumdan soyutlamak yerine di er çocuklar gibi oyun oynamalarını sa lamaları gerekti ini belirtmi tir. Özellikle bu çocukların oyun sayesinde bedensel, ruhsal ve zihinsel olarak farklı tecrübeler kazanabileceklerini ve hatta oyun sayesinde hem engelli çocukların hem sa lıklı çocukların merhamet, yardımla ma, ho görü ve dostluk gibi duygularının geli ebilece ini ifade etmi tir.

Oyunun çocu un sosyal geli imi üzerindeki etkisini sosyolojik açıdan ele alan Göncü (2001) oyunun çocu un sosyal geli imi üzerinde olumlu etkisinin oldu u birçok ülkede kabul edilen bir tutum oldu unu ancak toplumlar bunu kendi kültürlerine göre farklı şekillerde yansıttı nı belirtmiştir. Örne in Türk ebeveyn de Amerikalı ebeveyn de çocukların sağlıklı geli ebilmesi için oyun oynamaları gerekti i görüşünü savunmaktadırlar fakat Türk ebeveynler çocuklarının oyunlarına dahil olmayı tercih etmezken Amerikalı ebeveynler çocuklarının oyunlarına dahil olmaktan çekinmezler. Bunun çocuk ile anne ve baba arasında ileti imi güçlendirece inin dü ünürler. Kısacası oyunun çocuk geli imi üzerindeki etkisi toplumdaki iklimi göstermektedir (Göncü, 2001: 39).

Sosyal açıdan sağlıklı geli en çocuklar, daha dı a dönük ve kendileri ile barışık olurlar ve girdikleri çevreye daha kolay uyum sağlarlar. Barışık istekleri daha fazla olur ve öğrenme ortamında motivasyonları daha yüksektir. Eğitimcilerin tüm bu nedenleri göz önünde bulundurarak öğrencileri sosyal yönden de geli tirecek ve öğrenme ortamına adapte olmalarını sağlayacak oyunlar kullanarak öğrencilerin geli imlerine katkıda bulunmaları gerekmektedir.

2.3.5. Oyunun Çocu un Dil Geli imine Etkisi ve Öğrenme ile İlişkisi

Çocuk oyunlarının birçoğunda dilin kullanılması gerekmektedir. Özellikle oyunlarda ebe seçimi sırasında kullanılan tekerlemeler veya kafiyeli sözler çocukların dil geli imini desteklemektedir (Akandere, 2006: 16). Çocuklar söyledikleri bu tekerlemeler sayesinde hem yeni kelimeler öğrenir hem de dili akıcı bir şekilde kullanırlar.

İletimin sembollerle ifade edilen kısmı olan dil çocu un ya ama babilamasıyla önce alıcı, sonra ifade edici şekilde gelişmektedir. Çocuk dili kullanırken hem karışındaki ifadelerini anlamak hem de kendini karşı tarafa ifade etmek zorundadır. Kendi başına oyun oynayan bir çocuk ço u zaman oyunca ıyla konu ur, dertle ir veya oyunca ına yükledi i rolün gere i olan ifadelerde bulunur.

Sosyal oyunlarda ise dili kullanma gere i daha da fazla ön plana çıkar (Koçyi it vd., 2007: 328).

Çocu un kelime hazinesini ve anlatma yetene ini geli tirmenin en iyi yollarından biri de, çocu a sevdi i bir konuyu anlattırmaktır (Ulu , 2007: 127). Çocu un sık sık konu masını sa layabilecek uygun oyun ortamları, çocu un dil geli imine etki etmektedir.

Çocuk oyun oynarken pek çok yeni nesne ile kar ıla makta ve bu nesnelerin adını ve bunlara ait yeni kavramları ö renmektedir. Ö renilen kavram ve nesnelerin ifade olarak kullanılması, kelime ve dil da arcı ma katılması, ayrı bir özelliktir ve dil geli imi sa lamaktadır Özer vd., 2006: 55).

Yukarıda oyunun tüm geli im alanlarına olan katkısı açıklanmaya çalı ılmı tır. Yapılan açıklamalardan da anla ılaca ı üzere oyunun çocu un gerek sosyal ya amına, gerekse e itim ya amına oldukça fazla etkisi vardır. Özellikle ilkö retim ö retmenlerinin uygun zaman ve konularda ö rencilere oynatacakları oyunlar dersi monotonluktan kurtaracak ve ö rencilerin derse kar ı daha fazla motive olmalarını sa layacak, aynı zamanda ö rencilerin derse aktif katılımlarını da artıracaktır. E lenceli bir ö renme ortamında ö renciler isteyerek ö renecek ve derslerinde daha ba arılı olacaklardır. Ö rencilerin sahip olması istenilen davranı lar çok daha etkili ve kolay bir ekilde kazandırılacaktır. Sayılan tüm bu nedenlerden ötürü derslerde oyuna sık sık yer verilmesi gerekmektedir.

2.4. OYUNUN E T MDEK YER

Çocukların hayatında önemli bir yeri olan oyunun e lendirici ve rahatlatıcı özelliklerinin yanı sıra çocukları zihinsel, sosyal, fiziksel ve psikolojik olarak geli tiren önemli etkileri de bulunmaktadır. Çocuk geli imine bu kadar önemli katkıları bulunan oyun, e itimciler tarafından da sıkça kullanılan ö retim yöntemlerinin ba ında gelmektedir.

Çocuğu insan tarafından günah oldu ğu, kimilerince de zaman kaybı oldu ğu dü ünülen çocuk oyunları, bugün toplumsal geli imin ve ki ilik geli iminin-ya amsal de ilse bile-önemli bir yönü olarak dü ünülmektedir (Gander&Gardiner, 1990: 89).

Oyun, e itim bilimi açısından da önem ta ımaktadır. E itim bilimine göre oyun, çocukların e itiminde en etkin yoldur. Oyun, okul öncesi ve okul yılları boyunca kazanılan bilgilerin ku aktan ku a a ta nılmasını sa lar. Çocuk ya am için gerekli olan davranı , bilgi ve becerileri oyun içinde kendili inden ö renir (Özdemir, 2006: 13).

Oyun etkili bir ö retim için kullanılan tekniklerden birisidir. Oyun sayesinde ö renci hem e lenir, hem de ö renir. Hatta ö renci oynarken ö rendi inin farkında bile olmayabilir.

Çocukların duygularının, algılarının güçlenmesini, yeteneklerinin geli mesini sa layan en iyi ortamın oyun oldu ğunu savunan Kale (1997) e itim ve ö retim etkinliklerinin oyun olarak sunulması halinde daha iyi verim alındı nı vurgulamaktadır (Akt.: Altunay, 2004: 58).

Genç, ya lı her insan oyun oynamaktan zevk duyar. Bu zevkli u ra ıdan yararlanılarak, sınıf çalı maları daha güdüleyici ve daha anlamlı bir duruma getirilebilir. Oyun tekni i yardımıyla konular daha ilgi çekici nitelik kazanır, yeni kelimelerin ö retilmesi, hatalı çalı ma alı kanlı ının düzeltilmesi, akılda tutma oranının ve süresinin uzatılması sa lanabilir. Özellikle de derse yo unla amayan dü ük yetenekli ö renciler için etkilidir. Oyunun türü ve karı ıklık derecesi ö retmen tarafından ö rencinin ihtiyaçlarına göre belirlenebilir. Oyunun ö renciye u faydaları vardır:

1. Motivasyon
2. Empati yapma
3. Tarihi geli melere kar ı anlayı kazanma
4. Ö renme ve hatırlama

5. Sosyal beceri kazanma

6. De i iklik (Birt, Nichol, 1975; Akt: Özdemir, 2006: 31).

Dersin içeri ine uygun olarak hazırlanan oyun veya oyunlar ile soyut kavramlar somutlaştırılarak öğrenciler için zevkli ve kolay anlaşılır hale getirilebilir. (Ağmaz ve Avcı, 2004: 72)

Oyun öğrencilerin motivasyonunu artırıp derse karşı ilgilerini artırabileceği gibi doğru planlanmamış ve amaçsız oynatılan oyunlar zaman kaybından öteye gitmez ve derse hiçbir katkı sağlamaz. Eğitimciler derste oyun yöntemini kullanırken oynatılan oyunlar genel amaçlar çerçevesinde olmalıdır. Bu genel amaçlar şunlardır:

- Çocuklarda var olan bilgi, beceri ve ustalığı ortaya çıkarmak,
- Bunların farklı bağlamlarda kullanılması ve uygulanmasını teşvik etmek,
- Öğrendiklerinden anlam çıkarıp ileri sürmek,
- Öğrenme ve deneyim alanlarını birleştirmek,
- Bilişüstü beceriler ve stratejiler geliştirmek,
- Öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmek (Sevinç, 2004: 36).

Eğitimde bu kadar önemli yeri olan oyunlar özellikle okulöncesi ve ilköğretim birinci kademedeki sıklıkla kullanılacak bir yöntemdir. Öğretmenler bu yöntemi doğru ve etkili kullandıkları takdirde kalıcı öğrenme sağlanabilir.

2.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Oyun

Bu bölümde öncelikle Sosyal bilgiler programı hazırlanırken benimsenen temel yaklaşımdan bahsedilecektir. Benimsenen bu temel yaklaşım doğrultusunda sosyal bilgiler dersinin genel amaçları açıklanacaktır. Son olarak sosyal bilgiler dersinde neden oyun yönteminin kullanılması gerektiği üzerinde durulacaktır.

2.4.1.1. Sosyal bilgiler Ö retim Programının Temel Yaklaşımı

Eğitim programlarının amacı, çocuğu içinde yaşadığı toplumun etkin birer üyesi yapmaktır. Böylece çocuk, gelişmeleri yakından takip edebilir ve karışık sorunların üstesinden gelebilir. İlköğretim, çocukların temel bilgi, beceri ve tutum kazandıkları ilk basamak olması bakımından oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler dersi de, çocuğun sosyalleşme sürecinde önemli bir yere sahiptir (Kan, 2006: 539).

Eğitim kurumlarının temel işlevi 21. Yüzyıl dünyasında etkili ve etkin vatandaş olabilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasıdır. Hak ve sorumluluklarını bilen, etkin ve etkili bireyler olabilmek için öğrencilerin ihtiyacı olan bu bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir bölümü Sosyal bilgiler dersinde kazandırılmaya çalışılır (Kılıçoğlu, 2009: 4). Bu sebepten ilköğretimde sosyal bilgiler dersi ayrı bir öneme sahiptir.

Sosyal bilgiler insanları ve yaşamlarını konu alır. Kendi kendimizi ve diğerlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Sosyal bilgileri tanımlamak, coğrafya ya da tarih gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur, çünkü sosyal bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Bununla birlikte sosyal bilgilerin iki temel ayırıcı özelliği, vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak için olumlu ve bütüncül, disiplinler arası bir alan oludur (Doğanay, 2004: 16). Sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslararası en büyük kurullardan biri olan ABD Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS) de bireylere vatandaşlık ile ilgili hak ve sorumluluklarını öğretmek bütün derslerde verilmesi gereken hedefler arasında bulunmasına rağmen, bu hedeflere en çok sosyal bilgiler dersinde ulaşılabileceğini belirtmiştir (NCSS, 2011).

Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi sosyal bilgiler dersini şu şekilde açıklamıştır:

“Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için beşeri bilimleri ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal bilgiler antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji,

edebiyat, matematik ve do a bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve e güdümlü bir çalı ma alanı sa lar. Sosyal bilgilerin temel amacı, birbirine ba lı, küresel bir dünyada kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatanda ları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yetene ini geli tirmek için gençlere yardımcı olmaktır” (NCSS, 2011).

MEB ise sosyal bilgiler dersini “Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varolu unu gerçekle tirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, co rafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatanda lık bilgisi konularını yansıtan; ö renme alanlarının bir ünite ya da tema altında birle tirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkile iminin geçmi , bugün ve gelecek ba lamında incelendi i; toplu ö retim anlayı ndan hareketle olu turulmu bir ilkö retim dersidir” ekinde ifade etmi tir (MEB,2005).

Son yıllarda tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda hızlı de iimler ya anmakta ve ülkemiz de ya anan bu de i imlerden etkilenmektedir. Eskiye nazaran çok daha kısa sürede daha fazla bilginin üretildi i ve bilginin en kısa sürede yayıldı ı günümüzde e itim alanında da önemli de i imler ya anmaktadır. Ya anan bu de i imlere ülkemiz de kayıtsız kalmayarak e itim alanında revizyona gitmi ve 2005-2006 e itim ö retim yılında yürürlü e girmesi planlanan ilkö retim programı 2004 yılında yeniden düzenlenmi tir. Yeni lkö retim Sosyal bilgiler Ö retim Programı da yenilenen ilkö retim programı dahilinde ö rencilerin bilgiye ula ma yollarını ö renmelerine, sorun çö zme ve karar verme becerilerini geli tirmelerine olanak sa layacak ekilde yeniden düzenlenmi ve ça ın gereklerine uygun ekilde revize edilmi tir.

2004 Sosyal bilgiler Programı, programı geli tiren komisyona göre, günümüzde dünyada çe itli alanlarda meydana gelen de i im ve geli imlerin ülkemizi ve toplumumuzu etkiledi i ve bunun da e itim sistemine yansımaları gerekti i ekinde belirtilmi tir (MEB, 2005a).

Bu nedenle program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı birey ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yalnızca etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşım öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışa geçişilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2005b).

Bu anlayış doğrultusunda Sosyal Bilgiler Programı;

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleştirilmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüşünü ifade etmeye özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
7. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.

12. Periyodik olarak, öğrenci çalışmaları dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirilmeye olanak sağlanır.

2.4.1.2. Sosyal bilgiler Öğretim Programının Genel Amaçları

Genel amaçlar, programın son ögesi olarak tasarlanmıştır ve öğrencilerin 7. sınıf sonunda kazanmaları gereken kazanımları içermektedir. 2004 Sosyal bilgiler Programının genel amaçları, programda aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (MEB, 2005c).

7. sınıf sonunda öğrenci;

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk İke ve nklâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağılayıcı olduğunu, tüm kişileri ve kuruluşları yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öğe ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman ekrani vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.

9. Meslekleri tanır, çalı manın toplumsal ya amdaki önemine ve her mesle in gerekli oldu una inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, de i im ve süreklili i algılar.
11. Bilim ve teknolojinin geli im sürecini ve toplumsal ya am üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve ileti im teknolojilerini kullanır.
12. Bilimsel dü ünmeyi temel alarak bilgiye ula ma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ili kileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, ki isel ve toplumsal sorunların çözümleri için kendine özgü görü ler ileri sürer.
15. nsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, ya amını demokratik kurallara göre düzenler.
16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkile imi analiz eder.
17. nsanlı ın bir parçası oldu u bilincini ta ıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

MEB tarafından belirlenen Sosyal bilgiler Programının genel amaçları dı nda Bilgili (2008) Sosyal bilgilerin amaçlarını üç maddede toplamı tır. Bunlar:

1. Ö rencilere ya adıkları toplumun sahip oldu u kültürel mirası ve de erleri aktararak, onların iyi bir vatanda veya birey olmalarını sa lamak,
2. Ö rencilere evrensel ve milli de erlerle ilgili bilgiler ve temel sosyal kurulu lar hakkında bilgilere vererek, bilgi, beceri, tutum ve de erler kazandırmak,
3. Ö rencilerin bireysel ve sosyal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini geli tirmek (Bilgili, 2008: 5).

2.4.1.3. Sosyal Bilgiler Ö retiminde Oyunun Kullanılması

E itim programları geli tirilirken, e itim programının uygulanaca ı ülkenin siyasi ve sosyal de erleri temel alınarak hazırlanır. Bu de erler e itim programlarının temel yakla ımlarını olu turur ve programın hangi felsefi yakla ım üzerine temellendirilece ine ık tutar. Benimsenen felsefe do rultusunda ülkenin istedi i vatanda profili ve vatanda ların sahip olması gereken davranı lar belirlenir. Bu davranı lar vatanda lara kazandırılmak üzere ilkö retim müfredatından yüksekö retim müfredatına kadar her müfredat programına uygun ekilde yerle tirilir. Kazandırılması hedeflenen davranı lar bütün derslerde kazandırılmaya çalı lsa da genellikle sosyal bilgiler dersi gibi tarih, co rafia ve vatanda lık derslerini kapsayan geni alan derslerinde verilir.

Ülkemizde de genellikle devletin belirlemi oldu u vatanda profilinden sahip olması beklenen bilgi, beceri ve de erler a ırlıklı olarak Sosyal bilgiler dersinde kazandırılmaya çalı ılır. Sosyal bilgiler dersi bu anlamda mi fer derstir. Ancak Sosyal bilgiler dersinde yer alan konuların bir kısmı özellikle de er, hak ve sorumluluk gibi soyut konular ö rencilerin idrak etmekte, ö retmenlerin ise ö retmekte zorlandıkları konulardır. Sosyal bilgiler dersi ilkö retim birinci kademedede dördüncü ve be inci sınıfta okutulmaktadır ve bu sınıflarda okuyan ö renciler 9-11 ya aralı ındadırlar. Bu ya grubu için soyut konuların ö retiminde ö rencilerin birebir yer alabilecekleri aktif yöntemler benimsenmeli ve konular daha somut hale getirilmelidir.

Oyun yönteminin aktif yöntemler içinde ö rencinin en fazla yer aldı ı yöntemlerin ba ında geldi i yukarıda belirtilmi tir. Soyut konuların ö retiminde bu tür etkinliklerin kullanılması hem dersi daha e lenceli hale getirecek, hem de dersi monotonluktan kurtaracaktır. Özellikle Sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek pek çok e itsel oyun bulunmaktadır ve bu çalı mada da bunlardan bir kısmı kullanılmı ve etkili bir sonuca ula ılmı tir.

2.4.1.4. Çocuk Haklarını Oyun Yöntemi ile Öğretmenin Amacı

Günümüzde çocukların özel haklara sahip oldukları neredeyse tüm dünya tarafından resmi şekilde kabul edilmesine rağmen hâlâ dünyada bu hakları kullanamayan binlerce belki de milyonlarca çocuk bulunmaktadır. Bunun en büyük nedeni ise çocukların sahip oldukları pek çok haktan habersiz olmalarıdır. Özellikle ülkemiz gibi oldukça fazla genç nüfusa sahip ülkelerde bu durum daha belirgin şekilde görülmektedir. Kepenekçi (2010) “Türkiye’de Çocuklar için Tavsiye Edilen Hikâyelerde Çocuk Hakları Üzerine Bir Analiz” adlı çalışmada çocukların haklarını bilmelerinin en önemli hakları olduğunu ve bu sebepten çocuk hakları eğitime daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Kop ve Tuncer’in (2010) yaptıkları “Sosyal Bilgiler Öğretmenleri’nin Çocuk Haklarını Algılamaları” başlıklı çalışmalarında öğretmenler, Türk toplumunda çocuk gerçeğinin Çocuk Hakları Sözleşmesi ile öngörülen bazı hedeflerin gerisinde olduğunu ifade etmişlerdir.

Çocukların, haklarını en iyi şekilde kullanabilmeleri için öncelikle hangi haklara sahip olduklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Çocuklar sahip oldukları hakların bir kısmını ya da bazıları doğa çevrede gizli öğrenme yoluyla öğrenirken, bir kısmını da eğitim kurumlarında kasıtlı olarak öğrenmektedirler. Ülkemizde bu hakların öğretiminde özellikle Sosyal bilgiler dersi etkili olmaktadır. Çocuk hakları ile ilgili konular 2005 yılında yenilenen Sosyal bilgiler Programında kapsamlı bir şekilde yer almaktadır. Ayrıca Sosyal bilgiler Programının amaçları arasında da haklarını bilen bireyler yetiştirmek özellikle vurgulanmıştır.

- Sosyal bilimlere ait kavram ve yöntemleri kullanan,
- Çocuğun gerektirdiği temel bilgi, beceri ve değerlerle donanmış ;
- Etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen ve kullanan vatandaşlar yetiştirmektir (Sosyal bilgiler 4.-5. Sınıflar Öğretim Programı, 2005).

Özelde çocuk hakları genelde ise insan hakları ile ilgili pek çok kazanım 2005 yılında hazırlanmış olan ders programlarında yer almaktadır. Hazırlanan program derslerde doğrudan kazandırılması gereken kazanımlar yanında o dersle ele en ara disiplin alan kazanımlarını da kazandırmayı amaçlamaktadır. Bütün ilkö retim programlarında yer alan derslerle ele en ara disiplinler unlardır:

- Afetten korunma ve güvenli yaşam,
- Girişimcilik,
- İnsan hakları ve vatandaşlık,
- Kariyer bilinci geliştirme,
- Özel eğitim,
- Rehberlik ve psikolojik danışmanlık,
- Sağlık kültürü, Spor kültürü ve olimpiyat eğitimi (TTKB, 2010).

Bu ara disiplinlerden insan hakları ve vatandaşlık eğitimi kazanımları içinde yer alan kazanımlar öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren birey olarak haklarının neler olduğunu öğrenmelerini ve bu hakları kullanarak kendilerine güvenen bireyler olarak yetiştirecek kazanımlardır. Bu kazanımların etkili bir şekilde öğretilmesi oldukça önemlidir.

2005 yılında hazırlanan yeni Sosyal bilgiler programı incelendiğinde 4., 5., 6. ve 7. sınıf kazanımları arasında çocuk hakları ile ilgili bu kazanımların yer aldığı görülmektedir.

4. sınıfta doğrudan kazandırılacak kazanımlar arasında çocuk hakları ile ilgili kazanımlar bulunmamaktadır. Ancak “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanında ve “İnsanlar ve yönetim” ünitesinde insan hakları ve vatandaşlık eğitimi kazanımları arasında çocuk haklarına dair bu kazanımlar bulunmaktadır:

- Seçilme hakkının önemini kavrar.
- Seçme hakkının önemini bilir ve bu hakkını gerektiği yerde kullanır.

be inci sınıfta “Birey ve toplum” öğrenme alanı ve “Haklarımı Öğreniyorum” ünitesinde do rudan kazandırılacak ders kazanımları:

- Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları tanımlar.
- Çocuk olarak haklarını fark eder.
Bu sınıfta insan hakları ve vatandaşlık eğitimi kazanımları ise şunlardır:
- Haklarını korumanın önemini açıklar.
- Çocuk haklarına dair sözleşmenin önemini kavrar.
- Atatürk ilkelerinin, insan haklarının ülkemizde gelişimi için önemli olduğunu fark eder (MEB, 2010).

6. sınıfta çocuk hakları ile ilgili do rudan kazandırılacak ve insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili verilmesi gereken kazanımlar aşağıda gösterilmiştir.

Do rudan verilecek kazanımlar:

- Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur. (*Birey ve Toplum / Sosyal bilgiler Öğreniyorum*)
- Demokratik yönetimlerde ya da hak, kişilik dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur. (*Güç, Yönetim ve Toplum / Demokrasinin Serüveni*)
- Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder. (*Güç, Yönetim ve Toplum / Demokrasinin Serüveni*)

insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili kazanımlar.

- Vatandaş olmanın getirdiği sorumlulukları fark eder.
- Bütün insanların haklar yönünden eşit ve özgür doğduklarını belirtir.
- İnsan haklarının tarihsel süreçte nasıl kazanıldığını kavrar.
- İnsan haklarının uluslararası belgelerde güvence altına alındığını belirtir.
- Kamu güvenliği ve kamu sağlığı söz konusu olduğunda, kanunlar çerçevesinde özgürlüklerin sınırlanabileceğini kavrar

- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni imzalayan ülkeler arasında olduğunu ifade eder.

7. sınıfta ise çocuk hakları ile doğrudan verilmesi gereken kazanımlar:

- Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder. (*Birey ve toplum / leti im ve insan ili kileri*)
- Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ili kileri çerçevesinde yorumlar. (*Birey ve toplum / leti im ve insan ili kileri*)
- Egitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilgilendirir. (*insanlar, yerler ve çevreler / Ülkemizde nüfus*)
- Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar. (*insanlar, yerler ve çevreler / Ülkemizde nüfus*)

insan hakları ve vatandaşlık eğitimi kazanımları:

- İnsan haklarının yaygın toplumda daha etkin uygulanması için önerilerde bulunur.
- Hakların ihlâl edildiği durumlar karşısında yetkili kurumlara başvurmanın bir vatandaşlık görevi olduğunu belirtir.
- Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder.
- Yargı kararı olmadıkça hiç kimsenin özel yaşamına, ailesine ve evine karışamayacağını, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 16. maddesine dayanarak açıklar.
- Basın ve yayın organlarının kısıtlama olmadan özgürce çalışmaları gerektiğini ifade eder.
- Kamu güvenliği ve kamu sağlığı söz konusu olduğunda, kanunlar çerçevesinde özgürlüklerin sınırlanabileceğini kavrar.
- Eğitimin kendisi için bir hak olduğunu fark eder.

- Zorunlu ve parasız ilkö retimin bütün çocuklar için bir hak olduğunu belirtir.
- Çocukların çalışmasıyla amaçta Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 32. maddesine uygun koşullarda çalışması gerektiğini ifade eder.
- Herkesin çalışmasıyla ilgili özgürce seçme hakkı olduğunu fark eder.
- Seyahat etmenin bir özgürlük olduğunu belirtir.
- Düğünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder (MEB, 2010).

Bu programın amacına kavuşmasını ve haklarını bilen bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak olan kişiler ise hiçbir şüphesiz programın uygulayıcıları olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kullanacakları etkili ders verme metodları programın etkili şekilde amacına kavuşmasını sağlayacaktır. Özellikle kullanılacak diğerk etkinlikler hem öğrencilerin hem öğretmenin derse daha fazla motive olmalarını sağlar ve istenen hedeflere daha yüksek düzeyde ulaşılabilir. Etkinlikler, öğrenme ortamlarında görev alanların soyut kavramları somutlaştırmak ve öğretimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek için kullandıkları çeşitli araçlardır (Gürbüz vd., 2010: 1032).

Neslitürk ve Ersoy (2007) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarının Öğretime İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada okul öncesi öğrencilerinin oyun oynayarak haklarını daha iyi öğrendikleri ifade edilmiştir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuk haklarının öğretiminde oyun yönteminin kullanımının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu alı ma ocuk haklarının oyun yöntemi ile  retimi konusunda yapılacak olan ilk çalı ma olması bakımından oldukça önemlidir. Ülkemizde özellikle ilk retim  rencilerinin ocuk haklarını nasıl algıladıkları, rendikleri ve uyguladıkları ile ilgili fazla çalı ma bulunmamaktadır. Bu yönüyle çalı ma yapılacak olan ara tırmalara örnek te kil edecektir.

2.5. LG L ARA TIRMALAR

Bu ba lık altında genel olarak oyun yönteminin ö renci geli imine etkisini içeren ara tırmalara ve çocuk hakları ile ilgili yapılmı ara tırmalara yer verilmi tir.

2.5.1. Yurt çinde ve Yurt Dı nda Oyun Yöntemi ile lgili Yapılan Ara tırmalar

Karabacak (1996) “Sosyal bilgiler dersinde e itsel oyunların ba arı düzeyine etkisi” ba lıklı tez çalı masında e itsel oyunların eri iye etkisini incelemeyi amaçlamı tir. 23 deney, 23 kontrol grubu olmak üzere toplam 46 dördüncü sınıf ö rencisi ile yapmı oldu u çalı mada kontrol gruplu öntest- sontest deneme modeli kullanılmı tir. Elde edilen bulgular do rultusunda ö rencilerin toplam eri ileri, bilgi düzeyi eri i ortalamaları ve kavram düzeyi eri i ortalamaları açısından e itsel oyunların kullanıldı ı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmu tur.

Pehlivan (1997) “Örnek olay ve oyun yoluyla ö retimin sosyal bilgiler dersinde ö renme düzeyine etkisi” ba lıklı tez çalı masında örnek olay ve oyun yöntemlerinin ba arıya olan etkisini belirlemeyi amaçlamı tir. Ara tırmacı bu amaçla iki deney ve bir kontrol grubu ile çalı mı tir. Ara tırmanın örneklemini 16’sı örnek olay deney grubu, 17’si oyun yönteminin uygulandı ı deney grubu ve 16’sının da geleneksel yöntemin uygulandı ı toplam 49 ö renci olu turmaktadır. Ara tırma öntest-sontest denk kontrol gruplu deney deseni ile hazırlanmı tir. Elde edilen bulgulara göre ö rencilerin ba arı düzeyinin e itsel oyunların kullanıldı ı deney grubu lehine anlamlı bir fark oldu u sonucuna ula ılmı tir.

Göde ve Susar (1997) “Okul Öncesi E itimin Önemi le Bu E itimde Oyunun Ve Bedensel Etkinliklerin Rolü” adlı çalı malarında oyunun okulöncesi e itimdeki faydalarını belirlemeyi amaçlamı lardır. Literatür taraması yöntemiyle hazırlanan çalı manın sonucuna göre oyunun özellikle okulöncesi dönemdeki çocukların bili sel, fiziksel, sosyal ve duygusal geli imleri üzerinde olumlu etkileri oldu u sonucu ortaya konmu tur.

Klepper (2003) “A Comparison of Fourth Grade Students’ Testing Scores Between an Independent Worksheet Review and a Bingo Game Review” adlı çalışmasında ilkö retim dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılan kelime bilgilerine oyun yönteminin ve çalışma yapraklarının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacının sadece sonuçları uygulayarak yaptığı çalışmasının örneklemini 35 kontrol grubu, 35 deney grubu olmak üzere toplam 70 öğrenci oluşturmaktadır. Toplam dört hafta süren uygulama sürecinde her iki gruba da aynı konular öğretilmiş ancak bir gruba Bingo isimli oyun yöntemiyle öğretim yapılırken diğer gruba çalışma yapraklarıyla öğretim yapılmıştır. Uygulamanın ilk iki haftasında A grubuna konular Bingo oyunuyla, B grubuna ise çalışma yapraklarıyla öğretim yapılmıştır. Uygulama sonrası gruplara 16 kelime verilerek anlamlarının açıklanması istenmiştir. Uygulamanın son iki haftasında ise gruplara yapılan öğretim metodu değiştirilerek A grubuna çalışma yaprakları ile, B grubuna ise Bingo oyunu ile öğretim yapılmıştır. Uygulama bittikten sonra araştırmacı hazırladığı sözcük kelimeleri gruplara vererek açıklamaları istenmiştir. Uygulama sonucu elde edilen veriler Bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmacı elde ettiği sonuçlar sonucuna göre Bingo oyununun sosyal bilgiler dersinde kelime öğretiminde etkili olduğu ancak bu etkinin anlamlı düzeyde olmadığına sonucuna varmıştır.

Erdal ve Erdal (2003) “Çocuk Oyunlarında Yaratıcılık” adlı çalışmalarında çocukların doğal ortamlarında oyun oynarken çok yaratıcı olduklarını belirtmişlerdir. Günümüzde anne ve babaların çocuklara çok pahalı ve teknolojik oyuncaklar alarak çocukların yaratıcılıklarını geliştirmelerine engel olduklarını, aslında çocukların çevresindeki çok sıradan nesnelere çok daha yaratıcı oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar çalışmayı öğrencilere oynattıkları bir köy oyunu ile örneklendirmişlerdir. Oynanan oyunda çocukların çok daha yaratıcı oldukları sonucunu ortaya koymuşlardır.

Altunay (2004) “Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrencileri işine ve kalıcılığına etkisi” başlıklı tez çalışmasını oyun yönteminin matematik dersinde öğrencilerin başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmayı 36’sı deney, 31’i kontrol grubunda olmak üzere

toplam 67 örnekleme üzerinde kontrol grublu öntest-sontest deneme modeliyle hazırlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre oyunla desteklenmiş matematik öğreniminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarısı ve öğrenilenlerin kalıcılığı arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürbüz (2004) “Fransızcadaki Seslerin Oyunlarla Öğrenimi” başlıklı makale çalışmasında yabancı dil öğreniminde atasözü, bilmece-bulmaca, şiir ve tekerlemelerin eğitsel oyunlarla öğrenimini incelemeyi amaçlamıştır. Alan araştırması yöntemiyle yapılan araştırma sonucunda oyunun özellikle yabancı dil öğreniminde etkili bir yöntem olduğu, öğrencilerin algılamakta zorlandıkları kavram ve seslerin bu yöntemle çok daha kolay ve etkili bir şekilde öğretilebileceği ifade edilmiştir.

Nicolopoulou (2004) “Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası” başlıklı makalesinde oyun ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi inceleyen iki önemli kuramı (Piaget ve Vygotsky’nin kuramları) analiz etmeyi ve bu kuramlarla ilgili yapılmış çalışmaların eleştirel bir gözle incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaçla Piaget ve Vygotsky’nin konu ile ilgili kuramlarını incelemiştir ve daha sonraki dönemlerde kuramlarla ilgili başka araştırmacılar tarafından yapılmış çalışmalarını analiz etmiştir. Araştırmacı yaptığı çalışması sonucunda Piaget’in oyunun gelişim üzerindeki etkisinin olduğunu belirtmesine rağmen sosyokültürel öğeleri göz ardı ettiği, Vygotsky’nin ise oyunu çocuğun gelişiminde etkili bir yöntem olarak gördüğü ve oyunun sosyal çevreden bağımsız sadece çocuğun iç dünyasından kaynaklanan bir olay olmadığını eklenmiş şekilde ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Romine (2004) “Using Games in the Classroom to Enhance Motivation, Participation, and Retention: A Pre-Test and Post-Test Evaluation” adlı çalışmasında eğitsel oyunların motivasyona, derse katılıma ve kalıcılığa etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Öntest-sontest deneme modeliyle hazırlanmış olan çalışmanın örneklemini üç dördüncü sınıf oluşturmaktadır. Sınıflar araştırmacı tarafından Grup A, Grup B ve Grup C şeklinde kodlanmıştır. Grup A ve Grup B kontrol grubu olarak belirlenmiş ve bu sınıflarda soru cevap yöntemiyle öğrenim yapılmıştır. Grup C ise

deney grubu olarak belirlenmi ve bu sınıfta oyun yöntemiyle ö retim yapılmı tır. Sontest sonuçlarına göre A Grubunun ba arısı % 12.8, B Grubunun ba arısı % 32. 3 ve C Grubunun ba arısı ise % 29. 4 oranında artmı tır. Bu sonuçlara göre en ba arılı sınıf B Grubu olmu tur. Ara tırmacı ba arı oranının B Grubunda daha yüksek oranda çıkmasına ra men derse katılımın ve motivasyonun C Grubunda daha yüksek oldu unu belirmi tir. A ve B Gruplarındaki ö rencilerin % 60'ı derse düzenli veya ara sıra katılım gösterirken, C Grubundaki ö rencilerin % 80'i derse katılım göstermi lerdir. Bu durum oyunların derse katılım ve motivasyon üzerinde etkisinin oldu unu göstermektedir.

Ören ve Avcı (2004) “E itimsel Oyunla Ö retimin Fen Bilgisi Dersi “Güne Sistemi Ve Gezegenler” Konusunda Akademik Ba arı Üzerine Etkisi” ba lıklı çalı masında e itsel oyunların ö rencilerin akademik ba arıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamı tır. Ara tırma 17'si deney, 16'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 33 ö renci üzerinde kontrol gruplu öntest-sontest deneme modeliyle hazırlanmı tır. Çalı mada veri toplama aracı olarak ba arı testi kullanılmı tır. Elde edilen bulgular e itsel oyunların ö rencilerin ba arıları üzerinde olumlu etkisi oldu u sonucunu ortaya çıkarmı tır.

Gömlüksiz (2005) “Oyun ile ngilizce Ö retiminin Uygulanması ve Ö renci Ba arısına Etkisi (Elazı Özel Bilgem İkö retim Okulu Örne i)” ba lıklı makale çalı masında ngilizcede Simple Present Tense ile Present Continuous Tense'in ö retiminde geleneksel yöntem ile oyunlarla ö retimin ö renci ba arısı üzerinde etkisini kar ıla tırmalı bir biçimde ortaya koymayı amaçlamı tır. Ara tırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir çalı ma biçimindedir. Ara tırmanın örneklemini Elazı il merkezinde bulunan bir özel okulun 6. sınıflarında okuyan 45 ki ilik bir ö renci grubu olu turmaktadır. Deney grubuna oyunlarla ngilizce ö retimi yapılırken, kontrol grubunda ise geleneksel ö retim yöntemi uygulanmı tır. Ara tırmada ölçme aracı olarak, geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılarak, geçerli ve güvenilir oldu u belirlenen 50 soruluk bir ba arı testi kullanılmı tır. Elde edilen bulgular ı ında u sonuçlara ula ılmı tır; Üç haftalık bir deneysel çalı ma sonunda, oyunla ngilizce ö retimin uygulandı ı deney grubunda bulunan ö renciler

ile geleneksel yöntemin uygulandı ı kontrol grubunda bulunan ö rencilerin bili sel alanın bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarından aldıkları puan ortalamaları ile eri i puan ortalamaları ve öntest-sontest puan ortalamaları kar ıla tırılmı tır. Yapılan analizler sonucunda bütün bu açılardan, deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oldu u belirlenmi tir.

Tural (2005) “ İkö retim matematik ö retiminde oyun ve etkinliklerle ö retimin eri i ve tutuma etkisi” ba lıklı tez çalı masında ilkö retim matematik ö retiminde oyun ve etkinliklerle ö retimin eri i ve tutuma etkisini belirlemeyi amaçlamı tır. Ara tırmada kontrol gruplu öntest-sontest model kullanılmı tır. Ara tırmanın örneklemini 26’sı deney grubu, 26’sı kontrol grubu olmak üzere toplam 52 ö renci olu turmaktadır. Ara tırmacı yaptı ı bu çalı mada oyun ve etkinliklerle ö retimin yapıldı ı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmu tur.

Tortop (2005) “Sınıf Ö retmenlerinin Beden E itimi Dersi ve E itsel Oyun Uygulamaları” ba lıklı tez çalı masında sınıf ö retmenlerinin beden e itimi dersi ve e itsel oyun uygulamalarına ili kin görü lerini ve bu alanda ya anan problemleri belirlemeyi amaçlamı tır. Ara tırmanın örneklemini 184’ü erkek,150’si bayan olmak üzere toplam 334 sınıf ö retmeni olu turmaktadır. Ara tırmada veri toplama aracı olarak 30 sorudan ve üç bölümden olu an bir anket uygulanmı tır. Veriler SPSS paket programında analiz edilmi tir. Elde edilen bulgular sonucunda ö retmenlerin sporla ilgilenme durumları ve hizmet yılları arasında anlamlı bir fark bulunmu tur.

Özdemir (2006) “Sosyal bilgiler ö retiminde oyun” ba lıklı tez çalı masında sosyal bilgiler ö retiminde oyunun bir teknik olarak kullanılabilmesine kaynak olu turmayı amaçlamı tır. Alan ara tırması niteli i ta ıyan çalı mayı literatür taraması yöntemiyle yapmı tır. Ara tırmacı yapmı oldu u literatür çalı ması sonucunda oyun tekni inin sosyal bilgiler ö retiminde yeterince etkin kullanılmadı ı sonucuna varmı tır. Oyun yönteminin sosyal bilgiler ö retiminde daha etkili kullanılmasına ili kin oyun tekni i ile ilgili daha fazla ara tırma yapılması, konu ile

ilgili öğretmenlere seminerler verilmesi ve kaynak kitaplar hazırlanması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuştur.

Özer vd. (2006) “Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri” başlıklı makale çalışmasını oyunun çocuk gelişimi üzerine etkisini araştırmak amacıyla literatür taraması yöntemi kullanarak hazırlamışlardır. Elde edilen bulgular tasnif edilerek ve yorumlanarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak oyunun çocukların bu zamanlarını değerlendirildikleri bir araç olarak görülmemesi gerektiği, aksine oyunu bir eğitim aracı olarak kullanarak çocuklara pek çok kural ve haklarının oyun sayesinde öğretilebileceği belirtilmiştir.

Yurt (2007) “Eğitsel Oyun Tekniği ile Fen Öğretimi ve Yeni İlköğretim Müfredatındaki Yeri ve Önemi (Mullisli Merkezli Örneği)” başlıklı tez çalışmasında eğitsel oyunların öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ve yeni müfredattaki yeri ve önemini belirlemeyi amaçlamıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel çalışma modeli ile hazırlanmış olan çalışmanın örneklemini 102 deney, 102 kontrol grubu öğrencileri toplam üzere toplam 204 ilköğretim 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak 20 soruda oluşan başarı testi kullanılmıştır. Başarı testinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.75 olarak bulunmuş ve veriler bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Eğitsel oyunların yeni Fen ve Teknoloji müfredatındaki yerini ve önemini belirlemek için belgesel tarama yöntemi kullanılmış ve yeni ve eski müfredat karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda eğitsel oyunun kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin derste oyun oynamaktan çok mutlu oldukları ve bunun başarılarına yansıdığı tespit edilmiştir. Yeni müfredat incelendiğinde öğrenciyi merkeze alan etkinliklere daha fazla yer verildiği, bu etkinlikler içinde oyuna da yer verildiği belirlenmiştir.

Kaya (2007) “İlköğretim I. kademedeki İngilizce derslerinde oyun tekniğinin eğitici etkisi” başlıklı tez çalışmasını ilköğretim I. Kademedeki İngilizce öğretiminde oyun tekniğinin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla başarıya olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı 30’u deney, 3’ü kontrol grubunda

olmak üzere toplam 60 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma deseni olarak öntest-sontest deneme modeli kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda oyun yönteminin kullanıldığı deney grubunun geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu, ancak oyun yönteminin cinsiyet açısından anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özenç (2007) “İlk okuma ve yazma öretiminde oyunla öretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi” başlıklı tez çalışmasında ilk okuma ve yazma öretiminde oyun yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini 230 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Tarama modelinde yapılmış olan çalışmada kişisel bilgiler ve öğretmen anket formu kullanılmıştır. Araştırmacı, elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ilk okuma ve yazma dersinde oyun yöntemini kullandıkları ancak öğretmenlerin oyun yöntemi hakkında görüşlerinin demografik özelliklerine göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır.

Ahüseyinoğlu (2007) “Educational Games For Developing Critical Thinking Skills: Pre-Service English Language Teachers’ Views” adlı çalışmada e-itsel oyunlar yoluyla öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yapılmış olan çalışmanın örneklemini 46 İngiliz Dili öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışmada “Compad” adlı e-itsel bir oyun kullanılmıştır. Öğretmen adayları beşerli gruplara ayrılarak her gruba gerçek hayatta karşılaabilecekleri iki problem verilmiştir. Her grup bir problemi bu oyun yardımıyla çözmeye çalışırken diğer problemi oyunu kullanmadan çözmeye çalışmıştır. Uygulama sonunda öğretmen adaylarının uygulama ile ilgili görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının süreci etkili buldukları e-itsel oyunların problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkısının olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Bayırtepe ve Tüzün (2007) “Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgisayar Dersindeki Başarıları Ve Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Etkileri” adlı çalışmalarında e-itsel bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin

bilgisayar dersindeki başarıları ve bilgisayar konusunda öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamırlardır. Yarı deneysel desenlerden kontrol gruplu öntest sontest deney modeline göre hazırlanan ara tırmanın örneklemini 51 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ara tırmada veri toplama aracı olarak öz yeterlik algı ölçeği ve başarı testi ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek için görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre e-itsel oyunların kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun başarı ve öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre oyun tanımlı öğrenme ortamının öğrencilerin hoşuna gittiği, kaygılarını azalttığı, bireysel olarak öğrenmelerine yardımcı olduğu ve öğrenmeyi görsel olarak desteklediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Başal (2007) “Geçmiş Yıllarda Türkiye’de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları” adlı çalışmada eski yıllarda Türkiye’nin farklı bölgelerinde oynanan çocuk oyunlarını derlemeyi amaçlamıştır. Alan taraması yöntemi ile hazırlanan çalışmada Türkiye’nin yedi farklı bölgesinin her birinde bulunan üç ilde geçmiş yıllarda oynanan oyunlar araştırılmıştır. Her bir ilde yaşıyan yerli insanlardan kendi dönemlerinde oynadıkları oyunlardan birini anlatmaları istenmiştir. Ara tırmacı yaptığı ara tırma sonucunda eski dönemlerde çocukların daha çok grup oyunu oynadıkları, ayrıca bu oyunları bahçe, sokak ve avlu gibi açık alanlarda oynadıkları, günümüz çocuklarının ise bireysel oyunları tercih ettikleri sonucunu ortaya koymuştur.

Koçyiğit vd. (2007) “Çocuğun Gelişim Sürecinde E-itsel Bir Etkinlik Olarak Oyun” adlı çalışmalarında oyunun erken çocukluk döneminde e-itime olan etkisi belirlenmeyi amaçlamırlardır. Tarama modeli ile hazırlanan çalışmada yerli ve yabancı pek çok kaynak incelenmiş ve veriler raporlaştırılmıştır. Ara tırmacılar iyi düzenlenmiş e-itim ortamında çocuklara oynatılacak oyunların çocukların bütün gelişim alanlarına olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Çangır (2008) “İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde e-İtzel oyun yönteminin uygulanma durumu (Tuzla örneği)” başlıklı tez çalışmasında din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde yönteminin kullanılma sıklığını ve etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını, oyun yöntemini kullanırken karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin oyun yöntemini kullanma yeterliklerini de tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini İstanbul ili Tuzla ilçesinde 2007-2008 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 500 öğrenci ve aynı ilçede görev yapmakta olan 30 öğretmen olmaktadır. Araştırmacı anket yoluyla elde ettiği veriler sonucunda din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin oyun yöntemiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve derslerinde bu yöntemi sıklıkla ve yeterlilikle uygulamadıklarını ortaya koymuştur. Yöntemin kullanılması sırasında karşılaşılan zorlukları ise yoruculuk, zaman yetersizliği ve disiplin sorunları olarak tespit etmiştir.

Bakar vd. (2008) “Öğrencilerin e-İtzel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: sosyal bilgiler dersi örneği” başlıklı makale çalışmalarında örgün eğitimdeki derslerde e-İtzel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme kullanılarak hazırlanmış olan çalışmanın çalışma grubunu Ankara’da özel bir ilköğretim okulunda eğitim görmekte olan 9’u kız, 15’i erkek olmak üzere toplam 24 altıncı sınıf öğrencisi olmaktadır. Elde edilen bulgular içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve öğrencilerin e-İtzel oyun ortamını beledikleri ve bu ortamın sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çankaya ve Karamete (2008) “E-İtzel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve e-İtzel bilgisayara oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi” başlıklı makale çalışmalarında ilköğretim matematik dersinin oran- orantı konusuyla ilgili e-İtzel bilgisayar oyunu hazırlayarak, hazırlanan oyunun öğrencilerin matematik dersine ve e-İtzel bilgisayar oyunları hakkında tutumlarına etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Anket kullanılarak yapılan çalışmanın örneklemini 176

yedinci sınıf öğrencisi olmaktadır. Çalışma için “Orantılı tetris” ve “Orantılı palyaço” oyunları geliştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin matematik dersine ve e-itsel bilgisayar oyunlarına karşı uygulamadan önce zaten olumlu bir tutuma sahip oldukları ve bu yüzden yapılan uygulamanın öğrencilerin tutumlarına bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bakar vd. (2008) “Öğrencilerin E-itsel Bilgisayar Oyunu Kullanımına İlişkin Görüşleri: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği” başlıklı çalışmalarında öğrencilerin e-itsel bilgisayar oyunlarının sosyal bilgiler dersinde kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın örneklemini Ankara’da özel bir ilköğretim okulunda 6. sınıfta okumakta olan 24 öğrenci olmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem tekniği ile yapılmış olan çalışmadan elde edilen bulgulara göre e-itsel oyunların öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı motivasyonlarını artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Esen (2008) “Geleneksel Çocuk Oyunlarının E-itsel Değeri ve Unutulmaya Yüz Tutmuş Ahıska Oyunları” adlı çalışmada geleneksel çocuk oyunlarının e-itsel değeri göz önünde bulundurularak unutulmaya yüz tutmuş Ahıska çocuk oyunlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı tarafından bir grup çocuğa Ahıska yöresine ait dört tane oyun oynattırılmıştır. Araştırmacı oyun esnasında çocukları gözlemi ve elde ettiği bulgulara göre çocuklara oynatılan bu oyunlar çocukların fiziksel olarak tutma, kavrama, çekme, taşıma ve vücut koordinasyonu gibi etkinliklerinde olumlu etkilediğini, ayrıca sosyal gelişimleri üzerinde de olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Çocuk gelişimi üzerinde olumlu etkisi bulunan geleneksel çocuk oyunlarının korunması gerektiğine ilişkin öneride bulunulmuştur.

İkioğlu ve Boravrandı (2008) “Anne ve Babaların Oyuna Katılımı” adlı çalışmalarında anne ve babaların çocukların oyuna katılım düzeylerini ve onların katılımalarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. İstatistiksel tarama modeli ile hazırlanan çalışmada araştırmacılar tarafından “oyuna katılım anketi” hazırlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 331 ebeveyn olmaktadır. Çalışmadan

elde edilen bulgulara göre anne ve babaların çocuklarının oyunlarına katılmalarının e itim düzeyleri, çalı ma durumları, cinsiyetleri, çocukların cinsiyetleri, ya ları ve sayısı ile etkilendi i sonucu ortaya çıkmı tır.

Çankaya ve Karamete (2008) “E itsel Bilgisayar Oyunlarının Ö rencilerin Matematik Dersine ve E itsel Bilgisayar Oyunlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalı malarında e itsel bilgisayar oyunlarının ilkö retim ö rencilerinin matematik dersinde oran ve orantı konusuna ili kin tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamı lardır. Bu amaçla “Orantılı Tetris” ve “Orantılı Palyaço” isimli iki adet oyun geli tirilmi tir. Anket kullanılarak hazırlanan çalı manın örneklemini 176 ilkö retim ö rencisi olu turmaktadır. Çalı madan elde edilen bulgular hazırlanan e itsel bilgisayar oyunlarının ö rencilerin tutumları üzerinde etkisinin olmadı nı göstermi tir.

Ayan ve Dünder (2009) “E itimde Okulöncesi Yaratıcılı ın Ve Oyunun Önemi” adlı çalı malarında oyunun yaratıcılı a olan etkisini belirlemeyi amaçlamı lardır. Çalı ma literatür taraması yapılarak hazırlanmı tır. Ara tırmacılar yaptıkları alan taraması sonucunda oyunun yaratıcılık üzerinde olumlu etkisi oldu unu, çocukların oyun oynarken sadece yeti kinleri taklit etmediklerini aynı zamanda oyuna kendilerinden bir eyler kattıkları sonucunu belirtmi lerdir.

U urel ve Moralı (2010) “Ortaö retim Matematik Derslerinde Oyunların Kullanılabilirli i” adlı çalı malarında e itsel oyunların ortaö retim matematik derslerinde kullanımına ili kin ö retmen ve ö retmen adaylarının görü lerini belirlemeyi amaçlamı lardır. Nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldı ı çalı mada nicel verileri toplamak için anket, nitel verileri toplamak için ise görü me formu olu turulmu tur. Çalı manın örneklemini ortaö retim kurumlarında görev yapmakta olan 44 ö retmen ve 226 ö retmen adayı olu turmaktadır. Elde edilen bulgular katılımcıların büyük bir ço unlu unun e itsel oyunlar hakkında çok az bilgiye sahip olduklarını, yapılan uygulamadan sonra özellikle ö retmenlerin e itsel oyunların derslerde kullanımına ili kin olumlu görü bildirdikleri sonucu ortaya çıkmı tır.

2.5.2. Yurt içinde ve Yurt Dışında Çocuk Hakları ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Keşen (2006) "A Study of University Students' Attitudes Towards Children's Rights in Turkey" başlıklı çalışmada üniversite öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini gönüllü 350 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Öğrencilerin tutumlarını belirlerken cinsiyetleri, devam ettikleri fakülte ve sınıfları ve insan hakları dersi alıp almamaları değişken olarak kullanılmıştır. Bu değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmek için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bayan öğrencilerin ve eğitim fakültesinde okumakta olan öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin olumlu tutum içinde oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Aktürk (2006) "Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Çocuk Hakları ve Güvenli İki" başlıklı tez çalışmada çocuk haklarına ilişkin dünyada ve ülkemizde yapılan mevzuat değişikliklerinin hayata geçirilmesi ve bu mevzuat değişikliklerinin yanında toplumsal bilinç oluşturmaya yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini, Türkiye'de yaşayan çocukların durumlarına da işaret ederek ortaya koymayı amaçlamıştır. Literatür taraması yöntemiyle yapılan çalışmanın sonucunda Avrupa Birliği sürecinde Türkiye'de birçok alanda olduğu gibi çocuk hakları konusunda da istenen sonucun alınmadığı belirlenmiştir. Türkiye'nin çocuk politikasını yeniden ele alarak bu konuda toplumsal bilinç oluşturmaya yönelik çalışmalar yapılması gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Fazlıoğlu (2007) "Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan Çocuk Hakları Konusunda Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri" başlıklı tez çalışmada ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ve yöneticilerin, özel yaşamlarında ve okul ortamında, Çocuk Hakları Sözleşmesi maddelerinin varlığını ne ölçüde kabul ettiklerini ve uyguladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul ili, Maltepe ilçesi devlet okullarında çalışan 318 öğretmen ve 50 yönetici oluşturmaktadır. Anket kullanılarak toplanan verilerden elde edilen bulgular sonucunda öğretmen ve yöneticilerin, çocuk hakları ile ilgili bilinç düzeyleri

arasında farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin, çocuk hakları ile ilgili bilinç düzeyi kıdemlerine göre değişmektedir. Okul ve ev ortamında hakların varlığı ve önemi arasında farklılıklar bulunmuştur. Son olarak ülkemizde öğretmen ve yöneticilerin, çocuk haklarının önemini kavranması olmasına karşın, uygulama henüz istenen düzeyde olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Neslitürk ve Ersoy (2007) “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarının Öğretimine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının çocuk haklarının farklı etkinliklerle öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılmış olan çalışmanın verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adayları çocuk hakları öğretiminde daha çok drama, anadili ve oyun yönteminden yararlanmışlardır. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre okulöncesinde okuyan çocukların bu öğretim yöntemlerinden zevk aldıkları ve bu etkinliklerin çocuk hakları öğretiminde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tunç (2008) “Çocuk Hakları Sözleşmesinin Eğitim Politikalarına Yansımaları Konusunda Milli Eğitim Bakanlığı Uzmanlarının Görüşleri” başlıklı tez çalışmasında Çocuk Hakları Sözleşmesinin, eğitim politikalarına yansımaları konusunda Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 11 genel müdürlükte görev yapan 20 uzman oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre uzmanlar, daha demokratik toplum olmak, baskıcı eğitimden kurtulmak, kendine güvenen, haklarının bilincinde bir nesil yetiştirmek için adı geçen hakların eğitim politikalarına yansıtılmasının gerekliliği ve önemi konusunda görüş birliği içindedirler. Ancak Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin belirlediği yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarının eğitim politikalarına yansımaları konusunda görüş farklılığı olduğu saptanmıştır.

Zö (2008) “Ö rencilerin Çocuk Haklarını Algılama Düzeyleri ile Akademik Ba arıları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Beyo lu İlçesi Örneği)” başlıklı tez çalışmasında genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinin çocuk haklarını algılama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tarama modelinde yapılan çalışmada veriler anket kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2007–2008 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beyo lu ilçesinde bulunan genel liseler ve meslek liselerinde okuyan 840 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çocuk haklarının varlığına ait algılarının genelde ve kişilik hakları hariç tüm alt boyutlarda “ço u zaman”, kişilik haklarında ise “her zaman” düzeyinde ortaya çıkmıştır. Okul türü, cinsiyet, baba öğretim durumu ve anne öğretim durumu değişkenlerine göre gruplar arasında istatistiksel olarak 05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Tüm alt boyutların kendi aralarında pozitif yönlü olumlu bir ilişki ortaya çıkarılmıştır. Bununla birlikte kişilik ve korunma hakları ile not ortalamaları arasında istatistiksel olarak 05 düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki ve yine kişilik ve korunma hakları alt boyutları ile zayıf sayıları arasında negatif yönlü bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Kepenekçi (2010) “An Analysis On Children’s Rights in Stories Recommended For Children in Turkey” adlı çalışmada Türkiye’de öğrencilere tavsiye edilen 100 temel eserde çocuk hakları ile ilgili kullanılan ifadeleri analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı tavsiye edilen 21 hikaye kitabında yazılı olan 277 hikayeyi içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Hikayelerde kullanılan çocuk hakları ile ilgili ifadeleri dört alt kategoride toplamıştır. Bu alt kategoriler “ya amsal haklar”, “gelişimsel haklar”, “korumacı haklar” ve “katılımcı haklar”dır. Araştırmacı ayrıca bu alt kategorideki ifadeleri olumlu ve olumsuz ifadeler şeklinde ayırmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre hikayelerde kullanılan çocuk hakları ile ilgili ifadelerin % 56.1’i olumlu, % 43.9’u ise olumsuzdur. Ayrıca hikayelerde kullanılan olumlu ifadeler daha çok çocukların gelişimsel hakları ile ilgiliyken, olumsuz ifadeler ise çocukların korumacı hakları ile ilgilidir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, ara tırmanın uygulanmasında izlenen yöntem (ara tırma modeli), ara tırmada çalı ılan denekler, veri toplama araçlarının geli tirilmesi, özellikleri, uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan teknikler açıklanmı tır.

3.1. ARA TIRMA MODEL

Ara tırma modeli “ara tırma amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli ko ulların düzenlenmesidir (Selltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook, 1959; Akt: Karasar, 2007: 76). Bahsedilen ko ulların düzenlenmesinde iki temel yakla ımdan söz edilmektedir. Bunlar tarama ve deneme yoluyla gerçekte en yakla ımlardır (Nisbet ve Entwistle, 1974; Simon, 1969; Cole, 1972; Akt: Karasar, 2007: 76).

Tarama modelleri geçmi te var olmu veya halen var olan mevcut durumu tespit etmek amacıyla yürütölen ara tırma yakla ımıdır (Çepni, 2009: 62). Bu ara tırma modelinde ara tırılan olaya, nesneye veya bireye herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Sadece mevcut problem tespit edilmeye çalı ılır (Karasar, 2007: 77).

“Deneme modellerinde ise temel amaç de i kenler arasında olu turulan neden sonuç ili kisini test etmektir” (Büyüköztürk, 2010: 188). Tarama modelleri ile mevcut durum gözlenip var olan problemin belirlenmesi sa lanırken, deneme modellerinde gözlenmek istenilen durumun ara tırmacı tarafından üretilmesi sa lanır (Karasar, 2007: 87). Deneysel çalı ma modellerinde genellikle ara tırmacı tarafından yapay bir çalı ma ortamı olu turulur. Ara tırmacı bu yapay ortamda de i kenler arasındaki sebep sonuç ili kisini ve bu ili kiden elde edilen bulguları etkileyen faktörleri tespit etmeye çalı ır (Çepni, 2009: 113).

Ara tırmacı yapacı ı ara tırmanın amacını belirledikten sonra amacına uygun çalı ma modelini belirler. Bu ara tırmanın amacı oyunla desteklenmi ö retimin ba arıya, kalıcılı a ve tutuma etkisini belirlemek oldu u için ara tırmada deneysel ara tırma yöntemlerinden yarı deneysel desenin (quasi-experimental design) öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmı tır. Yarı deneysel desen bilimsel de er bakımından gerçek deneysel yöntemden sonra gelen ve e itim çalı malarında sıklıkla kullanılan bir yöntemidir. Yarı deneysel desende yer alacak denekler rastgele da ılım dı ında önceden belirlenmi bir yolla belirlenir. Ancak katılımcıların olabildi ince benzer özellikte olmalarına özen gösterilir. Çepni (2009) bu yöntemin a amalarını a a ıdaki gibi açıklamı tır:

1. Daha önceden rastgele atama dı ında bir yolla olu turulmu gruplar rasgele deney ve kontrol grubu olarak belirlenir.
2. Uygulama öncesinde gruplara öntest uygulanır.
3. Deney grubu deneysel çalı maya katılıp özel bir müdahaleye u rarken, kontrol grubuna herhangi bir deneysel müdahalede bulunulmaz.
4. Uygulama sonunda gruplara sontest uygulanır.

Çocuk haklarının ö retiminde oyun yönteminin be inci sınıf ö rencilerinin akademik ba arılarına, ö renilen konuların kalıcılı na ve ö rencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarına etkisini ara tırmak amacıyla yapılmı olan bu çalı mada kullanılmı olan deneysel desenin simgesel gösterimi a a ıda gösterilmi tir.

Tablo 2: Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi

	Uygulama Öncesi		Uygulama	Uygulama Sonrası		
	Yapılan İlem		Süreci	Yapılan İlem		
Gruplar	Öntest	Öntutum	Deneysel İlem	Sontest	Sontutum	Kalıcılık
G_D	T_Ö	F₁	X₁	T_S	F₂	T_K
G_K	T_Ö	F₁	X₂	T_S	F₂	T_K

Yukarıdaki sistemde gösterilen sembollerin anlamları aşağıda açıklanmıştır:

G_D: Deney Grubu

T_Ö: Öntest

G_K: Kontrol Grubu

T_S: Sontest

X₁: Oyunla Desteklenmiş Öretim

F₁: Öntutum Testi

X₂: Yapılandırıcı Yaklaşım

F₂: Sontutum Testi

T_K: Kalıcılık Testi

Araştırmada yansız olarak belirlenmiş deney grubu ve kontrol grubu kullanılmıştır. Deneysel işlem öncesinde her iki gruba da “Haklarımı Öreniyorum” ünitesinde yer alan konular ile ilgili önbilgilerini belirlemek için öntest uygulanmıştır. Deney grubunda “oyunla desteklenmiş öretim”; kontrol grubunda ise “yapılandırıcı öretim” yaklaşımına göre hazırlanmış mevcut öretim uygulanmıştır. Deneysel işlem sonrasında her iki gruba da sontest uygulanmıştır. Sontest uygulamasından 30 gün sonra ise, gruplara kalıcılık testi uygulanarak, deneysel işlemin öğrenilenlerin hatırlanması üzerinde etkililiğini ölçmek için gerekli veriler elde edilmiştir. Ayrıca deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunun çocuk haklarına ilişkin öntutumlarını belirlemek için “Çocuk Hakları Tutum Ölçeği” uygulanmıştır, oyunla desteklenmiş öğretimin ve diğer yöntemin grupların son tutumları üzerinde etkisini belirlemek için deneysel işlem sonrası aynı ölçek sontutum ölçeği olarak uygulanmıştır.

3.2. ÇALI MA GRUBU

Ara tırmanın çalı ma grubunu Adıyaman ili merkez ilçede bulunan 50. Yıl İkö retim Okulu'nda 2010-2011 e itim-ö retim yılında ö renim görmekte olan 5-A sınıfından 29 ve 5-B sınıfından 27 olmak üzere toplam 56 ö renci olu turmaktadır. Çalı ma grubunun ö renim görmekte oldu u 50. Yıl İkö retim Okulu, devlet okulu olmakla birlikte okulda ö renim görmekte olan ö rencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri büyük ölçüde birbirine yakındır. Ayrıca MEB tarafından yapılan Seviye Belirleme Sınavı'nda okul ortalaması uç noktalarda bulunmamaktadır. Bu nedenlerden dolayı bu okul uygulama okulu olarak belirlenmi tir.

Ara tırmacı çalı ma grubunu belirlemeden önce 50. Yıl İkö retim Okulu'ndaki mevcut üç sınıfın (5-A, 5-B ve 5-C) derslerine ö retmenlerin ders anlatım yöntemlerini izlemek için girmi ve ö retmenlerin birbirine benzer biçimde ders i lediklerini gözlemi tir. Daha sonra üç sınıfa öntest uygulanmı , öntest sonucunda hesaplanan ortalama puanlara göre 5A ve 5 B sınıflarının birbirine denk oldu u görülmü tür. 5-C sınıfının ortalaması di er iki sınıftan farklı oldu u için de erlendirmeye alınmamı tir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarında Öntest Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Grup	N	X	ss	sd	t	p
Deney	27	12,29	3,37	54	,279	,782
Kontrol	29	12,55	3,48			

($p > 0.05$)

Deney ve kontrol gruplarının öntestten aldıkları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek amacıyla yapılan ba ımsız gruplar t-testi sonuçları, Tablo 3'de gösterilmi tir. Tablo 3'deki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamı tir. Deney grubunun öntest puan ortalaması 12,29 iken, bu de er kontrol grubunda 12,55 olarak bulunmu tur. Aradaki sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tir. Bu

bulgu, ara tırma ba langıcında, deney ve kontrol grubundaki ö rencilerin benzer bili sel giri özelliklerine sahip oldukları ekinde yorumlanabilir. Ba ka bir ifade ile deney ve kontrol grubu bili sel giri özellikleri açısından birbirine denktir, denilebilir.

Ayrıca ö rencilerin ö ntutuları arasında anlamlı fark olup olmadı nı belirlemek için grupların ö ntutum puanları incelenmi tir. Deney ve kontrol gruplarının ö ntutum puanları arasındaki anlamlılık düzeyini belirlemek için ba ımsız gruplar t-testi yapılmı tir. Yapılan test sonucu a a ıdaki Tablo 4'te gösterilmi tir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubunun Ö ntutum Puanlarının Farklı ına li kin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	ss	sd	t	P
Deney	27	60,37	4,40	54	,887	,379
Kontrol	29	61,31	3,50			

($p>0.05$)

Tablo 4'teki verilere göre, deney ve kontrol gruplarının ö ntutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamı tir. Deney grubunun ö ntutum puan ortalaması 60,37, kontrol grubunun ö ntutum puan ortalaması ise 60,31 olarak bulunmu tur. Aradaki sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamı tir. Bu bulgu, ara tırma ba langıcında, deney ve kontrol grubundaki ö rencilerin benzer tutum özelliklerine sahip oldukları ekinde yorumlanabilir. Ba ka bir ifade ile deney ve kontrol grubu uygulamaya ba lamadan önce tutum özellikleri açısından da birbirine denktir.

Ayrıca bu üç sınıfın 2010 yılına ait karne notu ortalamaları da incelenmi ve 5-A ve 5-B sınıflarının ortalamalarının daha yakın oldu u belirlenmi tir. 5-A ve 5-B sınıflarının bir önceki yıla ait not ortalamaları a a ıdaki Tablo 5'de gösterilmi tir.

Tablo 5: Ara tırmaya Katılan Deneklerin 2010 Yılına Ait Not Ortalamaları

Gruplar	Sınıflar	Not Ort.
Deney	5-B	74,16
Kontrol	5-A	75,80

Deney ve kontrol grubu belirlenirken, sınıf mevcudu ile grupların ara tırmada ele alınan kazanımlara ilişkin hazırlanmış bulguların düzeyi de dikkate alınmıştır. Ara tırma kapsamına alınan 5-A ve 5-B sınıfları arasında deney ve kontrol grubunu belirlemek için kura çekilmiştir. Çekilen kura sonucu 5-B sınıfı deney grubu, 5-A sınıfı kontrol grubu olarak alınmıştır. Deney grubu olarak seçilen 5-B sınıfının mevcudu 13'ü kız, 14'ü erkek olmak üzere toplam 27 kişidir; kontrol grubu olarak seçilen 5-A sınıfının mevcudu 17'si kız, 12'si erkek olmak üzere toplam 29 kişidir.

Tablo 6: Ara tırmaya Katılan Deneklerin Dağılımı

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney	13	14	27
Kontrol	17	12	29

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİTİRLİMESİ

Ara tırma denencelerinin sınanması için gerekli olan veriler; ara tırmacı tarafından geliştirilen dört seçeneğe çoktan seçmeli "Sosyal bilgiler Dersi Başarı Testi", Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen "Çocuk Hakları Tutum Ölçeği" ve öğrencilere yazdırılan günlükler ile elde edilmiştir.

3.3.1. Başarı Testinin Geliştirilmesi Süreci

Hazırlanan başarı testi, öntest, sontest ve kalıcılık testi şeklinde, deneysel ilemin başında, sonunda ve uygulamadan 30 gün sonra olmak üzere, öğrencilere üç kez uygulanmıştır. Geliştirilen başarı testi ile ailedeki kazanımların öğrenciler tarafından ne derece davranışa dönüştürüldüğünün ölçülmesi hedeflenmektedir:

- 1- Bulundu u çe itli grup ve kurumlar içinde yerini belirler.
- 2- içinde bulundu u grup ile gruplara ait rolleri ili kilendirir.
- 3- Katıldı ı gruplarda aldı ı roller ile rollerin gerektirdi i hak ve sorumlulukları ili kilendirir.
- 4- Çocuk olarak haklarını fark eder.

Ba arı testinin hazırlanması, geli tirilmesi ve uygulanması sürecinde göz önünde bulundurulmuş ilkelere ve yapılan i lemler unlardır:

1. Uygulama süresince i lenecek konular saptanmış ve Milli E itim Bakanlığı İköretim be inci sınıf sosyal bilgiler dersinin birinci ünitesi olan “Haklarımı Ö reniyorum” ünitesinde yer alan konuların kazanımlarını gösteren belirtke tablosu hazırlanmıştır.
2. Belirtke tablosuna göre ara tırmada kullanılacak ölçme aracını geli tirmek amacıyla belirlenen; ünitenin kazanımlarına ili kin her davranış la ilgili en az be tane olmak üzere toplam 30 soru hazırlanmıştır. Sorular Talim ve Terbiye Kurulu'nun yayımlanmasına izin verdi i Seviye Belirleme Sınavı'na hazırlık kitaplarından alınmıştır. Soruların önceden ö renciler tarafından görülebilece i olasılı ı dü ünülerek cevap ıklarının yerleri de i tirilmiştir. Ayrıca do ru cevapların bulundu u ıkların üst üste aynı ıklar olmamasına dikkat edilmiştir.
3. Test soruları olu turulurken uzman görüşüne ba vurulmuş , görüş ler alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ba arı testinin kapsam geçerlili i; be inci sınıf ö retmenleri ve Adıyaman Üniversitesi E itim Fakültesinde görev yapmakta olan ö retim üyelerinin görüş leri alınarak sa lanmıştır.
4. Düzeltilen ve son ekli belirlenen testin güvenilirli ini belirlemek için Adıyaman ili merkez ilçede bulunan Fatih İköretim Okulu 5-B, 5-C ve 5-D sınıfı ö rencilerine (79) uygulanmıştır.

5. Ön uygulama sonucu elde edilen veriler, madde analizine tabi tutulmuştur, madde analizinde her maddenin güçlük ve ayırıcılık indeksleri ile testin genel alfa güvenilirliği hesaplanmıştır.

Madde güçlük indeksi (p), üst ve alt gruplarda maddeyi doğru cevaplayan öğrencilerin toplam sayısının toplam öğrenci sayısına oranını ifade etmektedir. Bir başka ifade ile madde güçlük indeksi, her maddenin doğru cevaplanma oranını göstermektedir. Madde güçlük indeksi 0,0 ile +1,0 arasında değerler alabilir. Bulunan değer sıfıra yaklaştıkça maddenin zor olduğunu, birine yaklaştıkça da maddenin kolay olduğunu söylenebilir. Genellikle madde güçlük indeksinin başarı testlerinde 0,50 civarında olması arzu edilir. Bu 0,50 değeri maddenin orta düzeyde bir zorluğa sahip olduğunu gösterir. Genelde orta zorluk düzeyindeki maddelerden oluşan testlerin güvenilirlik düzeyleri daha yüksek bulunmaktadır (Bayrakçıken, 2007: 263). Hazırlanan başarı testinin madde güçlük indeksini hesaplamak için şu formül kullanılmıştır:

$$p = \frac{n(\text{üst}) + n(\text{alt})}{N_{\text{üst}} + N_{\text{alt}}}$$

P: Madde Güçlük İndeksi

n(düst): Üst Grupta Doğru Cevap Verenlerin Sayısı

n(dalt): Alt Grupta Doğru Cevap Verenlerin Sayısı

Nüst: Üst Grupta Toplam Kişi Sayısı

Nalt: Alt Grupta Toplam Kişi Sayısı

Tablo 7: Ba arı testinde bulunan maddelerin güçlük indeksleri

Madde No	Güçlük ndeksi (p)	Madde No	Güçlük ndeksi (p)
1	,50	11	,78
2	,50	12	,50
3	,50	13	,54
4	,50	14	,50
5	,50	15	,50
6	,66	16	,50
7	,57	17	,66
8	,50	18	,19
9	,52	19	,50
10	,50		

Maddelerin güçlük indeksleri hesaplandıktan sonra soruların bilen ö renciyle bilmeyen ö renciyi ayırabilme gücünü belirlemek için madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Bir testteki maddelerin, madde ile ölçülmesi beklenen özelli e sahip olan ve olmayanları birbirinden ayırt edebilmesi istenir. Maddelerin bu özelli ine madde ayırt edicilik gücü indeksi adı verilir. Madde ayırıcılık indeksi (r) bir korelasyon katsayısıdır ve bu nedenle -1 ile +1 arasında de er alabilir. Madde ile test korelasyonu yüksek ise bu madde iyidir ve bilenlerle bilmeyenleri ayırt ediyor demektir. Negatif de er ise ters yönlü bir ili ki oldu unu gösterir ve o madde testten çıkarılmalıdır. Testin ayırt edicilik indeksi ortalama 0.50 civarında olursa test bireysel farklılıkları iyi ayırt eder. Madde ayırıcılık indisinin (r) yorumlanmasına göre, testteki maddeler seçilir. E er madde ayırıcılık indeksi, -1 ile +0.19 arasında ise o madde testten atılır, 0.20 ile 0.29 arası ise düzeltilerek ve 0.30 ile +1 arasında ise aynen kullanılır. Ayırıcılık gücü indeksi (r) 0.20'den küçük ve negatif ise o madde seçilmez (Atılgan,2006;301-302). Hazırlanan ba arı testinde bulunan maddelerin ayırıcılık indeksleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Ba arı testinde bulunan maddelerin ayırıcılık indeksleri

Madde No	Ayırıcılık ndeksi (r)	Madde No	Ayırıcılık ndeksi (r)
1	,347	11	,428
2	,283	12	,488
3	,475	13	,275
4	,384	14	,420
5	,469	15	330
6	,504	16	,639
7	,480	17	,378
8	,338	18	,294
9	,623	19	,504
10	,597		

Bu çalı mada yukarıda açıklanan bilgiler dikkate alınmı tır. Testin geçerlili ini ve güvenilirli ini belirlemek amacıyla ön deneme yapılmı , ön deneme sonucu güçlük indisi ve madde ayırıcılık gücü derecelerine göre testten 11 madde atılmı , bazı maddeler düzeltilerek, bazı maddeler ise de i tirilmeden teste alınmı tır. Ölçme aracının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı () ,747 olarak bulunmu tur. Bu de er aracın güvenilir oldu unu göstermektedir.

5. Ba arı testinde gerekli analizler ve düzeltmeler yapıldıktan sonra teste son ekli verilmi (Ek 2) ve belirlenen kazanımların verilmesinde yararlanılacak oyunlar belirlenmi tir. Bu oyunların uygulanmasında kullanılacak her türlü materyal, araç-gereçler tespit edilmi , ara tırmacı tarafından tasarlanmı , üretilmi ve kullanıma hazır hale getirilmi tir.

6. Hazırlanan ba arı testinin analizi yapılırken ö rencilerin do ru cevapladı ı her soruya 1 puan, yanlı cevap verilen sorulara ise 0 puan verilmi tir. Bir ö renci bu ba arı testinden en fazla 19, en az ise 0 puan alabilir.

7. Ö rencilerin hiçbiri ö ntestten sıfır puan almamı lardır. Bunun nedeni ise sosyal bilgiler ö retim programında ö renme alanları her sınıf seviyesinde aynıdır. Sadece bu ö renme alanlarında yer alan konular, kavramlar, bilgi ve beceriler ö rencilerin ya seviyesine göre her yıl biraz daha artırılmaktadır. Yani çalı ma yapılan deney ve kontrol grupları Haklarını Ö reniyorum ünitesinde yer alan kavram, bilgi ve becerileri ilk defa görmemi lerdir. Sadece var olan bilgilerinin üzerine ya larına uygun yeni bilgiler eklenmi tir.

3.3.2. Tutum Ölçe i

İlkö retim be inci sınıf ö rencilerinin çocuk haklarına ili kin tutumlarını belirlemek amacıyla daha önce Kepenekçi (2006) tarafından geli tirilen “Çocuk Haklarına li kin Tutum Ölçe i” (ÇHTÖ) kullanılmı tır (**Ek 3**).

Ölçek 5’li likert formunda hazırlanmı olup, “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılmıyorum” seçenekleri bulunmaktadır. Ancak ölçek ilkö retim ö rencilerinin cevaplamalarını kolayla tırmak için 3’lü likert formuna dönü türülmü tür. Bu formda “Katılıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılmıyorum” seçenekleri yer almaktadır. Seçenekler 1, 2 ve 3 olarak puanlanmakta ve yüksek puanlar olumsuz tutumları ifade etmektedir. Ölçekte çocukların dört farklı alandaki (ya amsal, geli imsel, korunma ve katılım) haklarına ili kin 22 madde bulunmaktadır. Ölçekteki ifadelerin 19’u olumlu, 3’ü olumsuzdur. Olumsuz ifadelere (2., 14. ve 15. maddeler) verilen tepkiler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak en dü ük puan 22 ve en yüksek puan ise 110’dur. Ancak 3’lü likert formdan alınabilecek en dü ük puan 22 iken en yüksek puan 66’dır.

Kepenekçi (2006) ölçe in geçerli ine ve güvenilirli ine ili kin yaptı ı çalı ma sonucunda, ölçe in tek faktörlü oldu unu, ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının. 32 ile. 61 arasında de i ti ini, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının. 85, yarı test güvenilirlik katsayısının ise. 77 olarak belirlendi ini ifade etmi tir. Ara tırmada kullanılan ölçe in yapılan son güvenilirlik katsayısı ise. 759 olarak belirlenmi tir.

3.3.3. Ö renci Günlükleri

Ara tırmada ö rencilerin özellikle tutumlarını belirlemek için kullanılan tutum ölçe inin yanında nitel veri toplama tekni i olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılarak ö renci günlükleri kullanılmı tır. Doküman incelemesi, ara tırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve im ek,2008; 187). Oyun yönteminin çocuk haklarının ö retiminde ba arıya, kalıcılı a ve tutuma etkisini belirlemek amacıyla uygulanan deneysel i lem toplam dört hafta, on iki ders saati sürmü ve bu sürede ö rencilere dört kazanım verilmeye çalı ılmı tır. Ara tırmacı her kazanım için deney grubuna bir oyun oynatmı tır. Ara tırmacı ö rencilerden oynanan her oyunla ilgili günlük yazmalarını istemi tir (**Ek 5**). Ara tırmacı ö rencilerden topladı ı günlükleri analiz ederek oyunun ö rencilerin ba arıları ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamı tır.

3.4. UYGULAMA SÜREC

1. Çalı manın ilk adımı olarak uygulamanın eksiksiz ve sorunsuz yürütülmesi için Adıyaman 1 Milli E itim Müdürlü ü'nden 20 Ekim 2010- 20 Kasım 2010 tarihleri arasında belirtilen okulda uygulama yapmak için yasal izin alınmı tır (**Ek 1**).
2. Ara tırmanın yapılaca ı 50. Yıl İkö retim Okulu'nun müdürü ve be inci sınıf ö retmenleri, ara tırmacı tarafından deneysel i lem sürecinden yaklaşık üç hafta önce uygulama ile ilgili bilgilendirilmi lerdir. Ara tırmaya dı sal de i kenlerin etkisini önlemek için ara tırmacı deney grubunda ve kontrol grubunda yapılacak olan ö retimin kendisi tarafından yürütülmesi gerekti ini belirtmi , müdür ve ö retmenlerden gerekli izni almı tır. Ayrıca ö retmenler i lenecek olan “Haklarımı Ö reniyorum” ünitesi ile ilgili konuların erken i lenmemesi konusunda uyarılmı lardır. Ünite ikinci üniteyle yer de i tirilerek öncelikle ikinci ünite i lenmi , daha sonra uygulama sürecinde birinci ünite i lenmi tir.

3. Veri toplama araçları olan ba arı testi ve tutum ölçe i, ara tırmada kullanılmak üzere yeterli sayıda ço altılarak hazır hale getirilmi tir.
4. Öntest deney ve kontrol grubuna, uygulamadan bir hafta önce ve aynı gün uygulanmı tir. Öntest uygulaması esnasında ö rencilere sorularla ilgili açıklamalar ara tırmacı tarafından yapılmı tir. Testin not vermek amacıyla de il, bilgilerini ölçmek amacıyla uygulandı ı belirtilmi ve ö rencilerin açıklamalardan sonra daha rahat davrandıkları gözlenmi tir. Öntest uygulandıktan sonra ö rencilere öntutum ölçe i verilmi ve bu ölçek için de gerekli açıklamalar yapıldıkta sonra ö rencilerden öntutum ölçe ini doldurmaları istenmi tir.
5. Öntestin uygulanması sürecinde testin güvenilirli ini dü ürebilecek etkiler kontrol altına alınmaya çalı lmı tir. Uygulamada her sınıfta bir gözetmen bulunmasına dikkat edilmesinin yanında ara tırmacı tarafından denetlenmesine de dikkat edilmi tir.
6. Hazırlanan öntest planı uyarınca cevap ka ıtlarına i aretlenen her do ru cevap (1), yanlış cevap ise (0) olarak kodlanmı tir. Öntutum ölçe ine verilen cevaplar ise Katılmıyorum (1), Karasızım (2) ve Katılıyorum (3) ekinde kodlanmı tir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmı ve SPSS paket programına girilmi tir.
7. Bu süreçten sonra 20 Ekim tarihinde uygulama ba lamı ve ara tırmacı haftada üç ders saati olmak üzere dört haftada toplam 12 ders saati boyunca deney ve kontrol grubunun sosyal bilgiler dersine girerek dersi kendi i lemi tir. Deney grubu olan 5-B sınıftaki derslerde önce, kazanımlarla ilgili kitapta yer alan konular yapılandırmacı yakla ım yöntemlerine uygun olarak i lendikten sonra o kazanımla ilgili hazırlanmı olan oyunlar bu gruptaki ö rencilere oynatılmı tir. Aynı uygulama her kazanım için tekrarlanmı tir. Kontrol grubu olan 5-A sınıfında ise dersler MEB tarafından hazırlanmı olan Ö retmen Kılavuz Kitabı'na uygun ekilde i lenmi tir.
8. Oyunların bazıları, ara tırmada ele alınan çocuk hakları konularının kazanımlarına göre ara tırmacı tarafından de i tirilerek, bazıları tamamen uyarlanarak, bazıları da

aynen alınarak hazırlanmıştır. Oyunlar hazırlanırken materyal hazırlama teknikleri ve öğrencilerin gelişimsel ve bilişsel özellikleri dikkate alınarak, öğrencilerin ilgilerinin çekilmesi için renkli kartonlar ve dayanıklılığı artırmak için de mukavva kullanılmıştır. Ön deneme uygulaması ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

9. Uygulama, Sosyal Bilgiler Programı'nda, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi "Haklarımı Öğreniyorum" ünitesi için ayrılan süre ve sosyal bilgiler ders saati ile sınırlı kalınarak 12 ders saati içerisinde oyunların verilmesi yoluyla yapılmıştır. Oyunlar, araştırmacı tarafından konular belendikten sonra verilmiştir. Deney grubunda uygulama sırasında öğrencilere araştırmacı tarafından oyunlar açıklanmış ve öğrencilerin oyunları tam olarak anlamaları sağlanmıştır. Oyun esnasında öğrencilerin belendikleri ve oyunlardan hoşlandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için kazanımlara uygun grup oyunları hazırlanmış ve hazırlanan bu oyunlar sınıfta oynanmıştır. Aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşım göre öğretim uygulandı kontrol grubunda da, deneysel belimin yapıldığı süre içerisinde, sosyal bilgiler dersinde aynı kazanımların belinmesine dikkat edilmiş ve ödevlendirmeler deney ve kontrol grubundaki öğrencilere aynı zamanda verilmiştir. Uygulamadan sonra hem deney hem de kontrol gruplarına aynı gün sönest uygulanmış ve bağı testi analizi için gerekli veriler elde edilmiştir. Sönest uygulandıktan sonra öğrencilere sönütüm testi uygulanmış ve tutum analizi için gerekli veriler elde edilmiştir.

10. Son test uygulamasından 30 gün sonra her iki gruba aynı gün kalıcılık testi uygulanmış ve kalıcılık analizi için gerekli veriler elde edilmiştir.

11. Deney grubunda uygulama sırasında ve bitiminde bulgulardan yararlanılmak üzere, yazılı olarak öğrencilerin oyunlara ilişkin görüşleri alınmıştır.

3.5. ÇALI MADA KULLANILAN OYUNLAR

İkõ retim be inci sınıf sosyal bilgiler õ retim programı incelendi inde, çocuk haklarına ili kin kazanımların programın birinci ünitesi olan “Haklarımı õ reniyorum” ünitesinde yer aldı ı görõlmektedir. Bu üitede konu ile ilgili toplam dört kazanım yer almaktadır. Bu kazanımları õ rencilere kazandırabilmek için kontrol grubunda õ retmen kılavuz kitabında yapılandırmacı yakla ıma göre hazırlanmı olan etkinlikler uygulanmı tır. Deney grubundaki õ rencilere kazanımları verebilmek için programda yer alan her kazanım için bir oyun tasarlanmı tır. Ders normal sürecinde i lendikten sonra õ rencilere bu oyunlar oynattırılmı tır. A a ıda programda yer alan kazanımlar ve kazanımlar için tasarlanmı oyunlar açıklanmı tır.

3.5.1. Kulaktan Kula a

Birinci Kazanım: Bulundu u çe itli grup ve kurumlar içindeki yerini belirler.

Kulaktan Kula a oyunu özellikle olgu ve kavramların õ retilmesi gereken konularda kullanılabilecek bir oyundur. 9-11 ya arasındaki õ renciler için sosyal bilgiler dersinde de kullanılabilecek uygun bir oyundur. Bu oyun, konu ya da ünite ile ilgili kavram ve olguların õ retilmesinde ilgi çekici bir yoldur. Bu çalı mada “Haklarımı Ö reniyorum” ünitesinin birinci kazanımı ile ilgili kavramların ve olguların özelliklerini anlatan ifadeler seçilmi tir.

Oyunun Araç-Gereci: Ka ıt, kalem, makas ve küçük bir kutu veya torba.

Oyunun Hazırlanması: Ara tırmacı tarafından birinci kazanım için belirlenen ifadeler ve kavramlar önceden küçük ka ıtlara yazılır ve hepsi bir kutu/torba içine atılır. Oyunun nasıl oynanacağı ara tırmacı tarafından tüm sınıfa açıklanır ve sınıfta be veya altı ki ilik gruplar olu turulur. Sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda bu oyun için 7-8 ki ilik gruplar da olu turulabilir.

Oyunun Oynanması: Ö retmen veya ara tırmacı tarafından önceden belirlenen gruplarda yer alan öğrenciler yan yana dizilirler ve grubun başındaki öğrenci ara tırmacının küçük kartlara yazdığı cümlelerden birini torbadan çıkar ve yanındaki arkadaşının kulağına fısıldar. Gruptaki her öğrenci cümleyi yanındaki arkadaşına fısıldar. Cümle bu şekilde kulaktan kulağa fısıltıyla söylenir. Grubun sonundaki öğrenci cümleyi sesli olarak söyler. Cümle doğru iletilmiş ise, grubun başındaki öğrenci sona geçer ve gruba puan verilir. Aynı süreç diğer gruplara da farklı cümleler verilerek uygulanır. Her grubun aldığı puanlar karşılaştırılır. En fazla puanı alan grup birinci olur ve önceden oyun için bir ödül belirlenmişse ödülü en fazla ifadeyi doğru ileten grup kazanır (Altunay, 2004: 115).

Ara tırmada Kulaktan Kulağa Oyununun Uygulanma Süreci

Ara tırmanın birinci kazanımı için belirlenen “Kulaktan Kulağa” oyununun nasıl oynanacağı, ara tırmacı tarafından öğrencilere önceden açıklanmıştır. Deney grubunda yer alan 27 öğrenci beşer kişilik gruplara ayrılmıştır. Sınıf mevcudu 27 kişiyi olduğu için iki kişiyi oluşturulan gruplar dışında kalmıştır. Gruplar dışında kalan iki kişiyi de diğer oyuncular oyunu oynadıktan sonra, diğer grupta yer alan üç öğrenci ile birlikte yeni bir grup oluşturularak oyunu oynamışlardır. Uygulama süresince sınıftaki bütün öğrencilerin bütün oyunlarda görev almalarına ve uygulama sürecine aktif şekilde katılmalarına özen gösterilmiştir. Gruplar oluşturulduktan sonra her grup sırasıyla tahtaya kalkması ve sıra olmuştur. Grubun başındaki öğrenci önceden öğretmen tarafından hazırlanmış küçük kartlardan birini kutudan alarak kartta yazılı olan mesajı yanındaki arkadaşının kulağına fısıldamıştır. Kartta yazılı olan mesaj bu biçimde kulaktan kulağa iletilmiştir. Grubun sonundaki öğrenci cümleyi sesli olarak söylemiştir.

Cümle doğru iletilmiş takdirde, grubun başındaki öğrenci grubun sonuna geçmiştir. Cümleyi doğru şekilde iletilmedi takdirde ara tırmacı cümlenin doğru şeklini sınıfa söylemiştir. Bu şekilde bütün gruplar oyunu oynamışlardır. Her gruba iletmesi için beş cümle iletme hakkı verilmiştir. Böylece grupta yer alan her öğrenci için bir cümle hakkı verilmiştir. Gruplar doğru iletilen her cümle için bir puan

almı lardır. Oyun sonunda en çok puan alan grup birinci olmu tur. Oyunda kullanılan ifadelerden bazıları a a ıda verilmi tir.

Örnek:

Aile hem grup, hem kurumdur.

5/B sınıfındaki ö renciler akran grubunda yer alırlar.

Alı veri yapan insanlar kalabalıktır.

50. Yıl İkö retim Okulu bir e itim kurumudur.

Oyun arkada ları bir gruptur.

Maç izleyen insanlar kalabalıktır.

Birçok ki inin katılımıyla yapılan çalı maya takım çalı ması denir.

En az iki ki i bir grup olu turur.

Grup içinde her rol önemlidir.

Nüfus cüzdanı kim oldu umuzu gösterir.

Halk oyunları ekibi bir gruptur.

E itici kulüpler bir gruptur.

Oyun için hazırlanmı küçük ka ıtlarda yukarıdaki ifadelere benzer pek çok ifade yer almı tir. Oyun süresince ö rencilerin kısa cümleleri daha kolay ilettikleri, uzun cümleleri iletmekte ise zorlandıkları gözlenmi tir. Kısa cümleleri çeken gruplar daha yüksek puanlar almı tir. Bu gözlem sonucuna göre bu oyun için kısa kavram veya ifadelerin kullanılması daha etkili olabilece i ekinde yorum yapılabilir.

Bu oyun, ö retim sürecinde do ru kullanıldı ı takdirde oldukça etkili sonuçlar verebilir. Çünkü ö renciler bu oyunu oynarken pek çok duyu organını i e ko maktadır. Cümleyi iletecek olan ö renci ilk olarak ka ıtta yazılı olan cümleyi okur ve görsel olarak uyarılır; daha sonra cümleyi yanındakine iletmek için aklında tutmaya çalı ır böylece bili sel ö renme süreci içine girer ve son olarak cümleyi yanındakine iletirken cümleyi sözel olarak tekrar eder. Ayrıca kula ına cümle fısıldanan ö renci i itsel olarak da uyarılır. Bu oyun sürecinde ö renci hem ö renen hem ö reten konumundadır. Tüm bu uyarılmalar sayesinde ö renci duyu organlarının ço unu kullanarak aktif bir ö renme sürecine katılımı olur. Sayılan tüm

bu nedenlerden dolayı “Haklarımı Ö reniyorum” ünitesinde yer alan birinci kazanım için bu oyun kullanılmı ve etkili bir sonuca ula ılmı tır.

3.5.2. Rol Kartları

İnci Kazanım: çinde bulundu u gruplar ile gruplara ait rolleri ili kilendirir.

Uygulama sürecinde ö rencilere kazandırılması hedeflenen ikinci kazanım için rol kartları oyunu oynattırılmı tır. Ya amımız boyunca farkında olarak veya olmayarak pek çok grubun, kurumun veya kalabalı ın üyesi oluruz ve bunlar içinde birbirinden farklı pek çok rol üstleniriz. Örne in bir çocuk aynı anda ö renci, arkada , evlat, kuzen, torun veya mü teri rollerini üstlenmektedir. Bu oyunun amacı ö rencilerin yer aldı ı gruplarda üstlendikleri rollerin farkına varmalarını sa lamaktır.

Oyunun Araç-Gereci: Karton, kalem, cetvel ve makas.

Oyunun Hazırlanmı ı: Bu oyun, ara tırmacı tarafından “Tabu” oyunundan esinlenerek hazırlanmı tır. Oyun için üzerinde farklı rollerin yazıldı ı kartlar hazırlanmı tır. Kalın kartondan 15 cm uzunlu unda ve 10 cm geni li inde kartlar kesilmi ve kartların hepsi koyu bir kalemle ortadan ikiye bölünmü tür. Ortadan ikiye ayrılmı olan kartın üst kısmına günlük ya amda üstlenilen rol isimleri, alt kısmına ise bu rolleri ça rı tıran üç adet kelime yazılmı tır. Alt kısımda yer alan kelimeler, yasaklı kelimeler olarak belirlenmi tir.

Oyunun Oynanmı ı: Oyun ara tırmacı tarafından ö rencilere önceden açıklanmı ve örnek bir uygulama yapılmı tır. Di er oyunda oldu u gibi bu oyun için de sınıf gruplara ayrılmı tır ancak bu kez dört ki ilik gruplara ayrılmı tır. Her grup bir ki iyi anlatıcı olarak seçmi tir ve seçilen ki i kartlar arasından rastgele seçti i bir rolü yasaklı kelimeleri kullanmadan arkadaş larına anlatmaya çalı mı tır. Do ru anlatılan her rol için gruplar bir puan kazanmı tır. Her gruba be dakika anlatma

süresi verilmiştir. Beş dakika içerisinde en çok rolü do ru anlatan grup birinci olmu tur. Aynı puanı alan gruplar daha sonra tekrar yarışarak birinci belirlenmiştir.

Bu kazanım için özellikle bu oyunun tasarlanmasındaki temel amaç öğrencilerin günlük yaşamda üstlendi imiz rollerin farkına varmalarını ve bu rollere ait görevleri ve sorumlulukları ifade etmelerini sağlamaktır. Oyuna yasaklı kelimeler eklenmesinin temel nedeni ise öğrencilerin rolleri basit bir şekilde anlatmaları yerine yaratıcılıklarını kullanarak en etkili şekilde anlatmaları ve bu sayede kendilerince ifade ettikleri rolleri öğrenmelerini sağlamaktır. Ayrıca bu oyun için hazırlanmış kartlar gösterilmiştir.

DEDE	Ö RENC	ARKADA
Torun Ya lı Baba	Okul Ders Ödev	Dost Oyun Yardım

3.5.3. Var mısın Yok musun?

Üçüncü Kazanım: Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdi i hak ve sorumlulukları ilgilendirir.

Bu oyun Türkiye’de ulusal bir televizyon kanalında yayınlanan ve çok izlenen e lence tarzında bir yarışma programından esinlenerek tasarlanmıştır. Bir sınıf içi oyun ekline dönü türülen programın formatı, bilgi ve oyun a ırlıklı bir tarza

dönü türülmü tür. Ö renciler televizyonda izledikleri programın oyunla tırılmı ekliyle sınıfta kar ılaınca heyecanlanmı ve oyunu oynamak için sabırsızlandıkları gözlenmi tir.

Oyunun Araç-Gereci: 10 adet bo ayakkabı kutusu, renkli kartonlar, ka ıt, kalem ve makas.

Oyunun Hazırlanması: Oyun için önceden ara tırmacı tarafından 10 adet kutu hazırlanmı tir. Kutuların içerisine 10'dan 100'e (10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100) kadar puanlar yerle tirilmı tir. Her yarı mada puanların yerleri de i tirilmı tir. Bu puanlar tüm ö rencilerin görebilece i ekilde tahtaya da yazılarak sıralanmı tir.

Oyunun Oynanması: Uygulama sürecinde tahtaya 10 ö renci alınmı tir. Tahtaya çıkan ö renciler rastgele seçilmı tir çünkü yarı ma üç kez tekrarlanarak tüm ö rencilerin yarı mada yer almaları sa lanmaya çalı ılmı tir. Seçilen 10 ö renciden biri yarı macı olurken dokuzu kutuların ba ında beklemi ve yarı macı herhangi bir kutu seçti inde kutu ba ında bekleyen ö renci kutusunu açmı tir. Yarı macı olabilmek ve kutu seçme hakkını elde edebilmek için belirlenen bir ö renciye ilk olarak ara tırmacı tarafından bir soru sorulmu ve soruyu do ru yanıtladıktan sonra ö renci bir kutu seçmi tir. Yarı macı açtırmayı dü ündü ü kutuyu seçtikten sonra yarı macıya ara tırmacı tarafından tek tek kutu açtırma hakkı verilmi tir. Ancak yarı macının kutu açtırabilmesi için her kutu için hazırlanmı soruya yanıt verme zorunlulu u bulunmaktadır. Yarı macıya her kutu açtırdıktan sonra bir puan (örne in 40) teklif edilmi tir. E er ö renci teklif edilen puanı kabul ederse kutusundaki puanı kaybetmi tir. Kabul etmemi se yeni bir kutu için bir soruya daha do ru cevap vermek zorundadır. Bu ekilde son bir kutu kalana kadar oyun devam etmi tir. Son kutuda ise ara tırmacı yarı macıya son bir teklifte bulunarak kutuları de i tirme hakkı tanımı tir. Yarı macı kendi kutusunda ısrar ederse kutusu açılır ve kutusunda bulunan puanı almaya hak kazanmı tir. Bu ekilde oyun tüm ö renciler oyunda yer alana kadar sürmü tür. Oyun sonunda en yüksek puanı alan ö renci birinci ilan edilmi tir. Oyun sırasında yarı macı olan ö rencilere sorulan sorular çoktan seçmeli

ve bo luk doldurmalı sorular ekinde hazırlanmıştır. Bu sorulardan bazıları a a ıda gösterilmiştir.

Örnek:

1- Ödevlerini zamanında yapan ali a a ıdaki haklardan hangisini kullanabilir?

- A. Bahçeyi temizlemek,
- B. Sofrayı kurarken annesine yardım etmek,
- C. Oyun oynamak,**
- D. Karde ine bakmak,

2- A a ıda verilenlerden hangisi bir ö rencinin sorumlulu u olamaz?

- A. Okula zamanında gelmek
- B. Okulun temizli ini yapmak**
- C. Derslerine çalı mak
- D. Okul ve sınıf kurallarına uymak

3- Sorumluluk, bir kimsenin üzerine aldığı rolün gereklerini yerine getirmesidir.

A a ıdakilerden hangisi sorumlulu a örnek gösterilebilir?

- A. Odamızı temiz tutmak**
- B. Her gün TV seyretmek
- C. Yemek yemek
- D. Futbol maçına gitmek

4- Her insan belli bir sosyal çevrede yaşar. Toplum halinde yaşayabilen biz insanların haklarının yanı sıra belli ödevleri de vardır. Buna göre a a ıda verilen hak ve ödevlerle ilgili e le tirmelerden hangisi doğrudur?

Hak

- A. Okula geç kalmak
- B. Ödevlerini abisine yaptırmak
- C. Sabah erken kalkmak
- D. Okula gitmek**

Ödev

- Okula servisle gitmek
- Ö retmenlere saygı göstermek
- Kitap okumak
- Ders çalı mak**

5- Mehmet ilçe futbol takımında oynamaktadır. Futbol kulübü, ona üye kartı vermiştir. Mehmet, bu kartla istediği zaman stada gidip ücretsiz maç izleyebilmektedir. Yukarıda anlatılanlar aşağıdakilerden hangisiyle ilişkilidir?

- A. Amaç B. Sorumluluk C. Hak D. İstek

6- Aşağıdaki çocuklardan hangisi haklarını kullanmaktadır?

- A. Ayakkabı boyayan Fırat
B. Müzik dinleyen Sema
 C. Mendil satan Ali
 D. Annesine yardım eden Belgin

7- Aşağıdakilerden hangisi bir öğrencinin üstlendiği roller arasında gösterilemez?

- A. Okul futbol takımı kaptanı
B. Müdürlük
 C. Sınıf başkanı
 D. Etkinlik koordinatörü

8- Odamı toplamak...*sorumluluk*..., oyun oynamak ise ...*hakkım* ...dır.

9- 5/B sınıfı ...*grup*..., 50. Yıl İlköğretim Okulu ise ...*kurum*...dur.

10- Okuldaki rolüm ...*öğrenciliktir*...

Öğrencilerin oyun sırasında yüksek motivasyona sahip oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu oyun öğrencilerin yabancı olmadıkları bir ortamdan uyarlandıları için kolay uyum sağlamalarıdır. Oyun süresince öğrencilerin sorulara da çok dikkatli cevap verdikleri ve öğrencilerin tamamının derse aktif şekilde katıldıkları gözlemlenmiştir.

3.5.4. Hadi Anlat Bakalım

Dördüncü Kazanım: Çocuk olarak haklarını fark eder.

Bu oyun öğrencilerin dikkatini, ifade yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirir. Ayrıca öğrencilerin sosyalleşmesini ve aktif olmalarını sağlar. Bu sebeplerden dolayı dördüncü kazanımın verilmesinde bu oyuna yer verilmiştir.

Oyunun Araç-Gereci: Kağıt, kalem, makas ve küçük bir kutu.

Oyunun Hazırlanması: Araştırmacı tarafından üçüncü kazanım için belirlenen ifadeler ve kavramlar önceden küçük kağıtlara yazılır ve hepsi bir kutu/torba içine atılır. Oyunun nasıl oynanacağı araştırmacı tarafından tüm sınıfa açıklanır ve sınıfta dört veya beş kişilik gruplar oluşturulur.

Oyunun Oynanması: Öğrenciler 2 veya 3 gruba ayrılır. Öğretmen gruptan bir öğrenciyi anlatıcı olarak seçer veya bu öğrenciyi grup kendi arasında belirler. Diğer grup oyunun oynandığı derste önceden bildikleri bir konuyu, olayı veya kavramı seçer ve bunu diğer grubun anlatıcısına söyler. Anlatıcı, sınırlı bir sürede hiç konu madan, el hareketleri ve vücut dili ile anlatmaya çalışır. Grup arkadaşları anlatıcının anlattığı konu veya kavramı yüksek sesle tahmin etmeye çalışırlar. En kısa sürede anlatılması istenilen konu veya kavramı bilen grup 1 puan alır. Bilemeyen gruba puan verilmez (Özdemir, 2006: 55).

Araştırmada Hadi Anlat Bakalım Oyununun Uygulanma Süreci

Oyun öncesinde öğrencilere araştırmacı tarafından oyun hakkında bilgi verilmiş ve araştırmacı örnek bir oyun oynayarak öğrencilere oyunun nasıl oynanacağını göstermiştir. Daha sonra öğrenciler dört kişilik gruplara ayrılmıştır. Öğrenciler gruplarından bir kişiyi anlatıcı olarak seçmiştir. Araştırmacı daha önceden konu ile ilgili öğrencilerin anlatacakları kavram veya ifadeleri (bu kavram ve ifadeler hak ve sorumluluklarla ilgilidir) küçük kağıtlara yazarak bir kutu içerisine atmıştır. Gruplar da kendi aralarında iki kişilik olarak tekrar gruplandırılmışlardır. Her seferinde

iki grup tahtaya kalkmı ve birbirleriyle yarı mı lardır. Her etapta birinci olan grup bir sonraki etabın birincisiyle yarı mı ve böylece birinci grup belirlenmi tir.

Oyun, ilk grubun anlatıcısının kutudan seçti i ka ıtta yazılı olan kavram veya olayı sınırlı bir sürede grup arkada larına anlatmaya çalı masıyla ba lamı tir. Ancak ara tırmacı oyununun orijinal halini biraz de i tirmi ve ö rencilerin seçtikleri kavram veya ifadeleri sessiz bir ekilde sadece el ve vücut i aretleri ile de il, sözel bir ekilde konu arak anlatmalarına izin vermi tir. Anlatıcının anlatmaya çalı tı ı kavram veya ifadeyi grup arkada ları tahmin etmeye çalı mı lardır. Tahmin edilen her do ru kavram veya ifade için bilen grup bir puan almı tir. Bilemeyen gruba ise puan verilmemi ve oynama hakkı bir sonraki gruba geçmi tir. Bu ekilde tüm gruplar oyunu oynayana kadar oyuna devam edilmi tir. Birinci grup belirlendikten sonra oyun bitmi tir. Bu oyunda ö rencilerin anlatmaları istenilen bazı kavram ve ifadeler a a ıda verilmi tir.

Örnek:

- E itim hakkı
- Beslenme hakkı
- Oyun oynama hakkı
- Sa lık hakkı
- Ya ama hakkı
- Televizyon izleme hakkı
- Barınma hakkı
- Okula gitme hakkı
- Maça gitme hakkı
- Giyinme hakkı
- Korunma hakkı
- Sevilme hakkı

Yukarıda yer alan oyunların tamamı sınıf ortamında oynanabilecek ekilde tasarlanmı tir. Bunun nedenleri ise uygulamanın devam etti i zamanın iklim ko ullarının bahçe oyunları için elveri li olmaması ve uygulamanın yürütüldü ü

okulun fiziksel koşullarının uygun olmaması, kapalı bir salona sahip olmamasıdır. Bu oyunların seçilmesinin nedenleri ise öğrencilerin yaratıcılık ve kendilerini ifade becerilerini geliştirmelerini sağlamasıdır. Ayrıca bu oyunlar öğrencilerin kalıcılığını da sağlamaktadırlar. Örneğin kulaktan kulağa oyununu oynarken öğrenci verilmek istenen mesajı önce okuyor sonra zihninde tutarak yanındakine iletiyor ve böylece oyun esnasında öğrencinin pek çok duyu organı bu şekilde öğrenme ortamında işe koşuluyor. Öğrencilerin dersle daha fazla aktif katılımının sağlandığı oyunlar sayesinde öğrencilerin iletişim becerilerinin de arttığı gözlenmiştir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin çözümlemesinde kullanılan istatistik yöntemlerinden bahsedilmiştir. Çalışmada nicel ve nitel veriler birlikte kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlemesi amacıyla SPSS paket programı kullanılmıştır. Grup içi yapılan analizlerde bağımsız gruplar t-testi, gruplar arası yapılan analizlerde ise bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Tabloların yorumlanmasında ortalama, frekans, standart sapma, t puanı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < 0,005$ kabul edilmiştir. Nitel verilerin çözümlemesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları sonucunda elde edilen bulguları desteklemek amacıyla öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntı yapılarak betimsel analize de yer verilmiştir.

3.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada verilerin çözümlemesi amacıyla istatistiksel teknikler olarak; frekans, ortalama, standart sapma ve t testi kullanılmıştır.

İlk olarak, hazırlanan ölçme aracının güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Grupların seçilmesinden sonra denk olup olmadığını belirlemek için öğrencilere aynı gün ön test uygulanmıştır. Grupların ön test puanları ortalamaları arasında fark olup olmadığını t testi ile

bakılmı tır. Öntestın ardından ö rencılerıe öntutum ölçe i uygulanmı ve grupların öntutum sonuçları arasında fark olup olmadı nı belirlemek için t-testi kullanılmı tır.

Ara tırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi için SPSS paket programı kullanılmı tır. Ara tırmaya katılan deney grubundaki ve kontrol grubundaki ö rencılerin her birine ait öntest, sontest, kalıcılık testi, öntutum ve sontutum puan ortalamaları kullanılarak gerekli veriler olu turulmu ve bu verilerin istatistiksel analizleri yapılmı tır. Gruplar arası yapılan analizlerde ba ımsız gruplar t-testi, gruplar içi yapılan analizlerde ise ba ımlı gruplar t-testi yapılmı tır. Bu durumdan hareketle alt problemlerde yer alan 1., 3., 5. ve 7. maddelerin analizinde ba ımsız gruplar t-testi, 2., 4. ve 6. maddelerin analizinde ise ba ımlı gruplar t-testi kullanılmı tır.

Ara tırmanın ba ımlı de i kenı, deney ve kontrol gruplarındaki ö rencılerin ba arı ve tutum puanlarıdır. Ba ımsız de i kenler ise, grup ve test de i kenleridir. Ara tırmada, bir ba ımlı de i ken üzerinde etkisi ara tırılan iki alt kategorili ba ımsız de i kenlerin istatistiksel analizlerinde t-testi kullanılmı tır. Analiz sonuçlarının yorumlanmasında ise aritmetik ortalama de erleri dikkate alınmı tır. Verilerin istatistiksel analizinde $\alpha=0.5$ anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulmu tur.

3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Nitel veri olarak ö rencılerden toplanan günlükler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmi tir. içerik analizinde toplanan veriler derin bir i leme tabi tutulur ve betimsel analizde ortaya çıkarılmayan temalar fark edilir. Betimsel analizde bireylerin görüşlerini daha çarpıcı bir eilde yansıtmak için do rudan alıntılara yer verilir. içerik analizinde ise ara tırmacı, verilerden ana temaları ve kategorileri saptar ve ortaya çıkan sonuç ara tırmacı tarafından yorumlanır (Yıldırım ve İm ek, 2008: 227).

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, ara tırmanın alt problemlerine göre toplanmış olan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1 B R NC ALT PROBLEME L K N BULGULAR

Deney ve kontrol grubunun sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemde, deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarının Farklılığının t-testi Sonuçları

Grup	N	X	ss	sd	t	p
Deney	27	15,55	2,57	54	-3,54	,001*
Kontrol	29	12,75	3,25			

*(p<0.05)

Tablo 9’a göre deney grubunun sontest puan ortalaması 15,55, kontrol grubunun sontest puan ortalaması ise 12,75 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol

gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmu tur [$t_{(54)}=-3,54$ $p<0.05$]. Test sonuçlarına bakıldı ında deney grubundaki ö rencilerin, kontrol grubundaki ö rencilere göre daha ba arılı oldukları görölmektedir. Ba ka bir ifade ile, ara tırmanın uyguladı ı oyunla desteklenmi çocuk hakları ö retimi, ö rencilerin akademik ba arılarında etkili olmu tur.

4.2. K NC ALT PROBLEME L K N BULGULAR

Ara tırmanın ikinci alt problemi iki seçenek ekinde belirlendi inden bulgular iki seçenek ekinde düzenlenmi tir.

4.2.1. Alt Problem 2-a: Deney grubunun öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt probleme ili kin bulguları elde etmek için deney grubunun öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadı ına t-testi ile bakılmı tur. Deney grubuna ili kin betimsel istatistikler ve t-testi sonuçları a a ıda Tablo 10'da verilmi tir.

Tablo 10: Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarının Farklılı ına li kin t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	ss	sd	t	p
Öntest	27	12,29	3,37	26	5,971	,000*
Sontest	27	15,55	2,57			

*($p<0.05$)

Tablo 10'a göre deney grubunun öntest puan ortalaması 12,29, sontest puan ortalaması ise 15,55 olarak bulunmu tur. Bu sonuçlara göre deney grubunun öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadı ını test etmek için ba ımlı gruplar t-testi yapılmı tir. Test sonuçlarına bakıldı ında deney grubunun öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oldu u görölmektedir [$t_{(26)}=5,971$, $p<0.05$]. Ba ka bir deyi le deney grubunun öntest puan ortalaması ile

sontest puan ortalaması arasındaki sayısal fark, deney grubunda uygulanan oyunla desteklenmiş çocuk hakları öğretiminin öğrencilerin öğrenmesinde etkili sonuçlar verdiği anlamına gelmektedir.

4.2.2. Alt Problem 2-b: Kontrol grubunun öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt probleme ilişkin bulguları elde etmek için kontrol grubunun öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Kontrol grubuna ilişkin betimsel istatistikler ve t-testi sonuçları aşağıda Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarının Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	ss	sd	t	p
Öntest	29	12,55	3,25	28	,565	,576
Sontest	29	12,75	3,48			

($p > 0.05$)

Tablo 11’e göre kontrol grubunun öntest puan ortalaması 12,55, sontest puan ortalaması ise 12,75 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun öntest-sontest puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bağımlı gruplar t-testi ile bakılmıştır. Bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına göre kontrol grubunun öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t(28) = ,565$ $p > 0.05$].

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Deney grubunda uygulanan oyunla desteklenmiş çocuk hakları öğretimi, kontrol grubunda uygulanan yapılandırmacı yaklaşımına göre uygulanan öğretime göre öğrenci başarısı (erişimi) üzerinde anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

Ara tırmanın üçüncü alt probleminde, deney ve kontrol gruplarının eri i puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. “Oyunla desteklenmiş ö retimin” uygulandığı deney grubunun öğrencileriyle, “yapılandırmacı yaklaşımın” uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin toplam eri i puanları hesaplanmıştır. Bu puanlar dikkate alınarak her iki grubun aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuştur. Eri i puan ortalamalarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubunun Eri i Puanlarının Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	Öntest	Sontest	Eri i Ortalama	ss	sd	t	p
Deney	27	12,29	15,55	3,25	2,83	54	-4,704	000*
Kontrol	29	12,55	12,75	,20	1,97			

*($p < 0.05$)

Tablo 12’ye göre “oyunla desteklenmiş ö retimin” uygulandığı deney grubunun eri i puan ortalaması 3,25, standart sapması 2,83 olarak hesaplanmıştır. “Yapılandırmacı yaklaşımın” uygulandığı kontrol grubunun ise eri i puan ortalaması, 20, standart sapması 1,97 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun eri i puanları ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının eri i puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [$t(54) = -4,704$, $p < 0.05$]. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin eri i puanlarının ortalamaları ile kontrol grubunun eri i puanlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle “oyunla desteklenmiş çocuk hakları ö retiminin” uygulandığı deney grubunun öğrencileri, “yapılandırmacı ö retimin” uygulandığı kontrol grubunun öğrencilerinden daha başarılı olmuştur.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Ara tırmanın dördüncü alt problemi iki seçenek ekinde belirlendi inden bulgular da iki seçenek ekinde düzenlenmiştir.

4.4.1. Alt Problem 4-a: Deney grubunun sontest puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ara tırmanın “4-a” bendindeki alt probleminde, deney grubunun sontest puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Deney Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarının Farklılığının İstatistiksel İncelenmesi için t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	ss	sd	t	p
Sontest	27	15,55	2,57	26	,886	,384
Kalıcılık	27	15,11	2,66			

($p > 0.05$)

Tablo 13’e göre deney grubunun sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [$t_{(26)} = ,886$, $p > 0.05$]. Deney grubunun sontest puan ortalaması 15,55 iken, kalıcılık testi puan ortalaması 15,11 olarak hesaplanmıştır. ki test arasında anlamlı bir sonucun olmaması deney grubunda öğrenilenlerin hatırlanması anlamına gelmektedir. Başka bir ifade ile, oyunla desteklenen çocuk hakları öğretiminin, öğrenilenlerin kalıcılığında etkili olduğunu sonucu ortaya çıkmıştır.

4.4.2. Alt Problem 4-b: Kontrol grubunun sontest puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ara tırmanın “4-b” bendindeki alt probleminde, kontrol grubunun sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla yapılan t-testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Kontrol Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarının Farklılık İstatistiklerinin t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	ss	sd	t	p
Sontest	29	12,75	3,25	28	1,915	,066
Kalıcılık	29	11,72	2,76			

($p > 0.05$)

Tablo 14’e göre deney grubunun sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [$t_{(28)} = 1,915$, $p > 0.05$]. Kontrol grubunun sontest puan ortalaması 12,75 iken, kalıcılık testi puan ortalaması 11,72 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuç, yapılandırmacı yaklaşımın, öğrenilenlerin kalıcılığında etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

4.5. BEKLENEN ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Deney grubunda uygulanan oyunla çocuk haklarının öğretimi, kontrol grubunda uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın göre uygulanan öğretime göre öğrenilenlerin kalıcılığında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Bu alt problemde, deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan t-testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubunun Kalıcılık Puanlarının Farklılık İstatistiksel Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	ss	sd	t	P
Deney	27	15,11	2,66	54	-4,662	,000*
Kontrol	29	11,72	2,76			

*(p<0.05)

Tablo 15'e göre deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t(54)=-4,662 p<0.05]. Deney grubunun kalıcılık testi puan ortalaması 15,55, kontrol grubunun kalıcılık testi puan ortalaması ise 11,72 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin öğrendikleri bilgileri, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha çok hatırladıklarını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, araştırmacının uyguladığı oyunla desteklenmiş çocuk hakları öğretimi, öğrenenlerin kalıcılığında yapılandırmacı öğretime göre daha etkili olmuştur.

4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın yedinci alt problemi iki seçenek şeklinde belirlendiğinden bulgular da iki seçenek şeklinde düzenlenmiştir.

4.6.1. Alt Problem 6-a: Deney grubunun öntutum puan ortalamaları ile sınıttutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın "6-a" bendindeki alt probleme ilişkin bulguları elde etmek için deney grubunun öntutum puan ortalamaları ile sınıttutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Deney grubuna ilişkin betimsel istatistikler ve t-testi sonuçları aşağıda Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Deney Grubunun Öntutum ve Sontutum Puanlarının Farklı lı na li kin t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	ss	sd	t	P
Öntutum	27	60,37	4,40	26	-3,998	,000*
Sontutum	27	62,77	3,69			

*(p<0.05)

Tablo 16'ya göre deney grubunun öntutum puan ortalaması 60,37, sontutum puan ortalaması ise 62,77 olarak bulunmu tur. Bu sonuçlara göre deney grubunun öntutum-sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadı ını test etmek için ba ımlı gruplar t-testi kullanılmı tır. Test sonuçlarına bakıldı ında deney grubunun öntutum-sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oldu u görülmektedir [$t_{(26)}=-3,998$ p<0.05]. Ba ka bir deyi le deney grubunun öntutum puan ortalaması ile sontutum puan ortalaması arasındaki sayısal fark, deney grubunda uygulanan oyunla desteklenmi çocuk hakları ö retiminin ö rencilerin tutumunda etkili oldu u anlamına gelmektedir.

4.6.2. Alt Problem 6-b: Kontrol grubunun öntutum puan ortalamaları ile sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Ara tırmanın “7-b” bendindeki alt probleme ili kin bulguları elde etmek için kontrol grubunun öntutum puan ortalamaları ile sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadı ına t-testi ile bakılmı tır. Kontrol grubuna ili kin betimsel istatistikler ve t-testi sonuçları a ıda Tablo 17'de verilmi tir.

Tablo 17: Kontrol Grubunun Öntutum ve Sontutum Puanlarının Farklı lı na li kin t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	ss	sd	t	p
Öntutum	29	61,31	3,50	28	,466	,645
Sontutum	29	60,75	7,04			

Tablo 17'ye göre kontrol grubunun öntutum puan ortalaması 61,31, sontutum puan ortalaması ise 60,75 olarak bulunmu tur. Kontrol grubunun öntutum-sontutum puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ba ımlı gruplar t-testi ile bakılmı tır. Ba ımlı gruplar t-testi sonuçlarına göre kontrol grubunun öntutum-sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t(28)=466$ $p>0.05$]. Kontrol grubunun sontutum puan ortalamasının öntutum puan ortalamasından daha az olduğu gözle çarpılmaktadır. Bu sonuca göre kontrol grubu ö rencilerinin tutumlarında olumsuz manada de ği iklik olduğu görülmektedir.

4.7. YED NC ALT PROBLEME L K N BULGULAR

Deney ve kontrol grubunun sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt probleme ili kin bulguları elde etmek için deney ve kontrol grubunun sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ba ımsız gruplar t-testi ile bakılmı tır. Deney ve kontrol grubuna ili kin betimsel istatistikler ve t-testi sonuçları a ıda Tablo 18'de verilmi tır.

Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubunun Sontutum Puanlarının Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	ss	sd	t	p
Deney	27	62,77	3,69	54	-1,328	,190
Kontrol	29	60,75	7,04			

($p>0.05$)

Tablo 18'e göre deney ve kontrol gruplarının sontutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamı tır [$t(54)=-1,328$ $p>0.05$]. Deney grubunun sontutum puan ortalaması 62,77, kontrol grubunun sontest puan ortalaması ise 60,75 olarak bulunmu tur. Deney ve kontrol grubunun puan ortalamaları arasında bir fark bulunmaktadır ancak bu fark anlamlı düzeyde değildir. Bu sonuca göre deney grubundaki ö rencilerin, kontrol grubundaki ö rencilere göre çocuk haklarına

yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile, ara tırmacının uyguladığı oyunla desteklenmiş çocuk hakları öğretimi, öğrencilerin tutumlarında olumlu manada etkili olmuştur.

4.8. SEKİZİN ALT PROBLEMELERİNİN BULGULARI

Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama süresince oynatılan oyunlar ile ilgili görüşleri nelerdir?

Bu alt probleme ilişkin bulguları elde etmek için nitel veriler analiz edilmiştir. Nitel veri toplama aracı bölümünde açıklanmış olduğu gibi uygulama sürecinde her oyundan sonra öğrencilere oynadıkları oyuna ilişkin duygu ve görüşlerini bildiren bir günlük yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden toplanan günlükler içerik analizi ile analiz edilmiş ve ortak temalar tablolandırılmıştır. Her oyun için toplanan günlüklerden elde edilen bulgular farklı bir tabloda gösterilmiştir. Öğrenci görüşleri oyun anında hissettikleri ve oyundan sonra oyun ile ilgili ne hissettikleri şeklinde kategorilendirilmiş ve aynı tabloda iki farklı alanda verilmiştir. Ancak tüm bu veriler sadece öğrenci günlüklerinden elde edilmiştir.

Tablo 19: Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Kulaktan Kulağa Oyunu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

	Alt Temalar	f
Bu oyunu oynarken;	1. Çok heyecanlandım.	25
	2. Çok eğlendim.	20
	3. Çok mutlu oldum.	14
Bu oyunu oynadıktan sonra;	1. Konuları daha iyi anladım.	7
	2. Kitaptaki konuları öğrenerek öğrendim.	4
	3. Sosyal bilgiler dersini daha çok sevdim.	5
	4. Sosyal bilgiler öğretmenimi daha çok sevdim.	5
	5. Bu oyunu bir daha oynamayı çok isterim.	18

Tablo 19’da deney grubunda bulunan ö rencilerin kulaktan kula a oyununu oynarken ve oynadıktan sonra neler hissettiklerine ili kin görü leri yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre ö renciler oyun oynarken “çok heyecanlandım” (25), “çok e lendim” (20) ve “çok mutlu oldum” (14) ifadelerini kullanmı lardır.

Oyun oynadıktan sonra ise “Konuları daha iyi anladım” (7), “Kitaptaki konuları e lenerek ö rendim” (4), “Sosyal bilgiler dersini daha çok sevdim” (5), “Sosyal bilgiler ö retmenimi daha çok sevdim” (5) ve “Bu oyunu bir daha oynamayı çok isterim” (18) ifadelerini kullanmı lardır. Tüm bu bulgulara göre ö rencilerin derste oyun oynamaktan çok mutlu oldukları ve bu sayede derse ve dersin ö retmenine kar ı olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 20: Deney Grubunda Bulunan Ö rencilerin Rol Kartları Oyunu ile lgili Görü lerine li kin Bulgular

	Alt Temalar	f
Bu oyunu oynarken;	1. Çok heyecanlandım.	23
	2. Çok e lendim.	22
	3. Çok mutlu oldum.	12
	4. Çok sevinçliydim.	5
Bu oyunu oynadıktan sonra;	1. Bu oyun da çok bilgi vericiydi.	4
	2. Bu oyun sayesinde zeka geli tirici ve bilgi verici kelimeler ö rendik.	2
	3. Sosyal bilgiler dersini daha çok sevdim.	8
	4. Sosyal bilgiler ö retmenimi daha çok sevdim.	9
	5. Bu oyunu bir daha oynamayı çok isterim.	22
	6. Çok güzel bir oyundu.	13

Tablo 20’de deney grubunda bulunan ö rencilerin Rol Kartları oyununu oynarken ve oynadıktan sonra neler hissettiklerine ili kin görü leri yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre ö renciler oyun oynarken “çok heyecanlandım” (23), “çok e lendim” (22), “çok mutlu oldum” (12) ve “çok sevinçliydim” (5) ifadelerini kullanmı lardır.

Oyun oynadıktan sonra ise “Bu oyun da çok bilgi vericiydi” (4), “Bu oyun sayesinde zeka geli tirici ve bilgi verici kelimeler ö rendik” (2), “Sosyal bilgiler dersini daha çok sevdim” (8), “Sosyal bilgiler ö retmenimi daha çok sevdim” (9), “Bu oyunu bir daha oynamayı çok isterim” (22) ve “Çok güzel bir oyundu” (13) ifadelerini kullanmı lardır.

Tablo 21: Deney Grubunda Bulunan Ö rencilerin Var mısın, Yok musun Oyunu ile lgili Görü lerine li kin Bulgular

	Alt Temalar	f
Bu oyunu oynarken;	1. Çok heyecanlandım.	23
	2. Çok e lendim.	22
	3. Derste kendimi çok mutlu hissettim çünkü oyun oynadım.	4
Bu oyunu oynadıktan sonra;	1. Bu oyunla hem ders i ledik, hem de oyun oynadık.	8
	2. Bu oyunda birçok ey ö rendim.	5
	3. Çok keyifli, zevkli ve kazanımlı bir oyundu.	2
	4. Sosyal bilgiler dersini yine çok sevdim	9
	5. Bu oyunu bir daha oynamayı çok isterim.	19
	6. Dersimiz çok güzel geçti.	17

Tablo 21’de deney grubunda bulunan ö rencilerin Var mısın, Yok musun oyununu oynarken ve oynadıktan sonra neler hissettiklerine ili kin görü leri yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre ö renciler oyun oynarken “çok heyecanlandım” (23), “çok e lendim” (22) ve “Derste kendimi çok mutlu hissettim çünkü oyun oynadım” (4) ifadelerini kullanmı lardır.

Oyun oynadıktan sonra ise “Bu oyunla hem ders i ledik, hem de oyun oynadık” (8), “Bu oyunda birçok ey ö rendim” (5), “Çok keyifli, zevkli ve kazanımlı bir oyundu” (2), “Sosyal bilgiler dersini yine çok sevdim” (9), “Bu oyunu

bir daha oynamayı çok isterim” (19) ve “Dersimiz çok güzel geçti” (17) ifadelerini kullanmışlardır.

Tablo 22: Deney Grubunda Bulunan Ö rencilerin Hadi Anlat Bakalım Oyunu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

	Alt Temalar	f
Bu oyunu oynarken;	1. Çok mutlu oldum	21
	2. Çok heyecanlandım.	19
	3. Çok eğlendim.	18
	4. Bu oyun oynayacağımız son oyun olduğu için çok üzüldüm.	17
	5. Çok sevindim.	10
Bu oyunu oynadıktan sonra;	1. Bu oyunla hem eğlendik, hem öğrendik.	6
	2. Kitaptaki konuları öğrenerek öğrendim.	5
	3. Sosyal bilgiler dersini yine çok sevdim.	12
	4. Sosyal bilgiler öğretmenimi bize oyun oynattığı için çok seviyorum.	7
	5. Bu oyunu bir daha oynamayı çok isterim.	18
	6. Bu oyun da diğerleri gibi çok güzel.	15
	7. Keşke hep Sosyal bilgiler dersi olsa.	10

Tablo 22’de deney grubunda bulunan öğrencilerin Hadi Anlat Bakalım oyununu oynarken ve oynadıktan sonra neler hissettiklerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler oyun oynarken “Çok mutlu oldum” (21), “çok heyecanlandım” (19), “çok eğlendim” (18), “Bu oyun oynayacağımız son oyun olduğu için çok üzüldüm” (17) ve “Çok sevindim” (10) ifadelerini kullanmışlardır.

Oyun oynadıktan sonra ise “Bu oyunla hem eğlendik, hem öğrendik” (6), “Kitaptaki konuları öğrenerek öğrendim” (5), “Sosyal bilgiler dersini yine çok sevdim” (12), “Sosyal bilgiler öğretmenimi bize oyun oynattığı için çok seviyorum”

(7), “Bu oyunu bir daha oynamayı çok isterim” (18), “Bu oyun da di erleri gibi çok güzel” (15) ve “Ke ke hep Sosyal bilgiler dersi olsa” (10) ifadelerini kullanmı lardır.

V. BÖLÜM

TARTI MA ve YORUM

Ara tırmanın denencesi “Deney grubunda uygulanan oyunla desteklenmi çocuk hakları ö retiminin, kontrol grubunda uygulanan yapılandırmacı ö retime göre ö renci ba arısı, ö renilenlerin kalıcılı ı ve ö rencilerin çocuk haklarına yönelik tutumları üzerinde etkisi var mıdır?” eklindedir. Bu bölümde ara tırmada elde edilen bulguların hangi yönde oldu u, literatürde bu alanda daha önce yapılan ara tırmalarla paralellik gösterip göstermedi i ve bu çalı manın alana ne katkı sa ladı ı incelenmi tir.

5.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Ba arı Sontest Puan Ortalamalarına li kin Tartı ma ve Yorum

Ara tırmada deney ve kontrol gruplarının akademik ba arı son test puanları incelendi inde (Tablo 9) deney grubunun ortalamasının($x= 15,55$), kontrol grubu ortalamasından ($x=12,75$) daha yüksek oldu u görölmektedir. Ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadı ını belirlemek için yapılan t testi sonucunda bu farkın $p<.01$ düzeyinde anlamlı oldu u görölmektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler akademik ba arı puanları arasında anlamlı farkın bulunması, deney grubunda oyunla desteklenmi yapılandırmacı e itim yakla ımı uygulamaların ö rencilerin akademik ba arıları üzerinde kontrol grubunda uygulanan mevcut ö retim yakla ımından daha etkili oldu u söylenebilir.

Oyunun çocu un çe itli alanlarda geli imlerini etkiledi i bir gerçektir. Oyunla desteklenmi ö retimin ö rencilerin ba arılarını artırdı ı sosyal bilgiler ö retiminde Karabacak (1996), Pehlivan (1997) ve Aykaç (2007), matematik

ö retiminde Tural (2005), fen bilgisi ö retiminde Ören ve Avcı (2004), Yurt (2007), Aydede ve Matyar (2009), İngilizce ö retiminde Gömleksiz (2005) ve Kaya (2007) tarafından yapılan çalışmalarla da ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularımızı destekleyen bu sonuçlar oyun yönteminin akademik başarıyı olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Ancak yapılan bazı araştırmalarda ise oyunla desteklenmiş uygulamaların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı ile ilgili sonuçların da bulunduğu görülmektedir. Klepper (2003), Romine (2004), Yiğit (2007), Bayırtepe ve Tüzün (2007), Ataöver (2005) yaptıkları benzer çalışmalarda oyunla desteklenmiş öğretimin, uygulanan diğer öğretim yöntemlerine göre öğrenme üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşımlardır. Bu sonuca göre daha etkili yöntemler kullanıldığında veya oyun yöntemi doğru kullanılmadığında öğretim üzerinde etkili olmamaktadır.

5.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Öntest ve Sontest Puan Ortalamasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi deney grubunun öntest ve sontest puan ortalaması ve kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığı şeklinde iki başlık altında araştırılmıştır.

5.2.1. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmada deney grubunun öntest ve sontest puan ortalaması incelendiğinde (Tablo 10) deney grubunun sontest puan ortalamasının ($\bar{x}=15,55$), öntest puan ortalamasından ($\bar{x}=12,29$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun öntest ve sontest puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda bu farkın $p<.00$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre oyunla desteklenmiş öğretim öğrenme üzerinde etkili bir

sonuç vermiştir. Başka bir ifade ile oyun yöntemi öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmuştur.

Oyun yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen benzer çalışmalarda, bu araştırmada elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Altunay (2004), Biriktir (2008), Yurt (2007), Ören ve Avcı (2004) oyun yönteminin etkililiğini denemek için yaptıkları çalışmalarda deney grubunun sınav puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar oyun yönteminin akademik başarıyı etkilediğini göstermektedir. Yürütülen uygulama süresince uygulama sınıfındaki öğrencilerin motivasyonlarının çok yüksek olduğunu ve öğrencilerin bu motivasyonla derse daha fazla katıldıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin derse aktif katılımları başarıları üzerinde etkili olmuştur.

Yapılan araştırmalarda oyun yönteminin etkili olduğu sonucunu tespit eden çalışmaların yanı sıra bu yöntemin uygulama grubu üzerinde etkili olmadığı sonucunu tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır. Yiğit (2007) ve Ataöver (2005) yukarıda açıklanan çalışmaların aksine oyun yönteminin başarı üzerinde etkili olmadığı sonucunu ortaya çıkarmışlardır.

5.2.2. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmada kontrol grubunun akademik başarı ön test ve sınav puan ortalaması incelendiğinde (Tablo 11) kontrol grubunun sınav puan ortalamasının ($\bar{x}=12,75$), sınav puan ortalamasından ($\bar{x}=12,55$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak kontrol grubunun ön test ve sınav puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda bu farkın $p>.57$ düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre kontrol grubunda yapılan mevcut öğretim yöntemi öğrenme üzerinde etkili olmuştur ancak bu etki anlamlı düzeyde olmamıştır.

Oyun yönteminin kontrol grubunda uygulanan yöntemlere göre akademik başarı üzerinde etkisini inceleyen Yiğit (2007) ve Ataöver (2005) de bu ara tırmanın sonucuna paralel sonuçları ortaya çıkarmışlardır. Yapılan çalışmalarda kontrol grubunda uygulanan yöntemlerin, öğrenici başarı üzerinde etkili olmadığı sonucunu ortaya çıkmıştır.

Aynı amaçla ara tırma yapan Altunay (2004), Biriktir (2008), Yurt (2007), Ören ve Avcı (2004) ise yaptıkları deneysel çalışmalarda kontrol grubunda uygulanan yöntemlerin öğrenme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuca göre uygulanan pek çok yöntemin öğrenme üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu deneysel çalışmalar incelendiğinde kontrol grubunda uygulanan yöntemlerin öğrenme üzerinde etkili olduğu ancak oyun yönteminin uygulandığı grubun ise kontrol gruplarından daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç da oyun yönteminin öğrenme üzerinde daha etkili olduğu sonucunu bir kez daha desteklemektedir.

5.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı (Erişim) Puan Ortalamalarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Ara tırmada deney ve kontrol gruplarının akademik başarı (erişim) puanları incelendiğinde (Tablo 12) deney grubunun ortalamasının ($\bar{x}=3,25$), kontrol grubu ortalamasından ($\bar{x}=0,20$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda bu farkın $p<.00$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının çocuk haklarının öğretimindeki akademik başarı puanları arasında anlamlı farkın bulunması, deney grubunda uygulanan oyunla desteklenen öğretim, kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim yaklaşımdan daha etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan ara tırmalar öğrenici başarıyı etkileyen pek çok faktörün olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretim süresince uygulanan yöntemler bu faktörlerin başında gelmektedir. Bu ara tırmada da kullanılan oyun yönteminin öğrenici başarı

üzerinde etkili oldu u sonucuna ula ılmı tır. Yapılan benzer çalı malarda elde edilen sonuçlar bu sonucu destekler niteliktedir. Dunlap ve Pecore (2009), Altunay (2004), Karabacak (1996), Biriktir (2008), Güngörmü (2007), Kaya (2007), Gömleksiz (2005) ve Ke (2008) yapımı oldukları deneysel çalı malarda oyun yönteminin ö renci ba arısı üzerinde etkili odlunu tespit etmi lerdir. Tortop (2005), Çangır (2008) ve Zengin (2002) de yapımı oldukları tarama çalı malarında oyun yönteminin ö renci ba arısını olumlu etkiledi ini ifade etmi lerdir.

5.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına li kin Tartı ma ve Yorum

Ara tırmanın dördüncü alt problemi deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puan ortalaması ve kontrol grubunun sontest ve kalıcılık testi puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadı ı ekinde iki ba lık altında incelenmi tir.

5.4.1. Deney Grubunun Sontest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına li kin Tartı ma ve Yorum

Ara tırmada deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puan ortalaması incelendi inde (Tablo 13) deney grubunun sontest puan ortalamasının ($x= 15,55$), kalıcılık testi puan ortalamasından ($x=15,51$) daha yüksek oldu u görülmektedir. Deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadı ını belirlemek için yapılan t testi sonucunda bu farkın $p>.38$ düzeyinde anlamlı olmadı ı görülmektedir. Bu farkın anlamsız olması oyunla desteklenmi ö retimin, ö renilenlerin kalıcılı ını sa ladı ı ekinde yorumlanabilir. Ba ka bir ifade ile oyun yönteminin uygulandı ı grupta yer alan ö renciler ö rendiklerini unutmamı lardır.

Oyunla desteklenmi ö retimin ö rencilerin motivasyonunu yükseltti i, dersi zevkli hale getirdi i ve ö renilenleri peki tirmede etkili oldu u söylenebilir. Bu etki ö renilenlerin kalıcılı ı üzerinde de kendini göstermektedir. Oyun yönteminin kalıcılık üzerindeki etkisini ara tıran benzer çalı malarda Altunay (2004), Yi it

(2007) ve Güngörmü (2007) bu çalışmada elde edilen sonuçlara paralel sonuçlar bulunmuştur. Buna sonuç, oyunun başarıyı etkilediği gibi öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde de etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.4.2. Kontrol Grubunun Sontest ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmada kontrol grubunun sontest ve kalıcılık testi puan ortalaması incelendiğinde (Tablo 14) deney grubunun sontest puan ortalamasının ($x=12,75$), kalıcılık testi puan ortalamasından ($x=11,72$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda bu farkın $p>.06$ düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu farkın anlamsız olması yapılandırmacı yaklaşıma göre yürütülen mevcut öğrenimin, öğrenilenlerin kalıcılığını sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile yapılandırmacı yaklaşıma göre yapılan öğrenim öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olamamıştır ancak öğrenilenlerin kalıcılığında etkili olmuştur. Ancak deney ve kontrol gruplarının sontest ve kalıcılık puan ortalamaları incelendiğinde kontrol grubunun kalıcılık testi puan ortalamasının deney grubuna göre daha düşük olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler öğrenilenleri hatırlamaktadırlar ancak bu hatırlama düzeyi deney grubunda yer alan öğrencilerden daha düşüktür.

Yiğit (2007) yaptığı benzer bir çalışmada kontrol grubunda uygulanan yöntemin öğrenilenlerin kalıcılığında etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Altunay (2004) ve Güngörmü (2007) ise oyun yönteminin kalıcılık üzerinde etkisini araştırdıkları benzer çalışmalarda kontrol grubunda uygulanan diğer yöntemlerin kalıcılık üzerinde etkili olmadığını tespit etmişlerdir.

Tüm bu sonuçlardan hareketle, herhangi bir ö retim programında uygulanan yöntemin ö renilenlerin kalıcılı ı üzerinde farklı etkiler yarattı ı söylenebilir. Ö renilen bilgilerin kalıcılı ının sadece yöneme ba lı olmadığı, ö retimin uygulayıcısı, uygulandı ı ortam ve uygulama süresi gibi farklı de i kenlerden de etkilenebilece i ekinde yorum yapılabilir.

5.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarının Farklı lı ma li kin Tartı ma ve Yorum

Ara tırmada deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları incelendi inde (Tablo 15) deney grubunun ortalamasının($\bar{x}= 15,11$), kontrol grubu ortalamasından ($\bar{x}=11,72$) daha yüksek oldu u görülmektedir. Ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda bu farkın $p<.00$ düzeyinde anlamlı oldu u görülmektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farkın bulunması, deney grubunda oyunla desteklenmi yapılandırmacı e itim yakla ımı uygulamalarının, ö rencilerin hatırlama düzeyleri üzerinde kontrol grubunda uygulanan mevcut ö retim yakla ımından daha etkili oldu u söylenebilir. Buna göre oyunla desteklenmi uygulamanın yapıldı ı deney grubunda ö renilenler daha kalıcı olmu tur. Yapılandırmacı yakla ıma göre dersin yürütüldü ü kontrol grubunda ise ö renilenler daha fazla unutulmu tur.

Yapılan ara tırmalar oyun yönteminin uygulandı ı sınıflarda ö rencilerin derse aktif katılımlarının yüksek düzeyde oldu u tespit edilmi tir. Bu ara tırmada da oyun yönteminin uygulandı ı sınıfta ö rencilerin büyük bir ço unlunun uygulama süresi boyunca derse aktif olarak katıldıkları ve ö rencilerin uygulamalarda yer alabilmek için birbirleriyle yardı mları gözlendi mi tir. Bu sonuç ö rencilerin isteyerek ve e lenceli bir ortamda ö rendikleri bilgi ve becerileri uzun süre hatırladıkları ekinde yorumlanabilir. Altunay (2004), Güngörmü (2007), Romine (2004), Da ba lı (2007) ve Aykaç (2007) yapmı oldukları çalı malarında oyun yönteminin uygulandı ı deney grubunda ö renilenlerin kalıcılı ının daha yüksek oldu u sonucunu ortaya çıkarmı lardır.

Ancak Yi it (2007) ise yaptı ı benzer bir çalı mada oyun yönteminin ö renilenlerin kalıcılı ında etkili olmadı ı sonucunu tespit etmi tir. Elde edilen bu sonuç oyun yönteminin etkili bir eilde uygulanmamı olabilece i veya di er grupta uygulanan yöntemin de en az oyun yöntemi kadar etkili oldu u ekinde yorumlanabilir.

5.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk Haklarına Yönelik Öntutum ve Sontutum Testi Puan Ortalamalarına li kin Tartı ma ve Yorum

Ara tırmanın altıncı alt problemi deney grubunun öntutum ve sontutum testi puan ortalaması ve kontrol grubunun öntutum ve sontutum testi puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadı ı ekinde iki ba lık altında incelenmi tir

5.6.1. Deney Grubunun Çocuk Haklarına Yönelik Öntutum ve Sontutum Testi Puan Ortalamasına li kin Tartı ma ve Yorum

Ara tırmada deney grubunun öntutum ve sontutum testi puan ortalaması incelendi inde (Tablo 16) deney grubunun sontutum puan ortalamasının($x= 62,77$), öntutum puan ortalamasından ($x=60,37$) daha yüksek oldu u görülmektedir. Deney grubunun öntutum ve sontutum puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadı ını belirlemek için yapılan t testi sonucunda bu farkın $p>.00$ düzeyinde anlamlı oldu u görülmektedir. Deney grubunun öntutum puan ortalaması ile sontutum puan ortalaması arasındaki sayısal fark, deney grubuna uygulanan oyunla desteklenmi çocuk hakları ö retiminin ö rencilerin tutumunda etkili oldu u ekinde yorumlanabilir.

5.6.2. Kontrol Grubunun Çocuk Haklarına Yönelik Öntutum ve Sontutum Testi Puan Ortalamasına li kin Tartı ma ve Yorum

Ara tırmada kontrol grubunun öntutum ve sontutum testi puan ortalaması incelendi inde (Tablo 17) kontrol grubunun sontutum puan ortalamasının ($x= 60,75$), öntutum puan ortalamasından ($x=61,31$) daha dü ük oldu u görülmektedir. Kontrol

grubunun öntutum ve sontutum puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda bu farkın $p < .64$ düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç kontrol grubunda yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmasıyla mevcut öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarında etkili olmadığını eklinde yorumlanabilir.

5.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuk Haklarına Yönelik Sontutum Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının sontutum test puanları incelendiğinde (Tablo 18) deney grubunun ortalamasının ($x = 62,77$), kontrol grubu ortalamasından ($x = 60,75$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda bu farkın $p > .19$ düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre çocuk haklarına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmadığını eklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle araştırmacının uyguladığı oyunla desteklenmiş çocuk hakları öğretimi, öğrencilerin tutumlarında olumlu manada etkili olmuştur.

Tural (2005) yaptığı benzer bir çalışmada oyun yönteminin öğrencilerin tutumlarında etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

5.8. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Uygulama Süresince Oynatılan Oyunlarla İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sürecinde oynatılan oyunlarla ilgili görüşleri incelendiğinde öğrencilerin oyun oynarken çok heyecanlandıkları, eğlendikleri, sevindikleri ve mutlu oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler bu oyunlar sayesinde konuları daha iyi anladıklarını, eğlenerek öğrendiklerini ve oyunlar sırasında derslerinin daha zevkli geçtiğini de belirtmişlerdir.

Günlüklerde deney grubunda oyun oynamaya başladıktan sonra öğrencilerin, Sosyal bilgiler dersini ve bu dersi veren öğretmeni (ara tırmacıyı) çok sevdiğini belirten ifadeler de yer almaktadır. Öğrencilerin dersi ve öğretmeni daha fazla sevmeye başlamaları derse ve öğretmene karşı olumlu tutum içinde olduklarını da göstermektedir.

Yukarıda deney grubunda oyunla desteklenmiş öğretimin öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği 6.1. alt problemde elde edilen bulgulara göre de oyunla desteklenmiş öğretimin deney grubunda yer alan öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Böylece bu çalışmada nitel verilerden elde edilen bulgular nicel yöntemlerle elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde oyunun öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir. Öğrencilerin isteyerek derse girmesi, ders saatini sabırsızlıkla beklemeleri ve tüm uygulamalara katılmak için birbirleriyle yarışmaları ise öğrencilerin akademik başarıları hem de tutumları üzerinde etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Tüm bu sonuçlardan hareketle oyunun öğrencilerin gerek akademik başarıları ve öğrendikleri bilgileri hatırlama düzeyi, gerekse derse ve dersin öğretmenine karşı olumlu tutum kazanmalarında etkili bir yöntem olduğu yorumu yapılabilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara değinilmiştir, bu sonuçlar çerçevesinde öğrencilerin ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan çocuk hakları ile ilgili beklentilerini artırma, öğrencilerin kalıcılığı ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının olumlu düzeylere yükseltme yönünde katkısı olabileceği düşünülen bazı önerilere yer verilmiştir.

SONUÇ

İlköğretim beşinci sınıflarda oyunla öğretim yapılandırmacı öğretime göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan çocuk hakları ile ilgili beklentileri, öğrencilerin kalıcılığı ve çocuk haklarına dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmeye çalışıldı ve bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Deney grubunda uygulanan oyunla desteklenmiş çocuk hakları öğretimi, kontrol grubunda uygulanan yapılandırmacı öğretime göre öğrenci beklentisi üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olmaktadır. Başka bir ifadeyle, çocuk hakları öğretiminde oyunların uygulandığı deney grubu, yapılandırmacı öğretim uygulanan kontrol grubundan daha beklentilidir. Deney grubunun kontrol grubuna göre beklenti düzeyi daha yüksektir.

2. a) Deney grubunun ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında anlamlı bir fark vardır. Başka bir ifadeyle deney grubunda oyunlarla çocuk hakları öğretimi beklentiyi olumlu yönde etkilemiştir.

b) Kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Kontrol grubunda beklenti görülmekle birlikte bu

ba arının deney grubuna oranla daha dü ük seviyede oldu u ve anlamlı düzeyde olmadı ı görülmektedir.

3. Deney grubundaki ö rencilerin ba arı puanlarının ortalamaları ile kontrol grubunun ba arı puanlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oldu u görülmü tür. Ba ka bir deyi le “oyunla desteklenmi çocuk hakları ö retiminin” uygulandı ı deney grubunun ö rencileri, “yapılandırmacı ö retimin” uygulandı ı kontrol grubunun ö rencilerinden daha ba arılıdır.

4. a) Deney grubunun sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadı ı görülmektedir. Elde edilen sonuç, oyunla desteklenmi çocuk hakları ö retiminin, ö renilenlerin kalıcılı ında etkili oldu unu ortaya çıkarmı tır. Ba ka bir ifade ile deney grubunda ö renilenler unutulmamı tır.

b) Kontrol grubunun sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre; kontrol grubunda da ö renilenlerin kalıcı oldu u sonucuna ula ılmı tır.

5. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmu tur. Kalıcılık testinde deney grubundaki ö rencilerin, kontrol grubundaki ö rencilere göre daha ba arılı oldukları görülmektedir. Bu bulgu, deney grubundaki ö rencilerin ö rendikleri bilgileri, kontrol grubundaki ö rencilere göre daha çok hatırladıklarını göstermektedir. Ba ka bir ifade ile ara tırmacının uyguladı ı oyunla desteklenmi çocuk hakları ö retimi, ö renilenlerin kalıcılı ında yapılandırmacı ö retime göre daha etkili olmu tur.

6. a) Deney grubunun ö ntutum ve sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oldu u görülmektedir. Ba ka bir deyi le deney grubunun ö ntutum puan ortalaması ile sontutum puan ortalaması arasındaki sayısal fark, deney grubuna uygulanan oyunla desteklenmi çocuk hakları ö retiminin ö rencilerin tutumunda etkili sonuçlar verdi i anlamına gelmektedir.

b) Kontrol grubunun öntutum ve sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle kontrol grubunun öntutum puan ortalaması ile sontutum puan ortalaması arasındaki sayısal fark, kontrol grubunda uygulanan yapılandırıcı yaklaşımın göre çocuk hakları öğretiminin öğrencilerin tutumunda etkili sonuçlar vermediği anlamına gelmektedir.

7. Deney ve kontrol gruplarının sontutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre çocuk haklarına yönelik sontutum ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile araştırmacının uyguladığı oyunla desteklenen çocuk hakları öğretimi, öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarında olumlu manada etkili olmuştur.

8. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama süresince uygulanan oyunlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğrencilerden toplanan günlüklerden elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

8.1. “Kulaktan Kulağa” oyununu oynarken öğrenciler, çok heyecanlandıklarını, mutlu olduklarını ve eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu oyunlarla eğlenerek öğrendiklerini, Sosyal bilgiler dersini ve öğretmenini daha çok sevdiklerini ve bu oyunu bir daha oynamak istediklerini ifade etmişlerdir.

8.2. “Rol Kartları” oyununu oynarken öğrenciler yine diğer oyunda olduğu gibi çok heyecanlandıklarını, eğlendiklerini, sevindiklerini ve mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Oyunu oynadıktan sonra ise oyunun çok bilgi verici olduğunu, bu oyun sayesinde zeka geliştirici ve bilgi verici kelimeler öğrendiklerini, Sosyal bilgiler dersini ve öğretmenini daha çok sevdiklerini ve bu oyunu bir daha oynamayı çok istediklerini ifade etmişlerdir.

8.3. “Var mısın Yok musun” oyununu oynarken öğrenciler, çok heyecanlandıklarını, çok eğlendiklerini ve oyun oynadıkları için derste kendilerini çok mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Oyunu oynadıktan sonra ise bu oyunla

hem ders i lediklerini, hem de oyun oynadıklarını, bu oyunda birçok ey ö rendiklerini, di er oyunlarda oldu u gibi Sosyal bilgiler dersini yine çok sevdiklerini ve bu oyunu bir daha oynamayı istediklerini ifade etmi lerdir.

8.4. “Hadi Anlat Bakalım” oyununu oynarken ö renciler, çok mutlu olduklarını, çok heyecanlandıklarını, çok e lendiklerini ve bu oyun oynayacakları son oyun oldu u için çok üzüldüklerini ifade etmi lerdir. Oyunu oynadıktan sonra ise bu oyunla hem e lenip, hem ö rendiklerini, dersi ve ö retmenlerini yine çok sevdiklerini, bu oyunu da bir daha oynamayı çok istediklerini ve ke ke hep Sosyal Bilgiler dersi olsa e klerinde ifade etmi lerdir.

ÖNERİLER

İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “Haklarımı Öğreniyorum” ünitesinden yararlanılarak çocuk haklarının öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığı ve tutuma etkisinin araştırıldı. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir. Bu önerilerin eğitimci ve araştırmacılara yararlı olacağı düşünülmektedir.

1. Elde edilen sonuçlara göre, oyunla desteklenmiş öğretim yapılan sınıfın, yapılandırmacı öğretim yapılan sınıfa oranla daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenler oyunla desteklenmiş öğretime ağırlık verilebilir.
2. Bir çocuğun kendini en rahat hissettiği ve en doğal davranışları ortam oyun alanlarıdır. Çocuk bu ortamda hiçbir kaygı duymadan kendini ifade eder ve ancak bu ortamda en kolay öğrenir. Çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak için öğretmenlerin sınıfları sınırlı olanaklar çerçevesinde bir oyun alanına dönüştürmeleri gerekmektedir.
3. Oyunun sınıflarda daha yaygın kullanılmasını sağlamak için oyunlarda kullanılacak materyal ve araç gereçler (Bulmacalar, oyun kartları, ekler vs.) geliştirilebilir.
4. MEB sosyal bilgiler müfredat programında özellikle soyut konuların yer aldığı ünitelere aktif öğretim yöntemlerinin yanında gelen oyun yöntemine daha fazla yer verilebilir.
5. Öğretmenlerin bu yöntemi uygularken yaşayabilecekleri sıkıntıları önlemek için oyun yönteminin nasıl uygulanacağına yönelik hizmet içi kurslar düzenlenebilir.
6. Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarına özellikle Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde oyun yöntemiyle ilgili uygulama yapma fırsatları verilebilir.

KAYNAKÇA

- AKANDERE M. (2006). **E itici Okul Oyunları**, Nobel Yayıncılık. Ankara, 1-36.
- AKTÜRK S. (2006). **Avrupa Birli i Sürecinde Türkiye’de Çocuk Hakları ve Güvenli i**, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Hatay, 13-159.
- AKYÜZ E. (2000). **Çocu un Haklarının ve Güvenli inin Korunması**, Milli E itim Bakanlı ı Yayınları, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi, Ankara.
- AKYÜZ E. (2001). “Çocuk Hakları Sözle mesinin Temel lkeleri I ı nda Çocu un E itim Hakkı”, **Milli E itim Dergisi**, Sayı 151, 1-26.
- AKYÜZ E. (2010). **Çocuk Hukuku**, Pegem Akademi Yayınları. Ankara, 1-17.
- ALTUNAY D. (2004). Oyunla Desteklenmi Matematik Ö retiminin Ö renci Eri isine ve Kalıcılı a Etkisi, Gazi Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1-145.
- AND M. (2007). **Oyun ve Bügü, Türk Kültüründe Oyun Kavramı**. Yapı Kredi Yayınları, 2. Baskı, stanbul, 25-61.
- ATAÖVER S. (2005). Teaching English Grammar Through Games To Adolescents, Abant zzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu, 1-105.
- ATILGAN H. (2009). E itimde Ölçme ve De erlendirme, Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara, 301-302.
- AY ZÖ D. (2008). stanbul, Ö rencilerin Çocuk Haklarını Algılama Düzeyleri le Akademik Ba arıları Arasındaki li ki (stanbul li Beyo lu İ çesi Örne i), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Ankara, 1-121.
- AYAN S. ve DÜNDAR H. (2009). “E itimde Okulöncesi Yaratıcılı ın ve Oyunun Önemi”, **Selçuk Üniversitesi Ahmet Kele o lu E itim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 28, 63-74.
- AYDEDE M. N. ve MATYAR F. (2009). “Fen Bilgisi Ö retiminde Aktif Ö renme Yaklaşımının Bili sel Düzeyde Ö renci Ba arısına Etkisi”, **Türk Fen E itimi Dergisi**, Yıl 6, Sayı 1, 115-127.

- AYKAÇ N. (2007). “Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğretim Yöntemlerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Dersine Karşı Tutumuna, Erişim Düzeyine ve Kalıcılığa Etkisi”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 23, 24-37.
- BAKAR A., TÜZÜN H. ve ÇAĞILTAY K. (2008). “Öğrencilerin Eğitim Bilgisayar Oyunu Kullanımına İlişkin Görüşleri: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 35, 27-37.
- BAYIRTEPE E. ve TÜZÜN H. (2007). “Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Etkileri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:33, 41-54.
- BAYRAKÇEKEN S. (2007). **Ölçme ve Değerlendirme, Test Geliştirme**, (Ed: Emin KARAP), Pegem Yayıncılık, Ankara, 273-274.
- BAĞAL H. A. (2007). “Geçmiş Yıllarda Türkiye’de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 2, 243-266.
- BAĞAL H. A. (2010). **Geçmişten Günümüze Türkiye’de Geleneksel Çocuk Oyunları**, Morpa Kültür Yayınları, Ankara, 1-7.
- BALGİL A. S. (2008). **Sosyal Bilgilerin Temelleri**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 1-5.
- BARKITRA A. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersi Geometri Konularının Verilmesinde Oyun Yönteminin Etkisi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 3- 93.
- BSTS / **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, (1974).
- BÜYÜKÖZTÜRK M., ÇAKMAK E. K., AKGÜN Ö. E., KARADENİZ M. ve DEMREL F. (2010). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Pegem Akademi Yayınları, 7. Baskı, Ankara, 188-208.
- CILGA M. (2001). “Demokrasi İnsan Hakları Kültürü ve Çocuk Hakları”, **Milli Eğitim Dergisi**, sayı 151, 1-5.
- ÇAKIR TUNÇ D. (2008). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Eğitim Politikalarına Yansımaları Konusunda Milli Eğitim Bakanlığı Uzmanlarının

- Görü leri, Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2-23.
- ÇANGIR M. (2008). İlkö retim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde E itsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu (Tuzla Örne i), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, stanbul, 12, 144.
- ÇANKAYA S. ve KARAMETE A. (2008). “E itsel Bilgisayar Oyunlarının Ö rencilerin Matematik Dersine ve E itsel Bilgisayar Oyunlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi”, **Mersin Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi**, Cilt 4, Sayı 2, 115-127.
- ÇEPN S. (2009). **Ara tırma ve Proje Çalı malarına Giri . 4. Baskı**, Trabzon, 62-120.
- ÇOBAN B. ve DEVEC O LU S. (2011). **Antrenörler ve Ö retmenler için Top ile Oynanan E itsel Oyunlar**, (Ed: Selahattin KOÇ), Nobel Yayınevi, Ankara, 1-9.
- ÇOBAN B. ve NACAR E. (2006). **Beden E itimi Ö retmenleri için İlkö retim II. Kademedede E itsel Oyunlar**, (Ed: Hacı Murat ahin), Nobel Yayınevi, Ankara, 1-13.
- ÇOBAN B. ve NACAR E. (2008). **Sınıf Ö retmenleri için İlkö retim I. Kademedede E itsel Oyunlar**, (Ed: Hacı Murat ahin), Nobel Yayınevi, Ankara, 1-21.
- ÇOCUK HAKLARINA DA R SÖZLE ME, (1989).
- DA BA I G. (2007). Oyun Tekni i Ve Arapça Ö retiminde Kullanımı, Gazi Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1-90.
- D KBA Y. ve HASIRCI Ö. (2008). “Ö renme Stratejileri Ö retiminin ve Ders leni inde Kullanımının Ö rencilerin Akademik Ba arılarına ve Tutumlarına Etkisi”, **Ahi Evran Üniversitesi Kır ehir E itim Fakültesi Dergisi**, Cilt 9, Sayı 2, 69-76.
- DO ANAY A. (2004). Sosyal Bilgiler Ö retimi, (Ed.: Cemil ÖZTÜRK ve Dursun D LEK), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ö retimi**, Pegema Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara, 16-46.

- DÖNMEZ N. B. (1999). **Oyun Kitabı**, Esin Yayınevi, stanbul, 18-24.
- DUATEPE A. (2004). The Effects of Drama Based Instruction on Seventh Grade Students' Geometry Achievement, Van Hiele Geometric Thinking Levels, Attitude Toward Mathematics And Geometry, Ortado u teknik Üniversitesi Orta Ö retim Fen ve Matematik Alanları E itimi Bölümü, Doktora Tezi, Ankara, 279-295.
- DUNLAP P. and PECORE J. L. (2009). "The Effects of Gaming on Middle and High School Biology Students' Content Knowledge and Attitudes toward Science", Studies in Teaching 2009 Research Digest, **Research Projects Presented at Annual Research Forum**, 19-36.
- DURAN H. (2010). Sosyal Bilgiler Disiplininde Sosyolojinin Yeri ve Önemi, **Sosyal bilgilerin Temelleri**, (Ed.:Refik TURAN ve Kadir ULUSOY), Maya Akademi, Ankara, 114-133.
- ENG N A. O., SEVEN M. A. ve TURHAN V. N. (2004). "Oyunların Ö renmedeki Yeri ve Önemi", **Atatürk Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt:4, Sayı:2, 109-120.
- ELKIND D. (2001). "De i en Dünyada Çocuk Yeti tirme Ve E itim", **Dünyada Ve Türkiye'de De i en Çocukluk**, (Çev.: Emine Gül Kapçı), Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Ara tırma Ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara, 15-25.
- ERDAL K. ve ERDAL G. (2003). Çocuk Oyunlarında Yaratıcılık, **Uluda Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi**, Cilt: XVII, Sayı: 1, 37-46.
- ERGÜN, M. (1980). "Oyun ve Oyuncak Üzerine I", **Milli E itim**, Cilt:I, Sayı:1, 102-119.
- ESEN, M. A. (2008). "Geleneksel Çocuk Oyunlarının E itimsel De eri ve Unutulmaya Yüz Tutmu Ahıska Oyunları", **Uluda Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi**, Cilt: XXI, Sayı: 2, 357-367.
- FAZLIO LU Z. (2007). Çocuk Hakları Sözle mesinde Yer Alan "Çocuk Hakları" Konusunda Ö retmenlerin ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul, 11-34.
- FRANKL N B. (1993). **Çocuk Hakları**, (Çev: Alev Türker), Ayrıntı Yayıncılık, stanbul, 37-52.

- GANDER M. ve GARDNER H. (1990). **Çocuk ve Ergen Gelişim**, (Çev: Ali Dönmez), MGE Kitapevi, Ankara, 89.
- GİL'ADI A. (2001). "Is there a Concept of 'Childhood' in Islamic Civilization?", **3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Dünyada Ve Türkiye'de Değişen Çocukluk**, Ankara.
- GRİNGÖR M. ve GÜRMEK İ. (2005). **Oyunlarla Kavram Eitimi Etkinlik Örnekleri**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- GÖDE O. ve SUSAR F. (1997). Okul Öncesi Eitimin Önemi ile Bu Eitimde Oyunun ve Bedensel Etkinliklerin Rolü, Pamukkale **Üniversitesi Eitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:2, 39-48.
- GÖMLEKS Z. M. N. (2005). "Oyun ile İngilizce Öretiminin Uygulanması Ve Öğrenci Başarısına Etkisi (Elazığ Özel Bilgem İlköretim Okulu Örneği)", **Manas Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 14, Kırgızistan, 179-195.
- GÖNCÜ A. (2001). "Toplumsal Ve Kültürel Bağlamın Çocuk Oyunlarındaki Yeri", **3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Dünyada Ve Türkiye'de Değişen Çocukluk**, Ankara, 37-50.
- GÜNCEL TÜRKÇE SÖZLÜK,
<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=oyun&ayn=tam> / 22.06.2010.
- GÜNEŞ, M. ve GÜNEŞ H. (2011). **Öğretmen ve Öğrenciler için Yaşayan Çocuk Oyunları**, 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 1-5.
- GÜNGÖRMÜŞ G. (2007). Web Tabanlı Eitimde Kullanılan Oyunların Başarıya Ve Kalıcılığa Etkisi, Gazi Üniversitesi Eitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 11-17.
- GÜRBÜZ G. (2004). "Fransızcadaki Seslerin Oyunlarla Öğretimi", **Ankara Üniversitesi Dil Dergisi**, Sayı:124, 82-94.
- GÜRBÜZ R., ÇATLIOĞLU H., BİRİNGÖR O. ve ERDEM E. (2010). Etkinlik Temelli Öğretimin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Bazı Olasılık Kavramlarındaki Gelişimlerine Etkisi: Yarı Deneysel Bir Çalışma, **Kuram ve Uygulamada Eitim Bilimleri**, Cilt:10, Sayı:2, 1021-1069.
- HAZAR M. (1996). **Beden Eitimi ve Sporda Oyunlarla Eitim**, Tutubay Yayınları, Ankara, 24-29.

- I İKO LU N. ve VREND A. (2008). “Anne ve Babaların Oyuna Katılımı”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 24, 47-57.
- NAL K. (2007). **Modernizm ve Çocuk**, Sobil Yayıncılık, Ankara, 38-40.
- NANÇ B. Y, vd. (2005). **Gelişim Psikolojisi Çocuk Ve Ergen Gelişim**, Nobel Kitabevi, Ankara, 32-33.
- ZC , E. (2006). **Öğretimde Planlama ve Öğretimde Değerlendirme**, Akı Yayıncılık, (Ed.: Mehmet GÜROL), 4. Baskı, Ankara, 169-192.
- JAMES A. (2001). “Problems, Perspectives and Practices in the ‘New’ Sociology of Childhood”, **3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Dünya’da Ve Türkiye’de Değerlendirilen Çocukluk**, Ankara, 27-36.
- JONES M. (2007). **Çocuk ve Oyun**, Kaknüs Yayıncılık, (Çev.: Ayda ÇAYIR), 2. Baskı. İstanbul, 5-7.
- KAN Ç. (2006). “Etkili Sosyal Bilgiler Öğretimi Arayışı”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:14, No:2, 537-544.
- KARA , KAHRAMAN Ö. VE BA TÜR K R. (2008). “Kuvvet ve Basınç Konularının Öğretilmesinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Kalıcılık Üzerine Etkisi”, **8. Eğitim Teknolojileri Eğitim Konferansı**, 6-9 Mayıs, Eskişehir, 551-554.
- KARABACAK N. (1996). Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişim Düzeyine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 34-67.
- KARAMAN KEPENEKÇ Y. (2006). “A Study of University Students’ Attitudes Towards Children’s Rights in Turkey”, **The International Journal of Children’s Rights**, Volume: 14, Netherlands, 307-319.
- KARAMAN KEPENEKÇ , Y., (2010). “An Analysis On Children’s Rights in Stories Recommended For Children in Turkey”, **Journal of Peace Education**, Vol.: 7, No. 1, 65-83.
- KARAMAN KEPENEKÇ Y. ve BAYDIK B. (2009). “Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, (42-1), 329-350.
- KARASAR N. (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayıncılık, 17. Baskı. Ankara, 76-104.

- KAYA Ü. Ü. (2007). İlköğretim I. Kademe İngilizce Derslerinde Oyun Tekniklerinin Erişim Etkisi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyon, 14-76.
- KE F. (2008). "Computer Games Education within Alternative Classroom Goal Structure: Cognitive, Meta-cognitive and Effective Evaluation", **Educational Technology Research & Development**, Volume: 56, Issue: 5-6.
- KILIÇOĞLU G. (2009). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (Ed.: Mustafa SAFRAN), Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 3-16.
- KLEPPER J. R. (2003). A Comparison of Fourth Grade Students' Testing Scores Between an Independent Worksheet Review and a Bingo Game Review, Department of Teacher Education of Johnson Bible College, Master of Arts, U.S., 1-44.
- KOÇER D. (2006). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite, **Bilim ve Aklın Aydınlanmasında Eğitim Dergisi**, Meb, Sayı: 75, 2-4.
- KOÇYİĞİT S., TUNLUK M. N. ve KÖK M. (2007). "Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitimel Bir Etkinlik Olarak Oyun", **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 16, 324-342.
- KOP Y. ve TUNCEL G. (2010). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarını Algılamaları", **Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi**, Cilt: 6, Sayı:1, 106- 124.
- MANGIR M. ve AKTAŞ, Y. (1993). "Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi", **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, 14-20.
- MEB (2005). <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx>, 11.04.2011.
- MEB, KOMSYON (2006). **Eğitimel Oyunlar Dersi Öğretim Programı 12. Sınıf**, MEB Basımevi, Ankara, 41.
- MÜFTÜ G. (2001). "Çocukların Hakları", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 151, 1-11.
- NCSS <http://www.socialstudies.org/standards/introduction>, 11.04.2011.
- NAKİBOĞLU M. (2001). "Maddenin Yapısı" Ünitesinin Birlikli Öğretim Yöntemi Kullanılarak Kimya Öğretmen Adaylarına Öğretmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21, Sayı:3, 131-143.

- NESL TÜRK S. ve ERSOY A. F. (2007). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarının Öğretimine İlişkin Görüşleri, **E İtimde Kuram Ve Uygulama Dergisi**, Cilt: 3, Sayı:2, 245-257.
- N COLOPOULOU A. (2004). “Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, (Çev.: Dr.Melike Türkân Balı), Cilt: 37, Sayı: 2, 137-169.
- ONUR B. (2005). **Türkiye’de Çocukluğun Tarihi**, İnce Kitabevi, Ankara, 37-39.
- ORMANLIOĞLU M. (2007). **Niçin Oyun?**, Anfora Yayınları, 3. Baskı. İstanbul, 69-130.
- ÖZDEMİR A. (2006). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Oyun**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 13-55.
- ÖZDOĞAN B. (2009). **Çocuk ve Oyun**, Anı Yayıncılık, 5. Baskı. Ankara, 111-134.
- ÖZENÇ E. G. (2007). İlk Okuma Ve Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 13-124.
- ÖZER A., GÜRKAN A. C. ve RAMAZANOĞLU M. O. (2006). “Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri”, **Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları**, 54-57.
- ÖZEVİN B. (2006). “Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçme”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, **Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi**, 1-13.
- ÖZTÜRK B. (1999). “Öğrenme ve Öğretmede Dikkat”, *Meb Dergisi*, Sayı 144, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/ozturk.htm>/ 09.04.2011.
- PEHLİVAN H. (1997). Örnek Olay ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Düzeyine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, 38-53.
- POSTMAN N. (1995). **Çocukluğun Yok Olması**, (Çev.: Kemal Çelik), İnce Kitabevi, Ankara, 96-113.

- ROSSIE J. P. (2001). "Changing Toys and Play in Changing African Childhood", **3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Dünyada Ve Türkiye'de De i en Çocukluk**, Ankara, 51-84.
- ROZAN N. (1985). "Okul Öncesi E itimde Oyunun, Oyunda Yeti kinin İlevi", <http://www.ekipnormarazon.com/makaleler/48-okul-oncesi-oyunda-oyunun-oyunda-yetiskinin-islevi?catid=11%3Aoyun-ve-cocuk/> 05.05.2011.
- SENEMO LU N. (2004). **Geli im Ö renme ve Ö retim Kuramdan Uygulamaya**, 10. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara, 27-29.
- SEV NÇ M. (2004). **Erken Çocukluk Ve Ergen Geli iminde Oyun**, Morpa Yayıncılık, stanbul, 36.
- SOSYAL B LG LER (4.-5. SINIFLAR) Ö RETİM PROGRAMI (2005). MEB Yayınları, Ankara.
- SOSYAL B LG LER DERS (6.-7. SINIFLAR) Ö RETİM PROGRAMI <http://ttkb.meb.gov.tr/> 30. 06. 2010.
- STADSKLEV R. (1969). **A System for Analyzing Social Simulation and Educational Games (SAS) or Games Analysis System (GAS)**, Concordia Teachers College Laboratory High School, Social Science Education Consortium Inc, 4.
- AHHÜSEY NO LU D. (2007). „Educational Games for Developing Critical Thinking Skills: Pre-Service English Language Teachers' Views”, **Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 32, 266-273.
- A MAZ ÖREN F. ve ERDURAN AVCI D. (2004). "E itimsel Oyunla Ö retimin Fen Bilgisi Dersi "Güne Sistemi Ve Gezegenler" Konusunda Akademik Ba arı Üzerine Etkisi", **On dokuz Mayıs Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi**, Sayı:18, 67-76.
- TTKB, <http://ttkb.meb.gov.tr/> 30. 06. 2010 .
- TOKSOY A. C. (2010). "Yarı ma Niteli i Ta ıyan Geleneksel Çocuk Oyunları", **Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi**, Yıl 2, Sayı 1, 205-220.
- TORTOP Y. (2005). Sınıf Ö retmenlerinin Beden E itimi Dersi ve E itsel Oyun Uygulamaları, Afyonkarahisar Üniversitesi sa lık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyon, 87-93.

- TURAL H. (2005). İlköretim Matematik Öğretiminde Oyun Ve Etkinliklerle Öğretimin Erişimi Ve Tutuma Etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 203-211.
- ULUREL I. ve MORALI S. (2010). “Ortaöğretim Matematik Derslerinde Oyunların Kullanılabilirliği”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 185, 328-351.
- ULUTA DEMİR A. (2007). “Engelli Çocuklarda İletişim ve Oyunun Önemi”, **Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi**, Cilt:2, Sayı:5, 36-51.
- YAVUZER H. (2001). Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Kadar Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi, 20. Basım, İstanbul, 176-185.
- YERAS MOS M. (1993). 16.-19. Yüzyıl Gravür ve Suluboyalarında Osmanlı Figürleri, **Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyum Kitabı**, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 48.
- YILDIRIM A. ve MEK H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 7. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 187-227.
- YILDIZ M. “Çocuk Korunmasının Tarihsel Gelişimi”,
<http://www.dusuncegundem.com/content/view/744/198/> 04.05.2011.
- YILMAZ A. (2007). İlköğretim 2.Sınıf Seviyesinde Bilgisayar Destekli Eğitimci Matematik Oyunlarının Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 43-78.
- YURT E. (2007). Eğitsel Oyun Teknikleri ile Fan Öğretimi ve Yeni İlköğretim Müfredatındaki Yeri ve Önemi (Muğla İli Merkez İlçe Örneği), Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 156-175.
- WINNICOT D. W. (2010). **Oyun ve Gerçeklik**, (Çev.:Tuncay Birkan), Metis Yayınları, 3. Baskı. İstanbul, 74-87.
- ZENGİN H. K. (2002). Eğitsel Oyunlar ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 23-134.

EKLER

EK-1: ARA TIRMA ZN

**T.C.
ADİYAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.4.02.00.08.311/ 27872
Konu : Anket Değerlendirme İzni

06 Ekim 2010

**ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)
ADİYAMAN**

İlgi : a) MEB. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11/04/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.00.573/ 1950 sayılı emirleri.
b) 20/09/2010 tarih ve B.30.2.ADY.0.71.00-02/1665-1963 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda; Adıyaman Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanı Arş. Gör. Fatma TORUN'UN "Oyun Yönteminin Çocuk Haklarının Öğretimine Etkisi" konulu tez çalışmasını tamamlayabilmek için, tez çalışmasını 20 Ekim 2010-20 Kasım 2010 tarihleri arasında okulumuz 50.yıl ilköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler dersi "Haklarını Öğreniyorum"konulu ünitenin oyun yöntemi ile öğretilmesi sürecinde öğretici olarak katılmak istediğini belirterek, Müdürlüğümüz tarafından gerekli iznin verilmesi istenmektedir.

Müdürlüğümüzce; İlgili tez çalışmasının okulumuz 50.yıl ilköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerine Sosyal Bilgiler Dersi "Haklarını Öğreniyorum" konulu ünitenin oyun yöntemi ile öğretilmesi sürecinde öğretici olarak katılma isteğinin uygulanması için 06/10/2010 tarih ve 23798 sayılı valilik onayı ile gerekli izin alınmış olup, ilgili Okul Müdürlüğünün uygun göreceği zamanlarda, anket/araştırma/tez veya veri toplamada öğrencilere herhangi bir zorlama yapılmadan araştırma yapılması, ilgilice yapılacak araştırma tez/çalışmasının bir örneğinin 22 Ekim 2010 gününe kadar "Araştırma Sahibinin" tutanağıyla birlikte Müdürlüğümüz Kültür Şubesine gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hasan Alaköse
Hasan ALAKÖSE
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
-Valilik Onayı (1 sayfa)

*Keilre
P.Şm*



İl Millî Eğitim Müdürlüğü ADİYAMAN (Kültür Bölümü)
Telefon: (0 416) 216 11 81 Faks: (0 416) 216 45 70
kultur02@meb.gov.tr Dahili: 166
http://adiyaman.meb.gov.tr Bilgi İçin: M.YÜKSEL: Memur
E.DENİZ :ŞEF



GELEN EVRAK		
Kayıt No	Kayıt Tarihi	Savak Birimi
6854	08 EKİM 2010	

EK-2: BA ARI TEST

Adı Soyadı:

Sınıfı: No:

A a ıdaki soruların do ru cevaplarını kutucuk içine alarak i aretleyin.

1- 5/C sınıfına giden Ali a a ıdaki gruplardan hangisi içerisinde yer **almaz**?

- A. Akran grubu B. Oyun grubu
C. E itici kulüp grubu D. Meslek grubu

2- A a ıda verilenlerden hangisi için bir grup olu turmaya ihtiyaç **yoktur**?

- A. Ders çalı mak
B. Basketbol oynamak
C. E itici kulüp faaliyetlerinde bulunmak
D. zcilik kulübü olu turmak

3- Kanunlarla belirlenmi niteliklere sahip uzun süreli birlikteliklere “kurum” denir. A a ıdakilerden hangisi bir kurum özelli i **ta ımaz**?

- A. Emniyet Genel Müdürlü ü
B. Akran Grupları
C. Aile
D. Sa lık Oca ı

4- Bir gruba üye olundu unda;
▪ Sorumluluk duygusu geli ir.
▪ birli i ve dayanı ma ö renilir.
▪ Kendine güven artar.

Buna göre a a ıdakilerden hangisi grup çalı masının yararlarından biri de ildir?

- A. Ki iyi insanlara ve çevreye kar ı daha duyarlı hale getirmesi
B. nstanların birbirlerini daha iyi anlamasını sa laması

- C. Ki iyi di er insanlara göre daha ayrıcalıklı bir konuma getirmesi
D. Ki ilerin özgüvenini artırması

5- Ayla ve Ercan, Haklarımı Ö reniyorum ünitesiyle ilgili soru cevap oyunu oynuyorlar.

Ayla: Çalı malarımızda i birli i yapmak i lerimizi kolayla tırır mı?

Ercan:.....

Ayla: Birçok ki inin katılımıyla yapılan çalı maya ne ad verilir?

Ercan:

Buna göre, Ayla'nın sorularına Ercan'ın vermesi gereken cevaplar a a ıdakilerden hangisidir?

- A. Evet Takım çalı ması
B. Evet Bireysel çalı ma
C. Hayır Sorumluluk
D. Hayır Bireysel hak

6- “ nstanlar toplu halde ya amaya ba ladıktan sonra, ihtiyaçlarını kar ılayabilmek ve i lerini düzenli yürütmek istemi lerdir. Bu amaçla i bölümü yapmı ve çe itli kurumlar olu turmu lardır.” Bu açıklamaya göre a a ıdaki sonuçlardan hangisi **söylenemez**?

- A. Toplu halde ya ayan insanlar arasında i bölümü vardır.
B. nstanlar i lerini düzenli yürütmek için çe itli kurumlar olu turmu lardır.
C. nstanların kar ılanması gereken çe itli ihtiyaçları vardır.
D. nstanlar i bölümü yaptıkları için çok yorulmu lardır.

7- A a ıda verilen “grup-rol” e le tirmelerinden hangisi do rudur?

- A. Polis-Sa lık

- B. Ö retmen-güvenlik
C. A ı-Ula ım
D. Heykeltıra -Sanat

8- Cemil farklı ortamlarda farklı sosyal rolleri bulunan, kendisinden küçük iki karde i olan be inci sınıf ö rencisidir. Buna göre, Cemil'in sosyal rolleri ile ilgili a a ıdakilerden hangisi do rudur?

	<u>Okul</u>	<u>Ev</u>
<u>Sokak</u>		
A. Ö renci		Abi
Arkada		
B. Arkada		Ö renci
Abi		
C. Abi		Arkada
Ö renci		
D. Ö renci		Arkada
Abi		

9-Ahmet ailenin en büyük o lu ve torunudur. Tiyatro kulübünün üyesi, aynı zamanda bando takımında davul çalmaktadır. Üç gün önce sınıf ba kanı olarak seçildi. Yukarıda anlatılanlara göre Ahmet kaç role sahiptir?

- A. 3 B. 4 C. 5 D. 6

10- Benim adım Murat
Annemle babamın çocu u
Ninemle dedemin torunuyum
Ablamın karde i, Merve'nin abisiyim
Sokak arkada larımla top
Okul arkada larımla halk
oyunları oynarım
Buna göre, Murat'la ilgili olarak a a ıdaki yargılardan hangisine ula ılabilir?

- A. Yaramaz bir çocuktur.
B. Farklı ortamlarda de i ik rolleri vardır.

- C. Sokak arkada larımı, okul arkada larından daha fazla sevmektedir.

D. Ders çalı mayı sıkıcı bulmaktadır.

11- Tuncay, sınıf futbol takımının kalecisidir. Okulda bir futbol turnuvası düzenlenmi ve sınıfları finale kalmı tır. Final maının oynayaca ı gün ise Tuncay, ma yerine lunaparka gitmi tir. Arkada ları da maçta eksik oyuncuyla oynamak zorunda kalmı tır. Bu nedenle de finali kaybetmi lerdir.

Yukarıda anlatılanlara göre a a ıdakilerden hangisini **söyleyemeyiz**?

- A. Birey grubu de il, kendini dü ünmelidir.
B. Bireylerin grupta sorumlulukları vardır.
C. Grup içindeki her rol önemlidir.
D. Grubun ba arısı sorumlulukların yerine getirilmesine ba lıdır.

12- "Okula kayıt yaptıran her ö rencinin kullanabilece i bazı hakları vardır." A a ıdakilerden hangisi bu haklardan biri **de ildir**?

- A. Okul kütüphanesinden yararlanmak
B. Okul e itici kulüplerine katılmak
C. Okula istedi i zaman gelmek
D. Okulun spor alanlarını kullanmak

13- I. Sokakları kirletmemek
II. Merdivenlerde ko mamak
III. Giri ve çıkı zillerine uymak
IV. Anne ve babaya yardım etmek
Yukarıda verilen sorumluluklardan hangileri okulda yerine getirilmesi gereken sorumluluklarımız arasına girmektedir?
A. I-IV B. II-III C. I-II D. I-II-III-IV

14- Anıl, her sabah kalktı nda odasını toplayıp gerekli hazırlıklarını yaparak okula gitmektedir. Okulunda ba arılı bir ö renci olan Anıl, okul çıkı nda da evde karde iyle ilgilenmektedir.

Bu bilgilere göre, anıl ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi kesin olarak söylenebilir?

- A. Okulum en çalı kan öğrencisi oldu u
- B. Rol çatı ması ya adı ı
- C. Bencil bir ki i oldu u
- D. Sorumluluk sahibi oldu u

15- Çocuk Hakları Bildirgesinde “Çocuk, her ko ulda koruma ve kurtarma olanaklarından ilk yararlananlar arasında olmalıdır” ekinde bir madde yer almaktadır.

Buna göre, çocuk haklarıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A. Çocuklardan ekonomik alanda yararlanılmalıdır.
- B. Çocuklar zor ko ullarda kendini kurtarma gücüne sahip olarak yeti tirilmelidir.
- C. Herhangi bir felakette çocukların kurtarılmasına öncelik verilmelidir.
- D. Çocuklar her ko ula uygun e itim almalıdır.

16- “Çocuklara hak ve sorumluluklarının ö retilmesi sağlıklı toplumların ortaya çıkmasında önemli bir unsurdur. Çünkü çocuklar hak ve sorumluluklarını bilirler ve buna göre hareket ederlerse toplumdaki huzurun ve barı n olu masına katkı sa larlar” ifadesine göre aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

- A. Çocuklar hak ve sorumluluklarını bilmelidir.
- B. Gelecekte huzur ve barı n olu masında çocuklara

önemli görevler dü mektedir.

- C. Haklarını ve görevlerini bilen çocuklar güvenli gelece in teminatıdır.
- D. Toplumun huzur ve mutlulu u için çocuk hakları çi nenebilir.

17- Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde çocukların haklarını sa lamaya yönelik kurulan kurumlardan biridir?

- A. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
- B. Zabıta Müdürlü ü
- C. Süt Endüstrisi Kurumu
- D. Devlet Denetleme Kurulu

18- Aşağıda verilen kurulu lardan hangisi uluslar arası açıdan dünya çocuklarının sorunlarıyla ilgilenen kurulu tur?

- A. LÖSEV
- B. TEMA
- C. UN CEF
- D. UNESCO

19- Birle mi Milletler’in 1989’da kabul etti i Çocuk Hakları Sözle mesi ülkemiz tarafından da kabul edilmi tir. Bu sözle mede “çocukların e itim, sa lık ve barınma hakkı vardır.” maddeleri yer almaktadır.

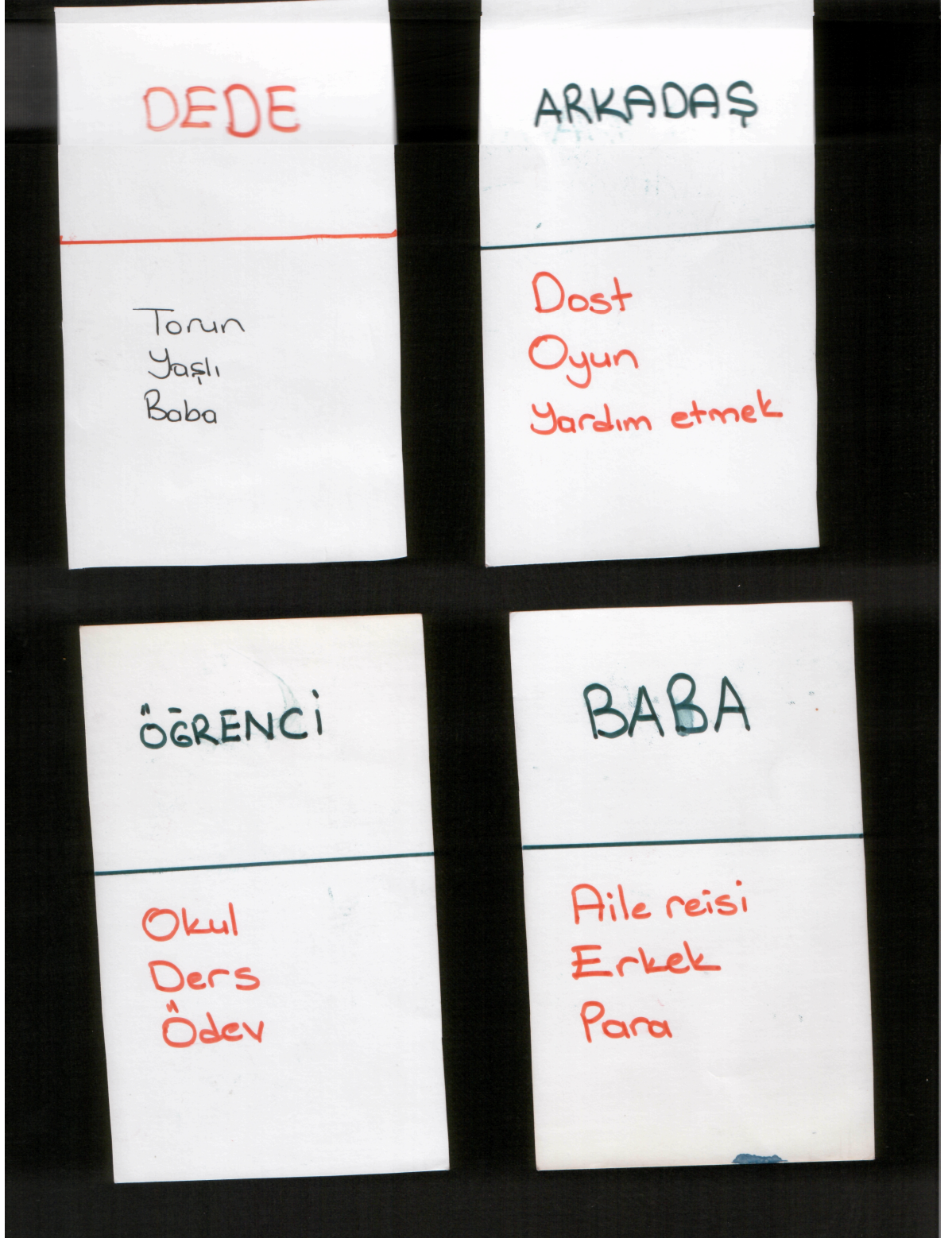
Çocuk Hakları Sözle mesi ile ilgili olarak verilen bu bilgiler aşağıdakilerden hangisinin göstergesidir?

- A. Sadece ba arılı çocuklara de er verildi inin
- B. Çocuk haklarının korundu unun
- C. Çocuklara yönelik ilk çalı maların 1989’da yapıldı ının
- D. Çocuklar için yapılan e itim ve sa lık harcamalarının azaltılmaya çalı ldı ının

EK- 3: ÇOCUK HAKLARI TUTUM ÖLÇE

Maddeler	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum.			
Çocuk hakları konusunda özel bir uluslararası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur .			
Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.			
Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.			
Çocuğun en temel hakkının "yaşam hakkı" olduğuna inanıyorum.			
Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.			
Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımları sağlamalıdır.			
Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğuna inanıyorum.			
Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir.			
Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır.			
Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğine inanıyorum.			
Anne-babasıyla yaşamı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.			
Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır.			
Çocukların sağlık hakları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karşılıklı sorumludur .			
Sadece yetimlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur .			
Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.			
Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğuna inanıyorum.			
Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.			
Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.			
Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.			
Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.			

EK-4: OYUN KARTLARI

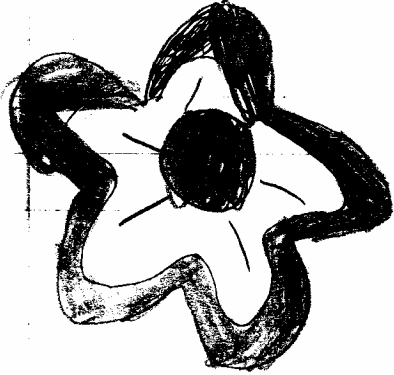


EK-5: Ö RENC GÜNLÜKLER

Lezgili günlük... 2. ayın

Bizler sosyal dersinde yine bir gün ayın oynamıştık. Bu ayında çok bilgi-
liydi. Bu ayındada kurulumlar vardı ama
bazılarında. Kitapta öğrendiklerimizden
yine bu ayındada öğrenmiştik. Çok zor
bir ayındu ama eğlenceliydi. Bu ayında
da bir daha oynamak istiyorum....

HOSÇAKAL!

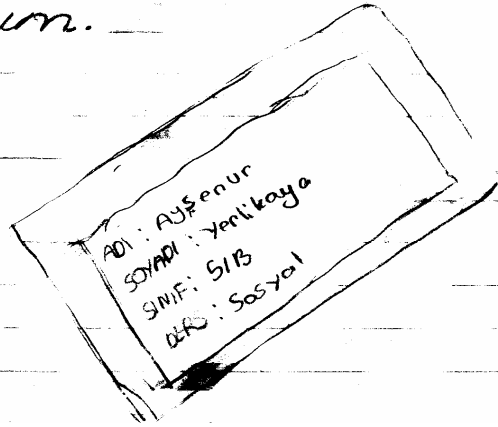


Ayşenur yerli
Adaya 51B
Nº : 525

ik...

Bana sosyal dersinde oynadığım bir oyunu daha anlatmak istiyorum.

O gün eğlenceli bir gündü" hadi bana anlatsam odunda bilgili ve eğlenceli bir oyun oynadık çok güzeldi. Öğretmenimiz bu oyunu hazırlarken bu oyunda daha iyi öğreneceğimizi ders öğrendiğimizi kelimeleri kullanıyordu. Öğretmenim bu oyunda bana çok görev vermişti, hatta anlatıcı'do olmuş-tum. Bu oyunu bir daha oynamak istiyorum.



EK-6: ETK NL K FOTO RAFLARI





ÖZGEÇM

Yazar Adıyaman'ın Besni ilçesinde doğdu. İlk öğrenimini Mersin'de, orta öğrenimini Adıyaman'da, yüksek öğrenimini Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda tamamladı. Yüksek lisans öğrenimini Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yaptı. Halen Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda ara tırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Evli ve iki çocuk annesidir.