
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OYUNLA DESTEKLENMİŞ TARİH ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ ERİŞİSİNE VE KALICILIĞA ETKİSİ

Okan AYDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR BÖLÜMÜ
TARİH EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS, 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12(On iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Okan

Soyadı: AYDOĞAN

Bölümü: Tarih Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi: 03/06/2014

TEZİN

Türkçe Adı: Oyunla Desteklenmiş Tarih Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of History Teaching Supported by Games on Student's Success and The Permanence in Education

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Okan AYDOĞAN

İmza:

Jüri Onay Sayfası

Okan AYDOĞAN tarafından hazırlanan "Oyunla Desteklenmiş Tarih Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Gülin KARABAĞ .....
Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Necdet HAYTA .....
Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye :Prof. Dr. Naciye AKSOY .....
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 15/05/2014

Bu tezin Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ .....
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada bilgi ve tecrübesini hiçbir zaman benden esirgemeyen, samimi ve içten rehberliği ile keyifli bir tez dönemi geçirmemi sağlayan değerli hocam Yrd. Doç. Gülin KARABAĞ'a, çalışma boyunca usanmadan beni güdüleyen ve teknik bilgisi ile her daim yanımda olan Ayşe ÖNEM'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Okan AYDOĞAN

OYUNLA DESTEKLENMİŞ TARİH ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ ERİŞİSİNE VE KALICILIĞA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Okan AYDOĞAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs, 2014

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, oyunla desteklenmiş tarih öğretiminin, geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin tarih dersindeki başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemektir.

Bu araştırmada Ön test–Son test-Kalıcılık testin uygulandığı deneysel model kullanılmış, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile oyun yöntemin uygulandığı deney grubu olmak üzere iki farklı grup üzerinde çalışılmıştır. Çalışma grubunu Samsun iline bağlı bir Anadolu lisesinin 9/C ve 9/D sınıflarında eğitim gören toplam 57 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma 9.sınıf "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" üniteleri ile sınırlandırılmıştır. 2012 – 2013 öğretim yılı ilk dönemini kapsayan çalışma süresince deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanmış ve sonuçlar SPSS 15.0 programı aracılığı ile analiz edilmiştir

Elde edilen bulgulara göre, Tarih dersinde oyunla öğretim yöntemi kullanılan grubun erişi ve kalıcılık puanları ile geleneksel öğretim yöntemi kullanılan grubun erişi ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin eğlenceli bir ortamda bilgileri kavramasını ve içselleştirmesini sağlayan oyun yöntemi, tarih dersini ezberci bir anlayış ile sunan ve tarih dersinin toplum nazarında sıkıcı bir ders olarak görülmesinde etkili olan geleneksel yönteme göre öğrencilerin eğitsel başarısında ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında daha fazla etkili olduğu görülmüştür.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi – Geleneksel Yöntem – Oyun Yöntemi

Sayfa Adedi:131

Danışman: Yrd. Doç. Gülin KARABAĞ

THE EFFECT OF HISTORY TEACHING SUPPORTED BY GAMES ON STUDENT'S SUCCESS AND THE PERMANENCE IN EDUCATION

M.S. Thesis

Okan AYDOĞAN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May, 2014

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of history teaching supported by games on student's success and permanence in history education in comparison with the traditional history teaching techniques.

In this research , the experimental method which was practised by pre-test, post-test and retention test was used and it was studied on two different students groups. One of them is control group tested with traditional technique and the other one is experimental group tested by game method. Tested group consists of 57 students who studying in classes 9-C and 9-D of an Anatolian High School of Samsun. This study is limited with units of "Science of History" , "The Birth of Civilization and The Fist Civilizations" and "The First Turkish States" in 9th grade students. During this experiment containing first term of 2012-2013 educational year pre-test, post-test and retention test were applied to experimental and control groups and the resulsts were analyzed by the programme SPSS 15.0.

According to the findings obtained, in History lesson : there is a significant difference between the points of success and permanence of the group which is tested by game and the group which is tested by traditional teaching. In other words , it has been seen that : the game method which enables the students to receive and internalize the information, in an enjoyable environment , is more effective in student's success and the permanence of learned information than traditional technique offering history lesson by rote learning, and which is effective on considering history as a boring lesson in the eyes of society.

Science Code:

Key Words: History Teaching – Traditional Method - Game Method

Page Number:131

Supervisor: Yrd. Doç. Gülin KARABAĞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKLARI VE FOTOKOP İZİN BELGESİ i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JURİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR SAYFASI iv
ÖZ v
YABANCI DİLDE ÖZ vi
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLALAR LİSTESİ viii
ŞEKİLLER LİSTESİ ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ x
BÖLÜM
1. GİRİŞ
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Problem Cümlesi 7
1.3. Alt Problemler 7
1.4. Araştırmanın Amacı 7
1.5. Araştırmanın Önemi 7
1.6. Sayıltılar 8
1.7. Sınırlılıklar 9
1.8. Tanımlar 9
2. ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ 11
2.1. Oyun 11
2.1.1. Oyun Tanımı 11
2.1.2. Oyunun Tarihi 13
2.1.3. Oyun Kuramları 14
2.1.3.1. Klasik Kuramlar 15
2.1.3.1.1. Fazla Enerji Kuramı 15
2.1.3.1.2. Dinlenme Kuramı 15

2.1.3.1.3. Öncül Deneme Kuramı 15
2.1.3.1.4. Tekrarlama Kuramı 15
2.1.3.2. Dinamik Kuramlar 16
2.1.3.2.1. S. Freud Kuramı 16
2.1.3.2.2. J.Piaget Kuramı 16
2.1.3.3. Oyun ile İlgili Diğer Kuram ve Düşünceler 18
2.1.4. Oyunun Yararları 22
2.1.4.1. Oyunun Fiziksel Gelişime Katkısı 22
2.1.4.2. Oyunun Dil Gelişimine katkısı 23
2.1.4.3. Oyunun Zihinsel Gelişime Katkısı 24
2.1.4.4. Duyusal ve Sosyal Gelişime Katkısı 24
2.2. Oyun-Öğrenme İlişkisi 27
2.2.1. Oyunun Eğitsel Yararları 31
2.2.2. Oyunun Planlanması 37
2.2.3. Oyun Yönteminin Geleneksel Yöntemlere Göre Üstün ve Sınırlı Yönleri 41
2.2.4. Oyun Türleri 43
2.2.4.1. Şans Oyunları (Alea) 43
2.2.4.2. Gösteri, Rol ve Taklit Oyunları (Mimicr) 43
2.2.4.3. Macera-Heyecan Oyunları (Vertigo-İlinx) 44
2.2.4.4. Mücadele Yarış Oyunları (Agon) 44
2.2.4.4.1. Fiziksel Beceri Oyunları 44
2.2.4.4.2. Strateji Oyunları 44
2.2.4.4.3. Fiziksel Beceri ve Strateji Oyunları 45
2.2.4.4.4. Strateji ve Şans İçeren Fiziksel Beceri Oyunları 45
2.3. Tarih Öğretimi - Oyun İlişkisi 46
2.4. İlgili Araştırmalar 56
3. YÖNTEM 61
3.1. Araştırmanın Modeli 61
3.2. Evren ve Örneklem 62
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilip Uygulanması 64
3.3.1. Araştırmada Kullanılan Oyunlar 64

3.3.1.1. Tombala 64
3.3.1.2. Labirent Oyunu 66
3.3.1.3. Tarih Dedektifi Oyunu 68
3.3.1.4. "Ben Bir Arkeoloğum", Kazı Oyunu 69
3.3.1.5. İlkçağ Uygarlıkları Yap – Boz Oyunu 72
3.3.1.6. Tarih Küpü Oyunu 73
3.3.1.7. Var mısın? Yok musun? Oyunu 74
3.3.1.8. Araba Oyunu 75
3.3.1.9. Anadolu Uygarlıkları Daması Oyunu 77
3.3.1.10. İlkçağ Uygarlıkları Kelime Oyunu 78
3.3.1.11. Kavimlerin Hareketi Oyunu 79
3.3.2. Başarı testleri 80
3.4. Verilerin toplanması 83
3.5. Verilerin Analizi 84

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Deney grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılığa dair bulgular 86
4.2. Kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılığa dair bulgular 87
4.3. Deney grubunun son test puan ortalamaları ile kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasındaki farklılığa dair bulgular 88
4.4. Deney grubunda uygulanan oyun yöntemi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin öğrencilerin erişisi üzerindeki etkisinin farklılığına dair bulgular 89
4.5. Deney grubunun son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılığa dair bulgular 90
4.6. Kontrol grubunun son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılığa dair bulgular 92
4.7. Deney grubunun kalıcılık testi puan ortalamaları ile kontrol grubu kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılığa dair bulgular 93

5. SONUÇ VE ÖNERİLER 97

KAYNAKÇA 101

EKLER 113

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırama deney deseni 62
Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin "Bağımsız Gruplar t-Testi" sonuçları 63
Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarının kız – erkek dağılımı 63
Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Oyunların Cailous'un (2006) Sınıflamasına Uygun Olarak Sınıflandırılması 64
Tablo 5. Tombala oyununun ilişkili olduğu kazanım 65
Tablo 6. Labirent oyunu ile ilişkili olduğu kazanım 67
Tablo 7. "Tarih Dedektifi" oyununun ilişkili olduğu kazanım 68
Tablo 8. "Ben Bir Arkeoloğum" oyunun ilişkili olduğu kazanım 70
Tablo 9."İlk Çağ Uygarlıkları Yap – Boz" oyununun ilişkili olduğu kazanım 72
Tablo 10. "Tarih Küpü" oyununun ilişkili olduğu kazanım 73
Tablo 11. "Var mısın? Yok musun?" Oyunun ilişkili olduğu kazanım 74
Tablo 12. "Araba" oyununun ilişkili olduğu kazanım 76
Tablo 13. "Anadolu Uygarlıkları Daması" oyununun ilişkili olduğu kazanım 77
Tablo 14. İlkçağ Uygarlıkları Kelime oyununun ilişkili olduğu kazanım 78
Tablo 15. "Kavimlerin Hareketi" oyununun ilişkili olduğu kazanım 79
Tablo 16. Ölçme araçlarının güvenirlik (ALPHA) değerleri 81
Tablo 17. "Tarih Bilimi" ünitesi başarı test ölçüm madde ayırt edicilik ve madde ayırt edicilik değerleri 81
Tablo 18. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesi başarı testleri ölçümlerinin madde güçlük(p) ve madde ayırt edicilik(r) değerleri 82
Tablo 19. "İlk Türk Devletleri" ünitesi başarı test ölçüm madde ayırt edicilik ve madde ayırt edicilik değerleri 82
Tablo 20. Deney grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamalarına ilişkin "Eşleştirilmiş t-Testi" sonuçları 87

Tablo 21. Kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamalarına ilişkin "Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları 88
Tablo 22. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin "Bağımsız Gruplar t-testi" sonuçları 89
Tablo 23. Deney ve kontrol gruplarının erişi düzeylerine ilişkin "Bağımsız Gruplar t-Testi" sonuçları 90
Tablo 24. Deney grubunun kalıcılık testi puan ortalamaları ile son test puan ortalamalarına ilişkin "Eşleştirilmiş t-Testi" sonuçları 91
Tablo 25. Kontrol grubunun kalıcılık testi puan ortalamaları ile son test puan ortalamalarına ilişkin "Eşleştirilmiş t-Testi" sonuçları 92
Tablo 26. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık test puanlarına ilişkin "Bağımsız Gruplar t-Testi" sonuçları 93

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Garis ve Diğerleri(2002)'ne Göre Oyun Yöntemi ile Öğrenmenin Meydana Gelişi 31
Şekil 2. Squire'e (2003, s.16) Göre Oyun Yöntemiyle Öğrenme ile Geleneksel Yöntemlerle Öğrenme Arasındaki Farklar 36
Şekil 3. Caillois'a (2006, s.148) Göre Oyunların Sınıflanması 43
Şekil 4. Orta Asya'nın coğrafi koşulları ile Türklerin Yaşam Tarzı Arasındaki İlişki 66
Şekil 5. "Tarih Küpü" Oyunu, Küpün Bir Yüzünün Görünüşü 73
Şekil 6. "Araba" Oyunu Düzeneği 76

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu
TTK	Türk Tarih Kurumu
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

"İnsanın geçmişi ile kurduğu ilişkiye tarih denir" (Safran, 2010, s.19). "Kolektif bir bellek olan tarih, insanların kendi toplumsal kimlik kavramlarını ve geleceğe ilişkin beklentilerini oluşturmalarını sağlayan deneyimlerin toplamıdır" (Tosh, 2008, s.1). Tarih öğretimi ise, "Formel eğitim kurumları aracılığı ile tarih biliminin ortaya koymuş olduğu bilgi, tutum ve becerileri öğrencide davranış haline getirmeyi hedeflemektedir" (Demircioğlu, 2010, s.10).

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitim sistemi içerisinde yer alan temel derslerden birisi tarih eğitimidir. Ulus bilincinin inşası, milli ve manevi değerlerin geliştirilerek toplumsal bütünlüğün korunması gibi hedeflerin yanı sıra daha evrensel bir düzlemde kültürel çeşitliliği kabul eden, hoşgörülü bir bakış açısına sahip bireyler yetiştirmek tarih eğitiminin temel işlevlerindendir. XX. yüzyılın en önemli filozoflarından biri olarak tanınan John Dewey, tarih öğretiminin amacını "çocuğa sosyal hayatın değerini sezdirmek, insanları birlikte harekete geçiren kuvvetleri buldurmak ve insanların bu genel faaliyet içindeki rollerini göstermek" olarak tanımlamıştır (Akt. Safran, 2010, s.20).

Soyut bir iklime dayanan tarih dersinin anlatımında geleneksel yöntemlerin kullanılması, öğrenciler tarafından tarih dersinin sıkıcı bir ders olarak tanımlanmasına neden olmuştur. Nitekim Safran'ın (2006) araştırma bulgularına göre, "Tarih dersini seçme sebebiniz nedir?" sorusuna bu dersi seçmeli alan öğrencilerin %23'ü "dersi sevdiğim için" cevabını vermiştir. Dersi kendi istekleri doğrultusunda seçen öğrencilerin bile ancak dörtte bire yakını dersi severek seçtiklerini ifade etmiştir. Bu noktada tarih dersinin öğretiminde bir sorun olduğu söylenebilir.

Bu sorunun temel faktörlerinden biri tarih öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleridir. Zira tarih öğretiminde yaygın olarak kullanılan öğretmen merkezli, tek yönlü iletişime dayalı öğretim yöntemleri, hem öğrencilerin tarih dersine ilgisini azaltmakta hem de genellikle, analitik düşünemeyen, kendini ifade edemeyen bireylerin yetişmesine neden olmaktadır.

Öğretmen merkezli öğretim modeli tek taraflıdır. Öğrenci, öğretmenin anlatım metodu ile aktardığı bilgileri hafızasına yerleştirip ezberlemektedir. Bilgiyi ezberlemek ve gerektiğinde bu bilgiyi birebir aktarmak tek taraflı bir gelişim olup sadece bilişsel gelişim basamağını kapsamaktadır. Sadece bilişsel gelişime odaklı davranış gelişimi eksiktir, işlevselliği zayıftır. Davranış gelişiminde bilişsel alanın yanı sıra duyuşsal ve psiko-motor alanların da dikkate alınması son derece önemlidir. Ancak bu sayede öğrenilen bilgiler davranış düzeyine ulaşabilir, istendik davranış değişiklikleri işlevsel bir nitelik kazanabilir. Ezber odaklı eğitim yerine öğrenilen bilgilerin gündelik hayat içinde anlam kazanmasını sağlayan, öğrencileri sadece dinleyici olmaktan çıkarıp öğretim sürecine aktif olarak katan bir eğitim anlayışı hem öğretmen ve hem de öğrenciyi diğer bir ifade ile toplumu mutlu kılacaktır (Aykaç, 2007, s.24 -25).

Günümüzün üst düzey iletişim imkânları bilgi akışını hızlandırmıştır. Televizyon ve internet kullanımının yaygın olduğu bu dönemde geleneksel yöntemler, gelişen teknolojinin renkliliği karşısında sığ kalmakta ve öğrenciler nazarında ilgi görmemektedir. Bu durum öğretmenlerin, derse ilgiyi artırıp nitelikli bir öğretim ortamı oluşturabilmek için farklı eğitim metotları bulmasını zaruri hale getirmiştir (Safran, 2010, s. 54). Genellikle geleneksel ezberci anlayışın kullanıldığı tarih dersi de öğrencilerin söz konusu ilgisizliğine neden olmuştur. Oysaki tarih, öğrencilerin belleklerinde depolanmayı bekleyen durağan bir bilgi yığını değildir. Tarihe yönelik yeni anlayış, tarihi sadece geçmişin ölü bilgisi olarak görmemekte, tarihi insanlara problem çözme ve düşünme becerilerini öğreten, başka bir deyişle öğrencilere çağın ihtiyaç duyduğu yaşamsal becerileri kazandıran bir bilim olarak tanımlamaktadır. Bu, tanıma göre tarih, bugün ve gelecek ile ilişkilendirilmiş, yaşamın içinde var olan aktif bilgi ve birikimler bütünüdür. Bu sebeple tarih dersinin öğretimi, bilginin tek taraflı aktarımı şeklinde değil, aktif ve öğrenci merkezli bir anlayışla olmalıdır. Bu eğitimcilere tarih derslerinde istenen amaçlara varılması için önemli bir katkı sağlayacaktır (Ata, 2006, s.261).

Aktif öğrenme, " Öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir" (Açıkgöz, 2011, s.17).

Barth ve Demirtaş'a (1997) göre, derse aktif olarak katılan öğrencilerin öğrenme hızları, nitelikleri ve öğrenilen bilgiyi hatırlama düzeyleri daha yüksektir. Diğer bir ifade ile öğrenme ortamında aktif olarak yer alan öğrenci, öğrenmeye istekli bir tutum sergileyerek nitelikli bir öğrenme yaşantısı sağlarken, tek yönlü iletişime dayanan geleneksel yöntemler ile öğrenim gören öğrenci ise pasif, derse ilgisiz, öğrendiği bilgileri kısa sürede unutan, öğrenmek için kendini harekete geçirmeyen bir konumda yer almaktadır. Bu nedenle öğretim sürecinde katılımcı, aktif öğretim yöntemlerinden yararlanılmalıdır. Bu yöntemler öğrencinin derse katılımını artıracak, öğrenci ile öğretmen arasında üst düzey bir iletişim kurulmasını sağlayacaktır (Aykaç, 2007, s.25-26).

Tarih eğitiminde kullanılabilecek önemli aktif öğrenme yöntemlerinden biri oyundur. Oyun, zihinsel yeteneklerin aktif olarak kullanımını sağlayan, belli kuralları olan, zaman ve mekân sınırlaması taşımayan, içinde eğlence barındıran etkinlikler bütünüdür (Akandere, 2003, s.1). Bilen (2006) ise oyunu "Bireylerin fiziksel ve zihinsel yeteneklerini geliştirici, yaşantıyı zevkli kılıcı, sanatsal ve estetik nitelikleri ile beceriyi geliştirici etkinliklerdir." diye tanımlar.

Oyun, çocuğun hayata dair tecrübeler edinmesini sağlayan etkili vasıtalardan biridir (Şahin, 2006, s.20). Çocuğun doğasında oyun vardır ve bebekliğinden itibaren onun dil, psiko-motor, sosyal, duyuşsal ve zihin becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Aynı zamanda oyun, çocuğun bizzat içinde aktif olarak yer aldığı en doğal öğrenme ortamıdır. Hayatın bir nevi provası niteliğine sahiptir ve çocuğa keşfetme, yeni durumlarla karşılaşıp yeni beceriler üretme, gözlem ve araştırma yapma ve başarısız olma kaygısı taşımadan yeni ve farklı rollere bürünme imkânını sağlar. "Oyunda çocuklar paylaşma, yardımlaşma, çevre ile olumlu ilişkiler kurma, kurallara uyma, başkalarının haklarına saygı gösterme ve sorumluluk alma gibi temel toplumsal kuralları da öğrenirler" (Mangır ve Aktaş, 1993, s.14).

Çok duyu organına hitap eden oyun, öğrencinin öğrenme kalitesini artırır. Birçok duyu organına hitap eden öğrenim yöntemleri ve çoklu öğrenme ortamları öğretimi daha kalıcı, başarılı ve verimli hale getirmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005, s.11). Nitekim insanlar

okudukları metinlerin %10'unu, duydukları bilginin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem duyduklarının %50'sini, hem duyup, hem görüp, hem söylediklerinin %80'ini, hem görüp, hem duyup, hem söyleyip, hem de dokunduklarının %90'ını, hem görüp, hem duyup, hem söyleyip, hem de dokunup, hem de yaptıklarının %95' ini hatırlamaktadır (Turhal, 2013, s.110; Demirel, 2009, s.21).

Normal koşullarda çocukların güçlükle öğrendiği birçok kural, belirli bir oyun kurgusu içinde daha kolay öğretilebilir. Çocuklar nesneleri ya da olay örüntülerini sıralama, etkin karar verme, yardımlaşma, ilişkilerde saygılı bir tutum takınma, başkalarının haklarını kabullenerek kendi elindekine razı olma gibi birçok şeyi oyun oynarken gizil bir şekilde öğrenirler. Onlar için oyun faaliyeti kendilerini bilinçli olarak öğrenmeye motive ettikleri planlı hareketler değildir. Oyun çocukların doğal davranışlarını belli bir koşula bağlı kalmaksızın ortaya koyduğu etkinlerdir. Oyun içinde gerçek duygularını yansıtan çocuk doğaldır. Sözel olarak kendini iyi ifade edebilme erişişine kavuşamamış çocuk için oyun en iyi kendini ifade etme alanıdır. Bir çocuğun oyununu gözlemleyerek onun öfke, kıskançlık, mutluluk gibi duygusal tepkileri hakkında fikir sahibi olabilirsiniz. Günümüzde pek çok psikanaliz çocukları oyun içinde gözlemleyerek, onların olumsuz davranışlarının nedenlerine dair çıkarımlarda bulunmaktadır (Şahin, 2006, s.20).

Oyunların çocuklar üzerindeki etkisinin daha büyük yaştakilere göre daha fazla olduğu savunulsa da oyunların yaşla sınırlandırılamayacağı da bir gerçektir. Eğlencenin derecesi oyunun uygunluğuna ve oyuncunun rolüne bağlıdır. Ergenlikteki öğrencilerin farkındalık düzeyi daha yüksektir, bundan ötürü ergenlerin oyun oynamaya daha istekli olduğu söylenebilir (Wright,1985,s.2). Bu nedenle ortaöğretim düzeyinde de bir öğrenme yöntemi olarak oyunlardan yararlanılabilir. Böylece, özellikle tarih gibi sözel derslerde öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmaları sağlanabilir.

Eğitime bireyin aktif olarak katılımını öngören eğitim-öğretim modelinde oyun, bu zamana kadar üzerinde çok fazla durulmamış, okullarımızdaki eğitim öğretim ortamlarında çok fazla yer almamış bir yöntemdir. Genellikle oyunun çocuklara özgü bir etkinlik olarak görülmesi, çocukluğun sona ermesi ile birlikte oyunların da sona ermesi gerektiği inancı oyuna gereken eğitimsel değerin verilmesine engel olmuştur (Terr, 200, s. 14). Oysaki çocukluktan başlayarak hayatın bir parçası olan oyun, eğitsel amaçlı olarak kullanıldığında eğitim – öğretimi nitelikli hale getirebilir.

Oyun yöntemi, öğrenciler nazarında genellikle ezbere dayanan, sıkıcı bir ders olarak kabul gören tarih dersine dair olumsuz tutumu değiştirerek, tarih eğitimini daha eğlenceli ve işlevsel hale getirebilir. Ancak bu tarih eğitiminde oyun yönteminin kullanımına dair öğretmenlere rehberlik edecek çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Bu nedenle bir yöntem olarak oyun, tarih öğretiminde uygulama alanı bulamamıştır

Ülkemizde genelde okul öncesi ile sınırlı olan çalışmaların ötesinde, sosyal bilgiler ve tarih alanında oyunun kullanımına yönelik birkaç yüksek lisans ve doktora çalışması yapılmıştır. Bunlardan ilki Karabacak'ın (1996), *Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişi Düzeyine Etkisi* adlı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışmasında Karabacak, ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde "Bölgeler" konusunda eğitsel oyunların geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu konu tarih eğitiminden ziyade coğrafya ile ilgilidir. Bir diğer araştırmacı Pehlivan (1997), doktora çalışmasında ilkokul 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde 16 kişilik bir deney grubu üzerinde oyun yöntemini uygulamış ve oyun yöntemi ile yapılan öğretimin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pehlivan, daha sonra bu çalışmasını *Oyun ve Öğrenme* ismi ile kitaplaştırmıştır. Pehlivan'ın bu çalışması daha çok sosyal bilgiler dersine hitap etmekte, tarih öğretiminde oyunların nasıl kullanılacağı sorusuna cevap vermemektedir.

Ülkemizde tarih eğitimi ile oyunu ilişkilendiren tek çalışma Doğanay'ın (2007), *Tarih Eğitiminde Oyun* isimli yüksek lisans tez çalışmasıdır. İleride bahsedileceği üzere bu çalışmada deneysel yön eksiktir.

Tarih öğretiminde oyunların kullanımına yönelik uluslararası çalışmaların da çok fazla olmadığı görülmektedir. Bu konuda ilk ciddi çalışmalardan biri Birt ve Nichol'un (1975) *Games and Simulations in History* isimli eseridir. Birt ve Nichol bu çalışmasında tarih ve oyunu ilişkilendirmiş ve tarih öğretiminde kullanılabilecek oyun örnekleri sunmuşlardır.

Son yıllarda teknolojinin gelişmesi ile bilgisayar oyunları bilhassa çocuk ve gençlerin ilgisini çeken önemli bir alan haline gelmiştir. Bu oyunlarda sıklıkla tarihi temaların kullanılması araştırmacıların dikkatini çekmiş ve bilgisayar oyunları ile tarih öğretimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan birçok araştırma yapmalarına imkân vermiştir. Ülkemizde İbrahim Hakkı Öztürk ve diğerleri (2009), bilgisayar oyunları ile desteklenen tarih öğretiminin etkinliği üzerine yazılar kaleme alarak bu konuda başarılı örnekler sunmuşlardır. Tarih öğretimi ile bilgisayar oyunları ilişkisini ortaya koyan çalışmalar

içinde en çok bilinenlerden biri, Squire'nin (2004), *Civilization III* oyunu üzerine yaptığı çalışmadır. Ancak gerek Squire (2004) gerekse Öztürk (2009) bilgisayar oyunları ile desteklenen tarih öğretiminin nitelikli olmasına karşın, uygulanma aşamasında teknik imkân ve zaman kısıtlılığından ötürü örgün eğitim kurumlarında uygulanmasın zor olduğu konusunda aynı düşüncededirler. Bu çalışma bilgisayar oyunlarından ziyade çeşitli materyallerle destekleniş oyun düzenekleri ile sınıf ortamında tarih öğretimine yönelik eğitsel oyunları içermektedir.

Eğitimcilerin derste kullanmaları için oyun örneklerinin oldukça az olması, eğitimcileri oyun etkinliğini derste kullanmaktan alıkoyan en önemli etkenlerden biridir. Mevcut kaynakların sunduğu oyun örnekleri okul öncesi ya da ilköğretim düzeyindeki öğrencilere yöneliktir. Bu oyunlar ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler için sıkıcı ve basit olarak algılanmakta işlevsel olarak kullanılamamaktadır. Bu nedenle tarih öğretmenlerinin de kullanabileceği şekilde, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine ve kazanımlara uygun oyunlar tasarlanabilir. Bu çalışma ile hem tarih öğretimine yönelik yeni oyunların tasarlanması hem de bunların deneysel anlamda öğrenci başarısına etkilerinin bilimsel olarak ortaya konulması amaçlanmaktadır. Daha işlevsel ve ilgi çekici yeni oyun modelleri tasarlanarak ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkilerini nicel verilerle ortaya koymak amaçlanmıştır.

Özet olarak; ortaöğretim kurumlarının en önemli temel derslerinden biri olan tarih dersinin soyut bir iklimde geleneksel yöntemlerle anlatılması, bu dersin öğrenciler tarafından sıkıcı bir ders olarak algılanmasına neden olmaktadır. Tarih öğretimini nitelikli hale getirmek için aktif öğretim modellerini uygulamak zorunludur. Tarih dersinde uygulanabilecek aktif öğretim modellerinden biri oyundur. İnsanın doğasında olan oyun ile tarih öğretimi daha ilgi çekici ve nitelikli hale getirilebilir. Ancak eğitimciler bu tekniğin tarih dersinde kullanımına dair yeterli bilgi ve oyun örneklerine sahip değildir. Ülkemizde ve uluslararası platformda bu manada yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı gözlemlenmiştir. Bu çalışma ile ortaöğretim öğrencilerine hitap eden çeşitli oyun modelleri tasarlanıp, bu oyunlar ile desteklenmiş tarih öğretiminin, öğrencilerin erişi düzeyi ve bilgilerin kalıcılığına etkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Tarih dersinde oyunla öğretim yöntemi kullanılan grubun erişi ve kalıcılık puanları ile geleneksel öğretim yöntemi kullanılan grubun erişi ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Deney grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun son test puan ortalamaları ile deney grubunun son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubunda uygulanan oyun yöntemi, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yönteme göre öğrenci erişisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
5. Deney grubunun son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Kontrol grubunun son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubunda uygulanan oyun yöntemi, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yönteme göre öğrenilenlerin kalıcılığında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, tarih derslerinde oyun yöntemi ile geleneksel yöntem arasındaki farkı belirleyerek oyun yöntemiyle tarih öğretiminin öğrencilerin erişi düzeyine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini ortaya koymaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumlarında, eğitim-öğretim faaliyetleri, genellikle önceden belirlenen programlar dâhilinde yürütülür. Bu kurumlarda, öğrencilere hangi davranışların ne şekilde kazandırılacağı öğretim programlarında yer alır. Öğretim programının niteliği, eğitim öğretim faaliyetlerinin başarısını etkiler. Aynı zamanda öğretim faaliyetlerinin niteliği de öğretim programlarının hedeflerine ulaşma düzeyini etkiler. Öğrencilerin istenilen başarıyı elde etmesi mevcut program dâhilinde doğru yöntem ve tekniğin seçilmesi ile mümkündür.

Soyut bir iklime dayanan tarih dersinin anlatımında genellikle geleneksel yöntemlere başvurulması tarih dersinin öğrenciler tarafından sıkıcı bir ders olarak algılanmasına neden olmuştur. Bu nedenle tarih dersine yönelik olumsuz bir algının varlığından söz edilebilir (Safran, 2006, s.7-12). Yapılandırmacı anlayışın eğitime dair getirdiği yeni bakış açısı bireyi öğretimin içine katmayı öngörerek farklı öğretim modelleri sunmaktadır. Bu eğitim modellerinden biri de oyun yöntemidir. Oyun çocukluktan başlayarak hayatın bir parçasıdır. Ancak boş zaman etkinliği olarak görülen oyunun eğitim-öğretimde kullanımı oldukça azdır. Bununla birlikte eğitimcileri bu noktada yönlendirici çalışmalar da yetersizdir. Genelde oyun yöntemi ile öğretim modeli okul öncesi eğitime yoğunlaşmıştır. Bu nedenle eğitim-oyun ilişkisine yönelik çalışmalar daha çok ilköğretim düzeyine yönelik olarak yapılmıştır. Tarih dersi oyun yöntemini uygulamaya en uygun derslerinden biridir. Çünkü tarih dersi oyun yöntemine uyarlanabilecek birçok olay ve olguyu içinde barındırmaktadır. Zira piyasada ilgi gören çoğu oyun tarihi olaylar üzerine inşa edilmiştir. Tarihin bu zengin yapısı ile oyunun içinde barındırdığı cazibe birleştirildiğinde eğlenceli ve nitelikli bir öğretimi ortaya koymak mümkün olabilir. Tarih eğitiminde oyunun kullanımına yönelik hem yeterli çalışma yoktur, hem de tarih öğretmenlerinin kullanabileceği türde oyun örnekleri son derece azdır. Doğanay'ın (2007) çalışması ülkemizde tarih eğitiminde oyun kullanımına yönelik ilk çalışmadır. Ancak Doğanay'ın çalışması sadece teorik bir çalışmadır. Sunduğu oyun örnekleri öğrenciler üzerinde uygulanıp sonuçları ortaya koyulamamıştır. Oyun örnekleri ise Birt ve Nichol'ün (1975) kitabından tercüme edilmiş olup ülkemizdeki tarih öğretimi ders programı kazanımlarına uygun değildir. Bu çalışma ile Doğanay'ın araştırmasından farklı olarak uygulamalı bir çalışma yapılması tarih öğretimine katkı açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu çalışmada hem 9. Sınıf Tarih Öğretimi Ders Programı kazanımlarına uygun oyunlar tasarlanmış, hem de tasarlanan oyunların öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisine ilişkin nicel veriler ortaya konulmuştur. Hâlihazırda tarih öğretimine uygun oyun modelleri olmadığı için, bu tez yeni ve çok yönlü oyun modelleri geliştirerek bu alandaki eksikliği gidermek açısından da önemlidir. Bu yönü ile bu çalışmanın yeni tarih eğitimine uygun yeni oyun modelleri geliştirilmesine katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

1.6. Sayıltılar

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hepsinin Havza Anadolu Lisesine Seviye Tespit Başarı Puanı ile geldikleri ve okul idaresi tarafından puan dereceleri dikkate

alınarak sınıflara homojen olarak dağıtıldıkları için sınıfların başarı düzeylerinin eşit eşdeğer olduğu varsayılmıştır.

2. Öğrencilerin ölçüm esnasında gerçek performanslarını yansıtacağı varsayılmıştır.
3. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarını eşit oranda etkileyeceği varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2012-2013 öğretim yılı Samsun iline bağlı bir Anadolu Lisesinin 9/B ve 9/C sınıflarında öğrenim gören 57 öğrenci ile sınırlıdır.
2. 2012 – 2013 öğretim yılı 9. sınıf, "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" üniteleri ile sınırlıdır.
3. 9. sınıf "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar", "İlk Türk Devletleri" ünitelerinde belirlenmiş kazanımlara yönelik araştırmacının tasarladığı oyunlar ile sınırlıdır.
4. 2012 – 2013 öğretim yılı ilk dönemi ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Tarih: Kolektif bir bellek olan tarih, insanların kendi toplumsal kimlik kavramlarını ve geleceğe ilişkin beklentilerini oluşturmalarını sağlayan deneyimlerin toplamıdır (Tosh, 2008, s.1).

Tarih öğretimi: "Formal eğitim kurumları aracılığı ile tarih biliminin ortaya koymuş olduğu bilgi, tutum ve becerileri öğrencide davranış haline getirmeyi hedefleyen eğitim disiplinidir" (Demircioğlu, 2010, s.10).

Oyun: Oyun; fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla, farklı bir ortamda yapılan, sonunda maddi bir çıkar sağlamayan, kendine özgü belirli kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süren, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturan ve katılanları tümü ile etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinliktir (Akandere, 2003, s.1).

Oyun yöntemi: Oyun yöntemi öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yeteneklerini geliştirmelerinin yanı sıra öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğrenmeyi zevkli, etkili, kalıcı hale getirmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemidir.

Geleneksel öğretim yöntemi: XVIII. yüzyıldan itibaren okullarda uygulanmaya başlayıp günümüzde de kullanımı devam eden, öğretmen merkezli, öğrencinin pasif olduğu klasik öğretme yöntemidir (Susüzer, 2006, s.53).

Aktif öğrenme: "Öğrenmenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir" (Açıkgöz, 2011, s.17).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. Oyun

2.1.1. Oyunun Tanımı

İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip oyun, geçmişten bu yana dini ritüellerden eğlenceye, spordan eğitsel amaçlara kadar insanoğlunun hayatının her evresinde var olmuştur. Oyunun hayatla ve insanla bu iç içe yapısı birçok bilim adamı ya da düşünür tarafından oyunun farklı açılardan ele alınmasına ve tanımlanmasına neden olmuştur.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde oyun; "vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence" ve "bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan, çevikliğe dayanan her türlü yarışma" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2009, s. 1526). Foulquie (1994, s.369) *Pedogoji Sözlüğü*'nde oyunu, "genellikle kurallara dayanan, içinde hiçbir menfaat barındırmayan ve bilinçli olarak oynanan, sağladığı zevkten başka bir amacı bulunmayan bedensel ya da zihinsel faaliyet" olarak tanımlar. Foulquie (1994, s.369) oyunun, "çocuğun kendi kendisiyle yaptığı ve kendisini kendi gözünde kanıtlamaya yarayan bir kuvvet sınaması" olduğunu söyler. Öncül (2000, s.845) ise *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*'nde oyunu; "ileriye dönük bir amaç ya da doyurma düşüncesi olmadan sadece eğlenmek için yapılan her türlü etkinlik" olarak tanımlar. Öncül (2000, s.845), oyunun daha çok çocuklara yönelik olmakla birlikte, beraber eğlenmek ve dinlenmek amacı ile yetişkinlerde de görülen bir etkinlik olduğunu belirtir.

Çocukların kendilerini ifade etmek için kullandığı yollarından biri olan oyun, çocukların dünyayı anlamak, mevcut ilişkileri incelemek, geçmişi ve geleceği kavramak için kullandığı evrensel bir dildir (Erkan ve diğerleri, 2002, s.87). Oyun, insanların fiziksel ve bilişsel yeteneklerini geliştirmesini sağlayan, hesap, dikkat, şans ve beceriye dayanan, çoğu zaman oyalanmak için oynanmakla birlikte aynı zamanda keyif veren bir tür yarışmadır.

Diğer bir ifade ile oyun çocuğun, zihinsel gücünü kullandığı, fiziksel olarak aktif olduğu ve duygusal faktörleri içinde barındıran etkinliklerin ortak adıdır (Seyrek, 1998, s. 2-3).

Huzinga'ya (2006) göre oyun; belirli kuralları olan, sınırlandırılmış zaman ve mekânda gerçekleşen, hiçbir maddi çıkara dayanmayan, belirli bir düzen içinde gerçekleşen, içinde mücadele ve temsil ruhu barındıran, gönüllülük esasına dayanan etkinliklerdir. Garris, Ahlers ve Driskell (2002) ise oyunu, genellikle gerçek dünyadan soyutlanmış, kendine özgü kurallara ve bir kültüre sahip, içinde eğlence barındıran, gönüllülük esasına dayanan bir etkinlik olarak tanımlarken, Sel (1985) de oyunu, çocuğun yaşadığı dünyayı öğrenmesini ve tanımasını imkân tanıyan, bir şeyler üretmesini sağlayan bir vasıta olarak tanımlar. Sel'e (1985) göre oyun çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü öne çıkaran bir faaliyettir. Ünlü bilişsel gelişimci Piaget (2004) bilişsel gelişim basamakları içinde oyuna kayıtsız kalmayarak, oyunu bir uyum olarak tanımlamıştır. Piaget (2004)'e göre oyun, çocuğun karşılaştığı yeni durumları tanımlamasını sağlayarak hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları, kendi deneyimleriyle öğrenmesini sağlar. Yıldız'a (1997) göre oyun, çocuğun yeteneklerinin farkına varmasını sağlayan, yaratıcı potansiyelini kullanabilmesine imkân veren, içinde haz ve mutluluk barındıran, çocuğun yeteneklerini, duygu ve duyularını geliştiren faaliyetlerin tümüdür. Bilen (2006) oyunu, bireylerin fiziksel yeteneklerini geliştirici, yaşantıyı zevkli kılıcı, sanatsal ve estetik nitelikleri ve beceriyi geliştirici etkinlikler olarak tanımlarken, Adıgüzel (1993)'de oyunun, ilgi ve yaratıcılık kaynağı bir eylem, amacı özünde bulunan zevk verici bir etkinlik olduğunu söylemektedir.

Oyunun bu denli farklı şekillerde tanımlanmış olmasının nedeni, oyuna farklı yönlerden bakılmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin bir bilim insanı fiziksel özellikler açısından oyunu tanımlarken, bir diğeri psikolojik açıdan, bir başkası ise sosyolojik açıdan oyunu tanımlamıştır (Hazar, 2000, s.6). Akandere (2003) yapılan tanımların aksine oyuna tek pencereden bakmamış, geniş bir yelpazeden yaklaşarak oyunun genel bir tanımını yapmıştır. Oyunun fayda ve özelliklerini de içinde barından bu tanım, eğitsel açıdan oyuna daha uygun bir bakış açısı sunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, Akandere'nin (2003, s.1) aşağıda verilen oyun tanımı kullanılacaktır.

> "Oyun, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla, farklı bir ortamda yapılan, sonunda maddi bir çıkar sağlamayan, kendine özgü belirli kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süren, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturan ve katılanları tümü ile etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinliktir."

2.1.2. Oyunun Tarihi

Oyunun ne zaman başladığı tam olarak bilinmemekle birlikte, tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğu tahmin edilmektedir. Çevre ile uyum sağlamaya çalışan ilkel insan, doğada karşılaştığı ve çoğu zamanda kendisini zor durumda bırakan ya da tanık olduğu mücadele ruhunu yansıtan güçlü olayları taklit ederek hayatın zorlukları karşısında avantajlı duruma geçmeye çalışmıştır (Hazar, 2000, s.4). Bir canlandırma biçiminde başlayan bu taklit davranışları zamanla oyun olarak benimsenmiştir. Diğer bir ifade ile oyun, ilkel insanın karşılaştığı sayısız olayı dikkatle ve özenerek izlemesi, hareketleri aynı tempoda taklit etmesi sonunda doğmuş ve gelişmiştir. Örneğin, ilkçağ insanlarının avlarını daha kolay avlayabilmek için yaptıkları avcılığı taklit eylemleri en basit oyunların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Önceleri tapınaklarda toplanan insanların dini ritüellerin etkisi ile müziğe uyarak yaptıkları dans figürlerinin de bir çeşit oyun olduğu söylenebilir (Çoban ve Nacar, 2006, s.18).

Oyun insanlığın ortak paydasıdır. Herhangi bir zümreye veya zamana indirgenmesi mümkün değildir. Her çağda ve her sınıftan çocuk oyun oynamıştır. Yapılan kazı çalışmalarında Mısır, İran, Girit uygarlığına ait kalıntılarda birçok oyuncağa rastlanmıştır (And, 2012, s. 42). İnsanlığın araç ve gereç yapımında kullandığı ilk malzemelerden biri taştır. Dolayısı ile insanlığın kullandığı en eski oyuncaklardan biri de taş olmuştur. Örneğin ülkemizde "beştaş" olarak bilinen oyun en eski oyunlardan biridir. Yine taş kaydırma oyunu eski ve antik bir oyundur (Akandere, 2003, s. 4). Eski Mısır'da izlerine rastlanan tahtadan yapılmış bebekler, tahtadan veya taş kullanılarak yapılmış topaçlar, kepek doldurulmuş toplar, tohum doldurulmuş çıngıraklar, tekerlekli at en eski oyun araçlarının ilk örnekleri olarak gösterilebilir. Bununla birlikte uçurtmanın 3000 yıl önce Çin'de bulunduğu, Yunanlı ve Romalı çocukların araba, çember, bilye ve topla oynadıkları bilinmektedir (Seyrek 1998, s.15; Onur, 1992, s. 366). Farklı uygarlıklara ait eski çağlardan günümüze miras kalmış taş, kil, tahta, fildişi ya da bronz gibi malzemelerden yapılmış oyuncaklar birçok ülkenin müzesinde sergilenmektedir. Örneğin, British Museum'da M.Ö. 800 yılına ait pişmiş topraktan yapılmış bir heykelde iki kızın aşıkla oynadığı görülmektedir (And, 2012, s.42). Ülkemizdeki arkeoloji müzelerinde de buna benzer oyun ve oyuncağa dair birçok kalıntıyı görmek mümkündür (Çoban ve Nacar, 2006, s.18).

Eski Türklerde de oyun, çocuğu hayata hazırlayan hayatın bir parçası bir faaliyet olarak görülmüştür. "Abdal düğünden, çocuk oyundan usanmaz" (http://www.tdk.gov.tr/oyun) "Oyun çocuğun tımarıdır.", "Oynamayan çocuk toprağa hayırlı olmaz.", "Oynamayan tay at olmaz." (http://www.himmetdede.net/atasozleri) atasözleri Türklerin tarih boyunca oyuna verdiği değerin bir göstergesidir. Türklere ait en ünlü edebiyat ürünlerinden biri olan *Dede Korkut Hikâyeleri*'nde toy, av, hayvan güreşi, ok yarışı ve nişan atma, düello ve âşık oyunu üzerine bilgiler mevcuttur (Ergin, 2013, s.93). And (2012), Türklerde oyunun tarihi ve kültürel yansımalarını ortaya koyduğu eserinde, Türklerde ve Anadolu'da oyunun önemine değinmiştir. And (2012) çocuk oyunlarının kültürümüzün köklerine inmek için bir araç olduğunu, sadece çocuk oyunlarında kullanılan terimlerin bile incelenerek oyunun toplumdaki yerinin ve işlevinin saptanabileceğini belirtmiştir. And (2012) Anadolu'da yaygın olarak oynanan dokuztaş oyunun Kırgız Kazakları ve Özbeklerde fal için kullanıldığını, bu taşların yere serilerek fal bakıldığını söylemiştir. And (2012) yine Anadolu'da yaygın olarak oynanan aşık oyunun kökenine inildiğinde, göçebe Türklerin aşık kemiği ile fal baktığı gerçeği ile karşılaşılacağını dile getirmiştir.

Osmanlı döneminde de oyun önemli bir eğlence kaynağı olup gerek toplum nazarında gerekse devlet nezrinde kabul görmüştür. Bilhassa Lahanacı ve Bamyacı adı verilen iki rakip takımın sergilediği cirit oyunu, İstanbul'da büyük bir heyecanın uyanmasına vesile olmuştur (Dingeç, 2011, s.78). Tarihçi Gelibolu Mustafa Ali, XVI. yüzyıl toplumsal yaşamı ve görgü kurallarını anlattığı *Meva'idü'n-Nefa'is fi Kavadi'l-Mecalis* isimli eserinde Osmanlı döneminde oynanan gerek cirit gerek satranç gerekse tavla gibi oyunlar hakkında bilgi vermiştir. (And, 2012, s,43)

2.1.3. Oyun Kuramları

İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip oyun, insan hayatının her aşamasında var olmakla birlikte, ya insanların yaşam biçiminden etkilenmiş ya da insanların yaşam tarzını etkilemiştir. Olimpiyat oyunlarının Yunanlıların yaşamında ne kadar önemli bir yere sahip olduğu ya da gladyatörlerin arenada sergiledikleri oyunların Roma imparatorluğu ve Roma halkı üzerinde ne denli büyük bir etkiye sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Oyunun toplumların hayatındaki rolüne dair bu tür örnekleri çoğaltmak mümkündür. Geçmişten bu yana süregelen oyunun hayat ve insanla bu iç içe yapısı, birçok bilim adamının ya da düşünürün oyunu ele almasına, oyunun yapısı, yararları ve insanın neden oyun oynadığına dair kuramlar ortaya koymalarına neden olmuştur. Oyun ile ilgili kuramları, klasik

kuramlar, dinamik kuramlar ve diğer kuramlar olmak üzere üç başlık altında toplamak mümkündür (MEB, 2009, s.11).

2.1.3.1. Klasik Kuramlar

2.1.3.1.1. Fazla Enerji Kuramı

Herbert Spencer'ın (2000) temsilciliğini yaptığı bu kuram organizmada bulunan enerjinin amaçlı ya da amaçsız etkinlikler yolu ile harcandığını varsayar. Oyun, organizmanın fazla enerji harcamasının bir yoludur ve organizma gerekli olandan daha fazla enerjiye sahip olduğunda oyun oynar. Oyunun içeriğinin ne olduğunun ise bir önemi yoktur (Spencer, 2000, s.494-496).

2.1.3.1.2. Dinlenme Kuramı

Fazla enerji kuramının aksine bu kuram, oyunu harcanan enerjiyi tekrar elde etmek üzere oynanan bir etkinlik olarak kabul eder. Bu süreçte, oyunun şekli ve içeriği önemli değildir (Şahin, 2006, s.57-58).

2.1.3.1.3. Öncül Deneme Kuramı

Karl Groos'un öncülük ettiği bu kurama göre oyun içgüdüseldir. Çocuk gelecekte sahip olacağı davranışların kazanımlarını önceden içgüdüsel olarak oyun şeklinde dener. Oyun gelecekteki çalışmaların bir ön hazırlığı niteliğindedir (Groos'dan akt. Elkind, 1999, s.90-91).

2.1.3.1.4. Tekrarlama Kuramı

Stanley Hall' in öncülük ettiği bu kurama göre insanın gelişme seyri, kendi ırkının daha önce yaşamış olduğu gelişme süreci ile aynıdır. Bu bağlamda çocuk insanlığa özgü yaşam tecrübelerini tekrar eder. Birey oyun yolu ile insanlığın geçmişteki davranışları ile bir bağ kurar ve paralel davranışlar sergiler. Hall oyun teorisini evrim ile ilişkilendirerek, çocuğun oyunda insanlığın evrim sürecinde geçirdiği ruhsal ve devinimsel aşamaları tekrar yaşadığını söyler. Örneğin, çocukların saklambaç ve kovalamaca oyunları oynadığı dönem insanlığın avcılık ve balıkçılık yaptığı dönem ile eşdeğerdir (Hall'den Akt. Coloutier R.

1994, s.880). Öncül deneme kuramının aksine bu kurama göre gelecekteki davranışlar ile oyun arasında hiçbir bağ söz konusu değildir (Şahin, 2006, s.58).

2.1.3.2. Dinamik Kuramlar

S. Freud ve J. Piaget kuramıdır. Dinamik kuramlar, çocuğun niçin oynadığını araştırmaz, bunu olduğu gibi kabul eder.

2.1.3.2.1. S. Freud Kuramı

Freud ve onu izleyen hekimler, oyunun kişilik gelişimine katkıda bulunduğunu işaret ederek, oyunu çocuğu tanımada değerli bir araç olduğunu ortaya koymuşlardır (Yörükoğlu, 1986, s.46). Psikanalistlere göre hiçbir davranış nedensiz değildir. Bu bağlamda çocukların oyunları da tesadüfî olarak kendiliğinden ortaya çıkmamıştır. Bu oyunlar çocukların bilinç düzeyinde ya da bilinçaltında var olan duygularını yansıtmaktadır. Oyunlar bu duyguların düş ya da fanteziler ile ortaya çıkmasını sağlayan bir araçtır (MEGEP, 2009, s.13).

Oyun vasıtası ile çocuk kendine gerçek dışı bir dünya oluşturur. Çocuk kendine özgü kurduğu bu dünyada kıskançlık, nefret, ya da kızgınlık gibi duygularını nesne ya da başka kişilere yansıtabilir. Freud'a göre bu son derece normal bir durumdur. Çocuğun oyun sayesinde edindiği deneyim, çocuğun içinde saldırganlık ve cinsellik barındıran bu duygulara hâkim olabilmesini ve onları yönetmeyi öğrenmesini sağlar (Çoban ve Nacar, 2006 s.57-60). Diğer bir ifade ile oyun çocukta bir denge unsuru oluşturarak çocuğun zor durumlarla başa çıkmasını sağlar. Çocuğu gerçek dünyada zor duruma düşürebilecek saldırgan ve cinsel dürtülerin oyun sayesinde ifade edilmesi çocuğun rahatlamasına gerginliğinin azalmasına yardımcı olur (Onur ve Güney, 2004, s.7-9).

Bununla birlikte Freud ve takipçileri ergenlik çağındakilerin ve erişkinlerin oyun oynamasının söz konusu olmadığını, oyunun çocuklara özgü olduğunu belirtmektedirler (Terr, 2000, s.54).

2.1.3.2.2. J.Piaget Kuramı

İsviçreli psikolog Piaget (2004) oyunu bilişsel süreçlerle ilişkilendirmiş ve bu çerçevede açıklamaya çalışmıştır. Piaget insanı, hazır bilgiyi tüketen pasif bir alıcı değil, tam tersi bilgiyi edinmede aktif rol üstlenen kişi olarak görmüştür. Aynı zamanda Piaget çocuklar ile

yetişkinlerin farklı dünyalara sahip olduklarını keşfetmiş ve bu farklılığı insanın yaşadığı dünyaya anlam katmasını sağlayan bilişsel süreçler ile izah etmeye çalışmıştır (Senemoğlu, 2001, s.39-40). Piaget'e (2004) göre insan zihni, doğuştan gelen, yaşantı ve çevre ile etkileşim sonucu gelişen, algı çerçevelerine sahiptir. Şema adı verilen çerçeveler insanın dünyayı anlamasına ve hayata uyum sağlamasına yardımcı olur. İnsan karşılaştığı bir bilgiyi ya da durumu daha önceden var olan şemanın içine yerleştirmesine ise özümleme denir. İnsan, yeni karşılaştığı durum ya da bilgiyi yerleştirecek bir şema bulamadığında ise mevcut şemayı yani bilişsel çerçevesini değiştirerek uyum sağlar. Buna ise uyum denir (Fink, 1976, s.942). Bu iki temel faktör; özümleme ile uyum, insanın zekâ gelişimini doğrudan etkiler. Zira zekâ, uyum ile özümlemenin karşılıklı ve aktif etkileşimi sonucu gelişir. Piaget'in kuramında oyun, bu noktada devreye girer. Dış dünyanın sunduğu bilgi ya da durumu özümlemede ya da uyum sağlamada oyun etkin yollardan biridir. Buna göre oyun, insan davranışında her zaman bulunan ve çocuğun zihinsel gelişimine olumlu katkı sağlayan önemli bir etkendir (Nicolopoulou, 2004, s.141-142).

Oyun ile bilişsel gelişme arasında paralel bir bağlantı kuran Piaget seçtiği üç çocuğun (Lucienne, Laurent ve Jacqueline) gelişimini, bebekliklerinden başlayarak çok dikkatli biçimde inceleme altına almıştır. Piaget bu çocukların davranışlarını incelerken oynadıkları oyunlar üzerine de notlar tutmuş, çocukların oynadıkları oyunlar ile davranışları arasında bağlantı kurmaya çalışmıştır (Terr, 2000, s.53-54). Yaptığı incelemeler sonucunda Piaget, zihin gelişiminde olduğu gibi, oyun gelişimini de çeşitli aşamaları takip eden belirli dönemlere ayırmıştır. Bu oyun dönemleri, doğumdan ölüme kadar tüm yaş dönemlerinin özellikleri ile uyum göstermektedir (Senemoğlu, 2001, s.40).

Duyu Motor Dönemde Alıştırmalı Oyun (0-2 yaş): Piaget, bebeklerin ve yeni yürümeye başlayan küçük çocukların oyun yolu ile ilk önce düşünce ve kas becerilerini geliştirdikleri duyumsal-devinimsel bir dönemden geçtikleri sonucuna varmıştır (MEGEP, 2007, s.13). Devinimsel hareketler ve tekrarlar bu oyunların en belirgin özellikleridir. Doyum ya da haz ile sonuçlanan elleri açıp kapama ve emme gibi psiko-motor hareketler çocuklar tarafından tekrar edilmektedir (Tural, 2005, s. 81).

Sembolik Oyun Dönemi (2-7 yaş): Sembolik oyun, hayatın ikinci yılı süresince dilin ortaya çıkması ile birlikte görülür. Bu süreçteki oyunlara "-mış gibi" oyun denir (Huizinga, 2006, s.25; Senemoğlu, 2001, s.41). Okul öncesini kapsayan bu dönemde kız ve erkek çocukları çevrelerindeki her şeyi kendi istedikleri gibi algılarlar. Bu dönemde hayal kurarak

oynayan çocuklar, dış dünyadaki gerçekliği, iç dünyalarında arzularına uyacak şekilde değiştirmektedir. Piaget, bu önemli ama ham düşünce tarzını "eritme" olarak isimlendirmiştir (Terr, 2000, s.53-54).

Kurallı Oyun Dönemi (7-11 yaş) : Bu aşamada, okul çağını yaşayan çocuklar yeni ve daha gerçekçi bir kavrama evresine girmektedirler. Artık bu dönemde oynanan oyunların kuralları vardır ve bu kurallar en az oyun kadar mühimdir (Nicolopoulou, 2004, s.142). Kurallı oyun aşamasından sonraki ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de insanlarda kurallı oyun özellikleri görülür. İnsanların yetişkinlik evresinde yaygın olarak oynadığı iskambil, satranç ve spor oyunları buna örnek olarak gösterilebilir (Çoban ve Nacar, 2006, s.57-60).

Piaget'in özenle kurduğu evreler teorisi, mantıksızdan mantıklıya doğru karşı konulmaz bir biçimde gelişmektedir. Bu açıdan Freud ve takipçileri gibi Piaget de oyunu çocuklara özgü görmekte ve yetişkin davranışlarına yönelik çalışmalarında oyunlara neredeyse hiç yer vermemektedir. İncelediği üç çocuk, Lucienne, Laurent ve Jacqueline, büyüdükten sonra Piaget onların oyunları üzerine not almaktan vazgeçmiştir. Bu nedenle Piaget, çocukların birer yetişkin olarak nelerden zevk aldıklarını asla düzenli olarak öğrenememiştir (Terr, 2000, s.54).

2.1.3.3. Oyun ile İlgili Diğer Kuram ve Düşünceler

Freud'dan sonra psikanalizler arasında başarılı bir yazar ve tedavi uzmanı olarak yer alan Erik Erikson, *Psiko-Sosyal kuramında* oyuna yer vererek, çocuğun yetişmesinde oyunun çok etkili bir araç olduğunu vurgulamıştır (Koçyiğit ve diğerleri, 2007, s.335). Erikson'a göre oyun önce tamamen bir kişisel etkinlikken (Otokozmik), gittikçe paylaşılan bir etkinlik (Mikrosferik) olmaya başlar. Daha sonra çocuğun okulunun, komşularının ve oturduğu kasabanın da içinde olduğu geniş bir dünyayı içerir (Makrosferik). Bu nazarda oyunun çocuğun sosyalleşmesi ile doğrudan bağlantılı bir faaliyettir (Terr, 2000, s. 69-70). Bununla birlikte Erikson, yetişkinlerin yaşamında oyunun gerekli olmadığı düşüncesinde Freud ve Piaget ile aynı fikirdedir. Erikson'a göre yetişkinlerin oyun oynaması sahte ve zorlamadır. İnsanlar yaşlandıkça bazı faaliyetleri işlevini yitirir ve kaybolur, oyun bu tür faaliyetlerden biridir (Terr, 2000, s.15).

Helanko ise sistem kuramında oyunu; birey ile çevresi arasında bir ilişki olarak görür ve birey ve çevresinin oluşturduğu iki kutuplu bir sistem içinde açıklamaya çalışır. İki kutuplu

olan bu sistemin öznel kutbunu birey, nesnel kutbunu ise çevre oluşturur (Helanko'dan akt. Özdoğan, 1997, s.102).

Berylne oyunu çocuğun doğrudan uyarılma durumu ile açıklamaya çalışmıştır. Buna göre çocuk içten gelen bir uyarıcı etkisi ile oyun oynar. Haz duygusu ile sonuçlanan oyunlar çocuk tarafından tekrar edilir (Berylne'den akt. Şahin ve Tuğrul, 2012, s.115).

Motivasyon üzerine yaptığı çalışmalarla bilinen Alman Heckhausen ise, Berlyne' nin heyecan arama kuramına dayanan genel davranış modelini oyun ile ilişkilendirmiştir. Buna göre birey bir iç gerginlik yaşadığında veya korku ya da engellenmelerden kurtulmak istediğinde oyunu seçer. Diğer bir ifade ile oyun, rahatlama ve gerginliği azaltma aracıdır. Bu nedenle oyun terapisinin işlevlerinden biri de çocuk üzerindeki gerginliğin ortadan kalkmasına ya da azalmasına yardımcı olmaktır (Heckhausen'den akt. Özdoğan, 1997, s.103).

Çocuğu toplumsal yapının bir parçası olarak gören bilişsel gelişimci Vygotsky oyunu da toplumsal açıdan ele almış ve değerlendirmiştir (Onur ve Güney, 2004, s.8). Vygotsky'e göre gerçek oyun 3 yaş civarında, dramatik oyunlara paralel "-mış gibi" oyun ile başlar ve bilişsel gelişime katkıda bulunur. Vygotsky, Piaget'ten farklı olarak oyunun daima toplumsal misyona sahip bir etkinlik olduğunu söyler. Vygotsky, oyun kuramında, imgeler ve dolaylı kurallar üzerinde durmuş, bunlar arasında kurduğu ilişki ile oyunu açıklamaya çalışmıştır (Nicolopoulou, 2004, s.142-149).

Vygotsky ile birlikte çalışmalar yapmış Rus psikolog Leontiev toplumların yapısı ile çocukların etkinlikleri arasında paralel bir bağ kurmuş ve oyunu da bu açıdan ele almıştır. Leontiev'e göre oyun çocuğun toplum içerisinde yetişkin olmayı tecrübe ettiği bir yaşam birimidir. Bu yönü ile oyun çocukların yetişkinlere ait rolleri yorumlamasını sağlar (Onur ve Güney, 2004, s.9-10).

Ünlü Hollandalı tarihçi Huizinga (2006), kültürde oyunun etkileri üzerinde durduğu *HumoLudens* isimli eserinde oyun ile ilgili kuramlara eleştirel bir bakış açısı getirmiştir. Huzinga (2006) bu kuramların oyuna dair öne sürdüğü bütün fikirleri kabul etmekle birlikte, her birinin oyuna farklı bir açıdan yaklaştığını bu nedenle hiç birinin tek başına eksiksiz olarak oyunu açıklamasının mümkün olmadığını söylemiştir. Huizinga (2006)'ya göre bu kuramlar, oyunu biyolojik bir açıdan izah etmeye çalışmış, oyunun içinde yer alan ruhsal yönü, zevk faktörünü ya da kalabalıkları harekete geçiren tahrik gücünü dikkate almamışlardır. O, oyunu, sadece akıl ya da insanlara özgü mantık ile açıklamanın mümkün

olmadığını belirtmiştir. Zira bu, oyunu sadece insanoğluna indirgemek anlamına gelir ve havyanlar âlemindeki oyunu izah etmekte yetersiz kalır. Ona göre oyun bütünselliktir. Oyunu hem biyolojik hem de ruhsal yönünü ele alarak bir bütün içinde değerlendirmek gerekir.

Huzinga (2006) oyunu bir uygarlık basamağına indirgemenin de yanlış olduğunu ifade etmiştir. Oyun zamanla ortaya çıkmamıştır, belli bir gelişmişlik düzeyine de ihtiyacı yoktur. İnsanlığın her evresinde var olan oyun, kültürden çok daha önce ortaya çıkmış bir olgudur. İnsanlardan çok daha önce hayvanların yaşamında oyun vardır. Oyunun bütün temel unsurları hayvan oyunlarında çok daha önce ortaya çıkmış durumdadır. İnsanlık oyuna hiçbir temel özellik eklememiştir.

Dilin, mitolojinin ya da bir çok dini ritüelin kökeninde oyun vardır. Dili kullanan insan zihni oyun aracılığı ile nesneler ile kelimeler arasında bağlantı kurar, bir nevi kelime oyunu oynar. Gerçeğin hayal edilmesi esasına dayanan mitoslarda da oyun vardır. İlkel insanın tanrısal olaylarla hayatı canlandırmaya çalıştığı mitolojik unsurların içinde de oyunsal bir kurgu vardır. Yine ilkel insanların ibadetleri ya da dini ritüelleri basit oyunlar şeklinde gerçekleşir. Oyun, farklı kültürlerin ortaya çıkmasını sağlamış temel unsurlardan biridir (Huizinga, 2006, s.21). Hall bu noktada Huizinga ile paralel bir söylemde bulunarak çocuğun, oyunlarında insanlığın kültürel gelişimini yaşadığını belirtmiştir (Hall'den Akt. Özdoğan, 2000, s.101).

Önceleri oyunun yaratıcılık üzerindeki etkisi ve "oyunun idealleştirilmesi" eğilimi üzerine çalışmalar yapan Sutton–Simith (2009), kurallı oyunlar üzerinde kültürün etkisini araştırarak oyunlarda yer alan tarihsel etkenlerin önemini dile getirmiştir.

Şimdiye kadar belirtmiş olduğumuz kuramların yanı sıra birçok tarihsel kişilik de oyuna değinerek, insan yaşamında oyunun yeri ve önemine dair fikirler öne sürmüşlerdir. Bunlardan biri olan Aristoteles, çocukların ilk beş yılında oyun yolu ile bedenlerini çalıştırmalarının önemli olduğunu, bu nedenle oyun ve oyuncak seçiminde ebeveynlerin aktif olması gerektiğini söylemiştir. Aristoteles'e göre oyun çalışmanın doğurduğu yorgunluğu ve gerilimi ortadan kaldıran bir öğedir (Yılmaz, 2004, s.155). Yaklaşık dokuz yüz yıl önce yaşamış ünlü Türk bilgini İbn-i Sina oyun oynayan bir çocuğun yaşlı bir adam tarafından eleştirildiğine tanık olduğunda, her yaşın bir hali olduğunu, çocukluğun yakışığının da oyun olduğunu söylemiştir (Hazar, 2000, s.22-23). Ünlü düşünür Montaigne

de "çocukların oyunu, oyun değil, onların en ciddi uğrasıdır" diyerek oyunun çocuktaki yerini vurgulamıştır (Montaigne'den Akt. Yörükoğlu, 1986, s.46).

Çocuğun yaşantı deneyimlerine ve oyuna dikkat çeken ilk eğitimcilerden biri XVII. yüzyılda yaşamış Comenius'tur. Comenius eğitimde çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğini söylemiştir. Comenius'a göre oyunlar çocukluk döneminin hem bir ihtiyacı hem de çocukların ilgisini çeken en aktif alandır. Bu nedenle oyun eğitim içinde yer almalıdır (Tüfekçioğlu, 2013, s.40).

Alman eğitimci Friedrich Froebel oyunun eğitsel önemini ön palana çıkarmıştır. (Froebel'den Akt. Onur, ve Güney, 2004, s.7). Froebel'e göre oyun, çocuğun kendi benliğini özgürce dışarı yansıtmasını sağlayan bir aynadır. Bütün iyiliklerin kaynağı oyun içinde mevcuttur ve bu iyilikler, neşe, sevinç, tatmin, özgürlük ya da huzur gibi olumlu duygular oyun oynarken ortaya çıkar. Froebel'e göre, oyun içinde aktif olarak yer alan çocuk gelecek hayatında daha başarılı, dayanıklı ve sakin bir birey olur (Bayrak, 2008, s. s.41-42den aktarılmıştır). Maria Montesorri de paralel bir düşünce öne sürerek çocuğun denetim altında kişisel etkinliklerde bulunmasını söylemiş, sosya-dramatik oyunlardan ziyade oyun malzemeleri kullanılarak oynanan oyunların daha etkili olduğuna dikkat çekmiştir (Froebel'den Akt. Oğuz ve Akyol, 2006, s.250).

Jean Jacques Rousseau(2010) *Emile* isimli kitabında hayali bir karakter üzerinden eğitim anlayışını yansıtmıştır. Rousseau'ya göre çocuk insanların içinde değil doğal ortamda anne ve baba tarafından yetiştirilmelidir. Zira insanlar kirlidir ve çocuklara olumsuz etki yapmaları muhtemeldir. Doğal ortamda çocuğun verilecek eğitimde oyun, bedensel ve ruhsal gelişime etki eden önemli bir faktördür. Dışarıdan çocuğa yapılacak her türlü müdahaleye karşı çıkan Rousseau, çocukların oyun oynamasına izin verilmesi gerektiğini zira oyunun çocukların en doğal hakkı olduğunu söylemiştir.

Yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesini gündeme taşıyarak eğitim dünyasına büyük bir katkıda bulunan İsviçreli bir eğitim reformcusu olan Pestalozzi, eğitim alanında Rousseau'nun doğal eğitim düşüncesinin etkisinde kalmıştır. Pestalozzi'ye göre insanın bilgi sahibi olmasını sağlayan yaşadığı hayata dair deneyimler ve oyun tecrübesidir. Bu nedenle çocuğun eğitimde önemli bir yeri vardır ve bu önem eğitimciler tarafından dikkate alınmalıdır (Pestalozzi'den Akt. Bayrak, 2008, s.41-42).

Aydınlanma felsefesinin kurucularından biri olan Locke, çocuk zihnini doğuştan boş bir levhaya benzetir. Ona göre insanın edindiği bütün bilgiler sonradan deneyim yolu ile

kazanılır. Bu süreçte bireye verilen eğitimin şüphesiz çok önemli bir yeri vardır. Locke'ye göre bireye verilecek eğitim sözcük ve deneyimlerle değil bizzat nesne üzerinden olmalıdır. Bu maksatla Locke çocuğun eğitiminde nesneye dair derslerin, oyunla öğrenmenin ve zihinsel aktivitelerin çoğaltılmasını önerir. Diğer bir ifade ile yapılacak olan çalışmalar içinde haz ve eğlence unsurunu barındırmalıdır. Bu nedenle oyun eğitimde dikkate alınması gereken bir alandır (Locke'den Akt. Cihan, 2006, s.176)

Ünlü Amerikalı filozof Dewey'e (2008) göre eğitim, hayata hazırlık değil yaşamın kendisidir. Dewey (2008) eğitim felsefesinde okul ise bütün çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenme yaşantıları elde ettikleri bir laboratuvardır. Okul ortamında yer alan derslerin merkezinde çocukların sosyal faaliyetleri yer almalıdır. Bu faaliyetlerden biri de oyundur. Dewey'in (2008) kendisi de eğitim faaliyetlerinde oyunu bir öğretim aracı olarak kullanmıştır.

Görüldüğü gibi oyun, her ne kadar oyuna dair öne sürülen belli başlı kuramlar ve bakış açıları ile açıklanmaya çalışılsa da, oyun ve oyunun işlevinin tam olarak izah edilemeyeceği, herkesin oyunun neye benzediğine dair bir fikri olmakla birlikte, oyun kuramsal olarak ifade edilmeye çalışıldığında birbirinden farklı algıların ortaya çıktığını veya çıkabileceğini kabul etmek gerekir.

2.1.4. Oyunun Yararları

Hayatın vazgeçilmez bir parçası olan oyun çocuğun sosyal, duygusal, motor, dil ve zihin becerilerini geliştirmesine imkân tanıyan önemli bir fırsattır (Mangır ve Aktas, 1993, s.14). Bununla birlikte oyun, devinimsel, bilişsel ve duyuşşal davranışların gelişimi arasında bir köprü görevi görür (Köroğlu ve Yeşildere, 2002, s.3).

2.1.4.1. Oyunun Fiziksel Gelişime Katkısı

Oyun sadece, çocuğun zihinsel, psiko-sosyal, duyuşsal ve psiko-motor, yeteneklerini geliştirmekle kalmaz, bunlar ile birlikte çocuğun fizyolojik gelişimine de katkıda bulunur (Sümbül, 2007, s.357). Huizinga'ya (2006) göre oyun içinde estetik, ritim ve armoni barındırır ve insan, hareket halindeki vücudunu en iyi şekilde oynarken gösterir. Çocuğa oyunun sağladığı hareketli ortam çocuğun sindirim, solunum ve dolaşım sistemine olumlu bir katkıda bulunur, iç salgı bezlerinin salgı miktarını artırarak çocuğun gelişimini

hızlandırır. Düzenli beslenen, yediği besinleri uygun hareketlerle birleştiren bir çocuğun adalelerinde, kemik ve eklem yapılarında, bağışıklık sisteminde ve tendonlarında güçlenme oluşur (Hazar, 2000, s.12-13). Örneğin oyun oynayan çocuk hareketlidir ve bu onun oksijen kullanımını artırır. Bu durum kanın daha çok pompalanmasına ve dokuların daha iyi beslenmesine neden olur. Bu da kasların güçlenerek sağlıklı bir gelişim göstermesini sağlayacaktır. Bunun aksi durumda ise oyunsuz dolayısı ile hareketsiz bir ortamda yetişen çocuklar ise zayıf kaslara sahip olur. Bu durumun çocuğun gelecekteki hayatını olumsuz etkilemesi muhtemeldir (MEB, 2006, s.5). Bu nedenle çocukların oynamalarına kısıtlama ya da yasak getirmemek aksine içinde hareket barındıran oyunları desteklemek gerekir.

İlköğretim düzeyindeki çocuklar bitmek tükenmek bilmeyen bir enerjiye sahiptir. Bu fazla enerji onları aşırı hareketli kılmakla birlikte, canlı olmanın beraberinde getirdiği gizli bir saldırganlık dürtüsünü de besleyebilmektedir. Oyun bu noktada devreye girerek çocuklara fazla enerjilerini boşaltma, saldırganlık duygularını makul ve sağlıklı bir yoldan giderme fırsatı verir (Yavuzer, 1984, s. 199). Benzer bir durum yetişkin gençler için de geçerlidir. Fiziksel akitivite, takım oyunları ya da sportif faaliyetlerle uğraşan gençlerin daha az saldırgan ve gergin olduğu söylenebilir. Nitekim Özdevecioğlu ve Yalçın (2010) yaptıkları araştırmada sportif faaliyetlerin yetişkinlerin saldırgan davranışlarının önlenmesine olumlu katkı yaptığı sonucuna varmışlardır.

2.1.4.2. Oyunun Dil Gelişimine katkısı

Oyun, zihinsel gelişime paralel olarak çocuğun dil gelişimine de olumlu katkıda bulunmaktadır (Sümbül, 2007, s.357). Çocuk oyun içinde dili aktif bir şekilde kullanır; yeni sözcükler öğrenir, hakkını arar, anlayamadığını sorar, geliştirdiği taktik ile ilgili takım arkadaşlarına bilgi verir, takım arkadaşını motive eder, düşüncelerini rahatlıkla ifade eder. Böylece çocuğun hem sözcük daracığını geliştirir hem de yeni öğrendiği kelimelerle düzgün cümle kurma alışkanlığı kazanmasını sağlar (Erekmekçi ve Fidan, 2012, s.851). Diğer bir ifade ile çocuğun kendini ifade etme yeteneğini geliştirir. Bunların haricinde oyun öncesi sayışmalar, içinde şarkı ve tekerleme barındıran oyunlar çocuğun dil gelişimine olumlu katkıda bulunur (MEB, 2006, s.6).

2.1.4.3. Oyunun Zihinsel Gelişime Katkısı

Doğduğunda hemen hemen hiçbir zihinsel etkinliğe sahip olmayan çocuk, zaman ilerledikçe çevre ile etkileşim kurar, yaşantılar edinir, çevresinde olup bitenleri anlamaya ve yargılamaya başlar. Diğer bir ifadeyle öğrenmeye başlar. Çocuğun geçirdiği bu süreç, çocuğun zihinsel gelişimi ile doğrudan ilgilidir (Akandere, 2003, s.10). Çocuğun zihinsel gelişimine etki eden yaşantılar içinde, oyunların önemli bir yeri vardır. Piaget'e (2004) göre zihinsel gelişim ile oyun gelişimi arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Pestalozzi oyun deneyimi olan bir kişinin zihinsel temel niteliklere sahip olduğunu söylemiştir (Pestalozzi'den Akt. Bayrak, 2008, s.41).

Oyunun zihinsel gelişime sağladığı en büyük katkı öğrenmedir. Oyun içinde çocuk farkında olmaksızın nesne ve kavramlar ile ilişki kurarak onların nasıl kullanıldığını ve görevlerini öğrenir. Nesne ya da kavramları birbirleri ile karşılaştırarak özelliklerini kavramaya çalışır. Bir nevi oyun, çocuk için zihinsel bir antrenman ortamıdır. Oyun sırasında düşünen, algılayan, değerlendiren, yorumlayan ve kavrayan çocuğun zihinsel fonksiyonları aktif bir şekilde çalışır ve bu durum çocuğun zihinsel gelişimine olumlu bir katkıda bulunur (Seyrek, 1998, s.57). Bununla birlikte çocuklar oyun akışı içinde, bir yandan kendi yeteneklerinin farkına varırken diğer yandan da oynadıkları diğer çocukların vaziyetleri ile ilgili de çıkarımlarda bulunur, akıl yürütür. Çocuğun oyun içindeki durumu dikkate alarak yaptığı bu akıl yürütme, çocuğa bilimsel bir bakış açısı kazandırmaktadır (Hazar, 2000, s.17).

Oyun aynı zamanda çocukların beyin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. Oyuncaklar ile oynayan çocuklarda her bir nöron %25 daha fazla beyin sinapsını uyarmaktadır. Araştırmacılar oyun oynayan çocukların, oyun oynamayan yaşıtlarına oranla %20 ila %30 oranında daha büyük beyinlere sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Oyun oynamak beyinin iki tarafının da gelişmesine katkıda bulunur (Auerbach, 2008, s.20 – 21).

2.1.4.4. Duyusal ve Sosyal Gelişime Katkısı

Son yıllarda yapılan araştırmalar (Gürcan ve diğerleri, 2008) TV, internet ve bilgisayarın çocuğun hayatında kapladığı yerin arttığını ve bu durumun, kendini sosyal hayattan soyutlamış, iletişim becerisi zayıf, içine kapanık çocukların yetişmesine neden olduğunu ortaya koymuştur (Şahin, 2012, s.141). Hiç şüphesiz bu olumsuz durumun ortaya

çıkmasında, çocuğun toplumsal bir varlık olmasına katkıda bulunan oyunların çocukların hayatındaki önemini giderek yitirmesinin etkisi vardır. Zira oyun çocukların birbiri ile anlaşmasını sağlayan ortak bir dildir. Birbirini tanımayan çocuklar oyun içinde çabucak kaynaşıp birlikte oynayabilir. Bu yönü ile oyun, çocuğun sosyal olarak gelişmesinde, toplumsal bir yer edinmesinde önemli bir yere sahiptir (Yörükoğlu, 1986, s.49). Oyun içinde arkadaşları ile karşılıklı iletişime giren çocuk onlarla duygularını düşüncelerini paylaşarak benmerkezci duygulardan sıyrılır. Çevresindeki insanların birebir kendisi gibi olmadığını, farklı konuştuklarını, farklı giyindiklerini, kendinden farklı düşündüklerinin farkına varır ve bu durumu kabullenir. Bu, çocuğun empatik bir düşünme becerisi kazanmasına, benmerkezci düşüncelerinden sıyrılarak toplumsal saygı düsturunu kazanmasını sağlar (Gander ve Gardiner, 2007, s.280). Oyun içinde farklı kişilerle etkileşime giren çocuk oyun sırasında başkalarına nasıl davranması gerektiğini belirler, kendine has bir üslup geliştirir. Zira her çocuğun kendine has bir oyun oynama şekli vardır ve bu konudaki tercihleri yaşamı boyunca başka kişilere nasıl davranacağını da ortaya koyar (Auerbach, 2008. s. 22).

Oyun, uyulması gereken kuralları ve içinde barındırdığı saygı kültürü ile çocuğu toplumun bir parçası yapar. Çocuk, oyun içinde farklı roller üstlenir, kendi rolünü diğer çocukların rolü ile karşılaştırır ve gruba uyum sağlamayı öğrenir. Çocuk, grup içinde saygı görmek, takdir edilmek için oyunda üstlendiği rolün hakkını vermeye çalışır (Çoban ve Nacar, 2006, s.22-23). Çocuklar oyun kurallarına uymayan çocuklar ile birlikte oynamak istemezler. Çocuk oyun içinde kalmak istiyorsa kurallara uymak zorundadır. Bu yönü ile oyun, çocuğa kurallara uymayı öğretir. Oyun içindeki kurallara uyan çocuk, yetişkin olduğunda toplumsal kuralları da dikkate alacak ve onlara uyacaktır. Bu yönü ile oyun bir nevi toplumun küçük bir parçası, hayatın provası niteliğindedir (Hazar, 2000, s.14-15; MEB, 2006, s.6). Çocuk doğru-yanlış, haklı-haksız, güzel-çirkin, iyi-kötü gibi değerleri ve geleneksel alışkanlıkları oyun esnasında görür ve öğrenir, sonrasında bunları dener ve içselleştirdiklerini benimseyerek kendisinin bir parçası haline getirir (Çoban ve Nacar, 2006, s.44).

Grup oyunları, içinde takım ruhunu barındırır. Nitekim bu ruhun etkisinde kalan çocuk, ait olduğu gurubun menfaatlerini kendi menfaatlerinden önde tutar, böylece çocukta gruba aidiyet ve fedakârlık duyguları geliştir. Aynı zamanda çocuk oyun içinde birlikte hareket etme, başkalarına yardımcı olma, zayıf olanı ezmeme ve koruma, adalet ve haklı olandan

yana tavır takınma, kendi payına düşene razı olma davranışlarını öğrenir ve içselleştirir (MEB, 2006, s.6). Oyun, pasif, içe dönük ve ürkek yapıdaki çocuklara aktif ve cesur bir tutum kazandırır, onların değişken ve dağınık duygularını düzene sokar (Özbey, 2004, s.166). Zira oyunu kazanmak isteyen çocuk, oyuna dair planlama yapacak, farklı seçenekleri deneyecek, çabuk karar verecek ve gerektiğinde de risk alacaktır (Seyrek, 1998, s.54-55). Bu yönü ile oyunun çocuğun kendini gerçekleştirmesine, kendine karşı duyduğu özgüvenin artmasına olumlu katkıda bulunduğu söylenebilir. Bilhassa grup oyunlarında çocuklar, gruba kendi fikirlerini kabul ettirmek ve grubu idare etmek isterler. Oyun bu tür çocukların liderlik ve yöneticilik vasıflarını geliştirir (Özbey, 2004, s.165).

Oyun, çocukları tanımanın en kolay yollarından biridir. Nitekim çocuklar gizledikleri öfke, kıskançlık, kızgınlık gibi gerçek duygularını ya da hayata dair beklenti ve isteklerini oyun sırasında yansıtırlar. Bu yönü ile oyun oynayan çocuk, dikkatli bir şekilde gözlemlenebildiğinde, çocuğun gelecekte nasıl bir karaktere sahip olacağı ya da ruhsal sorunları hakkında bir fikir edinilebilir (Özbey, 2004, s.166). Zira psikanalizlerin çocukların olumsuz davranışları hakkında bilgi edinmek için kullandıkları yöntemlerden biri onları oyun oynarken izlemektir (Çoban ve Nacar, 2006, s.20).

Oyun, ailenin etkisi ile çocukta oluşmuş davranışları test etmeye de fırsat tanır (Özbey, 2004, s.166). Aile içinde her arzusu yerine getirilen, diğer bir ifade ile bir dediği iki yapılmayan çocuk, ilk başlarda oyun oynamakta güçlük çeker, oyun içinde kendi istediklerinin yapılmasını ister, bencil davranır. Oyun içinde istekleri yerine getirilmediğinde ise mızıkçılık yapar ya da küser. Bu türden davranışlar bilhassa genelde evde vakit geçiren, oyun gruplarında çok fazla oyun oynama imkânı bulamayan çocuklarda daha sık bir şekilde görülür. Sürekli yalnız oynayan ya da oyun dışında kalan çocuklar ise grup oyunlarında ciddi bir uyumsuzluk oluştururlar. Oyun esnasında saldırgan ve bencil davranışlar sergilerler. Bu türden çocuklar ya evdeki babasının ve annesinin davranışını yansıtıyordur ya da evinde kısıtlanan ve sindirilen bir çocuktur. Neticede çocuğun edindiği olumlu ya da olumsuz davranışlar oyun esnasında sınanır. Kazanılan olumlu özellikler oyun ile pekiştirildiği gibi, olumsuz özellikler ise değiştirilir (Seyrek, 1998, s.9).

Bulunduğu yaş itibariyle çocuk bir hayal dünyasındadır ve çocuk için oyun, kurduğu hayalleri canlandırma sahnesidir. Sınırlamalardan ya da gerçek dünyanın sınırlılıklarından sıyrılan çocuk, özgür bir iklimde kendini bu sahnede ifade etme imkânı bulur (Terr, 2000, s.23). Aynı zamanda oyun, çocuğun gerçekleştiremediği arzularının kurmaca yolu ile

tatmin edilmesini sağlar ve böylelikle çocuğun kişisel değer güdüsünü muhafaza eder (Uğurlu, 1996, s.11). Diğer bir ifade ile oyun duygusal birikimlerin boşalmasına, gerginliğin atılmasına vesile olur, bu yönü ile oyunun insanı rahatlatan da bir yönü vardır (Terr, 2000, s.34).

Oyunun duyusal gelişime bir diğer katkısı bireyin ahlaki gelişimine sağladığı katkıdır. Oyun etkinlikleri ile adil ve dürüst olma davranışları edinen çocukların, sınavlarda kopya girişiminde bulunmadıkları tespit edilmiştir (MEB, 2006, s.8). Oyunlarda dürüst olmanın sağladığı saygınlığı fark eden çocuklar yaşamlarında da dürüst olma gayretinde olacaklardır (Hazar, 2000, s.14-15).

Özet olarak; yetişkinler her ne kadar oyunu çocukların eğlenmesine ve oyalanmasına bir vesile olarak görse de Montaigne'in deyimi ile "Çocukların oyunu bir oyun değil, onların en ciddi uğraşıdır." (Montaigne'den Akt. Mangır ve Aktaş, 1993, s.14). Bu ciddi uğraş çocukların çok yönlü gelişimine katkıda bulunur. Çocukların duyularını ve yeteneklerini geliştirir, becerilerini artırır, bir nevi onların en doğal öğrenme ortamıdır. Bu ortam çocuğun gördüklerini deneyip yapmaya çalıştığı ya da öğrendiklerini pekiştirdiği bir deney odası gibidir. Çocuğun hayal dünyası ile gerçek dünyası arasında bir köprü görevi görür. Oyun vasıtası ile çocuk bu iki dünya arasında anlamlı bir bağ kurar. İçinde birçok bilinmezlik barındıran çevresini oyun süzgecinden geçirerek kendisi için anlaşılır bir duruma getirir (Yörükoğlu, 2008, s.66-70). Oyun, çocuğun dilidir, diğer bir ifade ile kendini ifade ettiği en etkili anlatım aracıdır. Çocuk, kaygılarını, üzüntülerini ve korkularını oyun aracılığı ile dile getirir.

2.2. Oyun-Öğrenme İlişkisi

Oyunun eğitsel amaçlı kullanılmasının geçmişi antik Yunanlılar ile Romalılar dönemine kadar uzanmaktadır. Örneğin Yunanlılarda oyun bedensel gelişime katkı sağlayan bir öğrenim aracı idi. Ortaçağa gelindiğinde ise oyunlar daha çok savaşa hazırlık aracı olarak görüldü. Savaşçılığa faydası olmayan oyunlar önemsiz sayıldı. Örneğin İngiliz kralı III. Edward savaşçılığa faydası olmadığı gerekçesi ile top oyununu yasakladı (Onur, 1992, s.366-367). Ortaçağ pedagojisinin oyuna önem vermemesi bu dönem okullarını katı ve sıkıcı bir yer haline getirdi (Arkın, 1952, s.374). XVII. Yüzyılın ikinci yarısından sonra Fröbel başta olmak üzere bazı eğitimciler oyun ile çocuk arasındaki yakın ilişkiyi keşfederek, oyunun eğitsel değerinin farkına vardı. Bu eğitimcilerin katkısı ile oyun okul

programlarında yerini almaya başladı (Dewey, 2008, s.89-90). Oyun ile çocuk arasındaki güçlü bağ günümüze kadar birçok uzman tarafından sorgulanmış ve nihayetinde oyunun çocuğun en doğal öğrenme ortamlarından biri olduğu idrak edilmiştir. Artık oyun sadece, çocukların fazla enerjilerini tükettikleri, yaramazlık yapmalarını engelleyen ya da taklit yapma arzularını gideren bir etkinlik değil, etkili bir öğrenim aracı olarak kabul edilmektedir (Pehlivan, 2005, s.60). Oyuna yüklenen bu eğitsel misyon son derece anlamlı ve yerindedir. Nitekim oyun çocuğun hayatı anlamak için kullandığı bir araçtır. Çocuk, oyuncakların verdiği mesajları önemseyerek gerçek dünya ile kendi arasında oyun ile bağ kurar (Auerbach, 2008, s.19). Bu güçlü bağ eğitimciler için bir fırsattır. Oyunlara ya da oyuncaklara eğitsel anlamlar yüklenip, çocukta istendik davranış değişiklikleri meydana getirilebilir.

Oyunun sadece çocuklara özgü bir etkinlik olarak görülmesi ya da daha çok anaokulu ile özdeşleştirilmesi oyunun eğitsel amaçlı olarak kullanımını sınırlandırmaktadır. Bu, oyuna dair, temellerini tarihsel arka plandan alan yanlış bir algıdır. Oyunu çocukluk evresi ile sınırlayan bu bakış açısının kökleri antik Yunan dönemine kadar uzanmaktadır. Nitekim Yunancada oyun için çocuksu anlamına gelen "paida" kelimesi kullanılır. İngilizce oyun anlamına gelen "play" sözcüğünün kökeni de bu kelimeye dayanır. Yunanlılarda oyun için kullanılan bir diğer ifade ise önemsiz, boş, yararsız anlamına gelen "adio" kelimesidir (And, 2012, s.31). Bu tanımlar her ne kadar bedensel gelişime katkı sağlayan eğitsel çalışmalarında oyuna yer vermiş olsalar da, Yunanlılar tarafından oyunun çocuklara özgü bir davranış olarak görüldüğünü, çocukluk sona erdiğinde oyunun da bitmesi gerektiğinin düşünüldüğünü göstermektedir. Antik Yunanlılara göre; çocuk iken oynarsınız ama büyüdüğünüzde rekabet edersiniz. Yunanlılara özgü olimpiyatlardaki rekabet ruhu bunun canlı örneğidir.

Sözü edilen bu yanlış algı, günümüzde hala yetişkinler arasında kabul görmektedir. Birçok yetişkin oyunu içinde eğlence barındırdığı gerekçesiyle çalışma karşıtı, çocuklara özgü boş zaman etkinliği olarak görmektedir. Bu bakış açısı sığ bir bakış açısının sonucudur. Zira birçok ünlü eser, çalışma zorunluluğu ile değil, tamamen tutku ve eğlence ile üretilmiştir. Mozart ünlü bestelerini çalışma zorunluluğu ile değil müzik tutkusu ile yapmıştır (Terr, 2000, s. 28-30). Bu algı yanılgısının nedenlerinden biri, çalışmak ile oyun oynamanın ayrı ayrı yapılması gereken şeyler olarak düşünülmesidir. Oysaki oyun içinde bir çalışma unsuru barındırır. En iyi oyuncuların bile, oynarken bütün gayretleri ile çalıştıkları bilinen

bir gerçektir. Örneğin basketbol yıldızları veya satranç şampiyonları, Nobel ödülü sahipleri, bilgisayar mühendisleri ve felsefe kuramcıları yoğun bir tempoda çalışırken bir yandan da oynuyor gibidirler. İsviçreli psikolog Jung " Sınırsız bir hayalle oyun oynamayan bir yerde yaratıcı bir çalışma asla ortaya çıkmaz." demiştir (Jung'tan Akt. Terr, 2000, s.30-31). Görüldüğü üzere, oyunu yaşla sınırlandırmak ve sadece çocuklara özgü bir etkinlik olarak görmek, yanlış bir bakış açısı sunmaktadır. Oyun sadece çocuklar için değil yetişkinler için de hayatın bir parçasıdır. Hatta çocuklara nazaran bilinç düzeyleri daha yüksek olan ergen yaştaki öğrencilerin oyun oynamaya daha istekli oldukları dahi söylenebilir (Wright, 1985, s.2). Bilgisayar oyunlarının ergen öğrenciler arasında yüksek oranda kabul görmesi hatta kimi zaman bu kabulün bağımlılık derecesine varması, bu isteklilige örnek olarak gösterilebilir (Gürcan ve diğerleri, 2008, s.7).

Oyun yukarıda bahsedildiği üzere, sadece okul öncesi ya da ilköğretim çağındaki öğrenciler için bir eğitim aracı olmaktan ziyade, her yaş için kullanılabilir eğitici bir etkinliktir. Zira oyun, bu yönü ile de geçmişten bu yana hayatın içinde farklı amaçlarla yer almıştır. Örneğin dama ve satranç çok eski zamanlardan bu yana toplumun her kesimi ve yaş grubu içinde oynanan askeri birer oyundur (Turhal, 2013, s.115). Satrançta bireyler, karar verme ve mantık yürütme özelliklerini, cesaretlerini ve zekâlarını kullanarak adeta birbirleri ile savaşırlar (Köksal, 2006, s.18). Askeri taktik ve teknikleri ilk defa oyun ile eğlendirici bir şekilde öğretme fikri Helwing tarafından 1780 yılında ortaya atılmıştır. Günümüzde de askeri tatbikat ve simülasyonlar birer oyun olarak değerlendirilebilir. Hayatın giderek karmaşık bir hal aldığı günümüz koşullarında iş dünyası nitelikli eleman seçmek ya da yetiştirmek için oyun yöntemine başvurmaktadır. Bu oyunlarda adayların nitelikli karar verme ve problem çözme becerileri oyun içindeki tutumuna göre belirlenmektedir (Hazar, 2000, s.18-19).

Yukarıda bahsedildiği üzere oyun hayatın farklı alanlarında eğitsel amaçlı olarak başvurulan bir yöntemdir. Prensky'e (2001) göre oyunun hayatın her alanında bu denli kabul görüp, farklı eğitsel amaçlar için kullanılmasının altında yatan en önemli etkenlerden biri ilgi çekici olması diğer bir ifade ile kendine özgü bir cazibesinin bulunmasıdır.

Malone ve Lepper'e (1987) da Prensky ile eş değer bir söylemde bulunarak oyunun içinde bulundurduğu ilgi çekiciliğin, oyunu diğer eğitsel yöntemlerden ayırdığını belirtmiştir.

Malone ve Lepper'e (1987) göre, oyunu ilgi çekici kılan ve oyunun eğitsel amaca hizmet etmesini sağlayan dört temel bileşeni vardır. Bunlar:

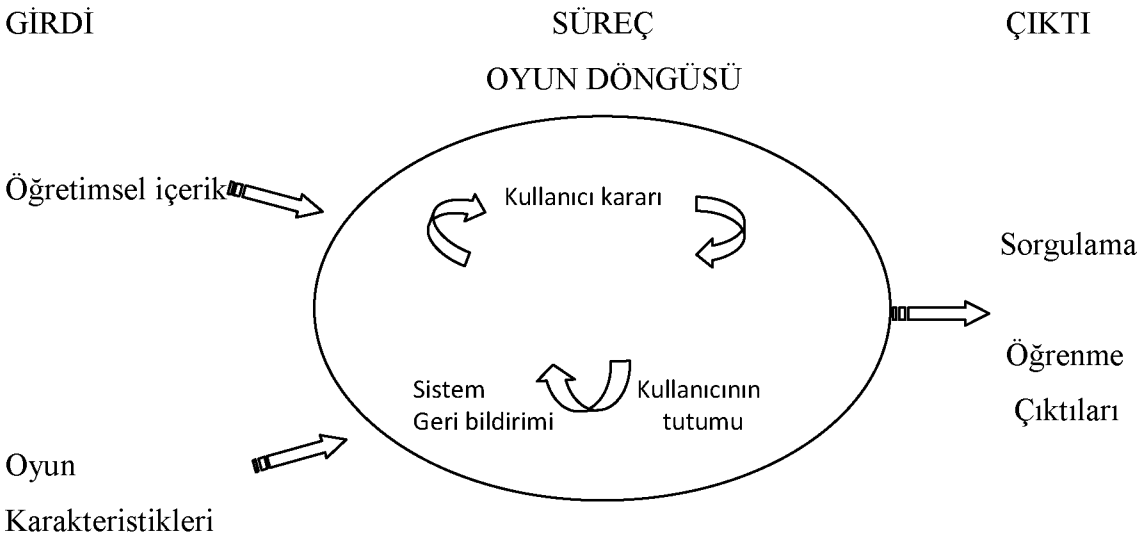
Zorluk: Oyunun zorluk derecesi oyuncunun kişisel gayret göstererek aşabileceği seviyede olmalıdır. Oyunun makul zorluk derecesi oyuncuda kişisel egoyu tatmin, heyecan, korku ya da sevinç duyularını da beraberinde getirecektir.

Merak: Oyunun içinde taşıdığı belirsizlik durumu, oyunda galip gelinip gelinemeyeceği, bir sonraki aşamada ne ile karşılaşılacağı düşüncesi oyuncuda bilişsel merakı oluşturmakta ve oyuna ilgiyi artırmaktadır. Merak ile öğrenme arasında pozitif bir ilişki söz konusudur. Merak hem bilişsel hem sosyal hem de duyuşsal gelişimi olumlu yönde desteklemektedir(Serin, 2010, s.240).

Hayal gücü: Oyun oynayan kişi gerçek dünyadan sıyrılarak kendinden geçer, adeta kendisini bir hayal dünyasının içinde bulur. Bu durumun oyuncu üzerinde hem dikkat çekici hem de motive edici bir fonksiyonu vardır. Kişinin oyun vasıtası ile hayal dünyasında yaşadığı deneyimler duyuşsal ve bilişsel birçok avantajı beraberinde getirir. Bu avantajlardan eğitsel amaçlı olarak da yararlanmak mümkündür. Zira bireyin belleğinde sözü edilen hayal kurguları öğrenilen bilgilerin benzer durumlara dönüştürülmesine katkıda bulunur. Örneğin oyuncu gerçek dünyada oyundakine benzer bir durum ile karşılaştığında karar verirken oyun içinde yaşadığı tecrübeleri dikkate alır. Oyun sayesinde edinilen hayal kurgularının bir diğer yararı ise çok karmaşık durum ya da işlemlerin zihinde tutulmasını kolaylaştırmasıdır.

Karmaşıklık: Oyun, içinde belli bir düzeyde karmaşa barındırmalıdır. Zira oyuncuların karşı karşıya kaldıkları bu karmaşa karşısında düşünmelerine, karmaşayı çözmesi için farklı alternatifler denemesine fırsat verilmelidir. Oyuncu karmaşa karşında kendine sunulan seçenekler içinde kendi seçimini yapıp karmaşadan kurtulmaya çalışmalıdır. Diğer taraftan oyun içine yerleştirilen karmaşalar oyuncunun çözebileceği seviyede olmalıdır. Oyuncu işin içinden çıkamadığında oyun oynamayı bırakabilir.

Oyun ile öğrenmede bireyin oyun esnasında yaşadığı bilişsel süreçler son derece önemlidir. Oyun yöntemi ile öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, nasıl bir bilişsel süreç yaşandığı noktasında Garris ve diğerleri (2002) incelemeler yapmışlar ve ortaya koydukları bir model ile bunu açıklamaya çalışmışlardır.



Şekil 1: Garris ve diğerlerine (2002, s.445) göre oyun yöntemi ile öğrenmenin meydana gelişi

Modele göre, oyunun özellikleri ile belirlenen öğretimsel içerik oyun döngüsüne birlikte dâhil olacaktır. Oyun döngüsü içerisinde oyunun yapısını keşfeden oyuncu sonrasında sorgulama yaparak öğrenme çıktılarını uyarlayacak ya da uygulayacaktır (Garris ve diğerleri, 2002, s.445). Oyuncunun oyuna dâhil olması ile döngü başlar. Oyuncu tarafından oyun tamamladığında ise, oyuncunun gerek bilişsel yapısında gerekse davranış ve tutumlarında olumlu değişiklikler meydana gelir.

2.2.1. Oyunun Eğitsel Yararları

Hayatın bir parçası olan oyunun eğitsel amaçlı olarak eğitim öğretim ortamlarında kullanılması öğretimi daha nitelikli hale getirecektir. Nitekim oyun eğitsel açıdan birçok yararı içinde barındırmaktadır.

Bu yararlardan ilki oyunun dikkati yoğunlaştırma kalitesine yaptığı olumlu katkıdır. Nitekim öğretim sürecinin temel problemlerinden biri öğrencilerin dikkatlerini uzun süre canlı tutup, işlenen konuya odaklanamamalarıdır. Öğrencinin ders üzerindeki dikkati kaybolduğunda, algılaması ve öğrenmesi güçleşmektedir. Oyun öğrencinin farkındalık derecesini artırarak, öğrenciyi daha aktif bir öğrenme ortamına sokar ve bu problemi ortadan kaldırır (Çoban ve Nacar, 2006, s.48). Zira oyun oynayan öğrenci farkına dahi varmadan kendisini olayın içinde bulur. Özel bir çaba harcamadan farklı düşüncelerden

kurtularak kendini tamamen oyuna verir. Bu durum öğrencinin dikkat düzeyini artırarak işlenen konuya üst düzeyde odaklanmasını sağlar (Terr, 2000, s.156).

Oyun öğrencinin aktif olarak öğrenme ortamının içinde yer almasını sağlar. Oyun içinde, denemeler yapan, zaman zaman yanılıp doğru yola giden farklı alternatifler arayan, hatalarını sorgulayarak dersler çıkaran öğrenci, uygun öğrenme yaşantıları edinmektedir (Çakmak, 2000, s.124). Öğrencilerin bu şekilde oyun içinde kendi yaşantısı ile edindiği öğrenmeler daha kolay bir şekilde davranışa dönüşebilmektedir (Aykaç, 2007, s.25). Oyun ile yaratıcılık arasında bağ kuran Moyles'e göre oyun aktif bir öğrenme ortamıdır ve çocuğun gelişimine katkıda bulunur. Oyun ile sınırlarını zorlayan çocuk daha nitelikli bir öğrenme fırsatı yakalar (Moyles'ten akt. Dağlıoğlu, 2011, s.603).

XXI. yüzyılda eğitimin yüklendiği en önemli misyonlardan biri bireylerin karşılaştıkları problem durumlarına çözümler üretmesine yardımcı olmaktır (Demircioğlu, 2010, s.65-66). Bu nedenle bireylerin problem çözme becerisinin gelişmiş olması bireyin mutluluğu için önemlidir. Çocuk için oyun ne derece bir ihtiyaç ise problem çözme de o denli bir gerekliliktir. Bu yönü ile oyun ile problem çözme birbirini destekleyen iki önemli unsurdur (Yıldız ve Ekşisu, 2011, s.190). Birçok oyun, içinde çözülmeyi bekleyen bir problem durumunu barındırır (Gander ve Gardiner, 2004, s.279). Oyunlar, şans ve yarışma gibi unsurların yanı sıra alternatif çözümler, problemin yapılandırılması, iş birliği, gibi problem çözmenin içinde yer alan birçok özelliği içerir. Oyun yönteminin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendileri problem durumlarını meydana getirir, problemi çözmek için hipotezler geliştirir ve problemi çözerler (Yağız, 2007, s.5). Bu konuda Smith ve Dutton problem çözme ile el işlemi oyun arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırma yapmıştır. Belirlenen iki grup öğrenciden ilkine bir problem durumu ve bu problemde yer alan malzeme ile uğraşma ya da oynama imkânı verilmiştir. Diğer gruba ise sadece problem durumu ve problemin çözümü için yönergeler verilmiş, malzeme ile oynama fırsatı tanınmamıştır. Araştırmanın neticesinde malzeme ile oynayarak problemi çözen grubun diğer gruba nazaran daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Smith ve Dutton'dan Akt. Gander ve Gardiner, 2004, s.279). Bu durum oyunun eğitsel açıdan bireyin problem çözme becerisini katkıda bulunduğunun göstergesidir. Bu örnek aynı zamanda farklı oyunlar oynayan, oyun malzemeleri ile iç içe olup onları uygun şekilde kullanan çocukların, tek bir oyun oynayan ya da sınırlı sayıda malzeme ile temas kuran akranlarına göre daha fazla gelişim sağladığını göstermektedir. Günümüzde bu durumun

farkında olan anne ve babalar, yap-boz ve lego gibi oyuncaklarla çocuklarının gelişimine katkıda bulunmaya çalışmaktadır. Çocukları zihinsel gelişmeye katkı sağlayan oyunlara teşvik etmek, onlara zihinsel becerilerini artırıcı malzemeler temin etmek, sağlıklı bir bilişsel büyüme için önemlidir (Singer ve Singer, 1998, s.169).

Oyunun bir diğer eğitsel yararı ise başarılı olamayacağını düşünen, bir nevi öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrencilerin, kendilerine dair bu olumsuz ön yargılarından sıyrılmalarını sağlamasıdır. Oyun içinde öğrenci kendisini öğrenmeye karşı olumsuz olarak güdülemeden, farkına varmadan öğrenir. Bu nedenle öğrencinin öğrenme ortamlarına karşı geliştirdiği olumsuz tutum ve gerginlik oyun içinde ortaya çıkmaz. Bu sayede derse karşı olumsuz tutum ve ön yargılardan kurtulan öğrenci, derse karşı olumlu bir tutum sergileyebilmektedir (Susüzer, 2006, s.34). Diğer yöntemlere nazaran daha fazla hayal gücü, dikkat, mizah ve sentez gücü gerektiren oyun derslere karşı en ilgisiz ve en düşük motiveye sahip öğrencileri bile derste aktif hale getirebilecek bir güce sahiptir (Bilen, 1999, s.197).

İçinde eğlence unsuru barındıran oyun öğrenme ortamlarına neşe, canlılık ve heves katar (Doğanay, 2007, s.200). Neşe ve canlılık çocuğun doğasında vardır. Çocuğun ailesi ve arkadaş çevresiyle kurduğu ilişkilerde eğlenme faktörü her zaman üst düzeydedir. Çocuk karşılaştığı her durum ve malzemeden bir eğlence unsuru çıkarabilecek potansiyele sahiptir. Öğrenmenin ciddi bir iş olduğunu düşünen ve bu nedenle derslerinde eğlence unsurunu göz ardı eden geleneksel bakış açısına sahip birçok öğretmen dersleri ciddi ve katı bir anlayışla işlemektedir. Bu katı yaklaşım dersleri, doğasında eğlence bulunan öğrenci nezdinde sıkıcı bir hale sokmakta ve derse ilgiyi azaltmaktadır. Bu olumsuz durum istenilen derecede öğrenmenin oluşmasını engellemekte ve beklenen eğitsel başarıya zarar vermektedir. Diğer bir ifade ile nitelikli öğrenme ortamları için eğlence ve zevk unsuru gereklidir. Bu noktada oyun yöntemi, ihtiyacı karşılamakta öğrencilere hem neşeli hem de rahat bir ortam sunmakta, sınıf içi yapılan çalışmalara değişik bir hava getirmektedir. Bu olumlu hava içinde kullanılan oyunlar ile konular ilgi çekici hale getirilmekte, en ilgisiz öğrenciler bile bu etkinliklere katılıp gelişim göstermektedir (Demirel, 2002, s.119).

Oyun keyif verici bir etkinliktir. Bu nedenle de güdüleyici bir etkiye sahiptir. Klasik yöntemlerle konunun önemini, niçin bu konuyu öğrenmesi gerektiğini derinlemesine öğrenciye anlatmış olsanız dahi, öğrencide beklenen motiveyi sağlayamayabilirsiniz. Ancak oyunun içinde barındırdığı zevk faktörü, oyun oynama hazzını yaşamak isteyen

öğrenciyi kısa sürede motive edip, öğrenme için hazır konuna getirebilir. Öğretmenin ders başlangıcında "Bugün şu konuyu işleyeceğiz." cümlesi ile "Bugün şu oyunu oynayacağız." cümlesinin öğrenciler üzerindeki etkisi eş değer değildir. Zira herkes oyun oynamaktan haz alır. Bu durum değerlendirilerek sınıf içi çalışmalar daha anlamlı ve güdüleyici bir konuma getirilebilir. Oyun yolu ile ilgi çekici hale getirilen konuların akılda kalma süresi de daha uzundur (Bilen, 2006, s.186). İçinde oyun öğeleri barındıran ev ödevleri ya da grup çalışmaları daha ilgi çekici ve yaratıcı bir görüntü vermektedir. Bu tür ödev ya da çalışmalar öğrenciler tarafından daha fazla önemsenip, daha nitelikli bir biçimde yapılmaktadır (Terr, 2000, s.30). Gökçe'nin (2004) yaptığı araştırma verilerine göre, sınıf içi faaliyetlerde, öğrencilerin en çok beğendikleri ve arzu ile dâhil oldukları faaliyetler arasında, oyun etkinlikleri ön sıralarda yer almaktadır.

Eğitim faaliyetlerinde kullanılan oyun, öğrencilerin kapasitelerini anlamaya yardımcı olur. Nitekim klasik eğitim yöntemlerinde öğrenci konuyu anlamadığı halde "anladım" diyor, diğer bir ifade ile rol yapıyor olabilir. Oysaki öğrenci oyun oynarken diğer zamanlara göre daha rahat hareket etmekte dolayısı ile öğrenme seviyesini daha gerçekçi olarak yansıtmaktadır. Sınıf içi çalışmalarında oyun yöntemini kullanan öğretmenler öğrencilerin öğrenme düzeyi ile daha gerçekçi bir bilgi sahibi olup daha sağlıklı değerlendirme yapabilirler (Hazar, 2000, s. 18).

Oyunun oluşturduğu serbest ortam, öğrenci ile öğretmen arasındaki otoriter duvarı kaldırarak, öğretmen ile öğrenci arasında daha özgür ve nitelikli bir iletişim kurulmasını sağlar. (Hazar, 2000, s.18) Oyun sırasında kendini daha özgür hisseden ve rahat davranan öğrenci, hata yapmaktan, düşündüğünü dile getirmekten korkmaz. Bu durum öğrencinin zayıf yönlerinin farkına varmasına, yeteneklerini tanımasına katkıda bulunur. Öğrencinin gerçek kişiliği ve bilgi düzeyi en yalın hali ile oyun içinde ortaya çıkar. Bu nedenle oyun öğretmenlerin, öğrencilerini iyi şekilde tanımasına fırsat veren en iyi öğrenme ortamlarından biridir (MEB, 2006, s.8).

Öğrencinin aktif olarak öğretim sürecinde yer almasını öngören oyun, tarih eğitiminde yaygın olarak kullanılan geleneksel yönteme nazaran çok daha fazla etkili ve avantajlı bir yöntemdir. Geleneksel yöntem XVIII. yüzyıldan itibaren eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanan, günümüzde de hala kullanımı devam eden, öğretmen merkezli, öğrencinin pasif konumda olduğu klasik bir öğretme yöntemidir. (Susüzer, 2006, s.53) Bu sistem öğretmen odaklı olup tek yönlü iletişime dayanmaktadır. Bilgilerin belirli ezber

kalıpları halinde bireylere sunulduğu bu sistem genellikle analitik düşünmekten yoksun, bilgiyi farklı biçimlerde ve karşılaştığı yeni durumlarda kullanamayan, yeni sentez ya da birleşimler üretemeyen, kendini tanıyıp ve ifade edemeyen bireylerin yetişmesine yol açmaktadır. Öğretmen tarafından bilginin tek taraflı olarak sunulmasına dayanan bu yöntem daha çok sözel olarak bilgi aktarımına odaklanmaktadır. Tek yönlü bir iletişimin vuku bulduğu böyle bir ortamda öğrenciye düşen vazife kendisine öğretmen tarafından aktarılan bilgiyi depolamak ya da diğer bir ifade ile ezberlemektir. Bilgiyi ezberleme ve istendiğinde bilgiyi aynen aktarma sadece bilişsel gelişimi ilgilendiren bir öğretim sürecidir ve böyle bir öğretimin niteliği düşüktür. Kaliteli bir öğrenme için bilişsel süreçlerin yanı sıra duyuşsal ve psiko-motor alanların da aktif olması gerekir. Böyle bir sistemin hem öğretmeni hem de öğrenciyi mutlu etmediği ortadadır. Teknolojik gelişmelerin hızlandığı, öğretimin okul dışına taştığı günümüzde geleneksel yöntemlerin hükmünü kaybettiği, yaşantı esasına dayanan aktif öğrenme yöntemlerinin eğitim kurumlarında kullanılması gerektiği eğitimcilerin kabul ettiği yaygın bir kanaattir (Aykaç, 2007, s. 24-25).

Eğitim sürecinde bir şeyi sözcük kalıpları ile ezberletmek yerine bireyin aktif olarak yer aldığı oyun içinde göstermek, öğretmek, kavratmak ve yaptırmak daha nitelikli ve etkili kazanımlar ortaya çıkmasına imkân tanımaktadır. (Çoban ve Nacar, 2006, s.49) Bu yönü ile aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan oyunun, geleneksel yöntemlerden biri olan ve tarih eğitiminde de yaygın olarak kullanılan anlatım yöntemine göre birçok avantajı vardır. Squire (2003) çalışmasında geleneksel yöntemler ile oyun yöntemini karşılaştırmış, oyun yönteminin anlatım yönteminden daha işlevsel ve yararlı olduğunu ortaya koymuştur.

Oyun Yöntemi ile Öğrenme	Geleneksel Yöntemler ile Öğrenme
Ne zaman ve ne kadar oynayacağına öğrenci karar verir.	Öğrenciler belirli bir sınıf ortamında grup halinde bir araya gelirler. Özgürlükleri ve hareketleri sınırlandırılmıştır.
Öğrenme sürecinde öğrenciler aktif bir biçimde yer alır ve farklı etkinlikler gerçekleştirirler.	Öğrenciler klasik bir düzen içinde belirli etkinlikler ile bilgiyi öğrenmeye çalışır. Etkinliklerde çeşitlilik söz konusu değildir.
Oyunlarda belirli bir süre sınırlaması yoktur. Öğrenciler diledikleri kadar süreyi oyun içinde değerlendirebilir.	Bütün öğrenciler aynı ortam içinde kendilerine verilen sınırlı vakitte öğrenmek zorundadır.
Öğrenciler bilgiyi yapılandırma sürecinin bizzat içinde yer alır ve kendilerini uzman gibi hissedip süreci sahiplenirler. Bu durum onları daha aktif, güçlü ve becerikli kılar.	Bilgileri öğretmenlerden hazır olarak alan öğrenciler pasif olmakla birlikte ve sürecin hâkimi değildir. Ölçme aracı olarak yaygın olarak test ya da yazılı sınavlar kullanılır.
Öğrenciler birlikte hareket ederler. İşbirliği ruhu içerisinde birlikte çalışma fırsatına sahiptirler.	Öğrenciler işbirliği ruhundan yoksundur. Birbirlerinden öğrenmez, birbirlerini kaynak olarak değerlendirmezler. Öğrencilerin ortaya koydukları performans ise birbirleri ile ilişkili değildir.
Değerlendirmede öğrencinin performansı dikkate alınır. Her öğrenci kendi kendisi ile yarışarak öğrenir.	Öğrencinin başarı kriteri diğer öğrencilerin durumuna göre belirlenmiştir. Bu nedenle öğrenciler diğer öğrenciler ile yarışmak durumundadır.
İçsel ödüller söz konusudur. Öğrenmenin ardından öğrenci duygusal bir haz ve tatmin yaşar.	Eğitim kurumları, "sınıfı geçmek" ya da "iyi not almak" gibi dışsal ödül ya da pekiştireçlerle donatılmıştır.

Şekil 2: Squire'e (2003, s.16) göre oyun yöntemiyle öğrenme ile geleneksel yöntemlerle öğrenme arasındaki farklar

Geleneksel usulde öğrenciler arasındaki etkileşim zayıftır. Sadece dinleyici konumunda olan öğrencilerin birbirleri ile konuşması yasaktır. Birlikte hareket etme şuurunu içinde barındıran oyun yönteminde ise bunun tam tersi öğrenciler arasında yoğun bir etkileşim

söz konusudur. Varış'a (1978) göre de, birlikte oynayan çocukların, takım ruhu içinde çalışmaları veya birlikte bir iş yapmaları, toplumsal becerilerin gelişmesine katkıda bulunur ve sağlıklı ilişkiler için lüzumlu olan yetenekleri geliştirir.

Girdi-süreç-çıktı esasına dayanan geleneksel öğrenme yöntemleri tek seferde öğrenmeyi gerektirir. Örneğin öğrenci oturur ve bir seferde ödevini yapar. Tekrar aynı ödeve ya da konuya dönmez. Oysaki oyun yönteminde öğrenci tekrar tekrar oynayabilir. Bu, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine katkı sağlayacak ve daha kalıcı bir öğrenmeyi beraberinde getirecektir (Yağız, 2007, s.11).

Yukarıda belirtilen olumlu katkılar dikkate alındığında oyun yönteminin okullarda yaygınlaştırılması ve sınıf ortamında eğitsel oyun etkinliklerinin artırılması daha nitelikli bir öğretimi beraberinde getirecektir. Orlich (1985, s.307) oyunun eğitsel bir değeri olduğunu söylemiş ve oyunun eğitsel yararlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. Tutum değiştirme
2. Özel davranışları değiştirme
3. Gelecekte yeni roller almaları için bireylere yardım etme
4. Rol değişimlerini anlamada bireylere yardım etme
5. Uygulanan ilkelerle öğrencilerin yeteneğini geliştirme
6. Karmaşık durum veya problemleri basite indirgeme
7. Yaşamlarını etkileyen fakat göz önünde bulundurmadıkları rolleri gösterme
8. Motivasyon geliştirme
9. Analitik süreçler geliştirme
10. Diğer insanların yaşam rolleri için bireyleri duyarlı hale getirme.

2.2.2. Oyunun Planlanması

Öğrencileri hareketli ve aktif kılan oyun etkinliği iyi planlanmadığında istenilen eğitsel başarıyı beraberinde getirmeyebilir. Zira oyun etkinliği doğaçlama olarak yönetebilecek bir süreç değildir. Oyun sırasında ortaya çıkabilecek bir karmaşa ya da oyun kurgusundaki bir eksiklik, öğretmenin sınıf içinde kontrolü kaybetmesine, bu da kurulan eğitsel düzeneğin çökmesine neden olabilir. Bu süreçte öğretmen öncelikle işleyeceği konunun oyun yöntemi ile aktarılmaya uygun olup olmadığına karar vermelidir. Konunun oyun yöntemi ile aktarılmasına karar verildikten sonra öğretmen çok hassas davranmalı, en küçük ayrıntıyı dahi dikkate alarak ayrıntılı bir planlama yapmalıdır (Doğanay, 2007, s.200).

Öğretmeninin eğitsel oyun için yapacağı planlamada göz önünde bulundurulması gereken başlıca unsurlar şunlardır:

Oyunun Amacı: İşlenecek konulara uygun oyun seçilirken ya da tasarlanırken işlenecek konunun kazanımları dikkate alınmalıdır. Diğer bir ifade ile konunun kazanımları ile öğretmenin oyun sonunda ulaşmak istediği eğitsel amaç birbiri ile ilişkili olmalıdır. Oyun sonunda öğrencide geçekleşmesi beklenen davranış değişikliklerinin önceden tespit edilmesi oyunun ne kadar başarılı olduğunu belirlemek için de son derece önemlidir (Doğanay, 2007,s.200). Bununla birlikte öğretmen oyunun amaçları ile ilgili öğrencileri bilgilendirmeli, onlara oyun sonunda varılmak istenen hedefleri izah etmelidir. Zira amacı olmayan bir oyunun öğrenciyi oynamaya dair motive etmesi mümkün değildir. Oyundaki amaç ve hedef unsuru oyuncunun bilinçli ve gönüllü bir şekilde oyun içinde yer almasını sağlayacak oyuncudaki görev bilincini geliştirecektir (Yağız, 2007, s.5-8).

Oyunun Seviyesi: Belirlenen konunun öğretilmesi için uygun oyun seçimi yapılırken, öğrencilerin cinsiyet, yaş, ya da öğrencilerin fiziki özellikleri gibi unsurların dikkate alınması gerekir (Pehlivan, 2005, s.62; Hazar, 2000, s.40). Örneğin ilköğretim öğrencilerine yönelik oyunların ortaöğretim çağındaki öğrenciler için kullanılması, öğrencilerin oyuna karşı olumsuz bir tutum sergileyerek, sıkılmasına ve beklenen eğitsel başarının elde edilememesine neden olacaktır. Diğer bir taraftan ise henüz başlangıç seviyesindeki bir öğrencinin ileri seviyede olan öğrencilere yönelik hazırlanmış oyunlara uyum sağlaması mümkün değildir. Bu gibi durumlarda oyun eğitici fonksiyonunu kaybederek, öğrencinin özgüvenini zedeleyici olumsuz bir rol üstlenebilir (Susüzer, 2006, s.38).

Oyunun Yeri: oyunlar seçilirken, mevsim ve iklim koşulları, mekânın uygunluğu ya da sahanın genişliği dikkate alınmalıdır (Pehlivan, 2005, s.62). Örneğin her oyun sınıf içinde oynamaya uygun olmayabilir. Bu nedenle öğretmen mevcut koşullar içinde mekânı en işlevsel ve ekonomik biçimde kullanmaya yönelik önlemler almalıdır.

Araç ve Gereç: Oyunu planlama aşamasında uygun araç ve gereçler belirlenmeli, oyun sırasında eksiksiz ve tam olmalarına özen gösterilmelidir (MEGEP, 2007, s.27). Zira küçük dahi olsa bir eksik araç oyunun oynanmasına engel teşkil edip oyuncuların motivasyonunu düşürebilir. Bu durum oyundan beklenen eğitsel başarıyı olumsuz etkileyecektir (Hazar, 2000, s.40).

Oyunun Süreci: oyun oynanırken en büyük problemlerden birini sürecin iyi planlanıp yönetilememesi oluşturmaktadır. Zira öğrencilerin performansına dayalı bir etkinlik olan oyunda, sürecin bütün kontrolünün öğretmende olduğunu söylemek doğru değildir. Sürecin iyi yönetilmediği oyunlarda, çoğu zaman oyun için ayrılan süre yetmemekte ve oyun eksik kalmaktadır. Bu durum oyunu tasarlama ve sunma aşamasındaki bütün emeklerin heba olmasına ve beklenen eğitsel sonuçlara ulaşılamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmen, oyun içinde öğrencilerin vereceği tepkileri önceden tahmin etmeli ve tepkilere uygun yönlendirmeleri önceden belirlemelidir. Mümkünse oyun içinde beklenmedik gelişme ya da tepkilere karşı zaman esnek tutulmalıdır. Oyunun ders saatleri ile sınırlı olduğu düşünüldüğünde sürecin iyi planlamasının oldukça zor bir durum olduğu söylenebilir. Ancak oyunun daha önceden denenerek elde edilecek tecrübelerle bunun üstesinden gelinebilir (Pehlivan, 2005, s.62-63).

Kurallar: Oyunun amacına ulaşması için en önemli kriterlerden biri, oyunun kurallarıdır. Nitekim kurallar oyunun sınırlarını belirler, hedefe varmak için oyuncuya farklı yol ve alternatifler sunar. Oyun, kuralları ile anlam kazanır. Kuralları olmayan bir oyun serbest bir eğlenceden farksızdır. Oyunun kaç kişi tarafından oynanacağı, geri dönütlerin ne şekilde olacağı ve ne zaman verileceği oyunun kuralları ile belirlenir (Yağız, 2007, s.5-8). Kurallar oyun içinde çıkabilecek karmaşayı önler, oyunun belli bir sistematik içinde düzgün bir şekilde oynanmasını sağlar (Terr, 2000, s.139). Aynı zamanda kurallar oyuncular arasında eşitlik oluşturur. Tüm oyuncular eşit şartlarda oynar, bir oyuncunun diğer bir oyuncuya üstünlüğü söz konusu değildir. Oyun içinde kuralların görmezden gelinmesi ya da çiğnenmesi oyun kurgusunun çökmesine neden olur (Uğurlu, 1996, s.24). Oyunda kuralın olmaması oyunun da olmadığı anlamına gelir (Foulquie, 1994, s.370).

Dönütler (Geri bildirimler): Oyuncu oyun içindeki durumunu, hedefe ulaşmada hangi aşamada olduğunu, ne kadar süresi kaldığını, rakibine göre konumunu oyun içindeki dönütler ile öğrenir, aldığı dönütlere göre de oyun içindeki stratejisini belirler (Yağız, 2007, s. 8). Oyunu idare eden öğretmenin, oyun içindeki uygun zamanlarda veya oyun sonunda gördüğü eksiklileri ya da oyun içindeki yanlış hamleleri kısaca ifade etmesi de oyuna işlevsellik kazandıran uygun dönütleri oluşturur. Öğretmenin yaptığı bu küçük müdahale ya da konuşmalara eğitsel sonuç adı verilir. Şüphesiz öğretmenin verdiği bu

dönüt oyun ile kazandırılmak istenen hedef davranışların öğrencilerde yerleşmesini sağlayarak eğitsel başarıya olumlu katkıda bulunacaktır.

Oyunun Sunumu: Oyun oynanmadan önce mutlaka öğrencilere tanıtılmalıdır. Zira öğrenci oyunu ne kadar iyi tanırsa o kadar bilinçli oynayacaktır. Diğer bir ifade ile oyunu çözemeyen, ulaşılması istenen hedef ve davranışları kavramayan öğrencinin oyun içinde doğru hamleler yapması ve ulaşılmak istenen sonuçlara varması beklenemez. Bu nedenle oyun oynanmadan önce bir örnek oyun sergilenmesi, bu sırada oyuncuların anlamadıkları yerleri sorması oyunun düzgün ve amacına uygun oynanması için son derece faydalı olabilir. Öğretmenin oyunu sunmadan önce oyunu nasıl tanıtacağını önceden planlaması bu noktada işini kolaylaştıracaktır.

Değerlendirme: Oyunun en önemli aşamalarından biri değerlendirmedir. Bu aşama ile öğretmen oyunun belirlenen eğitsel hedeflere öğrencilerin ne derecede ulaşıp ulaşmadıklarını ve hedeflere ulaşmada oyun yönteminin işe yarayıp yaramadığını test eder. Oyunun sonunda sorulmak üzere hazırlanan değerlendirme soruları öğretmenin bu noktada ihtiyacını karşılayacak ve uygulanan oyun etkinliği ile ilgili öğretmene dönüt verecektir (Akgün ve diğerleri, 2011, s.58).

Oyun etkinliğinin amacına ulaşması için yukarıda bahsedilen kriterler dikkate alınarak ayrıntılı bir planlama yapılması, beklenen eğitsel başarı için ön koşuldur. Öğretmen yaptığı planlamanın ne derece nitelikli olduğunu test etmek için aşağıdaki soruları kendisine sorabilir. Bu sorulara verdiği cevaplar planlama noktasındaki eksiklikleri göstererek kendisine yardımcı olacaktır (Pehlivan, 2005, s.63).

1) Oyun belirlenen süre zarfında tamamlanabilir mi?
2) Oyun öğrenciye kazandırılmak istenen hedef ve davranışlar ile ilişkili mi?
3) Fiziksel mekân oyun oynamak için uygun mu?
4) Oyun düzeneğini kurmak, düzenlemek ve uygulamak için yeteri kadar vakit var mı?
5) Oyun için gerekli araç ve gereçler temin edilebilir mi?
6) Oyun yeniden oynamak için uygun mu?
7) Oyun öncesi hazırlık ya da oyun sonrası ortalığı düzenlemek için zaman gerekiyor mu?

Öğretmenin oyun yöntemi ile ders işlemek için izlemesi gereken süreci kısaca özetlersek, öğretmen öncelikle ulaşmak istediği kazanımları, öğrenciye kazandırmak istediği hedef ve davranışları belirlemelidir. Sonrasında ise seçtiği konuya uygun bir oyun belirlemelidir. Bu

aşamada mevcut eğitsel oyunlardan birini kullanabileceği gibi kendisi amaca uygun yeni bir oyun da tasarlayabilir. Bir sonraki aşamada ise öğretmen bütün değişkenleri dikkate alarak çok hassas ve işlevsel bir oyun planı yapmalıdır. Gerekli araç ve gereçleri oyundan önce temin eden, bu araç gereçlerin işlevselliğini test eden öğretmen tüm hazırlıklarını tamamlayarak oyunu oynamaya uygun hale getirmelidir. Oyun oynanmadan önce muhakkak sınıf bilgilendirilmeli, oyun iyi bir şekilde öğrencilere tanıtılmalı, kurallar ve oyunun amaçları hakkında öğrencilere bilgi verilmelidir. Hatta bu maksatla küçük bir deneme oyunu dahi yapılabilir. Öğretmen büyük bir hassasiyet ve ciddiyetle oyunu yönetmeli oyunun amacından dışarı çıkmasına izin vermemelidir. Oyun sürecinde öğretmen süreye dikkat etmeli, oyunun yarıda kalmamasına özen göstermelidir. Oyun sürecinde öğretmen sık sık öğrencilere dönüt vererek oyundaki eğitsel amaçların yerine gelmesine hizmet etmelidir. Oyun bitiminde ise mutlaka önceden belirlenmiş olan ödül ve cezalar verilmeli, başarılı olanlar sınıf huzurunda ödüllendirilerek kişisel tatmin yaşamaları sağlanmalıdır. Bu bundan sonraki oyun etkinliklerine katılımı ve bu etkinliklerdeki öğrencilerin motivasyonunu artıracaktır. Öğretmen son aşamada ise değerlendirme yaparak, istenilen kazanımların ne derece elde edilip edilmediğini test etmelidir.

2.2.3. Oyun Yönteminin Geleneksel Yöntemlere Göre Üstün ve Sınırlı Yönleri

Oyun yönteminin üstün tarafları aşağıda olduğu gibi şekilde sunulabilir:

1) Öğretmene konuyu sunarken kolaylık sağlar (Pehlivan, 2005, 229).
2) Öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlar (Çakmak, 2000, s.124).
3) Öğrencilerin gerçeğe dayalı bilgiler elde edip bu bilgileri akılda tutmasına yardımcı olur (Bilen, 2006, s.186).
4) Öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabileceği muhtemel problemlere benzer problem durumları sunarak, öğrencilerin tecrübe kazanmasını ve gerçek hayata hazırlanmasını sağlar (Yıldız ve Ekşisu, 2011, s.190).
5) Öğrencilerin birbirleri ile etkileşime girerek sosyalleşmelerine yardımcı olur.
6) Öğrencilerin elde ettikleri bilgileri oyun sırasında kullanıp test etmelerine fırsat verir (Pehlivan, 2005, 229).
7) Dersi eğlenceli ve daha ilgi çekici hale getirir, bu, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini artırır (Demirel, 2002, s.119).
8) Öğrencilerin birlikte hareket etmelerine ve birbirlerinden öğrenmelerine olanak verir.

Pehlivan'a (2005, s.66) göre oyun yönteminin sınırlı yönleri ise şunlardır:

1) Tüm öğrenme biçimleri için uygun değildir.
2) Öğrenciler arasında yaşanabilecek aşırı etkileşim, sınıf içindeki disiplin ortamına zarar verebilir.
3) Çok fazla zaman gerektiren bir etkinliktir.
4) Oyunu satın almak ya da geliştirmek maddi olarak pahalıya mal olabilir.
5) Oyunu oynayan öğrenciler oyunun içeriğini bilecekleri için aynı öğrenci grubu ile tekrar tekrar oynamaya uygun olmayabilir.
6) Oyun grup halinde oynanıyorsa, değerlendirme grup üzerinden olur. Bu durum tüm oyuncuların bilgi düzeylerinin kesin olarak değerlendirilmesine imkân vermeyebilir.
7) Hazırlanması ve oynanması çok zaman gerektirebilir.

Öğretmenler oyun yönteminin yararlarından öte sınırlılıklarını dikkate almaktadır. Bu nedenle oyun yöntemi öğretmenlerin sınıf içinde çok sık başvurdukları bir yöntem değildir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde oyun yöntemine gereken önemi vermemelerinin ya da eğitsel etkinliklerinde oyunu çok sık kullanmamalarının nedenleri şu şekilde sıralanabilir (Tural, 2005, s. 86):

1. Öğretmenlerin çocuk psikolojisi konusunda yeteri kadar bilgi birikimine sahip olmamaları
2. Oyun yönteminin önemimin ve eğitsel değerinin öğretmenler tarafından anlaşılamamış olması
3. Öğretmenlerin eğitsel olarak kullanılabilecek oyun çeşitleri hakkında repertuarlarının sınırlı olması
4. Öğretmenlerin yeni oyun tasarlama hususunda üretici ve istekli olmamaları
5. Oyun yönteminin uygulanmasının çok fazla zaman alması ve bundan ötürü müfredatta yer alan konuları yetiştirememe kaygısı olan öğretmenlerin bu yönteme karşı mesafeli durması
6. Bazı oyunların hazırlanmasının ve uygulanmasının zahmetli olması
7. Bazı oyunların maliyetinin yüksek olması
8. Daha özgür ortamlar isteyen oyunlar için okul ve sınıfların fiziki olarak uygun olmaması

9. Sınıflardaki fazla miktardaki öğrenci sayısının sınıf içinde herkese oynama fırsatı tanımaması

2.2.4. Oyun Türleri

Oyunları işlevine, oynandığı mekâna, kullanılan araç ve gerece, uygulanan yaş grubuna göre çok farklı şekillerde sınıflamak mümkündür (Cengiz, 1996, s.197). Birçok uzman oyuna farklı açılardan yaklaşarak, farklı kriterleri baz alarak bir sınıflama yapmıştır. Bu uzmanlardan biri olan Fransız filozof Caillois (2006, s.148), oyunu dört ana başlık altında sınıflamıştır.

1. Şans oyunları (Alea)
2. Gösterici-Rol oyunları (Mimicr)
3. Macera-heyecan oyunları (vertigo – ilinx)
4. Mücadele – yarışma oyunları (Agon)

<table>
<tr><td colspan="4">Oyunların Sınıflandırılması (Classification of Games)</td></tr>
<tr><td>Mücadele ve Yarışma Oyunları (Agon)</td><td>Şans oyunları (Alea)</td><td>Taklit- Gösteri – Rol Oyunları (Mimicry)</td><td>Macera - Heyecan Oyunları (Ilinx)</td></tr>
<tr><td>Fiziksel beceri oyunları</td><td rowspan="4">Zar oyunları
Kart oyunları
Tombala
Fal oyunları
Rulet</td><td rowspan="4">Orta oyunu
Meddah
Tiyatro
Opera
Sinema</td><td rowspan="4">Motorlu sürat yarş.
Dağcılık
Sallanma
Treiking</td></tr>
<tr><td>Fiziksel beceri ve strateji Oyunları</td></tr>
<tr><td>Strateji oyunları</td></tr>
<tr><td>Strateji ve şans içeren Fiziksel beceri oyunları</td></tr>
</table>

Şekil 3: Caillois'a (2006, s.148) göre oyunların sınıflanması

2.2.4.1. Şans Oyunları (Alea)

Oyun süreci şans faktörü üzerine kurulmuştur. Oyuncunun fiziksel yetenekleri ve uyguladığı stratejinin oyunun sonucu üzerinde belirleyici bir etkisi söz konusu değildir (Aktan ve Bahçe, 2007 s.2). Tombala, rulet, zar ve bazı kâğıt oyunları bu türden oyunlara örnek olarak gösterilebilir.

2.2.4.2. Gösteri, Rol ve Taklit Oyunları (Mimicr)

Oyuncunun çevresindeki bir kişiyi veya varlığı taklit ettiği ya da kendi kimliğinden sıyrılarak başka bir rol üstlendiği oyunlardır. Dramatik oyun olarak da

adlandırabileceğimiz bu tür oyunlar, her hangi bir metnin, dışarıdan herhangi bir müdahalenin olmadığı, doğaçlama ya da rol oynama tekniklerinin kullanıldığı oyunlardır. Bu çeşit oyunlarda oyuncu taklit ettiği ya da rolünü yaptığı karakterle kendini özdeşleştirir. Oyuncu gerçek dünyanın çok dışında kafasında oluşturduğu hayali evrene uygun hareket etmeye çalışır. Dramatik oyunun sunduğu özgür bir ortamda oyuncu, toplumdaki yerini keşfetme fırsatını yakalar (Adıgüzel, 2012, s.16-18). Evcilik, doktorculuk, Anadolu'da yüzyıllardır oynanan ortaoyunu ya da meddah, tiyatro, opera ve sinema bu tür oyunlara birer örnektir.

2.2.4.3. Macera-Heyecan Oyunları (Vertigo-İlinx)

İçinde fazla miktarda adrenalin, coşku, eğlence ve bir miktar da tehlike barındıran, oyuncunun üst düzeyde heyecan yaşamasını sağlayan oyunlardır. Bambi camping, dans etme, havada dalış, dağlara tırmanma, go-kart bu tür örnek olarak gösterilebilir.

2.2.4.4. Mücadele Yarış Oyunları (Agon)

Zekâ ve stratejinin oyunun gidişatı üzerinde etkili olduğu, içinde rekabet barındıran, mücadele ve yarışma gerektiren oyunlardır. Oyuncunun gerek tecrübeleri gerek, zekâsı gerekse kişisel özgüveni oyun içinde belirleyici faktörlerdir. Yarışma çekişme, mücadele, savaşma gerektiren oyunları kapsar. Zekâ faktörü etkilidir. Oyuncunun kendine duyduğu özgüven oyun için önemli bir etkendir. Bu tür oyunlar kazanma ya da kaybetme öğelerine göre kurgulanmıştır. Oyuncunun oyun içinde gerek fiziksel gerekse mental performansı oyunu kazanmak için son derece önemlidir. Bu tür, içinde barındığı fiziksel yetenek, şans ya da stratejiye göre dörde ayrılır.

2.2.4.4.1. Fiziksel Beceri Oyunları

Fiziksel güç ya da devinimsel yetenekler oyun için belirleyici özelliklerdir. Oyunun sonucunu sergilenen fiziksel performans belirler. Halter, atletizm ya da halat çekme gibi oyunlar bu tür oyunlara örnek olarak gösterilebilir.

2.2.4.4.2. Strateji Oyunları

Caillois'e (2006) göre strateji diğer bir ifade ile oyun içinde uygulanan taktik de bir nevi fiziksel bir özelliktir. Bu nedenle Caillois (2006) strateji oyunlarına fiziksel oyunlar içinde

yer vermiştir. Strateji oyunlarında bedensel yapı ya da şans faktörü değil oyuncunun zihinsel yetenekleri oyunun gidişatında belirleyici unsurlardır. Oyuncunun oyun sürecini doğru okuyup değerlendirmesi, oyun içinde uygun hamleleri yapması, doğru zamanda doğru kararları vermesi oyun içindeki belli başlı stratejileri oluşturmaktadır. Yaygın olarak oynanan satranç, dama gibi oyunlar ile *Age of Empires* tarzı bilgisayar oyunları bu tür oyunlara örnek olarak gösterilebilir.

2.2.4.4.3. Fiziksel Beceri ve Strateji Oyunları

Fiziksel yetenekler ile birlikte zekâ faktörünün de dikkate alındığı ve sonuç üzerinde belirleyici olduğu oyunlardır. Oyuncu bedensel gücü ile zihin gücünü birleştirmeli ve koordineli bir şekilde kullanmalıdır. Oyuncunun rakip oyuncunun zayıflıklarını ya da kendisinin güçlü taraflarını belirleyip en uygun stratejileri belirlemesi, değişen durumlara göre en uygun kararları vermesi bu tür oyunların en önemli öğelerinden birini oluşturmaktadır. Basketbol, voleybol, karate ya da judo bu tür oyunlara örnek olarak gösterilebilir.

2.2.4.4.4. Strateji ve Şans İçeren Fiziksel Beceri Oyunları

Fiziksel beceri ile birlikte strateji ve şans unsurunun oyunun gidişatında etkili olduğu oyunlardır.

Aveodan ve Smith (1971) ise *Thestudy of Games* isimli çalışmasında Cailois'e (2006) göre daha dar bir oyun sınıflaması yaparak oyunları fiziksel beceri oyunları, strateji oyunları ve şans oyunları olmak üzere üçe ayırmıştır.

Corbin ise, oyunları oynanan grubun büyüklüğünü dikkate alarak, düşük organizasyonlu oyunlar ve yüksek organizasyonlu oyunlar olmak üzere ikiye ayırmıştır. Düşük organizasyonlu oyunlar ferdi olarak oynanır ve oyuncular arasında çok fazla bir iletişim söz konusu değildir. Yüksel organizasyonlu oyunlar ise gruplar halinde oynanır. Gruplar arasında bir çekişme söz konusudur. Oyuncular arasında aktif bir iletişim vardır. Oyuncuların bireysel yetenek ve düşüncüleri grubun başarısı için birleşir (Corbin'den akt. Hazar, 2001, s.7-11).

Jill Hadfield (1999), *Advanced Communication Game* adlı kitabında bireysel ya da grup olarak bir amaca ulaşma unsuru üzerinde durarak oyunları; grup ya da fertlerin birinci

olmak için mücadele ettiği "Yarışma Oyunları", bir takım ya da grubun ortak bir amaç doğrultusunda birlikte hareket ettikleri "İşbirlikçi Oyunlar" biçiminde sınıflandırmıştır.

Burkart ise çocukların oynadığı oyunları, okul oyunları ve ders oyunları olmak üzere iki sınıfta değerlendirir. Ona göre okul oyunları öğrencinin belli bir amaca ulaşma gayesi olmaksızın bilinçsiz bir şekilde okulda oynadığı oyunlar iken ders oyunları ise öğretmenin dersin hedef ve davranışlarını öğrenciye kazandırmak için yaptığı bilinçli etkinliklerdir (Bukart'dan akt. Baykal, 1994, s.22).

Gerek ulusal gerekse uluslararası birçok kaynakta oyunlar, oyunun oynandığı yaş grubu, fiziksel ortam, grubun büyüklüğü gibi sınırlı bir çerçeve dikkatte alınarak sınırlı bir çerçevede sınıflandırılmıştır. Eğitsel nitelikli oyunlara yönelik yapılmış sınıflamalar incelediğinde ise genellikle okul öncesi çağındaki çocukların oyunlarının dikkate alındığı ve çerçevede sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Oysaki tarih eğitiminde oyunun erişiye ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı bu çalışmada uygulanan oyun etkinlikleri 9. Sınıf öğrencilerine yönelik, eğitsel nitelikli oyunlardır. Okul öncesine yönelik ya da ilköğretim düzeyindeki eğitsel oyunları bu çalışmada kullanmamız mümkün değildir. Oyun grubun büyüklüğünü ya da oyunun oynadığı fiziksel ortamı dikkate alarak, tek bir alana özgü oyunlar da oynatmamız olası değildir. Bu nedenle bu çalışmada oyun çeşitlerini daha geniş bir yelpazede ele alan ve okul öncesinden ziyade üst sınıflardaki yetişkinlere yönelik oyun türlerine yer veren Caillois (2006)'un yaptığı sınıflama kullanılacaktır.

2.3. Tarih Öğretimi - Oyun İlişkisi

Tarih dersi eğitim sistemiz içerisinde yer alan temel derslerden birisidir (Belenli, 2010, s.54). Bir öğrenci ilköğretimden yükseköğrenime kadar öğrenim hayatının her basamağında tarih eğitimi alır. MEB'in örgün eğitim kurumlarında öğretilen tarih dersleri ile ulaşmak istediği amaçlar özetle: öğrencilere tarih bilinci kazandırmak, milli kimliğin gerekliliğini kavratmak, kültürel mirası koruma bilinci kazandırmak, birlik ve beraberliğin önemini kavratmak, Türk milletinin dünya kültür ve uygarlığına katkılarını kavratmak, tarih süresince yaşamış uygarlıklar hakkında bilgi sahibi yapmak ve öğrencilerin tarihsel geçmişteki insan faktörünün farkına varmalarını sağlamaktır (TTKB, http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=98).

Dewey (2008) ise tarih dersinin amacını, bir taraftan çocuklara sosyal hayatın önemini hissettirirken diğer yandan ise, tarih içinde gizli toplumları birlikte hareket etmeye

yönelten gücü keşfetmek olarak tanımlamıştır. Safran (2008, s.19) ise XXI. yüzyılda tarih öğretimine yüklenen misyonun değiştiğini, tarihin "kendimiz olarak kalabilmek" için araç olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Safran ve Ata (1996) tarihin dünya barışının korunmasında işlevsel bir misyona sahip olduğunu ifade etmiştir. Demircioğlu (2010) ise tarih öğretiminin temel amaçlarının geçmişe dair bilgilerin öğretilmesinin yanı sıra öğrencilere bilimsel ve analitik düşünce ile demokratik bilinç kazandırılması olduğunu bildirmiştir.

Colingwood'a göre doğa bilimleri gözlemlenebilir ancak tarihçinin işlediği konular mazide kalmıştır ve tarihçinin bunu gözlemlemesi mümkün değildir (Colingwood'dan akt. Turhal, 2013, s.111-112). Tarih dersi doğası itibari ile diğer bilimlerden farklıdır. Deney ve gözlem ile ortaya koyulabilecek somut unsurları içinde barındırmaz, genel olarak soyut bilgi ve kavramların öğrenciye kazandırılması esasına dayanır. Soyut kavramların öğrenciye kavratılması, siyasi ve yahut sosyal gelişmeler hakkında öğrencilerin değerlendirme ve yorum yapması oldukça zordur (Bal, 2010, s.373). Bu durum öğretmenin işini zorlaştırmaktadır. Zira tarih öğretmenin malzemesi geçmiş değil, geçmişe ait bilgilerdir. Tarih öğretmeni geçmişe ait bu soyut bilgi birikimlerini öğrencilere kazandırmaya çalışılmaktadır (Yıldız, 2003, s.185). Bu süreçte nitelikli öğretimin sağlanabilmesi için doğru yöntem ve tekniğin seçilmesi ve uygulanması son derece önemlidir. Tarih öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, geçmişte yaşanan olayları kavratma, soyut kavramları kazandırma ve günümüzde izi kalmış yaşantıları öğrenci belleğinde canlandırmaya yöneliktir (Bal, 2010, s.372). Safran'a (2009) göre eğitim sistemimizde en problemli alanlardan biri tarih öğretimidir. Bu problemin temel nedenlerinden birini uygulanan yöntem ve tekniklerin işlevsizliği oluşturur. Her ne kadar son yıllarda aktif öğretim metotları okullarda uygulanmaya başlamış olsa da, gelenekçi anlayış ile yetişmiş birçok tarih öğretmeni eski alışkanlarından kurtulamayıp tarih dersini geleneksel klasik yöntemlerle sunmaya devam ettirdikleri bilinmektedir (Kırpık, 2009, s.74). Bu geleneksel anlayış daha çok tarihe dair temel bilgilerin ya da kavramların anlatım ya da soru cevap yöntemi ile tek taraflı olarak öğretmenler tarafından öğrencilere sunulmasına dayanmaktadır (Ocak ve Demirdelen, 2009, s.126-127). Bu yöntemde, sınıfa gelen öğretmen yoklamanın ardından sınıf defterini doldurur. Önceki konuları kısa bir şekilde özetledikten sonra, konuyu tek yönlü olarak kendisi öğrencilere aktarır. Kimi zaman da öğrenciler ders kitabına dayalı olarak anlatım yaparlar. Dersi sonunda değerlendirme amaçlı öğrencilere birkaç soru yönelten öğretmen bu şekilde dersi sonlandırır. Çoğu

öğretmen öğretim materyali olarak ders kitabına dayanmaktadır (Kırpık, 2009, s.63). Anlaşılacağı gibi geleneksel şekilde sunulan tarih dersi öğrencilerin sıkıcı bulduğu bir ders haline dönüşmüştür. Yaygın olarak kullanılan, ders kitabına ve öğretmene bağlı bu yöntem ezber odaklı bir öğretim anlayışını beraberinde getirmiştir.

Ezbercilik Türkiye'de tarih eğitiminde önemli sorunlardan biri olarak görülmüştür. Nitekim Yıldız'a (2003) göre, tarih öğretiminin en temel problemi öğrencilerin ezber odaklı bir öğretim karşı karşıya kalmasıdır. Squire (2005) tarihsel tartışmaların ışığı altında tarihi isimlerin, tarihlerin ve olayların, otoriteler tarafından ezberden okunmasının anlamsızlığına değinmiş, bunu yetkililer tarafından kurulmuş metot ve uygulamaların başarısızlığı olarak görmüştür. Ona göre öğrencilerin birçoğunun tarih dersini en sıkıcı ders olarak tanımlaması sürpriz değildir. Son yıllarda gerek bilim çevrelerinin gayretlerine gerekse Milli Eğitim Bakanlığının yönergelerine, müfredat değişikliklerine rağmen, eğitimcilerimiz ülkemizde ezber odaklı geleneksel öğretim düzeninden kurtulamamıştır (Kalem ve Fer, 2003, s. 439). Demircioğlu (2009)'na göre bunun temel sebebi tarih öğretmen adaylarının aktif öğrenme ve öğretme yöntemlerini yeterince öğrenmemeleri ve geleneksel ezberci sistemi sürdürecek şekilde yetişmeleridir.

Ders kitapları da bu ezberci anlayışı destekler niteliktedir. Kabapınar (1998) tarih ders kitapları üzerine yaptığı araştırmada, tarih ders kitaplarının mevcut bilgi birikimini okuyup ezberletmeye yönlendirdiğini, ders kitaplarında ilgi çekecek materyallerin kullanılmadığını ortaya koymuştur. Son yıllarda yazılan tarih ders kitapları bu konuda çok daha iyi olmasına rağmen yine de yeterli olmadığı görülmektedir (Aktekin, 2009, s.37). Tekeli (1998)'nin yaptığı araştırmaya göre de ders kitabı odaklı bir eğitim öğrenciler tarafından güvenilmez ve sıkıcı olarak görülmektedir. Ezber odaklı bir öğretime maruz kalan öğrenci tarih dersine karşı olumsuz bir tutum sergilemekte, diğer bir ifadeyle tarih dersini sevmemektedir (Yıldız, 2003, s.184). Bu olumsuz tutumun yansıması olarak gerek öğrenciler gerekse toplum nazarında tarih dersinin sıkıcı bir ders olduğuna dair önyargılar oluşmuştur. Bu olumsuz önyargı tarih dersinin içeriğinden değil, işleniş şeklinden kaynaklanmaktadır (Turhal, 2013, s.2009). Zira tarihsel konular genellikle toplum nazarında ilgi görmektedir. Tarih temalı film ya da dizilerin yüksek izlenme oranları, tarihsel olayları konu olan romanların yüksek satış oranlarına ulaşması bu ilgiye örnek olarak gösterilebilir. Bal (2010, s.379-384), Türkiye'de tarih öğretiminin sorunlarına ve çözüm yollarına dair öğretmen adayı ve öğretmenlerin görüşlerini karşılaştırdığı araştırmasında, tarih öğretmeni

adaylarının, tarih derslerinin sıkıcı bir ders olarak görüldüğü ve bu nedenle de öğrencilerin tarih derslerine ilgisiz davrandığı şekline düşündüğünü tespit etmiştir. Bal'ın (2010, s.384-385) araştırmasına göre tarih öğretmeni adaylarına göre temel problem tarih öğretiminde kullanılan mevcut yöntem ve tekniklerden kaynaklanmaktadır. Bu araştırmada öğretmen adayları çözüm olarak ise tarih dersini ilgi çekici hale getirebilecek, öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri önermektedir. Ata (2007) aday ve tecrübeli tarih öğretmenlerinin tarih dersine karşı olumsuz tutum takınan öğrencilere yönelik bakış açılarını incelemiş ve Bal (2010) ile benzer sonuçlara ulamıştır. Buna göre tarih dersine ilgisizliğin temel nedeni tarih derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Hem aday hem de tecrübeli tarih öğretmenleri öğrencilerin ilgisini çekecek yöntem ve tekniklerin kullanılmasını önermiştir. Aktekin ve Pata (2013)'ya göre de konuların öğrencilere sevdirecek eğlenceli bir şekilde ele alınması tarih dersine olan ilgiyi artıracaktır.

Akdemir (2006) zümre öğretmen tutanaklarında yer alan konuları incelediği çalışmasında öğretmenlerin tarih dersinin öğrencilere sevdirilerek, tarihte dersinden istenilen eğitsel başarının artırılabileceği görüşünde olduklarını tespit etmiştir. Tarih dersini öğrencilere sevdirmenin yolu ise öğretim sürecine öğrencilerin etkin olarak katıldığı aktif öğrenme yöntemlerinin derslerde kullanılmasından geçmektedir. Zira çağdaş toplumlar son dönemde aktif öğretim yöntemlerinin farkına vararak örgün eğitim kurumlarında kullanmaya başlamışlardır. Artık öğrenci kendine sunulan bilgileri depolayan pasif alıcı değil, tarihsel düşünebilen, araştırma yapabilen hatta yazabilen kişidir (Yıldız, 2003, s.185-187). Aktif öğrenme yöntemleri ile oluşturulan nitelikli öğrenme ortamları tarih dersini sıkıcılıktan kurtarıp eğlenceli hale getirecektir. Bu bir yandan tarih dersine karşı olumsuz ön kabulleri ortadan kaldırırken diğer yandan da eğitsel başarıyı artıracaktır (Kırpık, 2009 s.68). Nitekim yeni lise tarih dersi öğretim programları da bilgiyi aktarmayı ön plana alan tekdüze öğretim anlayışı yerine öğrencileri merkeze alan ve öğrencilerin bilgi, tutum ya da becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir öğretim anlayışını öngörmektedir (Demircioğlu, 2009, s.20).

Tarih dersleri, aktif öğrenme ilkelerinin uygulanması için son derece zengin bir içeriğe sahiptir. Bu durumun diğer bilimlere göre tarih dersine bir avantaj sağaldığı dahi söylenebilir (Kırpık, 2009, s.71).

Öğrencinin aktif olarak öğretimde yer almasını sağlayan uygun yöntemlerden biri oyundur (Yıldız, 2003, s.185). Öğretim kurumlarında genellikle geleneksel yöntemlerle işlenen

tarih dersleri, oyun yönteminin kullanılmasıyla tarih öğretimini daha işlevsel hale getirebilir. Bu yöntem ile tarihsel olayların sürekliliği görsellik kazanacak, öğretim daha nitelikli hale gelecektir. Aynı zaman oyun yöntemi öğrencilerin farkındalık düzeyini artırarak, tarih dersindeki sıkıcılığı giderecektir (Zin ve diğerleri, 2009, s. 324).

Oyunlar belli bir konu, süreç ve amacı içinde barındırır. Bu öğelerin iyi bir olay örüntüsü içinde birleşmesi oyunun niteliğini artırır. Bu nedenle oyun tasarımcıları ya dikkat çekici olay örüntüleri kurgularlar ya da genellikle tarihsel süreç içinde yer alan ilgi çekici tarihsel olayları temel alırlar. Nitekim büyük ilgi gören birçok bilgisayar oyunun tarihsel arka plan üzerine inşa edilmeleri bir anlamda bunun kanıtıdır. *Assassin Creed, Age of Empires, Medal of Honor* ve *Call of Duty* gibi tarihsel olayları kullanan ve dünyada ilgi ile oynanan birçok bilgisayar oyunu bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Tarihsel bilgiler, neden sonuç ilişkisi içinde devam eden tarihsel süreç, insanlığı etkileyen savaşlar ya da önemli kişi ve olaylar oyun kurgusu içinde öğrenciye kazandırılmaya hazır bir içerik oluşturmaktadır. Tarihin oyuna uygun bu yapısı eğitsel amaçlar ile birleştirildiğinde nitelikli bir tarih öğretimi sağlanabilir. Bununla birlikte, daha önce bahsedildiği üzere oyun hayatın içindedir. Zihinsel ve fiziksel olarak hareketli bir sürecin içinde yer alan öğrenciler oyun oynamaktan büyük keyif almaktadır. Sıkıcı olarak addedilmiş tarih dersinin içinde oyun barındıran etkinliklerle sunulması daha işlevsel bir tarih öğretimini beraberinde getirecektir.

Hayatın bir parçası olan oyunu uygun materyaller tasarlayarak sınıf ortamına taşımak pek ala mümkündür. Zira MEB'in 2007 yılında tarih programında yaptığı değişikler de bunu destekler niteliktedir (Aktekin ve Pata, 2013, s.22). Öğrenciyi merkeze alarak aktif kılan bu yeni programda MEB, aktif tarih öğretim programındaki kazanımlara sadık kalmak koşulu ile öğretmenlere kendi öğretim yöntem ve stratejilerini oluşturma ve uygulama serbestliğini tanımıştır. Buna göre öğretmenler hâlihazırdaki programda yer alan etkinlikleri olduğu gibi kullanabilir ya da isterse değişikler yaparak yeni etkinlikler tasarlayabilir (Aktekin, 2009, s.36-37). Diğer bir ifade ile tarih öğretmenleri tarih eğitimine hizmet eden oyun örneklerini ya da tasarladıkları yeni oyun modellerini sınıf ortamında uygulayabilir, eğlence ve yarışma ile tarih öğretimini aynı ortamda birleştirebilir.

Aktif bir öğrenme yöntemi olan oyun öğretmeni değersiz ve işlevsiz kılmaz. Her ne kadar öğretmen geleneksel öğretim metotlarında olduğu gibi doğrudan ön planda olmasa da yine

de öğretim sürecinin belkemiğidir. Geleneksel yöntemlerde ölçme ve değerlendirme aşamasına varana dek öğretim sürecinin her aşamasında bulunan öğretmen, oyun yönteminde süreci planlayan, süreci yöneten, dönüt veren ve öğrencileri cesaretlendiren konumdadır. Oyun yöntemi ile öğretmen değersizleşmez tam tersi öğrencileri daha yakından tanıma ve ölçme fırsatı yakalar (Kırpık, 2009, s.73).

Eğitimin bir diğer sacayağı olan tarih ders kitapları içinde öğrencinin ilgisini artıracak, hatta sınıf içinde birlikte oynamalarına fırsat verecek oyun örneklerine yer verilmesi, daha nitelikli bir tarih öğretimini beraberinde getirecektir.

Tarih öğretiminde birçok oyun modelini kullanmak mümkündür. Öğrencilerin bilgi ve hatırlama düzeyini artıracak tombala ve kart oyunları kullanılabileceği gibi, tarihsel bilgilerini dikkate alarak kendi kararları ile oyunu yönlendirebilecekleri strateji oyunları ya da takım ruhu ve işbirliği içinde hareket etmelerini gerektirecek yarışma odaklı mücadele oyunları kullanılabilir. Minyatür ya da savaş oyunları da bu düzlemde örnek olarak gösterilebilir. Nitekim minyatür karakterler ya da savaş oyunları kullanılarak tarihi öğrencilerin zihninde canlandırmak hem öğrencilerin ilgisini çekecek hem de öğrenme sürecini hızlandıracaktır. Bu tür malzemeleri kullanan tarih öğretmeninin öğrenciye ulaşması daha kolay olacaktır. (Turhal, 2013, s.118-119).

Tarih öğretiminde kullanılabilecek bir diğer oyun etkinliği ise bilgisayar destekli oyunlardır. Bilgisayar teknolojisinin hükmettiği çağımızda, yeni nesil hayatın her alanında bilgisayarlardan yararlanmaktadır. Cep telefonları, saatler, televizyonlar, tabletler, okullarımızda interaktif tahtalar ile bilgisayarlar artık hayatımızın bir parçasıdır. Hayatımıza bu denli hükmeden bir teknolojinin eğitim için kullanılmaması düşünülemez. Bilgisayar teknolojisi üretilmiş araçlar öğrencilerin ilgilerini arttıran, onları öğrenme sürecine aktif bir şekilde katan ve öğrenmenin daha verimli bir şekilde gerçekleşmesi sağlayan yeni materyal ve yöntemlerin geliştirilmesine imkân sağladıkları gibi, bilgi kaynaklarına ve öğretim materyallerine ulaşmanın çok daha hızlı, kolay ve ucuz olmasının yolunu açmıştır.

Bilgi iletişim teknolojileri sadece teknoloji ile donatılmış eğitim araçlarını sınıf ortamına taşımakla kalmamış, bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi paylaşmayı sağlayan uzaktan öğrenime ve bireysel öğrenme yöntemlerine imkân tanıyarak okuldaki geleneksel yapıyı tüm yönü ile değiştiren bir etki yapmıştır. MEB'in "Fatih Projesi" kapsamında bir çok okulu akıllı tahta ve sanal ağlarla donatması da bu değişimin ülkemizdeki bu değişimi sağlayan en önemli

tetikleyici olmuştur (Kayadumanı ve diğerleri, 2011, s.123). Bilgi iletişim teknolojilerinin öğretim ortamında meydana getirdiği köklü değişiklikten tarih öğretimi de etkilenmiştir. Zira anlatım ya da soru cevap yöntemine mahkûm olan, ezberci ve sıkıcı olarak kabul edilen tarih dersi görsel ve görüntülü malzemelerle somutlaştırılıp, daha renkli ve ilgi çekici hale getirilmiştir.

Bilgi iletişim teknolojisinin tarih eğitimine getirdiği etki ve değişim dört başlık altında ele alınabilir. a) Bilgisayar destekli materyal üretme, geliştirme ve kullanma, b) Web eksenli tarih öğretimi, c) Sanal oyun tabanlı tarih öğretimi, d) Bilgisayar ile desteklenmiş birincil kaynaklara dayanan tarih öğretimi (Öztürk ve diğerleri, 2009, s.4).

Son dönemde bilgisayar, yön bulma cihazları (GPRS), video düzenekleri gibi bilgi teknoloji araçları ile farklı aktivitelerin birleştirilmesiyle meydana getirilen yeni oyun tasarımları bilgisayar destekli materyal üretip geliştirmeye örnek olarak gösterilebilir. Nitekim bu tür oyunlar son dönemde tarih öğretiminde de kullanılmaktadır. Frequency 1550 isimli oyun bunun en başarılı örneklerinden biridir. İlk kez 2005 yılında üretilmiş ve daha sonraki süreçte geliştirilmiş bu oyun, 1550 yılına ait Amsterdam'ı konu edinmektedir. Frequency 1550,öğrencilerin tarihi Amsterdam sokak ve caddelerinde gerçekleştirecekleri gerçek etkinliklerden meydana gelmektedir (Akkerman ve diğerleri, 2009, s.2-6). 12 ila 14 yaş arası 4-6 kişilik öğrenci grubu ile oynanan bu oyunda, öncelikle öğrencilere bilgisayar ve video yardımı ile 1550 yılı Amsterdam'ı ile ilgili bilgiler verilmekte, sonra grup ikiye bölünmektedir. Bir grup Amsterdam sokaklarında belirlenen misyonları gerçekleştirirken, diğer grup ise bilgisayar yardımı ile onları yönlendirmektedir (Akkerman ve diğerleri 2009, 2-6). Amsterdam mahalleleri çalışma, din, hukuk, ticaret ve yönetim konularına göre altı değişik alana ayrılmıştır. Gruplara verilen görevlerin her biri tarihi bir hikâyenin etrafında gelişmektedir. 1550 yılı Amsterdam haritasını GPS üzerinden kullanan grup, bilgisayar başındaki diğer grubun yardımı ile hedeflere ulaşmaya çalışmaktadır. En yüksek miktarda hedeflere varan grup oyunu kazanmaktadır. Gerçek tarihi mekânlarda işbirliğine dayalı olarak gerçekleşen bu oyun öğrencilerin bilgi üretme, bilgiyi kullanma, analiz, sentez ve keşfetme yeteneklerini geliştirmektedir (Öztürk ve diğerleri, 2009, s. 13).

Frequency 1550 isimli oyun, tarih öğretiminde oyunun ne derece etkili olduğunu gösteren en iyi örneklerden biridir. Nitekim bu oyun üzerinde yapılan araştırmalar, bunu ortaya koyarak ve bu tür oyunların tarih öğretimindeki niteliği artırmak açısından desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Öztürk ve diğerleri 2009, s.14-16; Akkerman ve diğerleri 2009,

s.7) . Bu tür oyunlarda öğrencilerin istekliliği, motivasyonları ve oyuna içindeki aktiflik düzeyleri klasik öğrenme ortamlarına göre çok daha fazladır. Bu durum, bu tür oyunların tarih öğretimine çok önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Bu tür oyunlarda öğrencilerin istek ve motivasyonları, uygulamalara katılma düzeyleri klasik öğrenme ortamlarındakilerden çok daha yüksektir. Aynı zamanda Frequency 1550 oyunu sayesinde öğrenciler tarihi olay yada olguları hikayeleştirme imkânı bularak daha verimli bir öğrenme imkanı yakalamaktadır. Gerek tarihi arka palanı öğrenen gerekse Amsterdam sokaklarında yaptığı keşiflerle tarihi süreci içselleştiren öğrenci elindeki verileri kullanarak tarihi süreci kendi kafasında kurgulamakta adeta tarihsel süreci kendi içinde yaşamaktadır (Öztürk ve diğerleri, 2009, s.13-14).

Bilgi iletişim teknolojisinin tarih eğitimine getirdiği etki ve değişimin bir diğer alt başlığı Web eksenli tarih öğretimidir. Öztürk ve diğerlerine (2009) alana çocuk veya gençlere tarih öğretmek amacı ile hazırlanmış web tabanlı eğitsel oyunları örnek olarak göstermiştir. Sınırlı sayıda bir oyuncu kitlesi tarafından kabul gören bu tür oyunlar genellikle resmi kurumlar tarafından yazılıp, ücretsiz olarak kullanıcılara sunulmaktadır. *http://www.schoolhistory.co.uk* web sitesinde bulunan *PenaltyShootout* isimli oyun bu tür oyunlara örnek olarak gösterilebilir. Bu oyunda, penaltı atışları ile tarih ilişkilendirilmiştir. Seçtiği tarihi bir konu hakkındaki soruyu doğru cevaplayan öğrenci penaltı atma hakkı kazanmaktadır. Bu tür eğitsel oyunlara BBC'nin web sitesinde (*http://www.bbc.co.uk/history*) yer alan tamamen tarihi bir konu üzerine bina edilmiş oyunlar da örnek olarak gösterilebilir. Bu sitede yer alan oyunları oynayan öğrenci, örneğin Waterloo Savaşında kullanılan taktikleri ya da savaş sürecindeki gelişmeleri oyun aracılığı öğrenebilmektedir (Öztürk ve diğerleri, 2009, s.13-14).

Yukarıda yer alan dört başlık içinde öğrenciler açısından en çok ilgi gören bilgisayar oyunlarıdır. Her ne kadar bilgisayar oyunlar insan hayatına ticari ya da eğlence maksatlı girmiş olsa da, dijital oyunlar öğrencilerin öğrenme deneyimlerine olumlu katkılar yapmaktadır. Bu katkıları dikkate alan birçok ülke bilgisayar destekli dijital oyunlar ile eğitim olanaklarını birleştirmiştir. Bilhassa Güney Kore bu alanda çok yol almış, dijital ya da sanal oyunları okul ortamında aktif olarak kullanmaya başlamıştır (Zin ve diğerleri, 2009, s.322-323). Ancak yine de gelişmiş ülkeler de dâhil olmak üzere bilgisayar oyunlarının eğitim amaçlı kullanımı dünya genelinde istenilen düzeyde değildir (Öztürk ve diğerleri, 2009, s.10).

Öztürk ve diğerlerine (2009)'a göre bilgisayar oyunları içinde öğrencilere gerçek dünyada yaşama imkânı olmayan durumlar ile karşılaşır ve sanal dünyada aktif olarak bu durumların içinde yer alabilirler. Farklı rollere bürünüp, farklı bakış açıları geliştirebilirler. Örnek olarak finans konulu bir oyun oynayan bir öğrenci borsa ya da uluslararası ticaret gibi konularda bir finans uzmanı gibi düşünüp, hareket eder. Tarihi arka planı olan bir oyunu oynayan öğrenci ise bir devlet lideri ya da komutanın rolüne bürünerek, oyunun geçtiği dönemin şartlarını dikkate alır. Bu manada *Age of Empires* isimli oyun somut bir örnek olarak sunulabilir. *Age of Empires,* bir yandan dönemin rakip devletleri ile mücadeleyi bir yandan da ise çağ atlayıp modernize olmayı gerektiren bir strateji oyunudur. Bu strateji oyununu oynayan bir öğrenci medeniyetlerin tarihsel süreç içinde nasıl bir gelişim gösterdiğini eğlenceli bir şekilde kavrama imkânı bulabilir. Bilgisayar oyunlarının getirdiği empatik düşünme algısı öğrenme için çok önemli fırsatlar sağlamaktadır. Bu fırsatlar oyun yöntemi ile öğrenmenin klasik yöntemlere nazaran önemli bir üstünlüğüdür. Zira oyun içinde oluşan öğrenmede öğrenci somut unsurlarla karşı karşıya olup doğrudan onlar ile etkileşim kurma imkânına sahiptir. Soyut bir anlayışa dayanan klasik yöntemlerde ise soyut kavram ya da sembollerle gerçek nesneler arasında kopukluk vardır (Öztürk ve diğerleri, 2009, s.10-11). Yapılan araştırmalar öğrencilere yaşantı deneyimi sunan dijital sanal oyunların ortaya koyduğu imkânların öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkilediğini göstermiştir (Zin ve diğerleri, 2009, s.323).

Bilgisayar oyunları aracılığı ile gerçekleştirilen öğrenmenin bir diğer üstünlüğü ise öğrencilerin ilgisini çekip motivasyonlarını artırmasıdır (Squire, 2004). Tarih dersinin öğrenciler tarafından sıkıcı bir ders olarak algılandığı düşünüldüğünde, bu durumun özellikle tarih eğitimi için büyük bir önem taşıdığı söylenebilir. Diğer bir ifade ile bilgisayar oyunları ile bütünleştirilmiş bir tarih dersini öğrenciler daha zevkli ve eğlenceli bulabileceklerdir.

Öztürk ve diğerleri (2009) tarih eğitimi ile ilişkilendirdikleri bilgisayar oyunlarını iki farklı gruba ayırmışlardır. Bunlardan ilki yukarıda bahsedilmiş olan web tabanlı eğitsel oyunlardır. Diğer ise herkese hitap eden ve tarihi bir tema etrafında gerçekleşen oyunlardır. Bu oyunlar tamamı ile ticari maksatlı olarak üretilmiştir. Dünya genelinde çok büyük bir kullanıcı kitlesi tarafından oynanan *Age of Empires, Call of Duty* ya da *Civilization III* bu tür oyunlara örnek olarak gösterilebilir.

Squire (2004) *Civilization III* isimli oyunun okul ortamında kullanılmasını inceleyerek önemli sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre milyonlarca öğrencinin oynadığı bu oyun, yazının icat edilmesinden demokrasiye kadar 233 değişik tarihsel kavramı öğrenciler tarafından öğrenilmesine, karışık ve birbiri ile kesişen entelektüel alanların oyun vasıtası ile birbirine bağlanmasına yardımcı olur. Bu oyun aracılığı ile öğrencilerin hem coğrafya, ekonomi, politika ve tarih bilgileri artar, hem de öğrenciler bu alanlar arasındaki ilişkileri keşfederler. Squire (2004) göre akademik tarihsel bilgilerin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğu bir süreçte *Civilization III* oyunun sunduğu eğlenceli öğrenme ortamı büyük bir eğitsel avantaj sağlamaktadır. Bu nedenle de birçok eğitimci *Civilization III* oyununu öğrencilerin tarihi anlamasına yardımcı olması için tavsiye etmektedir. O, oyunun en büyük sınırlılığının oyunu oynamanın ve oyunda ustalaşmanın çok zaman alması olarak belirmiştir (Squire, 2004, s.25).

Zin ve diğerleri (2009) eğitsel amaçlı bilgisayar oyunlarını, zaman ve mekân faktörünü dikkate alarak dörde ayırmıştır:

1) Eş zamanlı & Merkez oyunlar: tarih eğitiminde kullanmaya en uygun oyun şeklidir. Sınıftaki bütün öğrenciler aynı anda sınıfta birlikte aynı oyunu oynar. Öğrenciler yüz yüze ve iletişim halindedir. Bu tür oyunlarda süreklilik ve hız oldukça önemlidir.
2) Eş zamanlı & Dağınık oyunlar: farklı mekânlarda bulunan öğrencilerin aynı anda oynadıkları oyunlardır.
3) Eş zamansız & Merkez oyunlar: Farklı zamanlarda aynı mekân kullanılarak oynanan oyunlardır.
4) Eş zamansız & Dağınık oyunlar: oyuncuların farklı zamanlarda ve farklı mekânlarda oynadıkları oyunlardır (Zin ve diğerleri, 2009, s. 327)

Zin ve diğerlerine (2009) göre, tarih öğretimine hizmet eden bilgisayar oyunlarını gelişigüzel şekilde tasarlamak ve sunmak doğru değildir. Bu tür oyunlar tasarlanırken tarih programı, tarih öğretimin amaçları, tarih öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ve eğitim psikolojisinin ilkeleri dikkate alınmalıdır. Öztürk ve diğerleri (2009) ise oyunda verilen tarihi olayların ya da olguların arka planın ve oyunun ana hatlarının iyi ve anlaşılır bir biçimde sunulması gerektiğini vurgulamışlardır. Öztürk ve diğerleri (2009, s.11-12) ayrıca, oyunun kurallarının açık ve kolay anlaşılır olmasına, oyunun neticesinde ulaşılması gereken hedef ya da ödüller belirlenmesine, oyunun içinde eğlence unsuru barındırmasına,

oyunun grafiksel yapısının nitelikli olmasına, mümkünse üç boyutlu görüntü gibi farklı multimedya araçlarının kullanılmasına dikkat çekmişlerdir.

Bilgisayar oyunlarının tarih öğretimindeki etkisini ortaya koyan çalışmalar yapılarak bilgisayar oyunlarının tarih öğretimini olumlu etkilediği ortaya koyulmuştur. Bunlardan biri Bakar ve diğerlerinin (2008) yaptığı araştırma sonucunda bilgisayar destekli oyun yöntemi ile işlenen tarih derslerinin öğrenciler tarafından daha çok beğenildiği sonucuna varılmış ve bu tür oyunların eğitim ortamlarında kullanılması önerilmiştir (Bakar ve diğerleri, 2008, s.27).

Kavaklı ve diğerleri (2004) ise bilgisayar oyunlarının tarih eğitiminde rolünü ölçmek amacı ile Avustralya Charles Üniversitesinde 18-25 yaş arası 12 öğrenci arasında bir deney yapmışlardır. Bu deney sırasında ilk aşamada öğrencilere II. Dünya savaşı ile ilgili bir metin okutturmuşlar daha sonra ise öğrencilere Battle Field isimli bilgisayar oyununu oynatmışlardır. Sonraki aşamada bu öğrencilerden konu ile ilgili 10 soru cevaplamalarını istemişlerdir. İkinci aşamada ise aynı öğrencilere Çanakkale Savaşı ile ilgili bir metin okutturmuşlar, ardından da konu ile ilgili yine 10 çoktan seçmeli soru cevaplamalarını istemişlerdir. Neticede bilgisayar oyunu ile desteklenen grubun daha başarılı olduğunu görmüşler ve bilgisayar oyunlarının tarih öğretiminde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmışlardır (Kavaklı ve diğerleri, 2004, s.1).

2.4. İlgili Araştırmalar

Eğitim ile oyun ilişkisine dair bugüne kadar yerli ve yabancı birçok çalışma yapılarak oyunun eğitimdeki olumlu katkıları ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Birt ve Nichol (1975), *Games and Simulations in History* isimli eserlerinde tarihi eğitimi ile oyun ilişkilendirerek bu konudaki öncü isimlerden olmuşlardır. Bu ikilinin eserlerinde tarih eğitiminde oyun yönteminin kullanımına yönelik oyun örnekleri de mevcuttur.

Games and Strategies for Teaching U.S. History isimli eserin yazarı Scott (1998), oyun yönteminin etkililiğine vurgu yaparak, ABD tarihinin öğretimine yönelik oyun örnekleri sunmuştur.

Bilgisayar oyunları ile tarih öğretimi arasındaki ilişkiyi sorgulayan Squire (2004) son yıllarda çocuklar ve yetişkinler arasında çok yaygın olarak oynanan *Civilization III* isimli

bilgisayar oyununu tarih öğretimine katkısı açısından incelemiş ve bu oyunun tarih öğretimini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Schrier (2005), eserinde kendisinin tasarladığı *Reliving the Revolation* (dönüşümü yeniden yaşamak) modelinden bahsetmiştir. Schrier, bu modelde zenginleştirilmiş gerçekçilik içeren oyunlar vasıtası ile hem öğrencilere tarih öğretmeyi hem de öğrencilerin tarihi soruşturma, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır.

Thorne, Akça ve Kavaklı (2004) bilgisayar oyunlarının tarih eğitimindeki etkisini ölçmek amacı ile Avustralyalı öğrencilerle deneysel bir çalışma yapmışlardır. Çanakkale savaşını konu alan bu çalışmanın sonucunda, bilgisayar oyunlarının tarih eğitiminde pozitif etki yaptığı sonucuna varmışlardır.

Doğanay (2007), ise *Tarih Eğitiminde Oyun* isimli yüksek lisans tez çalışmasında, tarih öğretiminde oyun yönteminin kullanımına yönelik teorik bilgiler vermiş ve daha çok Birt ve Nichol (1975) kitabından yararlanmıştır. Doğanay (2005), tarih dersinin alışılageldik düz anlatım ve soru cevap yöntemleri dışında oyun yöntemi ile daha eğlenceli ve verimli işlenebileceğini öne sürmüştür.

Öztürk, Ünal ve Gürel (2009), Bilgi iletişim teknolojisi ile tarih eğitimini ilişkilendirdikleri çalışmalarında sanal oyun temelli öğretimin eğitiminde kullanılma ih eğitimin niteliğini artırdığı sonucuna varmışlar

Karabacak (1996), yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde "Bölgeler" konusunda eğitsel oyunların geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Pehlivan (1997), örnek olay ve oyun yönteminin Sosyal Bilgiler dersindeki etkisini incelediği, sonradan *Oyun ve Öğrenme* ismi ile kitaplaştırdığı doktora çalışmasında, geleneksel yöntemler ile oyun ve örnek olay yöntemlerini karşılaştırmış, oyun ve örnek olay yöntemlerinin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğuna dair anlamlı sonuçlara ulaşmıştır.

Özdemir (2006) yüksek lisans tez çalışmasında oyun yöntemi ile sosyal bilgiler dersinin eğlenceli bir hale geleceğini ve öğrencilerin başarı seviyesinin artabileceğini sonucuna ulaşmıştır.

Koç (1999), yüksek lisans tez çalışmasında, 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin *Türklerin Anadolu'ya* Yerleşmesi ünitesinde, geleneksel yönteme göre yaratıcı dramanın daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yıldız (1992) araştırmasında, öğretmenin oyunu kullanmadaki bilgi ve beceri düzeyi ile okul öncesi eğitim kurumunun bağlı bulunduğu kuruluşlar arasında oyun oynanmasında fark olup olmadığını incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin oyunun çocuk için ne denli önemli olduğunun farkında oldukları saptanmıştır. Ayrıca, öğrenim düzeylerinin ve izledikleri mesleki yayınların bilgi ve becerilerini geliştirmede olumlu etkileri görülmektedir.

Oyun ile yaratıcı drama arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez çalışmasında Adıgüzel (1993), oyun, yaratıcı drama ve yaratıcı dramanın öğretim yöntemi olarak kullanımına ilişkin kuramsal olarak ayrıntılı açıklamalar yaparak yaratıcı dramanın bir sanat eğitimi olduğuna ve oyunun yaratıcı dramanın bir ön koşulu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaf (1999), yaratıcı dramanın hayat bilgisi dersi üzerindeki etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, bazı sosyal beceriler kazandırılmasında yaratıcı dramanın etkisini incelemiş ve yaratıcı drama yönteminin Hayat Bilgisi dersinde sosyal becerilerden "selam verme ve paylaşma-işbirliği" becerileri üzerinde olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Üstündağ (1988), dramatizasyon yöntemini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, dramatizasyon ağırlıklı yöntemin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Beyazıtoğlu (1996), Hayat Bilgisi dersi ile oyun yöntemini ilişkilendirdiği adlı doktora tez çalışmasında, eğitsel oyun yönteminin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Zengin (2002), eğitsel oyunların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki etkisini incelediği, yüksek lisans çalışmasında, eğitsel oyunların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde farklı konu ve basamaklarda kullanılabileceği sonucuna varmıştır.

Tural (2005), matematik öğretimi ile oyun yöntemi arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans çalışmasında, matematik öğretiminde oyun yönteminin kullanılmasının erişiyi

artırdığını ve öğrencilerin matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Susüzer (2006), oyun yönteminin Fransızca dersi üzerindeki etkisini incelediği isimli yüksek lisans çalışmasında, oyun yönteminin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Kaya (2007), oyun yönteminin İngilizce eğitimi üzerindeki etkisini incelediği isimli yüksek lisans çalışmasında, İlköğretim I. Kademede İngilizce derslerinde oyun yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yağız (2007), oyun yönteminin bilgisayar dersi üzerindeki etkisini incelediği yüksek lisans çalışmasında, oyun yönteminin uygulandığı öğrenme ortamının öğrencilerin hoşuna gittiği, kaygılarını azalttığı, bireysel olarak öğrenmelerine yardımcı olduğu ve öğrenmeyi görsel olarak desteklediği sonucunu ortaya koymuştur.

R. Garris, R. Ahlers ve J. Drisskel (2002), *Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model* isimli makalelerinde eğitsel oyunların tasarım ve uygulamadaki etkililiğini tartışmışlar ve bu konuda yetkin sonuçlara ulaşmışlardır.

Gibson, Aldrich ve Prensky (2007) *Games And Simulations in Online Learning* adlı eserlerinde yeni teknolojinin video oyunları ile yeni bir öğrenme ortamı meydana getirdiğini belirtmiştir. Yazarlar eserde, sanal ortamlardaki oyun ve simülasyonları inceleyerek, bunların gelecekte öğrenme kapasiteleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olacağını belirlemeye çalışmıştır.

K. Square ve N. Patterson (2010), *Games and Simulations in Informal Science of Education* isimli eserlerinde, oyunların informal bilim eğitiminde oyunların rolünü sorgulamışlar ve başta video, bilgisayar oyunları olmak üzere oyunların eğitimde etkin bir unsur olduğu sonucuna varmışlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın örneklemi, verilerin toplanması, veri toplama araçları, verilerin çözümlemesinde kullanılan istatistiksel yöntem verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; oyunların tarih öğretiminde öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisi incelendiğinden yarı deneysel yöntem kullanılmış, "Ön test-son test-kalıcılık testi Kontrol Gruplu Model" uygulanmıştır. "Yarı Deneme modeli gerçek deneme modellerinin gerekli kıldığı kontrollerin sağlanamadığı durumlarda kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2014, s.99).

Bu araştırmada tarih dersinde 9. sınıf, Tarih bilimi, Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar, İlk Türk Devletleri üniteleri konularının öğretiminde oyun yöntemi kullanımının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi araştırılacaktır. Bir başka deyişle bağımsız değişkenler olan oyun yöntemi ağırlıklı yöntem ile geleneksel yöntemin, bağımlı değişken olan başarıyı etkileyip etkilemediği sorusu yanıtlanmaya çalışılacaktır. Bu nedenle araştırmada deneysel yöntem kullanılacaktır. Karasar (1988) deneysel yöntemi; "neden-sonuç ilişkilerini tespit etmeye çalışmak amacıyla doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modeli" olarak açıklamıştır.

Tarih öğretiminde oyun yönteminin kullanılmasının öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı bu araştırmada, deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki grup yer almıştır. Araştırmanın deney deseni aşağıdaki gibi gösterilebilir:

Tablo 1: Araştırama Deney Deseni

GD →	**TÖ** →	**X 1** →	**TS** →	**TK**
GK →	**TÖ** →	**X 2** →	**TS** →	**TK**

Yukarıdaki sistemde gösterilen sembollerin anlamları aşağıda açıklanmıştır:

GD: Deney Grubu

TÖ: Öntest

GK: Kontrol Grubu

TS: Sontest

X1: Oyun yöntemi

X2: Geleneksel Öğretim

TK: Kalıcılık Testi

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir Anadolu Lisesinin 9. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise 9/C (29 kişi) – 9/D (28 kişi) sınıflarındaki 30'ü erkek 27'si kız olmak üzere toplam 57 öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hepsi Anadolu Lisesine Seviye Tespit Başarı Puanı ile gelmiş ve okul idaresi tarafından puan dereceleri dikkate alınarak sınıflara homojen olarak dağıtılmışlardır. Bu durum dikkate alındığında sınıfların başarı düzeylerinin eşdeğer olduğu varsayılmıştır.

Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları karşılaştırılmış anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (Tablo-4). Bu durum grupların seviyelerinin birbirine yakın olduğunu kanıtlar niteliktedir. Tablo - 21'de görüldüğü üzere "Tarih Bilimi" ünitesinde deney grubunun ön test puan ortalaması 6,86 iken kontrol grubunun ön test puan ortalaması ise 6,32'dır. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinde deney grubunun ön test puan ortalaması 8,34 iken kontrol grubunun ön test ortalaması ise 8,71'dır. "İlk Türk Devletleri" ünitesinde ise deney grubunun ön test puan ortalaması 6,93 iken kontrol grubunun ön test ortalaması ise 6,96'dır. İki grubun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan "t" testi sonuçlarına göre "Tarih Bilimi" ünitesinin "t" değeri 1,08 , "*p" değeri 0,284, "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinin "t" değeri 0,583, "*p" değeri 0,562, "İlk Türk Devletleri

ünitesinin "t" değeri 0,049, "*p" değeri ise 0,961'dir. Bu veriler dikkate alındığında üç ünitede de deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte üç ünitede de "*p" değeri 0,05 değerinden büyüktür(*p>0,05). Bu iki grubun ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Diğer bir ifade ile deney ve kontrol gruplarının ön test puanları yönünden birbirine denk bir durumda oldukları gözlemlenmiştir. Bu bulgu bize uygulama başlamadan önce grupların bilgi düzeylerinin birbirine eşit durumda olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin "Bağımsız Gruplar t-Testi" Sonuçları

ÖN TEST

Üniteler	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Tarih Bilimi	Deney	29	6,86	1,68	55	1,08	,284
	Kontrol	28	6,32	2,07			
Uygarlığın Doğuşu ve ilk Uygarlıklar	Deney	29	8,34	2,15	55	0,583	0,562
	Kontrol	28	8,71	2,60			
İlk Türk Devletleri	Deney	29	6,93	2,49	55	0,049	,961
	Kontrol	28	6,96	2,63			

Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Kız – Erkek Dağılımı

Sınıf	GRUPLAR	Kız (n)	Erkek (n)	Toplam (N)
9.Sınıflar	Kontrol Grubu	14	15	29
9.Sınıflar	Deney Grubu	13	15	28

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilip Uygulanması

3.3.1. Araştırmada Kullanılan Oyunlar

Daha önce bahsedildiği üzere eğitimde kullanılan mevcut oyunlar genelde okul öncesi öğretime yöneliktir. Bu nedenle tarih öğretimine yönelik sınıf ortamında kullanılabilecek oyun oldukça azdır. Araştırmacı bu durumu dikkate alarak 9. sınıf öğrencilerine yönelik yeni oyunlar tasarlayıp uygun araçlar geliştirmiş ve bu araçları sınıf ortamında uygulamıştır. Araştırmacı tarafından tasarlanan öğretim aracı olan oyunlar daha önce bahsedilmiş olan Cailous'un (2006) sınıflamasına uygun olarak aşağıda verilmiştir.

Şans oyunları (Alea)	Gösteri, Rol ve Taklit Oyunları (Mimicr)	Mücadele ve Yarışma Oyunları (Agon)
1. Tombala 2. Labirent	1. Tarih Dedektifi Oyunu 2. "Ben Bir Arkeoloğum" Kazı Oyunu	1. İlkçağ Uygarlıkları Yap – Boz Oyunu 2. Tarih Küpü Oyunu 3. Var mısın? Yok musun? 4. Araba Oyunu 5. Anadolu Uygarlıkları Daması Oyunu 6. İlkçağ Uygarlıkları Kelime Oyunu 7. Kavimlerin Hareketi Oyunu

Tablo 4: Araştırmada Kullanılan Oyunların Cailous'un (2006) Sınıflamasına Uygun Olarak Sınıflandırılması

3.3.1.1. Tombala

Tombala, öğrenilen kavram ve bilgilerin oyun içinde kullanılarak pekiştirilmesini sağlayan bir oyun türüdür (Çoban ve Nacar, 2006, s. 47). İçinde merak unsuru barındıran bu oyun, öğrencilerin dikkatlerini konu üzerine yoğunlaştırmalarını sağlar (Açıkgöz, 2006, s.164). Bu çalışma içinde tombala oyunu 9. Sınıf İlk Türk Devletleri ünitesinde konuya özgü kavram ve bilgilerin öğrencilere kazandırılması amacı ile uygulanmıştır. Oyunun ilişkili olduğu kazanımlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 5: Tombala Oyununun İlişkili Olduğu Kazanım

Sınıf	Ünite	İlgili Kazanım	Süre
9.	İlk Türk Devletleri	1. Asya Hun Devleti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını değerlendirir. 2. Kavimler Göçünün sebep ve sonuçlarını siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik açılardan değerlendirir. 3. Kök Türk Devleti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını açıklar. 4. Uygur Devleti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını açıklar. 5. Orta Asya ve Avrupa'da kurulan diğer Türk devlet ve topluluklarını tanır.	40 Dakika

Oyunun uygulanma süreci aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir.

1. Öğrenciler 5 er kişilik gruplar halinde bölünmüştür.
2. Sıralar birleştirilerek 5'er kişilik masa düzenekleri oluşturulmuş, sınıfın fiziki ortamı tombala oyununu oynamaya hazır hale getirilmiştir.
3. Her bir masada oturan 4 öğrenci yarışmacı, kalan 1 öğrenci ise oyuncu olmayıp tombala kartlarını dağıtan kişidir.
4. Hazırlanan farklı renklerdeki tombala oyun kartları öğrencilere dağıtılır. Ancak tombala oyun kartlarında numara yerine İslamiyet öncesi Türk devletlerine özgü kavramlar yer alır. Örneğin tombala kartında 1 – 17 – 36 gibi sayılar yerine Kurgan – Kut – ikili teşkilat gibi kavramlar yer alır.
5. Dağıtıcı pozisyonundaki öğrencinin elinde bulunan torbada ise numaralar yerine üzerinde tanımların yazdığı küçük kartlar yer alır.
6. Dağıtıcı elini torbaya sokarak bir kart çeker, kartın üzerinde tanımı yüksek sesle okur, tanımın karşılığı olan kavram hangi oyuncunun kartında yer alıyorsa "bende" diyerek kartı alır ve kendi oyun kartında yer alan tanımın üzerine koyar. Örneğin dağıtıcı kartın üzerinde yer alan "eski Türker'de mezara verilen isim" tanımını okuduğunda, oyun kartı üzerinde "kurgan" yazan oyuncu "bende" der ve kartı alarak oyun kartı üzerindeki kurgan kavramının üzerine koyar.
7. Oyun kartında yer alan bütün kavramları doğru tanımlarla eşleştirmeyi başaran oyuncu "tombala" der ve oyunu kazanmış olur.
8. Kalan oyuncular oyunu devam ettirir, oyunun 2.si 3.sü ve 4.sü belirlenir.
9. Oyun kartları değiştirilerek oyun tekrar tekrar oynanır.

Bu oyun sayesinde öğrenciler gerek İlk Türk Devletlerine özgü kavramları, gerek sanatsal ve mimari yapıları, gerekse önemli özellikleri hakkındaki bilgilerini test etme ve eksiklerini giderme imkânı bulurlar. Oysaki ders öğretmenin öğrencileri teker teker kaldırıp bu bilgileri sorması ve onlara eksikleri hakkında dönüt vermesi hem çok zaman alacak hem de bu ortam öğrenciler için sıkıcı bir hal alacaktır. Daha kısa zamanda, eğlenceli bir ortam içinde öğrencilere bilgileri ile dönüt verme özelliği ile tombala, klasik soru cevap yöntemine göre çok daha avantajlıdır.

3.1.1.2. Labirent Oyunu

Bu, araştırmacı tarafından tasarlanmış zar yardımı ile oynanan bir oyundur. Ancak oyun sadece şans başarısı üzerine kurgulanmamıştır. Oyuncunun zekâ ve mantık yürütme becerisi oyun üzerinde doğrudan etkilidir. Oyunun sonucunu şans başarısından öte oyuncunun verdiği kararlar belirler. Oyun araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış bir düzlem üzerinde iki kişi tarafında karşılıklı mücadele esasına göre oynanır. Bu oyun bir değerlendirme etkinliği değildir ve belirli kavramları pekiştirme amacı da yoktur. Oyun öğrencinin doğrudan kendi çabaları ile bilgiyi yapılandırdığı aktif öğrenmenin somut bir örneğidir. Oyunda öğrencilerin İslamiyet Öncesi Türk Devletlerinde, Türklerin Orta Asya'da yaşadıkları coğrafyanın, geçim kaynakları, yaşam tarzları, hukuk kuralları ve mimari gibi unsurlar üzerindeki etkilerini akıl yürüterek kavramalarını sağlamak amaçlanmıştır. Oyun sonunda öğrenci Türklerin yaşadığı coğrafi bölgenin özellikleri ile Türklerin yaşam biçimi arasında doğrudan bir neden sonuç ilişkisi kurabilir. Oyunda yer alan neden sonuç ilişki düzeneği aşağıdaki tabloda verilmiştir.

			Göçebe Hayatın Sonuçları
Coğrafi ortam: Tarıma elverişli değil, gür otlar var.	Hayvancılık	Göçebe hayat	1. Çadırlarda yaşam 2. Şehircilik ve mimari gelişmemiş 3. Kısa süreli hapis cezaları 4. Taşınabilir sanat eserleri 5. Sağlam karakterli ve savaşçı 6. Boylar halinde yaşam 7. At çok önemli

Şekil 4 : Orta Asya'nın coğrafi koşulları ile Türklerin Yaşam Tarzı Arasındaki İlişki

Oyunun ilişkili olduğu kazanım ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 6: Labirent Oyunu İle İlişkili Olduğu Kazanım

Sınıf	Ünite	İlgili Kazanım	Süre
9.	İlk Türk Devletleri	1. Orta Asya'nın coğrafi özelliklerini tanır.	30 Dakika

Oyunun oynanmasında izlenen aşamalar aşağıdaki gibidir:

1. Öğrenciler 2 er kişilik gruplar halinde bölünmüştür.
2. Sınıfın fiziki ortamı düzenlenmiş, sıralar birleştirilerek her bir 2 öğrencinin oturabileceği masa düzenekleri oluşturulmuştur.
3. Her masadaki iki kişiye, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış kağıt üzerindeki oyun düzeneği (EK-7) ve bir zar verilmiştir. Araştırmacının hazırladığı oyun düzeneği bir başlangıç noktası ve bitiş noktası olan labirent biçimindeki yollardan oluşur. Oyuncu bu yollar üzerinde zar atarak ilerler. Her yol ayrımına geldiğinde iki ihtimalli çözümü olan bir problem durumu ile karşılaşır. Akıl yürüterek "a" ya da "b" yollarından birini seçerek yola devam eder. Şayet yanlış yolu seçmiş ise yol ileride tıkanır, tekrar yol ayrımına geri dönüp, doğru yoldan devam eder. Örneğin öğrenci attığı zar neticesinde sağa ve sola sapan "a" ve "b" istikametlerinin olduğu bir yol ayrımı ile karşılaştı. Yol ayrımındaki karede yazan numaradaki problem durumunu okudu.

   "Orta Asya yüksek dağlar ve gür otlakların var olduğu bir coğrafyadır. Bu coğrafyada geçimini sağlamak için hayvancılık yapmak istiyorsan "a" yolunu, tarım ile uğraşmak istiyorsan "b" yolunu seç"

   Oyuncunun mantığını kullanarak gür otların olduğu bir coğrafyada hayvancılık yapılmasının daha uygun olduğunu düşünmesi ve "a" yolunu seçmesi gerekir. Şayet "b" yolunu seçmişse ilerleyen karelerde yanlış yolda olduğunu ve yol ayrımına geri dönmesini söyleyen bir direktif ile karşılaşacaktır.
4. Problem durumlarında doğru kararları vererek en erken bitiş noktasına varan oyuncu oyunu kazanmış sayılır.
5. Eş değiştirerek oyun tekrar tekrar oynanabilir. Bu oyun sayesinde öğrenci Türklerin yaşadığı coğrafya ile yaşam tarzları arasındaki ilişkiyi kavramış olur.
6. Dersin sonunda Türklerin yaşadığı coğrafya ile yaşam tarzları arasındaki ilişki öğrencilerin yönlendirmesi ile öğretmen tarafından tahtada özetlenir.

3.1.1.3. Tarih Dedektifi Oyunu

Tarihçinin ortaya çıkardığı tarih bilgisi ile tarih öğrencisinin sahip olduğu tarih bilgisi aynı mahiyettedir. Bu bilginin kaynakları ile öğrencilerin de yüzleşmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Akbaba, 2005, s.185). Bu gereklilik "kanıta dayalı tarih öğretimi" adıyla yeni bir yaklaşımın ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu tarz tarih öğretiminde tarihi belgelerden, ilk elden kaynaklarından yararlanmaları öngörülmüştür (Doğan ve Dinç, 2007, s.199). Kanıta dayalı tarih öğretiminde, sınıf içinde uygulanan öğretim teknikleriyle ilgili üç yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlar şu şekilde sıralanabilir:

a) Öğrencilere tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğretmek
b) Öğrencilere kısmen ya da tamamen tarihçinin yaptığını yaptırmak
c) Öğrencilere kendi tarih çalışmalarını sürdürecek olan geleceğin tarihçileri gibi davranmak (Safran, 1998, s. 36).

Kanıta dayalı tarih öğretimi ile geçmiş ile çocuğun zihni arasında bağlantı kurulmaktadır (Doğan, 2010, s.160). Tarih dersini geleneksel öğretim tarzından kurtarmanın en köklü yolu da çeşitli tarihi dokümanlarının kopyalarını sınıfa getirerek, öğrencilerin bunlarla haşır neşir olmasını sağlamaktır. Bu şekilde öğrencilere tarihçilerin doküman üzerinde nasıl çalıştığını ve bilgiyi nasıl ürettikleri hissettirilebilir (Işık, 2011, s.1289). Bu oyun ile öğrenciye tarihçi ile empati yaparak tarihçi gibi düşünme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Oyun bir nevi tarihçinin kullandığı yöntemin sınıf içeresinde simüle edilmiş halidir. Bu oyun ile öğrencinin tarihçinin dikkat etmesi gereken hususları ve tarih biliminin kendine özgü yöntemlerini kavraması amaçlanmıştır. Tarih dedektifi oyunu aşağıdaki kazanımla ilişkilendirilmiştir.

Tablo 7: "Tarih Dedektifi" Oyununun İlişkili Olduğu Kazanım

Sınıf	Ünite	İlgili Kazanım	Süre
9.	Tarih Bilimi	1.Tarih biliminin konusunu, tarihçinin kullandığı kaynakları ve yöntemleri kavrar.	80 Dakika

Oyunun oynanma süreci aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

1. Sınıf 5 eşdeğer gruba bölünmüş, her gruba bir isim verilmiştir. Sınıf içinde sıralar birleştirilerek 5 farklı masa oluşturularak gerekli ortam sağlanmıştır. Her gruba oyunun

nasıl oynanacağını gösteren bir yönerge (EK-10), birinci elden kaynak örnekleri ve değerlendirme formu dağıtılmıştır.

2. EK-10 oyunun nasıl oynanacağını anlatan bir yönerge ile izleyeceği süreçleri gösteren örnek bir metinden oluşur. Verilen yönerge ile gruplara bir problem durumu ortaya koyulmuştur. Buna göre yeni taşındıkları evin tavan arasında bir sandık bulmuşlardır. Sandık içinde Muzaffer Şener adında bir şahsa ait birçok doküman vardır. Bu kişinin kim ve nasıl biri olduğunu merak eden grup üyeleri dokümanlardan yola çıkarak Muzaffer Şener'in hayatını keşfetmeye çalışacaklardır. Bunu yaparken de örnek metin onlara yol gösterecektir. Gruplar arasında bir yarış söz konusudur. Muzaffer Şener'in hayatına dair gizemi çözerek en doğru verilere ulaşan grup oyunu kazanmış sayılacak ve ödüllendirilecektir.
3. Öğrencilerin yeni taşındıkları evin tavan arasında sandığın içinde bulunduğu varsayılan ve öğrencilere dağıtılan Muzaffer Şener'e ait birinci elden kaynaklar: Muzaffer Şener'in evliliğine dair Şerriye Sicil kaydı, İstanbul'a kâtip olarak görevlendirilmesine dair atama kararı, eşi ile mektuplaşmaları, İstiklal madalyası (EK -11) belgesi, kendi ile ilgili bir gazete haberi (EK-11), kızı ile röportaj haberidir. Bu belgeler içinde özelikle gazete haberi içine Muzaffer Şener ile ilgili diğer belgeler ile çelişen bilgiler yerleştirilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin belgeleri tenkit yetenekleri ölçülmek istenmiştir.
4. Muzaffer Şener'in hayatı ile ilgili doldurmaları gereken değerlendirme formunda ise tarihin yöntemlerini aktif olarak kullanmalarını sağlayıcı sorular vardır. İki ders saati içinde gruplar kendilerine verilen belgelerden yola çıkarak Muzaffer Şener'in hayatını takım ruhu içerisinde keşfetmeye çalışmışlardır. Etkinlik sonunda her grupların doldurduğu değerlendirme formları puanlanarak ve gruplar arasında sıralama yapılmıştır. Dereceye giren guruplar ödüllendirilmiştir.

3.1.1.4. "Ben Bir Arkeoloğum", Kazı Oyunu

Ülkemizde uzun yıllardır uygulanan öğretmen merkezli, ders kitabına dayalı öğretim modeli XXI. yüzyılda geçerliliğini kaybetmiştir. Bunun yerine bireyin farklı duyularını kullanarak, çok yönlü bir algılama gerçekleştirdiği, ezberci anlayıştan sıyrılarak, bilgiyi bireyin bizzat kendisinin yapılandırdığı, analiz ve sentez yapabildiği yapılandırmacı bir eğitim modeli geçerlilik kazanmıştır (Yelken, 2010, s.49-51). Bu modelle öğrenci öğretmen tarafından kendisine kalıplar halinde sunulan bilgi modülleri yerine, sürecin

içinde aktif olarak yer alacak kendi doğrularına ulaşacaktır. Bu sayede hem uzun soluklu hem de hayata dair farklı alanlarda karşılaşacağı sorunları çözebilecek fonksiyonel bir bilgi birikimine sahip olacaktır. Bu oyun ile arkeolojik bir kazı ortamı, simüle edilmek istemiştir. Öğrencilerin bir arkeolog ile empatik ilişki kurması ve onun kullandığı yöntemleri kullanması amaçlanmıştır. Bu oyun ile öğrencilerin;

a) Tarihi kaynakları tanıma
b) Kaynakları yorumlama
c) Bir tarihçi gibi düşünebilme becerisi kazanabilme
d) Tarihin yöntemlerini aktif olarak değerlendirebilme
e) Tarihe yardımcı bilim dallarından yararlanabilme Tarih öncesi çağlarına ait bilgilerini kullanabilme
f) Kaynakları değerlendirerek medeniyet ve gelişim analizi yapabilme beceresi kazanabilme
g) Kaynakların bulunduğu yerleşim yeri ile ilgili değerlendirme yapabilme ve kaynakların ait olduğu topluma dair varsayımlar üretebilme
h) İşbirliği içinde çalışma becerisi kazanabilme
i) Elde edilen kazanımları benzer durumlarda da uygulayabilme
j) Bir arkeolojik kazının nasıl yapıldığını kavrama
k) Sorunu tanımlama, analiz etme ve çözüm üretmeye dair elde edilen kazanımları, hayata dair karşılaşılan diğer sorunlara karşı da uygulayıp problem çözme becerisi kazanmaları sağlanmak istenmiştir. Oyun 9. Sınıf tarih programında aşağıdaki kazanımlar ile ilişkilendirilmiştir.

Tablo 8: "Ben Bir Arkeoloğum" Oyunun İlişkili Olduğu Kazanım

Sınıf	Ünite	İlgili Kazanımlar	Süre
9.	Tarih Bilimi	1) Tarih biliminin konusunu, tarihçinin kullandığı kaynakları ve yöntemleri kavrar. 2) Tarih biliminin diğer bilimlerden nasıl yararlandığını açıklar	90 Dakika
	Uygarlığın Doğuşu ve ilk Uygarlıklar	1) Tarih öncesi çağlar ve tarih çağları ile bu dönemlerde meydana gelen gelişmeleri değerlendirir.	

Oyunun uygulama süreci aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

1. Sınıf dört farklı gruba bölünmüştür.

2. Önce grupların hem arkeolojik kazılar ile ilgili bilgi toplamaları istenerek hem de sınıf içinde arkeolojik kazılar ile ilgili videolar izletilerek öğrencilerin arkeolojik kazılar hakkında bilgi sahibi olması sağlanmıştır.
3. Gruplardan gerek topladığı bilgileri, gerekse izledikleri kazı videosundan elde ettikleri bilgileri kendi aralarında tartışarak, yapacakları kazı çalışmasında izleyecekleri yolu planlamaları istenmiştir.
4. Her bir gruba yapacakları kazı ile ilgili kazı yönergesi ve kazının bitiminde buldukları kalıntıları değerlendirebilmeleri için kazı değerlendirme raporu dağıtılmıştır.
5. Okulun bahçesinde dört tane 1 metre derinliğinde 1 metre genişliğinde kuyular açılmıştır. Çömlek, kömür parçaları, at nalı, tasma, buğday ya da mısır kalıntıları, Roma ve Lidya paraları, üzerinde çivi yazısı olan bir tablet, tunç vazo, kemik balta, bakır süs eşyaları gibi tarih öncesi çağlarda kullanılan araç gereçleri temsil eden birçok malzeme, tarihsel gelişim süreci dikkate alınarak, katman katman kuyuya yerleştirilmiştir. Kuyuların öğrenciler tarafından kazılmasının kolay olması için kuyular kum ile doldurulmuş, katman farklılıklarının öğrenciler tarafından daha kolay fark edilebilmesi için ise her katmanın arasına beyaz çakıl taşları serpiştirilmiştir. Bu yönü ile kuyular adeta mini bir höyüğü andırmaktadır.
6. Öğrenciler nezrinde de bu izlenimi oluşturmak için her kuyuya farklı bir höyük ismi verilmiştir. Örneğin: Akçatepe höyüğü, Kızıltepe höyüğü vs. Bununla birlikte öğrencilerin birbirlerinden farklı sonuçları ulaşmalarını sağlamak ve etkinlik sonunda araştırma sonuçlarını birbirleri ile karşılaştırmalarına fırsat tanımak için her bir höyüğe birbirinden farklı malzemeler yerleştirilmiştir.
7. Arkeolojik kazı ciddiyetini sağlayabilmek için gruptaki öğrencilere eldiven, ağız maskesi ve fırça dağıtılmıştır.
8. Gruplar takım ruhu içinde kazı çalışmalarını yapmışlar, çıkardıkları malzemeleri önce sınıflamışlar sonra ise sınıfladıkları malzemeleri yorumlayarak değerlendirme raporlarını yazmışlardır.
9. Her bir grubun değerlendirme raporu puanlanarak guruplar arasında dereceye girenler ödüllendirilmiştir.

3.1.1.5. İlkçağ Uygarlıkları Yap – Boz Oyunu

Yap-Boz oyunu tamamlanan bütünün parçalara ayrılarak yeniden tamamlanmasına dayalı olarak oynanır. Yap-Boz oyununda parça-bütün ilişkisinin kurulması önemlidir (Tural, 2007, s.82-85). Bu tür oyunların yaratıcılığı desteklediği bilinmektedir (Terr, 2000, s.268). Yap-Boz oyunları aynı zamanda algılama ve ilişkilendirme güçlerini yükseltir (Auerbach, 2008, s.38).

Tarihi anlayabilmek için mekânı algılayabilme becerisi elzemdir. Haritalar ise mekâna dair bilgileri sunmanın en etkin ve pratik yoludur (Öztürk, 2010, s.193). İlk çağ uygarlıklarının kuruldukları coğrafyaların bilinmesi, bu uygarlıkların geçim kaynakları, uğraşları ve birbirleri ile olan ilişkilerinin kavranması için son derece önemlidir. Bu oyun ile İlk çağ uygarlıkları haritası bir yapboz haline getirilmiştir. Öğrencilere önce harita üzerinde ilkçağ uygarlıklarının yerleri gösterilerek bu uygarlıkların yerleri kavratılmaya çalışılmıştır. Oyunun ilgili kazanım ile ilişkilendirilmesi aşağıdaki gibidir.

Tablo 9: "İlk Çağ Uygarlıkları Yap-Boz" Oyununun İlişkili Olduğu Kazanım

Sınıf	Ünite	İlgili Kazanım	Süre
9.	Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	1. İlk Çağ uygarlıklarının oluşumuna ve yayılışına etki eden faktörleri açıklar.	20 Dakika

Oyunun uygulama süreci ise aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmacı tarafından her öğrenci için ayrı ayrı ilk çağ uygarlıkları haritası yapboz haline getirilerek ve parçalı halde öğrencilere dağıtılır. Her bir uygarlık bir parça olacak şekilde tasarlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilere ilk çağ uygarlıklarının isimlerinin yazılı olduğu küçük yapışkan kâğıtlar verilir.
2. Öğrenciler parçaları birleştirerek haritayı oluşturmaya çalışırlar.
3. Haritayı tamamlayan öğrenciler bir diğer aşamada ise uygarlıkların isminin yazılı olduğu kâğıtları haritada parçaların üzerine yapıştırarak uygun eşleştirmeyi yapmaya çalışırlar.
4. Beceri kazanmak amacı ile aynı işlem birkaç defa tekrar edilebilir.

   Bu oyun neticesinde öğrenci ilkçağ uygarlıklarının kurulduğu coğrafyayı harita üzerinde görsel olarak kavrama fırsatı yakalayacaklardır.

3.1.1.6. Tarih Küpü Oyunu

Çocukların ve yetişkinlerin en çok ilgisini çeken oyuncaklardan biri de zeka küpüdür. Aynı renklerin aynı tarafta toplanması mantığı üzerine kurulmuş bu oyun araştırmacı tarafından tarih eğitimine uyarlanmıştır. Her biri tarafının alanı 4 cm^2 olan küçük tahta küpler oluşturulmuş, bu tahta küplerin yüzlerine İlkçağ Uygarlıkları ile ilgili bilgiler yapıştırılmıştır.

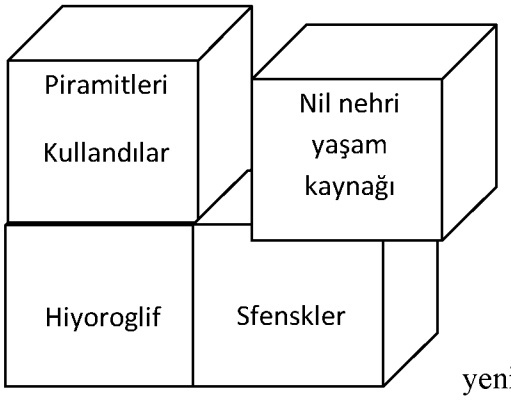
Oyunun ilişkili olduğu kazanımlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 10: "Tarih Küpü" Oyununun İlişkili Olduğu Kazanım

Sınıf	Ünite	İlgili Kazanım	Süre
9.	Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	1. Mezopotamya, Mısır, İran, Hint, Çin ve Doğu Akdeniz'de kurulan ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapıları ile bu uygarlıkların birbirleriyle etkileşimini kavrar. 2. Anadolu'da yaşamış ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik yapılarını ve çevre uygarlıklarla etkileşimini açıklar. 3. Ege ve Eski Yunan uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını kavrar. 4. Roma uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını kavrar.	45 Dakika

Oyunun oynanış süreci ise aşağıdaki gibidir.

1. Sınıf 4 farklı gruba bölünmüştür. Sınıfın önünde ise 5 tane masa düzeneği oluşturularak sınıfın fiziki ortamı düzenlenmiştir.
2. Her masa düzeneğini üzerine ise toplam 8 tahta küpten oluşan bir takım yerleştirilmiştir.



Şekil 5**:** "Tarih Küpü" oyunu küpün bir yüzünün görünüşü (Bu yüzdeki bilgilerin tamamı Mısır Uygarlığı ile ilgilidir).

3. Öğrenciler küçük tahta küpleri üst üste koyarak yeni bir küp oluşturmak zorundadır. Normal zekâ küpünde aynı renkleri aynı tarafa toplama kuralı geçerli iken, bu oyunda renkler

değil, aynı İlkçağ Uygarlığı ile bilgileri aynı tarafta toplama kuralı geçerlidir. Diğer bir ifade ile büyük küpün her bir yüzeyinde farklı bir İlkçağ Uygarlığı ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

4. Her gruptan birer kişi üzerinde küplerin olduğu masalara gelerek büyük küpü yapmaya çalışır. Oyuncu isterse "Pas" deyip yerini gruptaki bir diğer arkadaşına bırakabilir. Oyuncu büyük küpü tamamlamayı başarırsa, grubuna 1 puan kazandırmış olur.
5. Küpü tamamlayan oyuncunun yerine gruptan diğer oyuncu gelir ve küpü tamamlamaya çalışır.
6. İkinci aşamada ise masalara 27 tane küçük küp bırakılarak, her bir kenarına 9 tane tane küçük küp gelecek şekilde çok büyük bir küp yapmaları istenir. Bu etapta oyuncular bireysel olarak değil grup olarak takım ruhu içinde büyük boy küpü yapmaya çalışır. Büyük küpü tamamlayan grup 3 puan kazanır.
7. Oyun sonunda alınan puanlar toplanır ve en çok puanı toplayan grup oyunun galibi olarak ilan edilir.

3.1.1.7. Var mısın? Yok musun? Oyunu

Araştırmacı tarafından T.V. ekranlarında oldukça ilgi görmüş *Var mısın? Yok musun?* yarışması tarih öğretimi kazanımlarına yönelik olarak tasarlanmıştır. Bütün sınıfın oyuna katıldığı, yardımlaştığı bir oyundur. Öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçen ve içinde risk barındıran bu oyun, yarışmacıların karar verme ve akıl yürütme potansiyellerini dikkate alır. Oyunun ilgili kazanımları aşağıdaki gibidir.

Tablo 11: "Var mısın? Yok musun?" Oyunun İlişkili Olduğu Kazanım

Sınıf	Ünite	İlgili Kazanım	Süre
9.	Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	1. Mezopotamya, Mısır, İran, Hint, Çin ve Doğu Akdeniz'de kurulan ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapıları ile bu uygarlıkların birbirleriyle etkileşimini kavrar. 2. Anadolu'da yaşamış ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik yapılarını ve çevre uygarlıklarla etkileşimini açıklar. 3. Ege ve Eski Yunan uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını kavrar. 4. Roma uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını kavrar.	45 Dakika

Oyunun uygulanışı ise aşağıdaki gibidir.

1. Öncelikle öğrencilere oyunun kuralları ve nasıl oynanacağı anlatılır.
2. Sınıfta her bir öğrenciye kenarları bükülerek zımbalanmış Puan kâğıtları dağıtılır. Bu kâğıtlar 50 – 100 – 200 – 300 – 400 – 500 şekliden farklı puan değerine sahiptir. Her bir kâğıdın bükülmüş ve zımbalanmış kısmında bir soru yazmaktadır. Sorunun zorluk derecesi kâğıdın puanı ile eşdeğerdir. Diğer bir ifade ile puan derecesi arttıkça sorunun zorluk derecesi de artmaktadır.
3. Gönüllülük esasına göre bir öğrenci seçilir. Seçilen yarışmacı öğrenci sınıfın önüne gelerek yerini alır. Oyunun yöneticisi olan öğretmen, yarışmacı öğrenciye 50 puanlık bir başlama puanı verir. Bütün öğrenciler ellerindeki kâğıtları havaya kaldırırlar. Öğrencinin 50 puanı olduğu için evvela sadece 50 puanlık bir soru seçebilir. 50 puanlık kâğıtları kaldıran öğrencilerden birini seçer. Seçilen öğrenci, kâğıdın bükülmüş zımbalanmış kısmını açarak soruyu okur. Soruların hepsi İlkçağ Uygarlıkları ile ilgilidir. Bu sırada öğretmen bütün sınıfın görebilmesi için daha önceden yaptığı hazırlıklar doğrultusunda, aynı soruyu akıllı tahtaya yansıtarak tüm sınıfın görmesini sağlar. Yarışmacı öğrenci soruyu cevaplamaya çalışır. Eğer doğru cevaplarsa 50 puan kazanır, böylelikle yarışmacı öğrencinin toplamda 100 puanı olmuştur. Tüm öğrenciler tekrar ellerindeki kâğıtları kaldırır. Artık yarışmacı öğrenci isterse 100 puanlık da bir soru seçebilir. Öğrenci toplamda 1000 puana ulaştığında öğretmenden bir artı kazanır. Her alınan 1000 puanda öğrencinin aldığı artı sayısı artar. Örneğin 3000 puan alan bir öğrenci üç artı kazanmış demektir. Öğretmen yarışmanın konseptine uygun olarak, ara ara yarışmacıya tekliflerde bulunur. Mesela iyi giden bir yarışmacıya daha 1000 puana ulaşmadan 700 puanda iken "bir artı vereyim çekil" diyebilir. Böyle durumlarda yarışmacı sınıftaki diğer öğrencilerden görüş alabilir. Diğer öğrenciler yarışmadan çekilmesi ya da devam etmesi yönünde önerilerde bulunabilir.

   Bu oyun sayesinde öğrenciler İlkçağ Uygarlıkları ile ilgili bilgileri eğlenceli bir ortamda öğrenme ve pekiştirme fırsatı yakalarlar.

3.1.1.8. Araba Oyunu

Araştırmacı tarafından İlk Türk Devletlerine ait bilgileri pekiştirmek ve öğrencilerin bilgi eksiklerini gidermek amacı ile hazırlanmış bir oyun düzeneğidir. Bu oyun ezberci esasa dayanan ve tek yönlü bir iletişim olan soru cevap yöntemine göre eğitsel açıdan daha

avantajlıdır. Zira eğlenceli bir eğitim ortamında konunun tekrar edilmesine ve konu ile ilgili eksiklerin giderilmesine fırsat tanır. Oyun ile ilişkili kazanımlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 12: "Araba" Oyununun İlişkili Olduğu Kazanım

Sınıf	Ünite	İlgili Kazanım	Süre
9.	İlk Türk Devletleri	1. Asya Hun Devleti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını değerlendirir. 2. Kavimler göçünün sebep ve sonuçlarını siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik açılardan değerlendirir. 3. Kök Türk Devleti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını açıklar. 4. Uygur Devleti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını açıklar. 5. Orta Asya ve Avrupa'da kurulan diğer Türk devlet ve topluluklarını tanır.	40 Dakika

Oyunun uygulanma süreci ise aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmacı önceden hazırladığı 4 farklı renkte araba ve her bir arabanın gidebileceği 9 parçaya bölünmüş yollar bulunan oyun düzeneğini tahtaya yerleştirir.

	1	2	3	4	5	6	7	8	Bitiş
	1	2	3	4	5	6	7	8	Bitiş
	1	2	3	4	5	6	7	8	Bitiş
	1	2	3	4	5	6	8	8	Bitiş

Şekil 6: "Araba" oyunu düzeneği

2. Her oyuncu bir araba seçer ve her bir oyuncuya sırası ile sorular yöneltilir. Eğer oyuncu soruyu bilebilirse seçtiği araba bir adım ilerler.
3. Hangi oyuncunun arabası daha önce bitiş noktasına varmayı başarırsa o oyuncu birinci olarak oyunu kazanır. Sonraki aşamada ise ikinci üçüncü ve dördüncü belirlenir.

3.1.1.9. Anadolu Uygarlıkları Daması Oyunu

Anadolu birçok medeniyete ev sahipliği yapmış zengin bir uygarlıktır. Ancak birçok insan kendi yaşadığı coğrafyada bulunan eski uygarlıklara ait tarihi eserleri dahi tanımamaktadır. Araştırmacı tarafından tasarlanmış bu oyun ile öğrencilere Türkiye'de bulunan eski uygarlıklara ait eserlerin neler olduğu, nerelerde bulunduğu ve bu eserlerin kimlere ait olduğu kavratılmaya çalışılmıştır. Oyun oyuncuların akıl gücü ile bilgilerini kullanma becerileri esasına dayanır. Oyunun ilişkili olduğu kazanım aşağıdaki gibidir.

Tablo 13: "Anadolu Uygarlıkları Daması" Oyununun İlişkili Olduğu Kazanım

Sınıf	Ünite	İlgili Kazanım	Süre
9.	Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	Anadolu'da yaşamış ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik yapılarını ve çevre uygarlıklarla etkileşimini açıklar.	45 Dakika

Oyunun uygulanışı ise aşağıdaki gibidir.

1. Oyun ikişer kişilik gruplar arasında oynanır.
2. Araştırmacı tarafından büyük boy bir Türkiye haritası eşit karelere bölünmüştür. Harita üzerinde Anadolu'da İlkçağ Uygarlıklarına ait eserlerin bulunduğu noktalara, eserin sahibi medeniyetin ismi yazılmıştır. Örneğin Konya üzerine gelen kareye Yazılıkaya ve İvriz kabartmalarının sahibi Hititlerin adı yazılmış, Antalya üzerine gelen kareye ise Roma yazılmıştır.
3. Oyun, iki kişi tarafından oynanır. Her bir oyuncuya aynı renkte 9 adet taş verilir. Her taşın üzerinde İlkçağda Anadolu'da yaşamış uygarlıklarına ait eserlerin resimleri ve adı yazılıdır. Örneğin bir taş ta Aspendos diğerinde Truva bir diğerinde ise Artemis tapınağı gibi.
4. Oyunculardan biri taşlarını haritanın bir köşesine üçerli üç sıra, diğeri ise diğer karşı köşeye üçerli üç sıra olacak şekilde dizer.
5. Oyuncular dama oyununda olduğu gibi taşları birer kare sağa sola ya da ileriye veya birbirlerinin üzerinden atlatarak hareket ettirir. Taşını rakip oyuncunun taşı üzerinden de atlatabilir.
6. Her bir oyuncu resmin üzerindeki yer olan eseri harita üzerinde ait olduğu noktaya getirmeye çalışır. Örneğin oyuncu üzerinde Yazılıkaya ve İvriz kabarmasının resmi

bulunan taşı harita üzerinde Konya'daki Hitit noktasına, üzerinde Aspendos Antik Tiyatrosunun resmi olan taşı Antalya üzerindeki Roma noktasına getirmeye çalışır.

7. Bütün taşları doğru noktalara yerleştiren oyuncu, oyunu kazanmış sayılır.

Bu oyun sayesinde öğrenciler Anadolu'da yaşamış İlkçağ Uygarlıkları ve Anadolu'da onlara ait eserleri tanıyarak Türkiye'deki kültürel ve tarihi çeşitlilik hakkında fikir sahibi olur.

3.1.1.10. İlkçağ Uygarlıkları Kelime Oyunu

İlkçağ uygarlıklarına ait kavramların öğrenicilere kazandırılması amacı ile araştırmacı tarafından tasarlanmış mücadele esasına dayanan bir kelime oyunudur. Oyunun ilişkili olduğu kazanımlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 14: İlkçağ Uygarlıkları Kelime Oyununun İlişkili Olduğu Kazanım

Sınıf	Ünite	İlgili Kazanım	Süre
9.	Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	1. Mezopotamya, Mısır, İran, Hint, Çin ve Doğu Akdeniz'de kurulan ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapıları ile bu uygarlıkların birbirleriyle etkileşimini kavrar. 2. Anadolu'da yaşamış ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik yapılarını ve çevre uygarlıklarla etkileşimini açıklar. 3. Ege ve Eski Yunan uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını kavrar. 4. Roma uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını kavrar.	30 Dakika

Oyunun uygulanışı ise aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmacı daha önceden belirlediği İlkçağ Uygarlıklarına ait kelime ya da kavramları dağınık bir şekilde tahtaya yazar.
2. Sonrasında gönüllü bir öğrenci seçip tahtada yazan kavramlardan birini söyler. Öğrenci kavramın ne anlama geldiğini söylemek zorundadır. Eğer söyleyebilirse 10 puan kazanır, bilemezse hanesine -10 puan yazılır.
3. Sonrasında ise aynı öğrenci sınıftan başka bir arkadaşını seçer ve tahtadan başka bir kavram söyler. O kişi de aynı şekilde kavramı tanımladığında 10 puan alır; bilemezse -10 puan alır.

4. Süreç soruyu cevaplayanın başka bir kişiyi seçmesi ve tahtadan bir kavram söylemesi şeklinde, tahtadaki bütün kavramlar soruluncaya kadar devam eder.
5. Bütün kavramlar bittiğinde ise en çok puan toplamış öğrenci birinci olur ve ödüllendirilir.

Oyun sonunda öğrenciler eğlenceli bir ortamda İlkçağ Uygarlıklarına ait kavramları öğrenmiş ya da mevcut bilgilerini pekiştirmiş olur.

3.1.1.11. Kavimlerin Hareketi Oyunu

Yaygın olarak kullanılan oyun türlerinden biri masa oyunlarıdır. Bu tür oyunlar bir düzlem üzerine yerleştirilmiş oyun düzeneği üzerinde zar yardımı ile oynanır. "borsa" ya da "kızmabirader" gibi oyunlar bu tür oyunlara örnek olarak gösterilebilir. Araştırmacı tarafından Asya ve Avrupa kıtalarından oluşan bir harita üzerine kavimler göçü ile ilgili bir oyun düzeneği yerleştirilmiştir (EK-9). Buna göre Orta Asya'dan başlayan yol İspanya'da son bulmaktadır. Zar ile ilerleyen oyuncuya bu süreçte gerçekleştirmesi gereken misyonlar verilmiştir. Örneğin öncelikle Balamir komutasındaki kuzey Hunlarını Karadeniz'in Kuzeyine götürmeli, sonra Barbar kavimleri Avrupa'ya taşımalı, Barbar kavimleri Britanya adası ve İber yarımadasına kadar götürerek yerli halk ile kaynaştırıp günümüz Avrupa milletlerinin etnik temellerini oluşturmalıdır. Bu oyun sayesinde harita düzlemi üzerinde kavimlerin hareketini ve bu göçün Avrupa etkilerini kavrama fırsatı bulacaklardır. Oyun ile ilgili kazanım aşağıdaki gibidir.

Tablo 15: "Kavimlerin Hareketi" Oyununun İlişkili Olduğu Kazanım

Sınıf	Ünite	İlgili Kazanım	Süre
9.	İlk Türk Devletleri	1. Kavimler göçünün sebep ve sonuçlarını siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik açılardan değerlendirir.	40 Dakika

Oyunun uygulanış ise aşağıdaki gibidir.

1. Öncelikle sıralar birleştirilerek 2 kişinin oturabileceği masalar oluşturularak sınıfın fiziki ortamı düzenlenir.
2. Öğrencilerin ikişerli gruplar halinde eşleşerek, masalara oturmaları istenir.
3. Her gruba bir oyun düzeneği (EK-9) ve bir zar verilir.

4. Oyuncular zar ile düzenek üzerinde kendilerine verilen misyonları gerçekleştirmeye çalışırlar. İlk önce kendisine verilen misyonları tamamlayarak bitiş noktasına varan oyuncu oyunu kazanmış sayılır.
5. Dersin sonunda ise öğrencilerin katılımı ile harita düzeneği üzerine kavimler göçünün nasıl olduğu ve sonuçları sınıf ortamında tartışılır.

3.1.2. Başarı Testleri

Bu araştırmada ölçme aracı olarak çoktan seçmeli başarı testleri kullanılmıştır. "Bir maddenin cevabını, verilen seçenekler arasından seçtiren maddelerden oluşmuş testlere çoktan seçmeli testler adı verilir" (Öncü, 2003, s.88).

MEB'in yayımladığı öğretim programında yer alan 9. sınıf Tarih bilimi (9), Uygarlığın Doğuşu (8) ve İlk Türk Devletleri (6) ünitelerine ait toplam 23 kazanım dikkate alınarak, her ünite için konuların hedef ve davranışlarına uygun belirtke tablosu hazırlanmıştır (Ek-4, Ek-5, Ek-6). Belirtke tablosunda ölçülmek istenen bilgi ve beceriler belirlenerek ve bu tablo doğrultusunda sorular hazırlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda her bir bilgi ya da beceriyi ölçecek nitelikte her bir ünite için 40 sorudan oluşan çoktan seçmeli ölçme araçları elde edilmiştir. Ölçme araçlarının ölçülmek istenen davranışları tam olarak ölçüp ölçmediğini belirlemek için dört uzmanın görüşüne başvurularak geçerlilik çalışması yapılmıştır. Uzmanların izni alınarak isimleri araştırma içinde verilmiştir[1]. Uzmanların öneri, görüş ya da eleştirileri istikametinde istenilen bilgi ve becerileri ölçmeyen test maddeleri testten çıkarılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan her bir üniteye ait ölçüm araçları Samsun iline bağlı eşdeğer düzeydeki başka bir Anadolu Lisesinde toplam 150 öğrenciye uygulanıp ölçümlerin güvenirlikleri ve test maddelerinin ayırt edicilik ve güçlük değerleri İTEMAN 3.5 programı kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucu güvenirliği düşüren, madde ayırt edicilik ve madde güçlük değerleri düşük maddeler ölçme araçlarından çıkarılarak, her bir ünite için 20'şer sorudan oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçme aracına dair elde edilen güvenirlik değerleri ile test maddelerinin ayırt edicilik ve güçlük değerleri aşağıdaki gibidir.

---

[1] 1. Furkan ÇAKIR, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Doktora Öğrencisi
2. Süleyman ŞİMŞEK, Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi
3. Mustafa YILMAZ, Samsun Ayvacık Anadolu Lisesi Tarih Öğretmeni
4. Özcan TÜRKYILMAZ, Samsun Havza Anadolu Lisesi Tarih Öğretmeni

Tablo 16: Ölçme Araçlarının Güvenirlik (ALPHA) Değerleri

1.Ünite Tarih Bilimi	2.Ünite Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	3. Ünite İlk Türk Devletleri
0,691	0,710	0,707

Elde edilen ölçüm sonuçlarına göre bütün ünitelerin güvenirlik değerleri 0,690'nın üzerindedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında, testlere ait ölçüm güvenirliğinin veri toplamaya uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 17: "Tarih Bilimi" Ünitesi Başarı Testleri Ölçümlerinin Madde Güçlük (p) ve Madde Ayırt Edicilik (r) Değerleri

Tarih Bilimi					
Soru No:	Madde Güçlük (p)	Madde Ayırt Edicilik (r)	Soru No:	Madde Güçlük (p)	Madde Ayırt Edicilik (r)
1	0,53	0,30	11	0,56	0,43
2	0,85	0,35	12	0,51	0,37
3	0,70	0,42	13	0,67	0,51
4	0,90	0,38	14	0,48	0,39
5	0,60	0,39	15	0,84	0,31
6	0,85	0,30	16	0,73	0,42
7	0,82	0,33	17	0,41	0,40
8	0,91	0,31	18	0,85	0,35
9	0,53	0,39	19	0,75	0,36
10	0,63	0,41	20	0,57	0,53

Tablo 18: "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" Ünitesi Başarı Testleri Ölçümlerinin Madde Güçlük (p) ve Madde Ayırt Edicilik (r) Değerleri

Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar					
Soru No	Madde Güçlük (p)	Madde Ayırt Edicilik (r)	Soru No	Madde Güçlük (p)	Madde Ayırt Edicilik (r)
1	0,88	0,37	11	0,84	0,42
2	0,62	0,45	12	0,58	0,40
3	0,45	0,50	13	0,79	0,39
4	0,93	0,39	14	0,77	0,33
5	0,67	0,29	15	0,90	0,52
6	0,57	0,36	16	0,67	0,31
7	0,70	0,36	17	0,92	0,35
8	0,70	0,50	18	0,58	0,48
9	0,50	0,40	19	0,69	0,51
10	0,88	0,37	20	0,42	0,32

Tablo 19: "İlk Türk Devletleri" Ünitesi Başarı Testleri Ölçümlerinin Madde Güçlük (p) ve Madde Ayırt Edicilik (r) Değerleri

İlk Türk Devletleri					
Soru No	Madde Güçlük (p)	Madde Ayırt Edicilik (r)	Soru No	Madde Güçlük (p)	Madde Ayırt Edicilik (r)
1	0,77	0,37	11	0,79	0,31
2	0,70	0,59	12	0,81	0,37
3	0,68	0,33	13	0,64	0,55
4	0,48	0,66	14	0,79	0,33
5	0,79	0,40	15	0,75	0,48
6	0,70	0,59	16	0,44	0,59
7	0,74	0,37	17	0,79	0,40
8	0,68	0,62	18	0,48	0,44
9	0,61	0,48	19	0,81	0,30
10	0,74	0,44	20	0,70	0,37

Test maddelerinin güçlük dereceleri 0'a yaklaştıkça artmakta, 1'e yaklaştıkça ise azalmaktadır. Elde edilen ölçüm sonuçlarına göre test maddelerinin güçlük derecelerinin 0 ila 1 arasında farklı değerler aldığı görülmektedir. Bu "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" üniteleri ölçme araçlarındaki test maddelerinin

bazılarının kolay bazılarının zor bazılarının ise orta düzeyde olduğunun göstergesidir. Bu yönü ile ölçme aracının veri toplamaya uygun düzeyde olduğu söylenebilir. "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" üniteleri ölçme araçları test maddelerinin hepsinin madde ayırt edicilik değeri 0,30 ve üzeridir. Bu bütün test maddelerinin ayırt edicilik değerlerinin veri toplamaya uygun düzeyde olduğunu göstermektedir (Teker, 2012, s.9-14).

9.sınıf "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" süresince oyun yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin oyun yöntemine dair tutum ve düşünceleri hakkında bilgi sahibi olabilmek için yazılı olarak görüşleri alınmıştır. Deney grubunun tamamı görüş bildirmiş, grubun üyeleri araştırma içinde katılımcı 1, katılımcı 2, katılımcı 3 vs. şeklinde tanımlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler ön test ve son test başarı testleri aracılığıyla toplanmıştır. Testin oluşturulması ve uygulanması sırasında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

1. Önce ilgili literatür taranarak oyun yönteminin öğretimde kullanılması ile ilgili kaynaklar incelenmiş ve oyun yöntemini uygulamaya uygun 9. sınıf, Tarih Bilimi, Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar, İlk Türk Devletleri üniteleri seçilmiştir.
2. Samsun ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir Anadolu Lisesinde 2012-2013 öğretim yılının ilk döneminde uygulanmış bu araştırmada geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu ve oyun yöntemiyle öğretimin uygulandığı deney grubu olmak üzere iki farklı grup üzerinde çalışılmıştır.
3. 9. sınıflarda belirlenen ünite konularına ilişkin kazanımlar dikkate alınarak tarih öğretimine uygun oyunlar belirlenmiştir. Bunun için önce öğretimde kullanılan mevcut çeşitli oyunlar incelenip uygun olanlar seçilmiştir. Aynı zamanda araştırmacı tarafından yeni oyunlar da tasarlanmıştır. Tasarlanan oyunlar 9. sınıf, "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar", "İlk Türk Devletleri" üniteleri kazanımları ile ilişkilendirilip ders kazanımlarına uygun hale getirilmiştir. Oyunlar belirlenen gruba uygulanmadan önce eşdeğer başka bir sınıfa uygulanıp işlevsellikleri test edilmiştir.

4. Araştırmadaki deney ve kontrol grubuna ayrı ayrı her biri 20'şer sorudan oluşan ön test seti, 9. sınıf, "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" üniteleri ünitelerinin öğretiminden önce " uygulanmıştır.
5. Ön testlerin uygulanmasından sonra 9. sınıf, "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar", "İlk Türk Devletleri" ünite konuları günlük ve yıllık planlar doğrultusunda, belli zaman aralıklarında, kontrol grubuna geleneksel yöntem; deney grubuna ise oyun yöntemi kullanılarak işlenmiştir.
6. Deneysel işlem sonrasında her ünitenin ardından her iki gruba da 20'şer sorudan oluşan son test uygulanmıştır.
7. 9. sınıf öğrencilerine yönelik deney ve kontrol gruplarına yönelik uygulanma aşamasından 3 ay sonra deney ve kontrol gruplarına 9. sınıf, "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar", "İlk Türk Devletleri" üniteleri için ayrı ayrı 20'şer sorudan oluşan kalıcılık testi uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır.

1. Grupların ön test puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında. 0,05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.
2. Grupların ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmiş t-testi uygulanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.
3. Grupların son test puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de yine bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında. 0,05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.
4. Öğrencilerin son test puan ortalamaları ile kalıcılık son test ortalama puanları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmiş t-testi uygulanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.
5. Grupların kalıcılık test puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek içinde yine bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırma sonunda elde edilen bulgular araştırma alt problemleri dikkate alınarak aşağıda verilmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgular, araştırma alt problemleri doğrultusunda yorumlanmıştır.

4.1.Deney Grubunun Ön Test Puan Ortalamaları ile Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular

Tablo - 20'de görüldüğü üzere deney grubu "Tarih Bilimi" ünitesinde 6,86 olan ön test puan ortalaması, uygulanan son testin ardından 15,24'e yükselmiştir. Deney grubunda oyun yöntemi ile işlenen dersler sayesinde 8,36 puanlık % 122 oranında bir erişi sağlamıştır. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinde deney grubunun 8,34 olan ön test puan ortalaması, son test sonucunda 16,034'e yükselmiş, 7,69 puanlık % 92 oranında bir erişi sağlamıştır. "İlk Türk Devletleri" ünitesinde ise deney grubunun 6,93 olan ön test ortalaması, son test sonucunda 15,03'e yükselmiş, 8,1 puanlık % 116 oranında bir erişi sağlanmıştır. Deney grubunun ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan "t" testi sonuçlarına göre "Tarih Bilimi" ünitesinin "t" değeri 20,71 , "*p" değeri ise 0,000'dır. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinin "t" değeri 18,50 , "*p" değeri ise 0,00'dır. "İlk Türk Devletleri" ünitesinin "t" değeri 11,10 , "*p" değeri ise 0,00'dır. Üç ünitenin de "*p" değeri 0,05'den küçüktür (*p<0,05). Bu veriler deney grubunun "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" ünitelerinin ön test ile son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Böylece araştırmanın ilk alt problemi olan "Deney grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu yanıt bulmuştur. Deney grubu öğrencilerinin oyun yöntemi ile ders işledikten sonra başarı düzeyi artmıştır.

Tablo 20: Deney Grubunun Ön Test Puan Ortalamaları ile Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin "Eşleştirilmiş t-Testi" Sonuçları

	Üniteler	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
DENEY GRUBU	Tarih Bilimi	Ön Test	29	6,86	1,68	28	20,71	,000
		Son Test	29	15,24	2,06			
	Uygarlığın Doğuşu ve ilk Uygarlıklar	Ön Test	29	8,34	2,15	28	18.50	,000
		Son Test	29	16,034	2,42			
	İlk Türk Devletleri	Ön Test	29	6,93	2,49	28	11,10	,000
		Son Test	29	15,03	2,82			

4.2.Kontrol Grubunun Ön Test Puan Ortalamaları ile Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular

Tablo - 21'de görüldüğü üzere kontrol grubu "Tarih Bilimi" ünitesinde 6,32 olan ön test puan ortalaması yapılan son test sonucunda 12,78'e yükselmiş, 6,46 puanlık % 102 oranında bir erişi sağlamıştır. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinde kontrol grubunun 8,71 olan ön test ortalaması ile son test sonucunda 13,85'e yükselmiş, 5,14 puanlık % 59 oranında bir erişi sağlanmıştır. "İlk Türk Devletleri" ünitesinde ise kontrol grubunun 6,96 olan ön test ortalaması, son test sonucunda 11,75'e yükselmiş, 4,79 puanlık % 68 oranında bir erişi sağlanmıştır. Kontrol grubunun ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan "t" testi sonuçlarına göre "Tarih Bilimi" ünitesinin "t" değeri 10,52 , "*p" değeri ise 0,000'dır. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinin "t" değeri 10,49 , "*p" değeri ise 0,00'dır. "İlk Türk Devletleri" ünitesinin "t" değeri 7,61 , "*p" değeri ise 0,00'dır. Üç ünitenin de "*p" değeri 0,05'den küçüktür (*p<0,05). Bu kontrol grubunun "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" ünitelerinin ön test ile son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ancak bu değerler deney grubunun ön test-son test değerleri ile karşılaştırıldığında, deney grubundaki erişi düzeyinin kontrol grubunun erişi düzeyine göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısı ile geleneksel yöntem ile de olsa sonuç olarak öğrencilere bilgi aktarımı yapılmıştır. Bilgi aktarımı yapılmadan yapılan test sonuçları ile aktarıldıktan sonraki test

sonuçlarının farklı olması normal bir durumdur. Ancak bu fark oyun yönteminin oluşturduğu kadar büyük bir fark olmadığından oyun yönteminin bilginin öğretilmesinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 21: Kontrol Grubunun Ön Test Puan Ortalamaları ile Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin "Eşleştirilmiş t-Testi" Sonuçları

KONTROL GRUBU

Üniteler	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Tarih Bilimi	Ön Test	28	6,32	2,07	27	10,52	,000
	Son Test	28	12,78	2,40			
Uygarlığın Doğuşu ve ilk Uygarlıklar	Ön Test	28	8,71	2,60	27	10,49	,000
	Son Test	28	13,85	2,17			
İlk Türk Devletleri	Ön Test	28	6,96	2,63	27	7,61	,000
	Son Test	28	11,75	2,68			

4.3. Deney Grubunun Son Test Puan Ortalamaları ile Kontrol Grubunun Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular

Tablo - 22'de görüldüğü üzere "Tarih Bilimi" ünitesinde deney grubunun son test puan ortalaması 15,24 iken kontrol grubunun son test ortalaması ise 12,78'dir. İki grubun ortalama puanları arasında deney grubunun lehine 2,46 fark vardır. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinde deney grubunun son test puan ortalaması 16,03 iken kontrol grubunun son test ortalaması ise 13,85'dir. İki grubun ortalama puanları arasında deney grubunun lehine 2,18 fark vardır. "İlk Türk Devletleri" ünitesinde deney grubunun son test puan ortalaması 15,03 iken kontrol grubunun son test ortalaması ise 11,75'dir. İki grubun ortalama puanları arasında deney grubunun lehine 3,28 fark vardır. İki grubun son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan "t" testi sonuçlarına göre "Tarih Bilimi" ünitesinin "t" değeri 4,13 , "*p" değeri ise 0,000'dır. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinin "t" değeri 3,564 , "*p" değeri ise 0,001'dır. "İlk Türk Devletleri" ünitesinin "t" değeri 4,49 , "*p" değeri ise 0,00'dır. Üç ünitenin de "*p" değeri 0,05'den küçüktür (*p<0,05). Bu sonuçlar iki grubun "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" üniteleri son test sonuçları arasında oyun yönteminin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı

bir fark olduğunu göstermektedir. Bu durum oyun yönteminin tarih derslerinde uygulanmasının geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, tarih eğitiminde, Öztürk ve diğerleri (2009)'nın sanal oyunların tarih eğitiminin niteliğini artırdığı sonucu, Thorne ve diğerleri (2004)'nın ve Squire (2004)'nin bilgisayar oyunlarının tarih eğitimine pozitif etki yaptığı sonucu, sosyal bilgiler alanında Karabacak (1996), Pehlivan (1997), Koç (1999), Özdemir (2006) ve Altınbulak ve diğerleri (2006)'nın oyun yönteminin sosyal bilgiler eğitimini olumlu etkilediği bulgusu ile uyuşmaktadır.

Tablo 22: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin "Bağımsız Gruplar t-Testi" Sonuçları

	Üniteler	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
SON TEST	Tarih Bilimi	Deney	29	15,24	2,06	55	4,13	,000
		Kontrol	28	12,78	2,40			
	Uygarlığın Doğuşu ve ilk Uygarlıklar	Deney	29	16,03	2,42	55	3,564	0,001
		Kontrol	28	13,85	2,17			
	İlk Türk Devletleri	Deney	29	15,03	2,82	55	4,49	,000
		Kontrol	28	11,75	2,68			

4.4. Deney Grubunda Uygulanan Oyun Yöntemi ile Kontrol Grubunda Uygulanan Geleneksel Yöntemin Öğrencilerin Erişisi Üzerindeki Etkisinin Farklılığına Dair Bulgular

Tablo - 23'de görüldüğü üzere "Tarih Bilimi" ünitesinde deney grubunun erişi ortalaması 8,37 iken kontrol grubunun erişi ortalaması ise 6,46'dır. İki grubun ortalama puanları arasında deney grubunun lehine 1,91 fark vardır. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinde deney grubunun erişi ortalaması 7,68 iken kontrol grubunun erişi ortalaması ise 5,14'dür. İki grubun ortalama puanları arasında deney grubunun lehine 2,54 fark vardır. "İlk Türk Devletleri" ünitesinde deney grubunun erişi ortalaması 8,10 iken kontrol grubunun erişi ortalaması ise 4,78'dir. İki grubun ortalama puanları arasında deney grubunun lehine 3,32 fark vardır. İki grubun erişi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan "t" testi sonuçlarına göre "Tarih Bilimi"

ünitesinin "t" değeri 2,60 , "*p" değeri ise 0,012'dir. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinin "t" değeri 3,975 , "*p" değeri ise 0,000'dır. "İlk Türk Devletleri" ünitesinin t" değeri 3,50 , "*p" değeri ise 0,001'dir. Üç ünitenin de "*p" değeri 0,05'den küçüktür (*p<0,05). Bu sonuçlar iki grubun "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" üniteleri erişi düzeyleri arasında oyun yönteminin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Deney grubunda uygulanan oyun yöntemi, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yönteme göre öğrenci erişişi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Kontrol grubunda da erişi artışı saptanmıştır. Geleneksel yöntemlerle kontrol grubuna da bilgi öğretimi yapıldığı düşünüldüğünde bu erişi artışı elbette olacaktır. Ancak deney grubundaki erişi artışı ile karşılaştırıldığında kontrol grubundaki erişi artışının daha düşük düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Bu durum oyun yönteminin geleneksel yöntemlere göre erişi artışına olumlu katkı yaptığını göstermektedir. Bu bulgu Çoban ve Naçar (2006)'ın eğitim sürecinde bir şeyi sözcük kalıpları ile ezberletmek yerine bireyin aktif olarak yer aldığı oyun içinde göstermenin, öğretmenin, kavratmanın ve yaptırmanın daha nitelikli ve etkili kazanımlar ortaya çıkmasına imkân tanıdığı bilgisi ile uyuşmaktadır.

Tablo 23: Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi Düzeylerine İlişkin "Bağımsız Gruplar t-Testi" Sonuçları

	Üniteler	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
ERİŞİ DÜZEYİ	Tarih Bilimi	Deney	29	8,37	2,17	47	2,60	,012
		Kontrol	28	6,46	3,24			
	Uygarlığın Doğuşu ve ilk Uygarlıklar	Deney	29	7,68	2,23	55	3,975	0,000
		Kontrol	28	5,14	2,59			
	İlk Türk Devletleri	Deney	29	8,10	3,93	55	3,50	,001
		Kontrol	28	4,78	3,15			

4.5. Deney Grubunun Son Test Puan Ortalamaları ile Kalıcılık Testi Puan ortalamaları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular

Tablo - 24'de görüldüğü üzere deney grubu "Tarih Bilimi" ünitesinde 15,24 olan son test ortalaması kalıcılık testi sonucunda 14,89'a düşmüş, 0,35 puanlık % 2 oranında bir erişi

kaybı yaşanmıştır. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinde deney grubunun 16,03 olan son test ortalaması kalıcılık testi sonucunda 14,68'ye düşmüş, 1,34 puanlık % 8 oranında bir erişi kaybı yaşanmıştır. "İlk Türk Devletleri" ünitesinde ise kontrol grubunun 15,03 olan son test ortalaması, kalıcılık testi sonucunda 13,37'e düşmüş, 1,66 puanlık %11 oranında bir erişi kaybı yaşanmıştır. Deney grubunun son testi ile kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan "t" testi sonuçlarına göre "Tarih Bilimi" ünitesinin "t" değeri 0,75 , "*p" değeri ise 0,458'dir. "*p" değeri 0,05'den büyüktür(*p>0,05). Bu "Tarih Bilimi" ünitesinde anlamlı bir erişi kaybı olmadığının göstergesidir. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinin "t" değeri 5,87 , "*p" değeri ise 0,00'dır. "İlk Türk Devletleri" ünitesinin "t" değeri 2,10 , "*p" değeri ise 0,044'dür. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ile "İlk Türk Devletleri" ünitelerinin "*p" değeri 0,05'den küçüktür (*p<0,05). Bu "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" üniteleri bilgi düzeylerinde anlamlı bir erişi kaybı olduğunun göstergesidir. Ancak geleneksel yöntemlerin kullandığı kontrol grubuna göre öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyindeki erişi kaybı daha düşüktür. Bu durum oyun yöntemi ile kazanılan bilgilerin kalıcılık düzeylerinin daha yüksek olduğunun göstergesidir. Elde edilen bu bulgu Altunay'ın (2004) oyun yöntemi ile elde edilen bilgilerin matematik öğretiminde daha kalıcı olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 24: Deney Grubunun Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları ile Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin "Eşleştirilmiş t-Testi" Sonuçları

	Üniteler	Test	N	X	SS	Sd	t	p
DENEY GRUBU	Tarih Bilimi	Son Test	29	15,24	2,06	28	0,75	0,458
		Kalıcılık	29	14,89	2,14			
	Uygarlığın Doğuşu ve ilk Uygarlıklar	Son Test	29	16,03	2,42	28	5,87	0,000
		Kalıcılık	29	14,68	2,46			
	İlk Türk Devletleri	Son Test	29	15,03	2,82	28	2,10	0,044
		Kalıcılık	29	13,37	3,50			

4.6. Kontrol Grubunun Son Test Puan Ortalamaları ile Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular

Tablo - 25'de görüldüğü üzere kontrol grubu "Tarih Bilimi" ünitesinde 12,78 olan son test ortalaması kalıcılık testi sonucunda 11,64'e düşmüş, 1,14 puanlık % 9 oranında bir erişi kaybı yaşanmıştır. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinde kontrol grubunun 13,85 olan son test ortalaması kalıcılık testi sonucunda 12,17'ye düşmüş, 1,68 puanlık % 12 oranında bir erişi kaybı yaşanmıştır. "İlk Türk Devletleri" ünitesinde ise kontrol grubunun 11,75 olan son test ortalaması, kalıcılık testi sonucunda 10,03'e düşmüş, 1,72 puanlık % 14 oranında bir erişi kaybı yaşanmıştır. Kontrol grubunun son testi ile kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan "t" testi sonuçlarına göre "Tarih Bilimi" ünitesinin "t" değeri 2,29 , "*p" değeri ise 0,030'dur. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinin "t" değeri 9,4 , "*p" değeri ise 0,00'dır. "İlk Türk Devletleri" ünitesinin "t" değeri 4,06 , "p" değeri ise 0,00'dır. Üç ünitenin de "*p" değeri 0,05'den küçüktür (*p<0,05). Bu sonuçlar kontrol grubunun "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" ünitelerinde son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunun göstergesidir. Bu farklılık değerleri deney grubunun son test - kalıcılık değerleri ile karşılaştırıldığında, deney grubundaki bilgilerin kalıcılık düzeyinin kontrol grubundaki bilgilerin kalıcılık düzeyine göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 25: Kontrol Grubunun Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları ile Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin "Eşleştirilmiş t-Testi" Sonuçları

	Üniteler	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
KONTROL GRUBU	Tarih Bilimi	Son Test	28	12,78	2,40	27	2,29	,030
		Kalıcılık	28	11,64	2,39			
	Uygarlığın Doğuşu ve ilk Uygarlıklar	Son Test	28	13,85	2,17	27	9,4	,000
		Kalıcılık	28	12,17	2,34			
	İlk Türk Devletleri	Son Test	28	11,75	2,68	27	4,06	,000
		Kalıcılık	28	10,03	2,13			

4.7. Deney Grubunun Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları ile Kontrol Grubu Kalıcılık testi Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular

Tablo - 26'da görüldüğü üzere "Tarih Bilimi" ünitesinde deney grubunun kalıcılık testi ortalaması 14,89 iken kontrol grubunun kalıcılık testi ortalaması ise 11,64'dür. İki grubun ortalama puanları arasında deney grubunun lehine 3,25 fark vardır. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesinde deney grubunun kalıcılık testi ortalaması 14,68 iken kontrol grubunun kalıcılık testi ortalaması ise 12,17'dür. İki grubun ortalama puanları arasında deney grubunun lehine 2,31 fark vardır. "İlk Türk Devletleri" ünitesinde deney grubunun kalıcılık testi ortalaması 13,37 iken kontrol grubunun kalıcılık testi ortalaması ise 10,03'dür. İki grubun ortalama puanları arasında deney grubunun lehine 3,34 fark vardır. İki grubun kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan "t" testi sonuçlarına göre "Tarih Bilimi" ünitesi "t" değeri 5,41 , "*p" değeri ise 0,000'dır. "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ünitesi "t" değeri 3,975, "*p" değeri ise 0,000'dır. "İlk Türk Devletleri" ünitesi "t" değeri 3,940 , "*p" değeri ise 0,000'dır. Üç ünitenin de "*p" değeri 0,05'den küçüktür (*p<0,05). Bu sonuçlar iki grubun "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" üniteleri kalıcılık testi sonuçları arasında oyun yönteminin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifade ile deney grubunda uygulanan oyun yöntemi kontrol grubunda uygulanan geleneksel yönteme göre öğrenilenlerin kalıcılığında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu bulgu Bilen (2006) oyun yolu ile ilgi çekici hale getirilen konuların akılda kalma süresi de daha uzun olduğu tespiti ile örtüşmektedir.

Tablo 26: Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin "Bağımsız Gruplar t-Testi" Sonuçları

KALICILIK TESTİ

Üniteler	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Tarih Bilimi	Deney	29	14,89	2,14	55	5,41	,000
	Kontrol	28	11,64	2,39			
Uygarlığın Doğuşu ve ilk Uygarlıklar	Deney	29	14,68	2,46	55	3,975	0,000
	Kontrol	28	12,17	2,34			
İlk Türk Devletleri	Deney	29	13,37	3,50	55	3,940	0,000
	Kontrol	28	10,03	2,13			

Öğrenciler oyun yöntemi kazanılan bilgilerin daha kalıcı olduğunu düşünmektedir. Deney grubuna ait katılımcı 12; "Bence tarih derslerinde oynadığımız oyunlar bilgilerin zihnimizde kalıcı olmasını sağlıyor. Mesela bir oyunu kazanmak için çok bilgiye sahip olmak gerekiyor. Herkes kazanmak ister. Bu yüzden bizler oyunları kazanmak ve bir şeyler öğrenmek için daha çok çaba gösteriyor ve daha çok çalışıyoruz. Örneğin hocamız tarihte kurulan ilk Türk devletlerini anlatırken konu hiç ilgimi çekmemişti. Daha sonra oyun oynadık ve ben hiçbir şey bilemedim, bilgilerimin eksik olduğunu anladım. Hocamız daha sonra bir oyun daha oynatacağını söyleyince ben daha çok çalıştım ve yarışmalarda başarılı oldum." düşüncesi yine katılımcı 20: "tarih derslerinde oynadığımız bu oyunlar bana çok güzel şeyler kattı. Ezber yapmak biraz zor olduğu için oyunlarla bilgilerim daha kalıcı oldu" ifadesi bunu doğrulamaktadır.

Oyunlar sayesinde öğrenciler bir tarihçi ya da arkeolog ile empati kurmuş ve onların arkeoloji ya da tarih biliminin tanımını ezberlemekten ziyade bu bilimlerin içeriğini kavramışlardır. Katılımcı 2'nin "Oynadığımız oyunlar bana tarih dersini sevdirdi. Anlamadığım konuları oyunlar sayesinde öğrenme fırsatım oldu. Örneğin kazı oyunu olmasaydı ben kazma kürekle kazı yapardım. Ancak bu oyun sayesinde bir arkeolog nasıl kazı yapar nelere dikkat eder öğrendim. Ben kazılarda bulunan altınların değerli olduğunu zannediyordum. Ancak öğrendim ki toprak altından çıkan eski medeniyetlere ait bir çivi bile çok değerliymiş. Bu tür oyunların devam etmesini istiyorum" ifadesi yine katılımcı 8'in "Belki birçok kişi tarih dersini sıkıcı buluyor olabilir ama bence özellikle bu sene oynadığımız oyunlar sayesinde hiç de sıkıcı değil. Konuyu işledikten sonra bu oyunları oynamak bildiklerimizi pekiştiriyor. Hem öğrendiklerimiz kalıcı oluyor hem de bu şekilde öğrenmek çok eğlenceli oluyor. Örneğin tarih dedektifi oynadıktan sonra tarihçi olmanın çok basit bir şey olmadığını bu işin ciddi bir emek gerektirdiğini öğrendim." İfadesi bunu destekler niteliktedir.

Tarih dersinde oynanan oyunlar tarih dersine karşı olumsuz tutum ve önyargılara sahip öğrencilerin bu tutumlarının değişmesine, önyargılarının kırılmasına vesile olmuştur. Katılımcı 4'ün "Ben eskiden de tarih dersini severdim ancak anlatıma dayalı olduğu için çok sıkılırdım oyunlar sayesinde tarih dersine ilgim daha arttı ders daha eğlenceli ve zevkli hale geldi. Ayrıca oyunlar sayesinde öğrendiğim bilgileri pekiştirme imkânım oldu. Oyunlarda başarılı olmak için de konulara daha çok çalıştım. Anlamadığım ve unuttuğum konular bu oyunlar sayesinde öğrenmiş oldum" ifadesi ile katılımcı 26'nın "Ben sene

başında tarih dersinden korkmuştum. Ancak oynadığımız oyunlar sayesinde tarih dersi çok eğlenceli hale geldi. Tarih dersinin gelmesini iple çeker oldum. Keşke ortaokulda da böle oyunlar oynayabilseydik. Bu oyunlar beni çok geliştirdi" beyanları bu durumu ortaya koymaktadır.

Oyunlar tarih dersini sıkıcı bir ortamdan kurtararak eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi sağlamıştır. Katılımcı 11'in "Bu oyunlar sayesinde tarih dersini sevmemek mümkün değil. Öğrenmek istemesen de bir şekilde konuyu öğreniyorsun. Dersler o kadar eğlenceli hale geldi ki dersin bitmesini istemiyorsun. Teneffüs zili çaldığında hocamıza lütfen teneffüste de devam edelim diye yalvardığımızı hatırlıyorum" demesi bu durumu ortaya koymaktadır.

Özet olarak öğrencilerin eğlenceli bir ortamda bilgileri kavramasını ve içselleştirmesini sağlayan oyun yöntemi, tarih dersini ezberci bir anlayışla sunan ve tarih dersinin toplum nazarında sıkıcı bir ders olarak görülmesine neden olan geleneksel yönteme göre öğrencilerin eğitsel başarısında daha fazla etkilidir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, tarih derslerinde oyun yöntemi ile geleneksel yöntem arasındaki farkı belirleyerek oyun yöntemin tarih öğretiminin öğrencilerin erişi düzeyine ve öğrenmenin kalıcılığa etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile oyun yöntemin uygulandığı deney grubu olmak üzere iki farklı grup üzerinde çalışılmıştır. Çalışma 9.sınıf "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" üniteleri ile sınırlandırılmıştır. Çalışma grubunu Samsun iline bağlı bir Anadolu lisesinin 9/C ve 9/D sınıflarında eğitim gören toplan 57 öğrenci oluşturmuştur. 2012 – 2013 öğretim yılı ilk dönemi süresince "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" üniteleri deney grubuna oyun yöntemi ile kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle öğretilmiştir. Araştırmada deneysel model kullanılmış, çalışma süresince deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanmış ve sonuçlar SPSS 15.0 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde elde edilen belli başlı sonuçlar şu şekildedir.

1. Deney ve Kontrol gruplarına "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" ünitelerinin her biri için ayrı ayrı ön test yapılmış ve grupların ön test ortalamaları birbiri ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda iki grubun ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı, diğer bir ifade ile deney ve kontrol gruplarının ön test puanları yönünden birbirine denk bir durumda oldukları gözlemlenmiştir. Bu sonuç araştırmada kabul edilen grupların seviyelerinin eşdeğer olduğu varsayımı ile örtüşmektedir.
2. Deney grubuna "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" ünitelerinin her biri için ayrı ayrı son test yapılmıştır. Deney grubunun ön test sonuçları ile son test sonuçları karşılaştırılarak deney grubunun erişi düzeyi

belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre anlamlı bir farklılık belirlenmiş, oyun yöntemi uygulaması anlamlı bir derecede deney grubunun erişi düzeyini artırmıştır.

3. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun erişi düzeyini belirlemek için kontrol grubuna "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" ünitelerinin her biri için ayrı ayrı son test yapılmıştır. Elde edilen bulgular kontrol grubunun da erişi düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ancak deney grubunun ulaştığı kadar bir erişi düzeyi söz konusu değildir.
4. Deney ve kontrol gruplarının erişi düzeyleri arasındaki farklılığı belirlemek için iki grubunun son test ortalamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular oyun yönteminin kullanıldığı deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile oyun yöntemi 9. Sınıf "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" ünitelerinin öğretiminde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olmuş ve öğrencilerin daha yüksek bir erişi düzeyine ulaşmasını sağlamıştır.
5. Deney grubunda oyun yöntemi ile öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyini belirlemek amacı ile deney grubuna "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" ünitelerinin her biri için kalıcılık testi uygulanmıştır. Deney grubunun son test ortalamaları ile kalıcılık testi ortalamaları karşılaştırılarak öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyi belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre "Tarih Bilimi" ünitesinde son test değerleri ile kalıcılık değerleri birbirine çok yakın çıkmış, bilgilerde anlamlı bir kalıcılık gözlenmiştir. Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" ünitelerinde ise bir miktar bilgi kaybı yaşandığı ancak kontrol grubu ile kıyaslandığında deney grubunun kalıcılık düzeyinin çok daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
6. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda da öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyini belirlemek amacı ile deney grubuna "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" ünitelerinin her biri için kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık grubunun son test ortalamaları ile kalıcılık testi ortalamaları karşılaştırılarak öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyi belirlenmiştir. Elde edilen bulgular kontrol grubunda öğrenilen bilgilerde anlamlı derecede bir erişi kaybı yaşandığını göstermektedir.
7. Deney ve kontrol gruplarında öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasındaki farklılığı belirlemek için iki grubun kalıcılık testi ortalamaları karşılaştırılmıştır. Elde

edilen bulgular oyun yönteminin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile oyun yöntemi 9. Sınıf "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" ünitelerinde öğrenilen bilgilerin kalıcılığında geleneksel yöntemlere göre daha etkili olmuş, öğrencilerin erişi kaybını azaltmıştır.

8. Oyun yöntemi ile işlenen derslerin ardından deney grubu öğrencilerinin oyun yöntemi ile işlenen derslere dair görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Bu görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

Araştırmada elde edilen sonuçlar dikkate alınarak yapılabilecek öneriler şunlardır:

1) Gerek ulusal gerekse uluslararası düzlemde tarih eğitimi ile oyun yöntemini ilişkilendiren çalışmalar oldukça azdır. Ülkemizde eğitim ile oyunu ilişkilendiren çalışmalar genellikle okul öncesi dönem ile sınırlı kalmıştır. Oyun sadece çocukluk dönemine özgür bir faaliyet değildir. Hayatın her aşamasında insan yaşamının bir parçasıdır. Araştırmacı olarak oyun yöntemini sadece 9. Sınıf. 9. Sınıf "Tarih Bilimi", "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" ve "İlk Türk Devletleri" ünitelerinde uygulayabildim. Başka araştırmacılar tarafından farklı sınıflara ve ünitelere oyun yöntemini içeren çalışmalar yapılabilir.
2) Tarih eğitimcileri eğitsel çalışmalarında daha çok oyun yöntemine yer vermelidir. Çünkü oyun yönteminin sınıf ortamında kullanılması tarih dersini soyut ezberci ve sıkıcı bir bakış açısından kurtararak daha nitelikli bir tarih öğretimini sağlayacaktır.
3) Tarih eğitimcilerin sınıf ortamlarında tarih eğitimine uygun eğitsel oyunlar yok denecek kadar azdır. Oyun yönteminin tarih eğitimleri tarafından eğitsel faaliyetlerde yeteri kadar ilgi görmemesinin en önemli nedenlerinden biri de budur. Bu nedenle okul ortamlarında tarih eğitimine uygun eğitsel oyunlar tasarlanarak tarih eğitimcilerinin kullanımına sunulmalıdır. Bu noktada MEB öğretim materyali geliştiren birimi veya özel yayınevleri aktif rol oynamalı oyunlar tasarlayarak kullanıma sunmalıdır.
4) Tarih ders kitapları içindeki etkinlikler bulmacalar ile sınırlı kalmamalı öğrencileri çeşitli oyunlara yönlendirecek şekilde tasarlanmalıdır.
5) Tarih eğitiminde oyun yöntemini uygulamanın en önemli sınırlılıklarından biri ders saatlerinin az olmasıdır. Birçok tarih öğretmeni programı yetiştirme kaygısı ile geleneksel yöntemleri kullanmaya mecbur kalmaktadır. Okul ortamında tarih

eğitiminde oyun yönteminin kullanılmasına imkân tanıyabilmek için tarih ders saatleri artırılmalıdır.

6) MEB. "Fatih Projesi" kapsamında sınıflara akıllı tahtalar yerleştirilmiş, öğrencilere de ise tablet bilgisayar dağıtılmaya başlanmıştır. Akıllı tahta ve tablet bilgisayarlara tarih öğretimini zevkli ve eğlenceli hale getirici oyunlar yüklenmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz K. (2011). *Aktif öğrenme*. (12.Baskı). İzmir: Biliş Yayıncılık.

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları

Adıgüzel, H. Ö. (1993*). Oyun ve Yaratıcı Drama ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Antalya: Natürel Yayınevi

Akandere M. (2003), *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Yayınları**.**

Akbaba, B. (2005), Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 185-197

Akdemir,S.(2006). *Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantı Tutanaklarına Göre Lise Tarih Derslerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (2001-2005).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara

Akgün ve Diğerleri (2011), Bir Eğitsel Oyun Tasarımının Geliştirilmesi, *Eğitim Teknolojisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1)

Akkerman ve Diğerleri (2009), Learning History by Playing a Mobile City Game, https://www.academia.edu/457785/Cognitive_and_Affective_Effects_of_Learning_History_by_Playing_a_Mobile_Game) isimli siteden 10/10/2013 tarihinde alınmıştır.

Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Tüketimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28, 9-18

Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık

Aktan, C.C. ve Bahçe, A.B. (2007*). Kamu Tercihi Perspektifinden Oyun Teorisi*. Ankara: Seçkin Yayınları

Aktekin, S.(2009). Türkiye'de Tarih Eğitimi. S. Aktekin ve Diğerleri (Der). *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi,* (ss.27-44). [Ankara:] Harf Yayıncılık.

Aktekin, S. ve Pata, A. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Boş Zamanlarında Tarih Öğrenmeye Yönelik Eğilimleri (Trabzon Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),*14(2), 20-37

Altınbulak ve Diğerleri. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Erişiye ve Kalıcılığa Etkisi, *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(2), 35-51

Altunay, D. (2004), *Oyunla Desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

And, M. (2012). *Oyun ve Bügü.*(3.Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Arkın, R. G. (1952). *Öğretmen Ansiklopedisi ve Pedagoji Sözlüğü*. İstanbul: Osmanbey Matbaası.

Arslan, Y. ve Bulgu, N. (2010), Oyunla Toplumsallaşma. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 1(1), 8-22

Auerbach S. (2008). *Anne ve Babalar İçin Çocuk Yetiştirmede Oyunun Önemi*. (M. M. Açan. Çev.). İstanbul: Yakamoz Yayınları

Ata, B. (2007) Kıdemli ve Aday Tarih Öğretmenlerinin Tarih dersini Sevmeyen Lise Öğrencisine Yönelik Yaklaşımları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 11(2), 29-42

Ata B. (2006). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yansıtıcı Soruşturma Geleneği ve Oluşturmacılık Yaklaşımı. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: "Yapılandırmacılık ve Eğitimde Yansımaları Sempozyumu*, 259 -262 http://acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=80 adresinden 24 Aralık 2012 de alınmıştır.

Avedon, E. A and Sutton – Smith, B(1971). *The Study of Games*. Ney York: J.Willey

Aydemir, A. (2012), Türkiye'de Tarih Öğretimi Hakkında Yayımlanmış Makaleler: Bir Biblografya Denemesi, *Turkish Studies (İnternational Periodical For Languages Literature and History of Turkish or Turkic)*, 7(4), 843-863

Aygün, C.(1996). Çocuk Oyunlarının Sınıflandırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(1-2), 287 – 300

Aykaç N. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğretim Yöntemlerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Derse Karşı Tutumuna, Erişi Düzeyine ve Kalıcılığa Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 24-37.

Aysevener,K. (2001). *Collingwood'un Tarih Felsefesi*. Ankara: İmge Yayınları

Bakar, A., Tüzün, H. Ve Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanımına İlişkin Görüşleri: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 27-37

Bal, M.S.(2011),Türkiye'de Tarih Öğretimin Sorunları ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8)1, 371-378

Barth, J. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi: Öğretmen Klavuzu.* YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi

Başaran, E. (1969). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Baykal, E. (1994). *Türkiye'de Sürdürülen Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Oyun ve Oyunsal Uğrası (Kuramsal ve Uygulamalı Bir Yaklaşım)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Bayrak, Ç.(Ed). (2008). *Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Belenli, T. (2010). Tarih Öğretimi ve Çoklu Zekâ Kuramı. M.Safran(Der), *Tarih nasıl Öğretilir?*(ss. 54-62). İstanbul: Yeni İnsan yayınları.

Beyazıtoğlu, E. N. (1996). *Hayat Bilgisi Dersinde Bir Yöntem Olarak Eğitsel Oyunların Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Eğitim*. (7.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Birt ve Nichol (1975). *Games and Simulations in History.* Longman Group.

Büyüköztürk, Ş.(2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*(17.Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Caillois, R. (2006). *The Definition of Play, The Classification of Games.* London: The MIT Pres

Çakmak, M. (2000). İlköğretimde Matematik Öğretimi ve Aktif Öğrenme Teknikleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 20(3)

Carr, E. (2011). *Tarih Nedir?* (Gizem Öztürk, Çev.).İstanbul: İletişim Yayınları

Cengiz, S. (1996). *Karadeniz Ereğlisi Örneğinde Çocuk Oyunlarının Halkbilimsel Açıdan incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cihan, M. (2006). *John Locke ve Eğitim*. Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 173-178

Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). *İlköğretim 2. Kademe Eğitsel Oyunlar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Coloutier, R. (1994). Ergenlik Psikolojisinde Kuramlar (Onur B. Çev.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(2), 875-904

Dağlıoğlu, H. E. (2011). The Development and Support of Creativity in Early Childhood Period. *International Online Journal of EducationalSciences, 3*.(2), 594-618 www.iojes.net. İsimli siteden alınmıştır.

Demircioğlu, İ.H. (2009). Tarih Ders Kitabı Yazımında Yeni Yaklaşımlar. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Karadeniz Araştırmaları Dergisi,* 38, 119-133

Demircioğlu İ.H. (2010). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar.* (3.Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.

Demircioğlu, İ.H.(2010). Tarih Öğretiminin Amaçları. M. Safran (Der.), *Tarih Nasıl Öğretilir?*.(ss.65-69). [İstanbul:] Yeni İnsan Yayınları

Demirel, Ö. (2002). *Öğretme Sanatı.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. Seferoglu, S. ve Yagcı, E. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. (4. basım). Ankara: Pegem Yayıncılık

Demirel, Ö.(2009). *Öğretme Sanatı Öğretim İlke ve Yöntemleri*.(14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi

Dewey, J. (2008). *Okul ve Toplum*. Ankara: Pegem Yayıcılık

Dilek, D. ve Alabaş R. (2010) Tarih Öğretiminin Amaçları. M. Safran (Der.). *Tarih Nasıl Öğretilir?* (ss. 123-130), İstanbul: Yeni İnsan Yayınları

Dingeç, E. (2011), Osmanlı Devletinde Cirit Alayları: Lahanacılar ve Bamyacılar. *Milli Folklor Dergisi,* (23)89, 78-86

Doğan, Y. ve Dinç, E. (2007). Birinci Elden Tarih Kaynaklarının Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde İnternet Üzerinden Kullanımı: ABD ve İngiltere'den Uygulama Örnekleri, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 11(2), 195-220

Doğan, Y. (2010). Tarih Öğretiminde Kanıtı Sorgulama. M.Safran(Der), *Tarih nasıl Öğretilir?*(ss. 159-169). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.

Doğanay, A. (Editör) (2007), *Öğretim İlke ve Yöntemleri (2.Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Doğanay, G. (2002). *Tarih Öğretiminde Oyun* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elkind, D. (1999). Çocuk *ve Toplum: Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler* (Öngen, D. Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları

Erekmekçi, M. ve Fidan, Ş. (2012). Oyunun Tasarım Platformları: Oyunun Eğitim ve Kültüre Etkisi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, (1)1, 851-861

Ergin, M. (2013), *Dede Korkut Kitabı*. (49.Baskı). İstanbul: Boğaziçi Yayınları

Erkan, S. ve Diğerleri. (2002). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayınları.

Fink, S.R. (1974). Bilişsel gelişimde oyunun rolü, çeviren (Artar,M., Zorlu,O. Çev.) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* (27)2, 941-954)

Foulquie, P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü.* (C. Karakaya Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınları

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur. Çev.). Ankara: İmge Kitabevi

Garris, R., Ahlers, R. ve Drisskel, J. (2002), *Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model,* Sega Publisher, http://www.coulthard.com/library/Files/garris_2002_gamesmotivationlearning.pdf isimli siteden 10/09/2012 tarihinde alınmıştır.

Gibson, D., Aldrich, C., ve Prensky, M. (2007). *Games And Simulations in Online Learning: Research And Development Frameworks.* United States: Science Publishing.

Gökçe, E. (2004) . İlköğretimde Aktif Öğrenmenin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi . *XII Eğitim Bilimleri Kongresi. Eğitim Bilimleri Geliştirme Derneği*. Ankara.

Gürcan, A. ve Diğerleri. (2008). *Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri*. Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. http://www.ailetoplum.gov.tr/upload/athgm.gov.tr/mce/eskisite/files/DIJITAL_OYUNLAR_ve_COCUKLAR_UZERINDEKI_ETKILERI_RAPOR.pdf . sitesinden 20/11/2013 s tarihinde alınmıştır.

Hazar, M.(2000) *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutibay Yayınları

Hadfield, J. (1999) *.Advanced Communication Game*. Pearson Education http://www.scribd.com/doc/85983093/Hadfield-Jill-Advanced-Communication-Games adresindeki siteden 15/11/2013 tarihinde alınmıştır.

Hesapçıoğlu, M. (2008), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları

Huizinga, J.(2006*), Homo Ludens(Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme)*.(Kılıçbay M.A). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Işık, H. (2011). Ortaöğretim Tarih Derslerinde Birinci ve İkinci El Kaynaklar ile Etkinlik Temelli Ders İşlemenin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6(1), 1287-1301, (http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1231985634_%C4%B1%C5%9F%C4%B1khasan.pdf.)*adresinden 12/11/2013 tarihinde alınmıştır.

Kabapınar, Y. (1998a) Kredili Sistem ve Lise Tarih Kitapları. S. Özbaran (Der.) *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları,* (ss.221-236). [İzmir:] Dokuz Eylül Yayınları.

Kaf, Ö. (1998), *Hayat Bilgiler Dersinde Bazı Sosyal Davranışların Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences Theory & Practise)*, 3 (2), 433-461

Karabacak, N. (1996*). Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişi Düzeyine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Karasar, N. (2014*). Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (26. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Kavaklı, M., Akça, B., Thorne, J.(2004). The Role of Computer Games in The Education of History, *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi,*13

Kaya, Ü.Ü (2007). *İlköğretim I. Kademede İngilizce Derslerinde Oyun Tekniğinin Erişiye Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Kayadumanı, H., Mustafa Sırakaya, M. ve S. Sadi Seferoğlu, (2011). *Eğitimde FATİH Projesinin Öğretmenlerin Yeterlik Durumları Açısından İncelenmesi*, Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, İnönü Üniversitesi, Malatya. http://ab.org.tr/ab11/kitap/kayaduman_sirakaya_AB11.pdf sitesinden 10/11/2013 tarihinde alınmıştır.

Kırpık, C. (2009),Tarih ve Sosyal Bilgilerde Aktif Öğrenme, S. Aktekin ve Diğerleri (Der). *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi,* (ss.65-80). [Ankara:] Harf Yayıncılık.

Koç, F. (1999), *Yaratıcı Dramanın Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Yöntem Olarak Öğrenmeye Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koçyiğit, S. ve Diğerleri. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,16, 324-242

Köksal, A. (2006). Eğitimde Satranç. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.12, 17-27

Köksal H.(Ed.).(2012). *Yenilikçi Tarih Öğretimi Etkinlik Örnekleri.* Ankara: Harf Yayıncılık

Köroğlu, H. Ve Yeşildere, S. (2002). *İlköğretim II.Kademede Matematik Konularının Öğretiminde Oyunlar ve Seneryolar*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Kütükoğlu, M. (2011). *Tarih Araştırmalarında Usul*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları

Malone, T.W and Lepper.(1987). M.R., Making Learning Fun: A taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. R.E.Snow(Ed). *Aptitude, Learning and Instuction*, (ss.223-253). [London:] Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Mangır, M. ve Aktas, Y. (1993). Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi,* 26, 14-19

MEB. (2006). Eğitsel Oyunlar Dersi Öğretim Programı. http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/egitseloyunlar.pdf isimli siteden 15/11/2012 tarihinde alınmıştır.

MEGEP (2007). *Çocuk Gelişimi Eğitimi: Oyun Etkinlikleri – 1*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

MEGEP (2007). *Çocuk Gelişimi Eğitimi: Oyun Etkinlikleri – 2*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Nicolopoulou, N. (2004). Bağlı M.T.*)*. Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası**,** *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (37)2, 137-169

Ocak, G. ve Demirdelen, C.(2009). Ortaöğretim 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Dersine Bakış Açıları Ve Başarıları Arasındaki İlişkiler, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(2), 107-132

Oğuz, V. ve Akyol A.K. (2006). Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256

Onur, B.(1992), Tarih Boyunca Oyun ve Oyuncaklar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, (25)2, 365-386*

Onur, B ve Güney, N.(2004) *Türkiye'de Çocuk Oyunları: Araştırmalar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları

Orlich Donald C. (1985), *Teaching Strategie*. Toronto: B.C. Healt and Company

Öncü, H. (2003). Çoktan Seçmeli Testler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* (7)2, 87-103

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları

Özbey, Ç. (2004*). Çocuk Sorunlarına Yapıcı Çözümler*. İstanbul: İnkılâp Yayınları

Özdoğan, B., (1997), *Çocuk ve Oyun*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, Ayşegül (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Oyun (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdevecioğlu, M. ve Yalçın, Y. (2010), *Spor Tatminin Sporcuların Stres ve Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*, Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4(1), 63-76

Öztürk, İ. , Ünal, Ç. ve Gürel, A. (2009), Tarih Öğretiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanılması Konusunda Bilimsel Çalışmalar ve Yaklaşımlar, (Bu çalışma IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresinde (7-9 Ekim 2009, İstanbul) bildiri olarak sunulmuştur.) http://www.tarihegitimcileri.org.tr/DERNEK/yayin/048Tarih_ogretiminde_bit.pdf sitesinden 15 / 12 / 2012 tarihinde alınmıştır.

Pehlivan, H. (1997). *Örnek Olay ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Düzeyine Etkisi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık

Piaget, J. (2004*), Çocukta Zihinsel Gelişim* (H.Portakal, Çev.).2.Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi

Prensky, M.(2001). *Digital Game-Based Learning* . http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch5.pdf adresinden 17/11/2013 tarihinde alınmıştır.

Rousseau, J.J. (2010). *Emile.*(Avunç Y.).(2.Baskı).İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları

Saban, A. (2000). *Öğrenme-Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. (1. Baskı). Ankara: Gazi Kitapevi

Safran. M. ve Ata, B. (2006). Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar, Türkiye'deki Ders kitaplarında Yunanlılara İlişkin Kullanılan Dil ve Yunanlılara İlişkin Öğrenci Görüşleri. M. Safran (Der.), *Tarih Eğitimi Makaleler ve Bildiriler*, (ss.61-78). [Ankara:] Gazi Kitabevi

Safran. M. (2006). Değişik Öğrenim Basamaklarında Tarih Dersine İlişkin Tutumlar Üzerine Bir Araştırma. M. Safran (Der.), *Tarih Eğitimi Makaleler ve Bildiriler*, (ss.7-12). [Ankara:] Gazi Kitabevi

Safran, M. (2008). Türkiye'de Tarih Eğitimi ve Öğretimi. M. Safran ve D. Dilek (Der.), *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*, (ss.13-20). [İstanbul:] Yeni İnsan Yayınevi

Safran, M. (2009). Türkiye'de Tarih Öğretimi ve Meseleleri. (Ed: M. Demirel, & İ. Turan), *Tarih Öğretim Yöntemleri*, (ss. 8-21). [Ankara:] Nobel Yayın.

Safran M. (Ed.). (2010). *Tarih Nasıl Öğretilir?*(1.Baskı). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi

Schrier, K.L. (2005) *Revolutionizing History Education: Using Augmented Realty Games to Teach Histories.* https://www.academia.edu/1223852/Revolutionizing_history_education_Using_augmented_reality_games_to_teach_histories isimli siteden 08/01/2013 tarihinde alınmıştır.

Scott, M. (1998), *Games and Strategies for Teaching U.S. History*. USA: J. Weston Walch Publisher

Senemoğlu, N.(2001). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim (Kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Gazi Kitabevi

Sel, R. (1985). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Eğitsel Oyunlar ve Uygulama Yöntemleri,* İstanbul: Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri

Serin, G.(2010*). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerin Fene Karşı Meraklarının İncelenmesi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (7)13, 237 – 252

Seyrek, H. ve Sun, M.(1998). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları

Singer, D. G. & Singer, J. L. (1998). *Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi*. N. Cihansümul(Çev.). İstanbul: Gendas Yayınları

Smith, P.K and Dutton, S. (2009), Play and Training in Direct and Innovative Problem Solving. *Child Development, 50(3), 830-836*

Spencer, H. (2000). *Critical assesments of leading Sociologists* (Edited by John Offer). New York :Routledge

Squire, K. (2003). Video games in education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming (2)* 1. http://website.education.wisc.edu/kdsquire/research.html sitesinden 18/11/2012 tarihinde alınmıştır.

Squire, Kurt D. (2004), *Replaying History: Learning World History Through Playing Civilization III*, http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwebsite.education.wisc.edu%2Fkdsquire%2FREPLAYING%2520HISTORY.doc&ei=kDEeUc7RO_P54QTGq4GgBA&usg=AFQjCNHVbRTbNLb7-8YgIzKum7UPaSF5EA&bvm=bv.42553238,d.d2k sitesinden 20/12/2012 tarihinde alınmıştır.

Squire, K. ve Patterson, N. (2010). *Games and Simulations in İnformal Science of Education.* Madison:Wisconsin Center for Education Research,

Susüzer, K. (2006). *Oyun Yolu İle Fransızca Öğretimi,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Adana.

Sümbül, A.M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Konya: Çizgi Kitabevi

Şaban, A.(2002). *Öğrenme ve Öğretme Süreci.* (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

Şahin, C. ve Tuğrul, V.M.(2012). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Zeit schriftfür die Welt der Türken Journal of World of Turks.*(4)3. 115-130. (Bu makale, "4. Uluslararası Risk Altında ve Korunması Gereken Çocuklar (Çocuk ve Bilişim) Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Şahin, M. (Ed.). (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar.* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şahin, M.(2012). *Eğitimi ve Okulu Etkileyen Bazı Sosyal Değişimlerin Kavramsal Çözümlemesi.* Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 194, 132-147

Tamer, K. (1990). *Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Tekeli, İ. (1998). *Tarih Bilinci ve Gençlik.* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları

Terr, L. (2000). *Sevgi ve Çalışmanın Ötesinde, Oyun Yetişkinler İçin Neden İhtiyaçtır? (*M. Köseoğlu, Çev.). (1. Baskı). İstanbul: Literatür yayıncılık.

Teker, G.T.(2012). *Test Geliştirme Süreci ve Madde Analizi.* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı. http://www.desdep.sakarya.edu.tr/FileUploads/Src/facdbc3b-19c6-475e-9b8f-88cfbb256c67/6.bolum.pdf isimli siteden 29/12/2013 tarihinde alınmıştır.

Tosh J. (2008). *Tarihin Peşinde.* (3.Baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tural, H. (2005). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Turhal, A. (2013), *Tarihi Canlandırmak: Minyatür Figürler ve Savaş Oyunları İle Tarihin Yeniden Canlandırılmasının Tarih Öğretiminde Kullanılması, K.* Şakul(Ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları

Tüfekçioğlu, Ü.(ed). (2013). *Okul Öncesinde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim*i. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Türk Dil Kurumu. (2009), *Türkçe Sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Uğurlu, Z. (1996*). Kültürel Bir Olgu Olarak Oyun*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Varış, F. (1978*). Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Wright, Andrew (1985). *Games for Language Learning.* London: Cambridge University Pres.

Yağız, E. (2007). *Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz Yeterlilik Algıları Üzerine Etkileri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yavuzer, H. (1984). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Yelken, T.Y. (2010), Oluşturmacı Öğrenme Kuramları, M.Safran(Der), *Tarih nasıl Öğretilir?*(ss. 49-53). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.

Yıldız, V. (1992), *İzmir İl Merkezindeki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Oyunun Yeri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Yıldız, V. (1997). Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Kullanılması. *Nasıl Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe ilişkin Öneriler Eğitim Sempozyumu*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sabancı Kültür Sarayı. 549–554

Yıldız, Ö. (2003). Türkiye'de Tarih Öğretiminin Soruları ve Çağdaş Çözüm Önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 181 – 190

Yıldız, S.A. ve Ekşisu, M. (2011). Problem Çözme Becerisini Geliştirme Programının 9. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* (13)1, 189-206)

Yılmaz, Z. (2004) Aristoteles'in eğitim anlayışı, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10, 148-159

Yörükoğlu, A. (1986). *Çocuk Ruh Sağlığı.* (11. Basım) Ankara: Türkiye iş Bankası Kültür Yayınları

Zengin, Halise K. (2002), *Eğitsel Oyunlar ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı (*Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zin, A.M, Jaafar, A. And Yue W.S. (2009), Digital Game-based Learning (DGBL) Model and Development Methodology for Teaching History. *Wseas Transactions on Computers*, 8(2), 322-333

İNTERNET KAYNAKÇASI

http://www.himmetdede.net/atasozleri

http://www.tdk.gov.tr/oyun

http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=98.

http://www.schoolhistory.co.uk

http://www.bbc.co.uk/history

http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ortaogretim/0/tarih_9.rar

http://www.desdep.sakarya.edu.tr/FileUploads/Src/facdbc3b-19c6-475e-9b8f-88cfbb256c67/6.bolum.pdf

http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwebsite.education.wisc.edu%2Fkdsquire%2FREPLAYING%2520HISTORY.doc&ei=kDEeUc7RO_P54QTGq4GgBA&usg=AFQjCNHVbRTbNLb7-8YgIzKum7UPaSF5EA&bvm=bv.42553238,d.d2k

http://www.coulthard.com/library/Files/garris_2002_gamesmotivationlearning.pdf

http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch5.pdf

http://www.tarihegitimcileri.org.tr/DERNEK/yayin/048Tarih_ogretiminde_bit.pdf

http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1231985634_%C4%B1%C5%9F%C4%B1khasan.pdf.

http://www.scribd.com/doc/85983093/Hadfield-Jill-Advanced-Communication-Games

http://www.ailetoplum.gov.tr/upload/athgm.gov.tr/mce/eskisite/files/DIJITAL_OYUNLAR_ve_COCUKLAR_UZERINDEKI_ETKILERI_RAPOR.pdf .

www.iojes.net.

https://www.academia.edu/457785/Cognitive_and_Affective_Effects_of_Learning_History_by_Playing_a_Mobile_Game

http://acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=80

http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/egitseloyunlar.pdf

https://www.academia.edu/1223852/Revolutionizing_history_education_Using_augmented_reality_games_to_teach_histories

EKLER

EK - 1 "İlk Türk Devletleri" Ünitesi Başarı Testi Soruları

I. Göktürkler
II. Hunlar
III. Uygurlar

1. Yukarıdaki ilk Türk devletlerinin hangilerinde şehirlerin kurulmasıyla, günümüze kadar gelen evler, tapınaklar, saraylar inşa edilmiştir?
A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III
D) I ve II E) II ve III

2. Ticaret yollarından biri olan İpek yolunun tarih boyunca farklı güzergâhlar izlemesinde aşağıdakilerden hangisinin etkisi olduğu savunulabilir?
A) Egemen güçlerin değişmesinin
B) Kabileler arasında kültür farklılıklarının olmasının
C) İpeğin ticari bir değişim aracı olarak kullanılmasının
D) Ticari malların Avrupa'ya götürülmesinin
E) Kervan ticareti yapılmasının

Türk tarihinde,
I. Düzenli orduların kurulması
II. Devlet teşkilatının kurulması
III. Hareketli harf sistemine dayanan matbaanın bulunması

3. Gelişmelerinden hangileri Hunlar dönemine aittir?
A) Yalnız I **B)** Yalnız II **C)** Yalnız III
D) I ve II **E)** II ve III

4. Aşağıdaki gelişmelerden hangisinde Karlukların etkisi vardır?
A) Avrupa'da kurulan Avar devletinin yıkılmasında
B) Çin'in Orta Asya'ya egemen olmasında
C) İstanbul'un Sasanilerle birlikte kuşatılmasında
D) Hun devletinin ikiye ayrılmasında
E) Talas savaşını Müslümanların kazanmasında

İslamiyet'ten önce Türklerde,
I. Yün dokumacılığının yapılması
II. Ticarette Çin'den alınan ipeğin koyun ve sığırla takas edilmesi
III. Orduda ve ulaşımda atlardan yararlanılması

5. Durumlarından hangilerinin hayvancılığın toplumsal hayatta önemli bir yeri olduğunu gösterdiği savunulabilir?
A) Yalnız II **B)** Yalnız III **C)** Yalnız I
D) I ve II **E)** I – II – III

Türk tarihinde görülen Kürşad Ayaklanması'yla ilgili olarak aşağıda verilen,
I. Türklerin, bağımsızlığı amaçlayan hareketlerinden biridir.
II. Doğu Göktürk Devleti'nin Çin egemenliği altında bulunduğu dönemde gerçekleşmiştir.
III. Türklerin, İslamiyet'i kabul etmelerinde etkili olmuştur.

6. Bilgilerinden hangileri doğrudur?
A) Yalnız I **B)** Yalnız II **C)** Yalnız III
D) I ve II **E)** I, II ve III

I. Göktürkler tarafından yıkılmıştır.
II. Slavların basit kabile hayatından devlet düzenine geçmesini sağlamıştır.
III. İlk defa İstanbul'u kuşatan Türk devletidir.

7. Yukarıda özellikleri verilen Türk devleti aşağıdakilerden hangisidir?
A) Oğuzlar **B)** Karluklar C) Kıpçaklar
D) Peçenekler **E)** Avarlar

8. İslamiyet öncesi Türk devletleri ile ilgili aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi <u>yanlıştır?</u>
A) Museviliği ilk defa kabul eden – Hazarlar
B) İlk defa parayı kullanan - Türgişler
C) İlk defa İslamiyet'i kabul eden- Karluklar
D) Türkleri tek çatı altında toplayan – Kırgızlar
E) En kalabalık Türk Boyu – Oğuzlar

Türk devlet anlayışında yönetme yetkisi, kurucu hanedana özgü sayılmıştır. Bu nedenle başka bir hanedan saltanat mücadelesinde bulunamamıştır.

9. Bu durumun nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
A) Yaşça büyük hanedan üyesinin tahta geçmesi
B) Hanedan üyelerinin illere vali olarak atanması
C) Hükümdarlığın hukuksal kaynağının tanrısal olduğuna inanılması
D) Yönetimin babadan oğla geçmesi
E) Hükümdar eşlerinin devlet yönetiminde söz sahibi olabilmesi

10. Asya Hunları ile Çinliler arasındaki mücadelenin temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
A) Çinlilerin Hunlara bağlı kabileleri kışkırtması
B) Çin sınır boylarında Hun ticaretinin denetlenmesi
C) Hun ileri gelenlerinin ipeğe düşkün olması
D) Bazı Hun hükümdarlarının Çinli prenseslerle evlenmesi
E) İpek yoluna hâkimiyet mücadelesi

Göktürk hükümdarı Bilge kağan şehirlerin surlarla çevrilmesi, Budizm ve Taozim'in tanınması gibi konuları meclise getirmiş, fakat bu görüşler mecliste reddedilmiştir.

11. Bu bilgiye dayanarak Göktürklerle ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılamaz?

A) Hükümdar bazı inanç sistemlerinin bilinmesini istemektedir.
B) Mecliste sadece belli konular görüşülmektedir.
C) Hükümdarın meclise sunduğu her öneri kabul edilmemektedir
D) Hükümdar demokratik bir tutum içindedir.
E) Hükümdar şehirlerin korunmasını istemiştir.

Uygur Türkleri, başta Budizm olmak üzere çeşitli dinlere bağlı değişik kültürlerle ilişki kurdukları halde, dini terimlerin bile Türkçe karşılığını kullanmaya özen göstermişlerdir.

12. Uygurlar bu davranışları ile aşağıdakilerden hangisini korumaya çalışmışlardır?

A) Toprak bütünlüğünü
B) Yönetim biçimlerini
C) Milli benliklerini
D) Toplumda eşitlik anlayışını
E) Eski inanç sistemlerini

İlk Türk devletlerinde Kurultayın savaş, barış gibi önemli konularda aldığı kararlar kağanı bağlamazdı.

13. Buna göre, Kurultay aşağıdakilerden en çok hangisine benzemektedir?

A) Meclis Hükümeti
B) Olağanüstü meclis
C) Kurucu Meclis
D) Ulusal Meclis
E) Danışma Meclisi

İslamiyet'ten önceki Türklerde, Savaştan dönen yiğitlerin ağırlandığı, yoksulların donatıldığı, dini ve milli bakımdan önemli günlerin hep birlikte kutladığı şölenler yapılırdı.

14. Bu şölenlerin aşağıdakilerden hangisini sağladığı savunulabilir?

A) Toplumsal dayanışmayı
B) Askerlik bilgisinin gelişmesini
C) İnanç özgürlüğünü
D) Komşu ülkelerle ilişkilerin gelişmesini
E) Yerleşik hayata geçişin hızlanmasını

İslamiyet'ten önce Türk devletlerinde kağanın eşine "hatun" unvanı verilirdi.

Hatunun,

I. Elçileri kabul etmesi
II. Sarayının olması
III. Oğlunun veliaht olması

15. Durumlarından hangileri, kağanı temsil etme yetkisinin olduğunu gösterir?

A) Yalnız I **B)** Yalnız II **C)** Yalnız III **D)** I ve II **E)** II ve III

16. Aşağıdakilerden hangisi Türklerde Putperestliğin görülmemesinin en doğal sonucudur?

A) Göçebe hayat tarzının benimsenmesi
B) Büyü ve sihir inancının görülmemesi
C) Tabiat varlıklarının kutsallığına inanılması
D) Dini ayin ve törenlerin kısa sürmesi
E) Tapınak mimarisinin gelişmemesi

İslamiyet öncesi Türkler arasında Töre adı verilen sözlü hukuk kuralları geçerli idi. Töre yazılı hukuka göre daha etkili ve bağlayıcı bir nitelikte idi. Herkes töreye uymak zorunda idi. Hükümdar dahi törenin dışına çıkamazdı. Zamanın değişen şartlarına göre töreler kurultay tarafından değiştirilebilirdi.

17. Bu bilgilere göre töre ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A) Eski Türklerde yazılı hukuk gelişememiştir
B) Töre halk üzerinde yaptırım gücüne sahiptir
C) Töre kendini sürekli yeniler
D) Hükümdarın yetkileri sınırsız değildir
E) Töreler zamanla yazılı hale getirilmiştir.

Türklerde sınıf ayrımı yoktur. Kölelik yada soylu bir sınıfın varlığı mevcut değildir. Herkes birbiri ile eşit statüdedir.

18. Aşağıdakilerden hangisi bu durumun temel nedenidir?

A) Kabileler arası kan davalarının önlenmek istenmesi
B) Tarıma dayalı bir ekonomik yaşamın olmaması
C) İslamiyet'in eşitlik dini olması
D) Demokratik bir yönetimin olması
E) Yazılı hukukun gelişmemesiSavaşçı bir kimliğe Türklerde askerlik diye bir meslek yoktu savaş zamanı herkes askerdi.

19. Buna göre Türklerde ordu teşkilatı ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A) Türk orduları paralı askerlerden oluşmaktadır.
B) Ordunun temelini yaya birlikler oluşturmaktadır.
C) Türkler güçlü ordulara sahip değildir.
D) Türklerde ordu – Millet anlayışı görülür
E) Askerlik Türklerde en üstün meslektir

Uygurlar kendilerinden önceki Türk devletlerinden farklı olarak mani dinini benimsemişlerdir. Bu dinde hayvan eti yemek ve kan dökmek yasaktır.

20. Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi mani dininin Uygurların yaşamında yol açtığı değişikliklerden biri olamaz?

A) Yerleşik hayata geçmeleri
B) Sözlü edebiyatın gelişmesi
C) Tarımsal faaliyetlerin başlaması
D) Uygarların savaşçılık özelliklerini yitirmesi
E) Tapınak mimarisinin ve şehirciliğin gelişmesi

EK – 2: "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" Ünitesi Başarı Testi Soruları

1. Hititlerde siyasi lider kral aynı zamanda baş rahip, baş yargıç ve başkomutandır.
Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz?
A) Merkezi otorite güçlüdür.
B) Teokratik devlet yapısı görülür.
C) Ekonominin temeli tarıma dayanır.
D) Monarşik yapı güçlüdür
E) Hititliler laik değildir.

2. Figyalıların sosyal yaşamında tarım çok önemli bir yere sahiptir. Friglerin en önemli tanrısı Bereket tanrısı "Kibele" dir. Yine Frigya'da öküz öldürenin saban kıranın cezası ölümdür.
Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?
A) Frigyalılar laik bir toplum yapısına sahiptir.
B) Ticaret en önemli ekonomik unsurdur.
C) Hayvanları korumaya özen göstermişlerdir.
D) Uğraş alanları dinlerini ve hukuklarını etkilemiştir.
E) Başka medeniyetlerle etkileşim yaşanmıştır.

3. **Gediz ve Büyük Menderes nehirleri arasında, Ege denizi kıyısında kurulan Lidyalılar kara ticaretinde oldukça ilerlemişlerdir. Lidyalıların deniz kıyısında kurulmasına rağmen kara ticaretinde ilerlemesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?**
A) Gemicilik sanatında geri olmaları
B) Denizlerde iyonyalılarla ve Yunanlılarla rekabet edememeleri
C) Şehir devletleri halinde yapılanmaları
D) Verimli topraklara sahip olmaları
E) Kral yolunu inşa etmeleri

4. Hititlilerde "Pankuş" adı verilen asiller meclisi gerektiğinde kralı yargılama hatta cezalandırma yetkisine sahipti.
Bu durum aşağıdakilerden hangisinin kanıtıdır?
A) Kralın başkomutan ve başyargıç olduğunun
B) Kralın yetkilerinin sınırsız olmadığının
C) Kralların seçimle belirlendiğinin
D) Yönetimin babadan oğla geçliğinin
E) İmparatorluk döneminde Pankuş meclisinin önemini kaybettiğinin

5. I. Tıp
II.. Mimari
III. Eczacılık
Yukarıdaki alanlardan hangileri Mısır'daki dini inançların etkisiyle gelişmiştir?
A) Yalnız I **B)** Yalnız II **C)** I ve II
D) I ve III **E)** I-II-III

6. Hititlilerde Krallar yaşadıkları her şeyi "Anal" adı verilen yıllıklara tanrılarına hesap verme düşüncesi ile doğru olarak yazdırmışlardır.
Aşağıdakilerden hangisi bu durumun sonuçlarından biridir?
A) Toplumsal dayanışma artmıştır.
B) İlk defa tarih yazımına rastlanmıştır.
C) Objektif tarih yazıcılığının ilk örnekleri görülmüştür.
D) Hititler tanrılarını insan gibi tasvir etmişlerdir.
E) Analların yazımında Fenike alfabesi kullanılmıştır.

7. Van gölü civarında yapılan kazılarda Urartu medeniyetine ait kalıntılara rastlanmıştır. Kazılar sırasında sulama kanalları, oda biçiminde mezarlar, madenden yapılmış bir çok araç ve gereç ve çivi yazısı ile yazılmış taş tabletler bulunmuştur.
Bu bilgilere bakarak Urartular için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?
A) Madencilikle uğraşmışlardır.
B) Tarım yapmışlardır.
C) Mezopotamya medeniyetinden etkilenmişlerdir.
D) Ahiret inancına sahiptirler.
E) Deniz ticareti ile uğraşmışlardır.

8. Babillerde hâkimiyetin kaynağı ilahi değildir. Devlet gücünü ordulara dayandırmıştır. Din devleti yerine dünya devleti anlayışı hâkimdir.
Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?
A) Bilim gelişmemiştir.
B) Laik devlet anlayışı görülür
C) Teokratik devlet anlayışı hakimdir
D) Sanat gelişmiştir.
E) Ekonominin temeli tarıma dayanmaktadır.

-Hititlerde Köleler isterlerse bedel ödeyerek hürler sınıfına geçebilir.
-Ticaretle uğraşan Lidyalılarda en üst sınıf tüccarlardır.
-Tarım toplumu Friglerde ise üst sınıf çiftçilerdir.

9. **Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?**
A) Toplumsal sınıfların oluşmasında ekonomik etkenler etkili olmuştur.
B) İlkçağ Anadolu toplumlarında denizcilik gelişmemiştir.
C) Lidyalılarda temel geçim kaynağı tarımdır.
D) Hititlerde katı bir sınıf ayrımı vardır.
E) İlk çağ Anadolu toplumlarında çok tanrılı dini hayat görülür.

10. Mısır'ın çevresi çöl ve denizlerle kaplıdır. Bu durum Mısır'ın etkileşime kapalı olmasına ve tarih öncesi çağları sırasıyla yaşamasına neden olmuştur.

Aşağıdakilerden hangisi bu durumun sonucudur?

A) Mısır açık toplum yapısına sahiptir .
B) Mısır kolonicilik ile uğraşmıştır.
C) Mısır'da kendine özgü bir medeniyet oluşmuştur.
D) Firavunlar sosyal yaşamda etkilidir.
E) Mısırlılarda özel mülkiyet anlayışı gelişmemiştir.

11. Büyük İskender'in "Asya seferi" neticesi doğu kültürü ile batı kültürü kaynaşmış yeni bir kültürel yapı ortaya çıkmıştır.

Aşağıdakilerden hangisi doğu kültürü ile batı kültürünün kaynaşması ile ortaya çıkan medeniyettir?

A)İran Medeniyeti B)Mezopotamya Medeniyeti
C)Helenizm medeniyeti D)Yunan Medeniyeti
E) Roma Medeniyeti

12. Roma ve Yunanlılar günümüzde yaygın olarak kullanılan hangi iki buluşa son şeklini vererek dünya uygarlığına önemli katkılarda bulunmuşlardır?

A) Kağıt – Matbaa **B)** Para - Hukuk
C) Takvim – Alfabe **C)** Matbaa – Takvim
E) Pusula – Barut

13. –Sümerlerin çivi yazısını bulması
- Mısırlıların güneş takvimini oluşturması
- Lidyalıların parayı bulması

ilkçağ uygarlıklarında meydana gelen yukarıdaki gelişmelerin ortak nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

A) İhtiyaçlar **B)** Din **C)** Politik yapı
D) Ekonomik yapı **E)** Kültürel yapı

14. Öldükten sonra tekrar dirilme inancının Mısır'da çok güçlü olmasının, aşağıdakilerden hangisinin ortaya çıkmasına neden olduğu <u>söylenemez?</u>

A) Tıp biliminin doğmasına
B) Eczacılık biliminin gelişmesine
C) Piramitlerin yapılmasına
D) Mumyacılık tekniğinin gelişmesine
E) Mimarinin gelişmemesine

15. Yunanlılar tanrılarını insan şeklinde tasvir etmişler ve tanrılarının Olimpos dağında yaşadığına inanmışlardır. Dört yılda bir Olimpos dağına çıkarak tanrıları adına spor müsabakaları düzenlemişlerdir.

Olimpiyatlar Yunan sosyal hayatında aşağıdakilerden hangisine neden olmuştur.

A) Bilimsel gelişmelerin yaşanmasına
B) Denizciliğin gelişmesine
C) Toplumsal dayanışmanın artmasına
D) Koloniciliğin yaygınlaşmasına
E) Merkezi otoritenin artmasına

16. Anadolu medeniyetlerinden biri olan Lidyalıların paralı askerlerden oluşan ordular kurmaları,

I. Askeri gücün ekonomik güce dayanması
II. Ordu giderlerinin devletçe karşılanması
III. Lidyalıların kısa sürede yıkılması

Durumlarından hangilerine <u>yol açmıştır?</u>

A) Yalnız I **B)** Yalnız II **C)** I ve III
D) II ve III **E)** I-II-III

17. Yunanlılarda Solon Klistenes ve Dragon çiftçi ve tüccarlarla birleşerek soylulara karşı bir mücadele başlatmışlardır. Bu mücadelelerin neticesinde Yunanistan toplumsal eşitlik sağlanmış, halk yönetime katılmıştır.

Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine Ulaşılabilir?

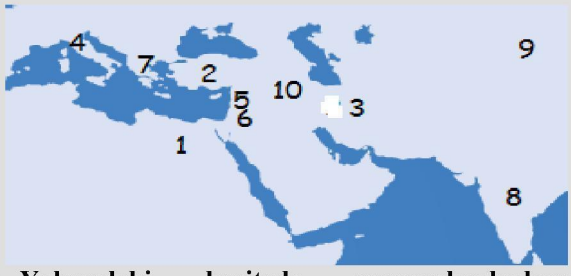
A) Demokratik yönetimin temelleri atılmıştır.
B) Yunanlılar Kolonilerine vatan gözü ile bakmışlardır
C) Yunanistan tarıma elverişli değildir.
D) Yunanistan'da çok tanrılı dini hayat görülür.
E) Yunanlılar miladi takvimin gelişmesine katkıda bulunmuşlardır

18. Yönetimi kolaylaştırmak için ülkeyi Satraplık adı verilen illere bölen, isyanlardan haberdar olmak için ilk defa Posta teşkilatını kuran Persler hangi medeniyet içinde hüküm sürmüştür.

A) Mezopotamya. **B)**Anadolu **C)**Fenike
D)Anadolu. **E)** Helenizm

19. Aşağıdakilerden hangisi Çin medeniyeti ile ilgili <u>yanlış</u> bir bilgidir?

A) Pusula, Barut, Matbaa, Kâğıt ve Mürekkebin mucidi Çinlilerdir.
B) Buluşları ile Çinliler dünya medeniyetine katkıda bulunmuşlardır.
C) Tao, Konfüçyüs ve Budizm inanışları görülür
D) Çin Seddi'ni inşa etmişlerdir
E) Avrupa medeniyetinin temelleri Çin'de atılmıştır.



20. Yukarıdaki haritada numaralandırılmış uygarlıklarla ilgili aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

A 1- Mısır B)4-Roma C)5-İran
D)8-Hint E)6-Mezopatamya

EK - 3: "Tarih Bilimi" Ünitesi Başarı Testi Soruları

1. Alacahöyük'te bulunan ve MÖ 2500 yıllarına atılan kılıç, dünyanın en eski kılıcı olarak bilinmekteyken 1996 yılında Malatya yakınlarındaki Aslantepe kazı bölgesinde bir prens veya yönetici mezarının içinde, M:Ö 3300 – 3000 yıllarına ait, üzerleri işlemeli kılıçlar bulunmuştur.

Bu bilgiye dayanarak;

I. Yeni belgeler ortaya çıktıkça tarih yeniden değerlendirilmelidir.

II. Yapılan her yeni kazı, eski bilgilerin yanlış olduğunu ortaya çıkarmıştır.

III. Alacahöyük, Aslantepe'den daha eski bir yerleşim bölgesidir.

Yargılarından hangilerine ulaşılabilir?

A) Yalnız I **B)** Yalnız II **C)** Yalnız III
D) I ve II **E)** I,II ve III

2. **Bir tarihçinin inceleme yaparken aşağıdakilerden hangisini yapması doğru değildir**?

A) Olayları neden sonuç ilişkisi içinde incelemeli
B) Olayları incelerken belgelere dayanmalı
C) Olayları günümüz değer yargıları ile değerlendirmeli
D) Olayın geçtiği yerde inceleme yapmalı
E) Olayları incelerken objektif olmalı

Tarih öncesi çağları ayırırken insanların kullandığı araç ve gereçler dikkate alınır. İnsanların kullandığı araç ve gereçler taştansa taş devri madenden ise maden devri olarak adlandırılır.

3. Bu bilgilere göre tarih öncesi çağları ayırırken yararlanılan aşağıdakilerden hangisinden daha çok yararlanılır?

A) Kronoloji **B)** Nümizmatik **C)** Paleografya
D) Arkeoloji **E)** Sosyoloji

4. Tarihi olaylar, geçmişteki insan topluluklarından günümüze kadar ulaşan belgelerden yararlanarak açıklanır. Belgeler yazılı ve yazısız olmak üzere ikiye ayrılmıştır.
Buna göre:

I. Tabletler
II. Mezar taşları
III. Kitabeler
IV. Heykeller
V. Destanlar

Kaynaklarından hangileri yazılı kaynaklar grubuna girer.

A) I-II-III **B)** I ve IV **C)** IV ve V
D) II ve IV **E)** I ve V

5."Tarihin konusu insandır. İnsanın meydana getirdiği her türlü olay, tarihin konusudur." Tanımına göre aşağıdakilerden hangisi tarih konularının dışında kalır?

A) Lidyalılar devrinde kral yolunun yapılması
B) İlk kez güneş yılı esaslı takvimin kullanılması
C) Volkanik dağların oluşumu
D) Yazının bulunması ve geliştirilmesi
E) Ziggurat denilen tapınakların yapılması

6.Bir tarihi olay incelenirken aşağıdaki uygulamalardan hangisinin gerçekleştirilmesi, bu olayın yanlış değerlendirilmesine neden olur?

A) Olayla ilgili değişik kaynaklara başvurmak
B) Olayın gerçekleştiği dönemin koşullarının göz önünde bulundurulması
C) Olayın geçtiği yerin konumunun dikkate alınması
D) Sadece bir devletin kaynaklarından yararlanılması
E) Birinci elden kaynaklardan yararlanılması

7.Aşağıdaki tarihin yöntemine ait eşleştirmelerden hangisi yanlıştır.

A	Kaynak Arama	Araştırmaya kaynaklık edebilecek bilgi ve belgelerin toplanması
B	Kaynak Tasnif	Toplanan verilerin sistemli bir şekilde sınıflandırılması
C	Kaynak Analiz	Elde edilen verilerin kaynak ve bilgi yönünden yeterli olup olmadığının kontrol edilmesi
D	Kaynak Tenkit	Verilerin toplandığı yerde araştırma yapılması
E	Kaynak Sentez	Toplanan verilerin birleştirilerek sonuca ulaşılması

8.Tarih araştırmaları sırasında kullanılan

I. Kaynakları Analiz
II. Kaynakları Tasnif
III. Kaynakları Tenkit
IV. Kaynak Arama
V. Kaynakları sentez

Yöntemlerin kullanım sırası aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak sıralanmıştır?

A) I-II-III-IV-V B) I-V-IV-III-II C)I-V-III-II-IV
D)V-I-IV-III-II E)IV-II-I-III-V

Herodotos'dan önce tarihi olayların oluşuna ilişkin bir takım listeler, kronoloji cetvelleri ve yıllıklar düzenlenmiş olduğu halde tarih biliminin öncüsü olarak Herodotos gösterilmektedir.

9. Herodotos'un tarih biliminin öncüsü olarak kabul edilmesinde aşağıdakilerden en çok hangisinin etkili olduğu savunulabilir?

A) Araştırarak ve yansız olmaya çalışarak yazması
B) Pek çok tarihi olayı bizzat yaşamış olması
C) Tarihi olayların kimler arasında ve ne zaman olduğunu belirtmesi
D) Tarihi olayları kronolojik sıraya göre vermesi
E) Olayların geçtiği yerleri gezip görmesi

Kayseri yakınlarındaki Kültepe'de yapılan kazılarda, Asurlu tüccarlara ait Karum adı verilen bir Pazar yeri ve çivi yazısı ile yazılmış ticari ve hukuki içerikli kil tabletler bulunmuştur.

10. Tarih biliminde bu bilgilere,

I. Paleografya
II. Arkeoloji
III. Antropoloji

Bilimlerinden hangilerinden yararlanarak ulaşıldığı savunulabilir?

A) Yalnız III B) Yalnız I C) I – II – III D) I ve II E) Yalnız II

11. Diyarbakır yakınlarında bulunan Çayönü yerleşim yerine ait aşağıdaki bilgilerden hangisinin, erken dönemlerde bile malzemelerin yer değiştirdiğine ve olası bir ticaretin varlığına kanıt olduğu savunulabilir?

A) Av etkinliklerinde evcilleştirilmiş köpeklerin kullanılması
B) Tarımsal etkinliklerde değirmen taşları ve orakların kullanılması
C) Kolye yapımında çeşitli renklerde taş boncuklarla deniz kabuklarının kullanılması
D) Girişleri çatıda olan tahıl ambarlarının bulunması
E) MÖ 7000 yılına tarihlenen en eski dokuma parçasının bulunması

Eski bir yerleşim yerinde yapılan kazıda M.Ö 3000'li yıllara ait kültürel kalıntı katlarıyla M.Ö 2000 li yıllara ait kültürel kalıntı arasında yoğun kültürel kalıntılar bulunmuş, ayrıca aynı yerleşim yerinde M.Ö 2000 li yılların başlarına ait topraktan yapılmış yeni bazı buluntular çıkarılmıştır.

12. Bu durum aşağıdakilerden hangisine bir kanıt olabilir?

A) Bölgenin uzun süren saldırılar nedeni ile terk edildiğine
B) Günümüzden dört – beş bin yıl önce bölgede yerleşim olduğuna
C) Bölgede köklü iklim değişiklikler olduğuna
D) Bölgede yaşayanların metali tanımadığına
E) Kültürel kalıntıların aynı topluluğa ait olduğuna

Eski bir yerleşme yerinde yapılan araştırmada toprağın en alt katından en üst katına doğru sırası ile yontma taş, cilalı taş, bakır, tunç ve demirden yapılmış araçlara rastlanmıştır.

13. Sadece bu bilgiler dikkate alındığında, bu yerleşme yerinde yaşayanlar için aşağıdakilerden hangisinin doğru olup olmadığı belli değildir?

A) Demiri işlemeyi en son öğrendikleri
B) Uygarlaşmanın tarihsel gelişmeye uygun olduğu
C) Topraktan eşya yapmakta ilerlemiş oldukları
D) İlk araçlarını taştan yaptıkları
E) İşledikleri ilk metalin bakır olduğu

Eski bir yerleşim yerinde yapılan kazıda elde edilen bulgular, burada yaşayanların taş devrinden sonra, bakır, tunç ve demir devirlerine aynı zamanda girmiş olduklarını göstermektedir

14. Yerleşim yerinde yaşayanlar için aşağıdakilerden hangisinin doğru olması en güçlü olasılıktır?

A) Madenleri işlemek için ateşten yararlanmayı geç öğrenmişlerdir
B) Yerleşme yeri, bakır, kalay ve demir madenleri bakımından zengindir
C) Bakır ve Tunç eşyalara çok geç gereksinim duymuşlardır
D) Taş devri uygarlığını yaşayanlar demir devrini yaşayanlardan etkilenmişlerdir
E) Yerleşme yerinde köklü iklim değişmeleri olmuştur

15. Tarih öncesi dönemlerle ilgili olarak aşağıdakilerin hangisinde II de verilen I de verilenin sonucunda gerçekleştiği savunulamaz?

	I	II
A	Tarımsal üretimin başlaması	İlk yerleşim yerlerinin kurulması
B	Ateşin kullanılması	Madenlerin işlenmesi
C	İhtiyaç fazlasının üretilmesi	Ticaretin ortaya çıkması
D	Özel mülkiyet anlayışının ortaya çıkması	Sosyal statü farklılıklarının ortaya çıkması
E	Hayvanların evcilleştirilmesi	Göçebe hayat tarzının başlaması

Tarih öncesi çağlar Taş devri ve Maden devri olmak üzere ikiye ayrılmıştır

16. Buna göre tarih öncesinin devirlere ayrılmasında aşağıdakilerden hangisinin ölçü alındığı savunulabilir?

A) Büyük imparatorlukların kurulması
B) Büyük toplumsal olayların
C) Eşya yapımında kullanılan malzemenin
D) Göçebe yaşam düzenin
E) Seramik sanatının gelişmesinin

17. Tarih öncesi devirlerde

I. Yerleşik hayata geçilmesi
II. Tarımsal faaliyetlerin başlaması
III. Ticari faaliyetlerin başlaması

Durumları aşağıdakilerden hangisinde verilen sıraya göre gerçekleşmiştir?

A) I-II-III **B)** I-III-II **C)** II-I-III **D)** III-I-II **E)** III-II-I

Çatalhöyük'te yapılan araştırmalar burada yaşayanların peynir ve tereyağı ürettiklerin göstermiştir.

18. Bu durum Çatalhöyük'te yaşayanlarla ilgili aşağıdakilerden hangisine kanıt olarak gösterilebilir?

A) Bazı hayvanları evcilleştirdiklerine
B) Ticareti geliştirici önlemler aldıklarına
C) Tarımsal faaliyetleri geliştirdiklerine
D) Göçebe yaşam tarzını geliştirdiklerine
E) Madenleri kullanmayı öğrendiklerine

19. Yontma taş devrinde erkekler av peşinde koşarken, kadınlarla çocuklar yiyecek toplama ve postları işleme gibi işle yapmışlardır.

Buna göre;

I. İnsanlar doğadaki hazır yiyecekleri tüketmişlerdir.
II. İnsanlar arasında doğal bir iş bölümü vardır.
III. Tarımsal faaliyetler gelişmiştir.

Yargılarından hangilerine ulaşılabilir?

A) yalnız I **B)** yalnız II **C)** Yalnız III **D)** I ve II **E)** I-II-II

I. Ateşin bulunması
II. İlk üretimin başlaması
III. İlk şehir devletlerinin kurulması
IV. Hayvanların evcilleştirilmesi
V. Topraktan araç gereç yapımı

20. Yukarıdakilerden hangileri cilalı taş devrinin özelliklerindendir?

A) I-II-III **B)** II ve V **C)** III-IV-V **D)** I-III-V **E)** II-IV-V

EK – 4: "Tarih Bilimi" Ünitesi Başarı Testi Belirtke Tablosu

HEDEF VE DAVRANIŞLAR KAZANIMLAR	KONULAR	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam
1.Tarih biliminin konusunu, tarihçinin kullandığı kaynakları ve yöntemleri kavrar.	1.KONU: TARİH BİLİMİNE GİRİŞ 1. İnsan ve Tarih 2. Tarihin Konusu 3. Tarihte Sebep – Sonuç ve Yer – Zaman İlişkisi 4. Tarih Biliminin Yöntemi 5. Tarihin Tasnifi (Sınıflandırılması)	X X X	X				X	5
2.Tarihî olayların incelenmesinde yararlanılan "zaman kavramları" nı doğru ve yerinde kullanır.	6. Zaman ve Takvim 7. Türklerin Kullandığı Takvimler			X				1
3. Tarih öğrenmenin amaç ve yararlarını kavrar.	8. Tarih Öğreniminin Önemi 9. Atatürk'ün Tarih Öğrenimine Verdiği Önem							
4.Tarihî bir olayı değerlendirirken olayın yaşandığı dönemin koşullarını göz önünde bulundurmanın önemini kavrar.	10. Tarihi Olayların Değerlendirilmesi			X				1
5.Tarihî bir olay, olgu veya nesne hakkındaki farklı bakış açılarını, sunulan kanıtlar ve verileri kullanarak sorgular.	10. Tarihi Olayların Değerlendirilmesi		X				X	2
6.Yeni bulgular ve bilimsel gelişmeler ışığında tarihî bilginin ve yorumların değişebilirliğini kavrar.	11. Tarihi Bilgilerin Değişebilir Özelliği		X					1
.Tarih araştırmacılığı ve tarih yazımıyla ilgili yaklaşımları kavrar.	2.KONU: TARİH YAZICILIĞI		X					1
8.Tarih biliminin diğer bilimlerden nasıl yararlandığını açıklar.	3. KONU: TARİHİN FAYDALANDIĞI BİLİM DALLARI		X	X				2
9.Tarih öncesi çağlar ve tarih çağları ile bu dönemlerde meydana gelen gelişmeleri değerlendirir.	4.KONU: TARİHİ ÇAĞLARA GİRİŞ 1.Tarih Öncesi Çağlar 2. Tarih Çağlar	X X	X X		X		X X	7
TOPLAM								20

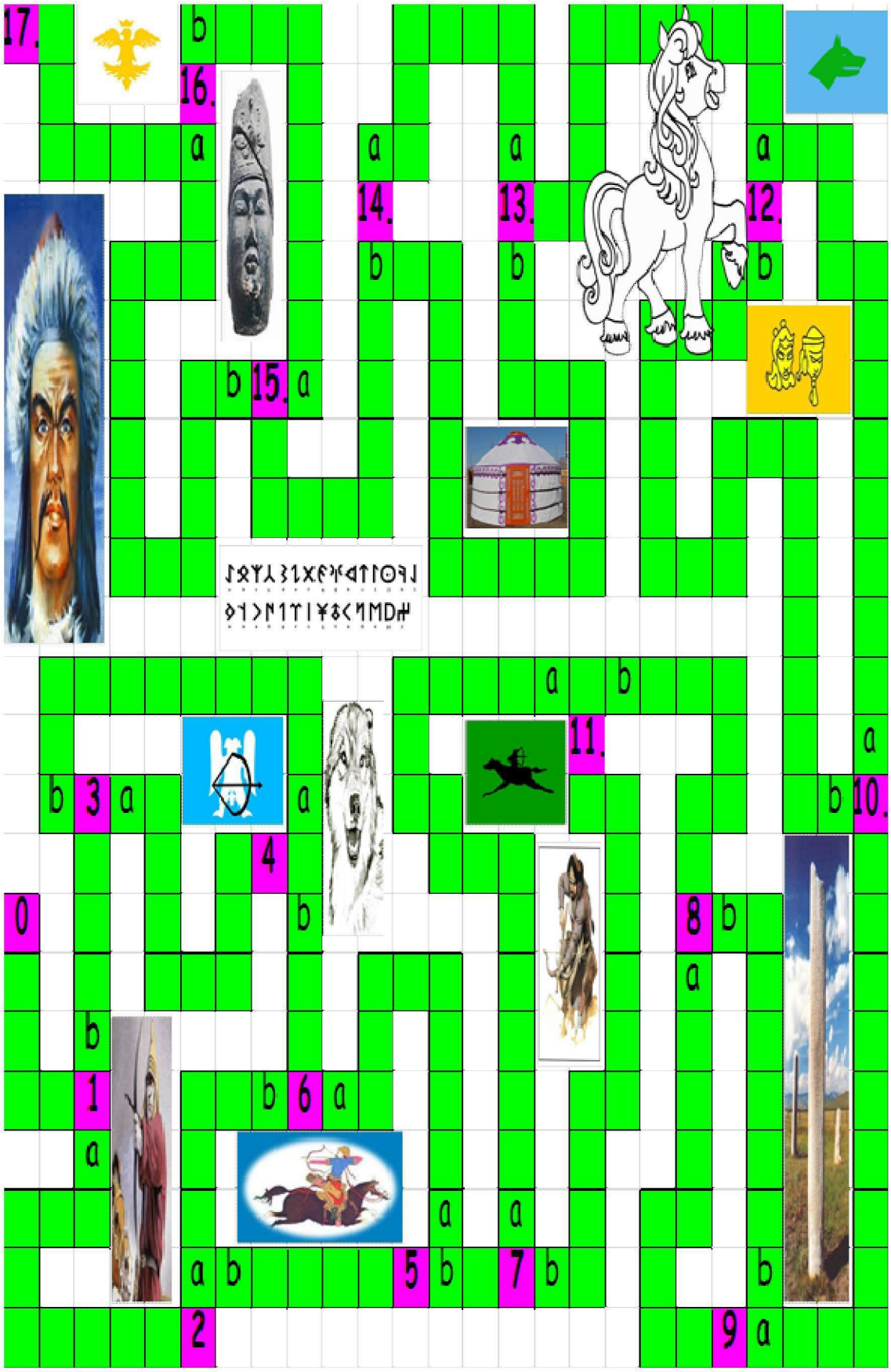
EK – 5: "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" Ünitesi Başarı Testi Belirtke Tablosu

HEDEF VE DAVRANIŞLAR KAZANIMLAR	KONULAR	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam
1. İlk Çağ uygarlıklarının oluşumuna ve yayılışına etki eden faktörleri açıklar.	İLK ÇAĞ UYGARLIKLARI 1.Kültür ve Uygarlık	X						1
2. Mezopotamya, Mısır, İran, Hint, Çin ve Doğu Akdeniz'de kurulan ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapıları ile bu uygarlıkların birbirleriyle etkileşimini kavrar.	2.Mezopotamya Uygarlığı 3.Orta Asya Uygarlığı 4.Mısır Uygarlığı	X X	X				X X	5
3. Mezopotamya, Mısır, İran, Hint, Çin ve Doğu Akdeniz'de kurulan ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapıları ile bu uygarlıkların birbirleriyle etkileşimini kavrar.	5.İran Uygarlığı 6.Hint Uygarlığı 7.Çin Uygarlığı 8.Doğu Akdeniz Uygarlığı a.Fenikeliler b.İbraniler	X	X					2
4. Anadolu'da yaşamış ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik yapılarını ve çevre uygarlıklarla etkileşimini açıklar.	9.Anadolu Uygarlığı a.Hattiler b.Hititler c.İyonyalılar d.Urartular e.Frigyalılar f.Lidyalılar	X X X	X X			X	X X	8
5. Ege ve Eski Yunan uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını kavrar.	10. Ege ve Yunan Uygarlığı a.Girit b.Miken (Aka) c.Eski Yunan d.İskender İmparatorluğu	X	X X					3
6. Roma uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını kavrar.	11.Roma Uygarlığı	X						1
TOPLAM								20

EK – 6: "İlk Türk Devletleri" Ünitesi Başarı Testi Belirtke Tablosu

HEDEF VE DAVRANIŞLAR KAZANIMLAR	KONULAR	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam
1.Türk adının anlamını ve kökenini kavrar.	1.KONU: TÜRKLERİN TARİH SAHNESİNE ÇIKIŞI 1.Türk Adının Anlamı 2.Türklerin İlk Ana Yurdu						X	1
2. Orta Asya'nın coğrafi özelliklerini tanır.	3.Orta Asya Türk Göçlerinin Sebepleri ve Sonuçları		X					1
3. Asya Hun Devleti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını değerlendirir.	2.KONU: ORTA ASYA'DA KURULAN İLK TÜRK DEVLETLERİ 1.Asya Hun Devleti (Büyük Hun Devleti)	X X	X X			X	X	6
4. Kavimler Göçü 'nün sebep ve sonuçlarını siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik açılardan değerlendirir.	2.Kavimler Göçü ve Avrupa Hun Devleti a. Kavimler Göçü	X						1
5. Avrupa Hun Devleti'nin siyasi faaliyetlerini ve Avrupa'ya etkilerini değerlendirir.	b.Avrupa Hun Devleti		X					1
6. Kök Türk Devleti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını açıklar.	3.Kök Türk Devleti a.I.Kök Türk Devleti b.II.Kök Türk (Kutluk) Devleti	X	X	X			X	4
7. Uygur Devleti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını açıklar	4.Uygur Devleti (744 – 840)	X	X X					3
8. Orta Asya ve Avrupa'da kurulan diğer Türk devlet ve topluluklarını tanır.	3.KONU: DİĞER TÜRK DEVLETLERİ VE TOPLULUKLARI 1.Avarlar 2.Bulgarlar 3.Hazarlar 4.Macarlar 5.Peçenekler 6.Kıpçaklar (Kumanlar) 7.Oğuzlar (Uzlar) 8.Sabirler (Sibirler – Sabarlar) 9.Başkırtlar (Başkurtlar) 10.Türgeşler (Türgişler) 11.Kırgızlar 12.Karluklar 13.Kimekler	X X	X					3
TOPLAM								20

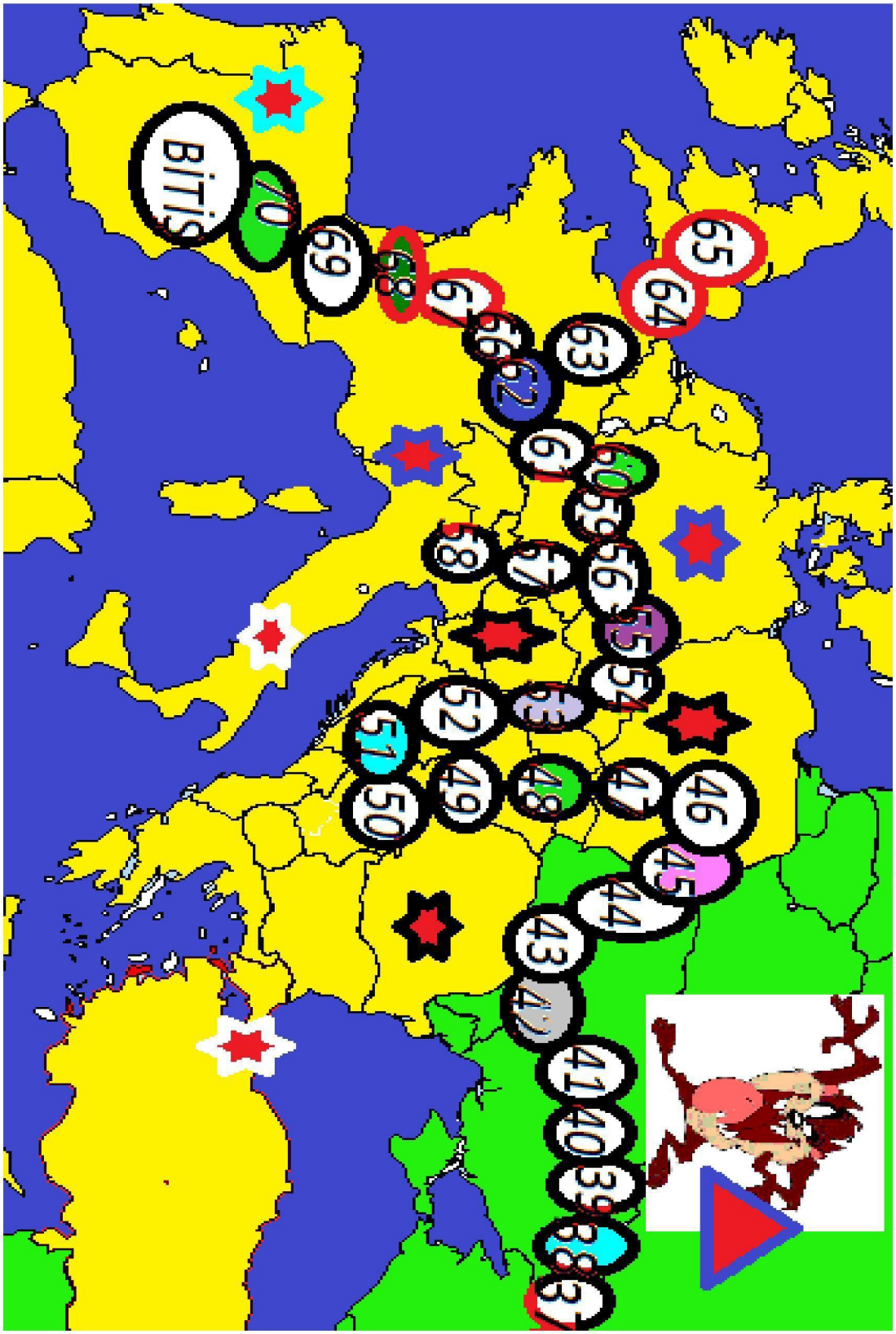
EK – 7: Labirent Oyunu Oyun Düzeneği



EK – 8: "Tombala" Oyunu Oyun Kartlarından Biri

		İPEK YOLU MÜCADELESİ		HAZARLAR
UYGURLAR			KURULTAY	
	METE HAN	ÖTÜKEN		
MANAS DESTANI				WİLHEM THOMSEN
	DEREBEYLİK		KARLUKLAR	
HAYVAN ÜSLÜBU		GALYA VE İTALYA		ŞAMANİZİM

EK – 9: Kavimlerin Hareketi Oyunu Oyun Düzeneği



EK – 10: Tarih Dedektifi Oyunu Oyun Yönergesi

Hey sen… Diyelim ki; Yeni taşındığınız evin tavan arasında bir sandık buldun. İçindeki merak duygusunun coşkunluğu ile sandığı açtığında Osmanlıca yazılmış kâğıtlar, gazete haberleri, İstiklal Madalyası vesikası vs. ile karşılaştın. Bunların kime ait olduğunu ve ne hakkında olduğunu merak ettin. Biraz incelediğin bunların I. Dünya Savaşında hem de Kurtuluş Savaşında yer almış Muzaffer ŞENER ile ilgili olduğunu keşfettin. Muzaffer ŞENER'in hayatına dair içinde karşı koyulmaz bir merak hissetin. Nihayetinde sandıktaki kâğıtları inceleyerek Muzaffer ŞENER'in hayatı ile ilgili bir metin yazmaya karar verdin. Bu süreçte belgelerdeki bilgilerin doğruluğunu test etmek hem de bu dönem ile ilgili bilgi edinmek için 11. sınıf tarih kitabını edindin. Araştırmanı yaparken tarih biliminin yöntemlerini uygulamaya dikkat etmelisin. Önce topladığın kaynakları sınıflamalı yani Muzaffer ŞENER'in hayatını dönemlere ayırmalısın. Sonra 11. sınıf ders kitabından yararlanarak çözümleme yapmalısın. Sonrasında ise belgelerin verdiği bilgileri birbirleri ile karşılaştırarak, tenkit ederek, doğruluklarını test etmelisin. Son aşamada ise belgelerin verdiği bilgilerden yararlanarak bir metin yazmalısın. Tarihte karanlık bir nokta senin tarafından aydınlatılmayı bekliyor. Haydi, bakalım göster tarihçiliğini… Başarılar

EK – 11:Tarih Dedektifi Oyununda Öğrencilerin Muzafferin Şener'in Hayatına Dair Gizemi Çözmek İçin Yararlandıkları 1. Elden Kaynaklardan ikisi: Gazete Haberi ve İstiklal madalyası



BEŞİNCİ SENE — N° 1781

YUNUS NADİ

İdarehanesi : Dâyunumumiye karşısında dairei mahsusa
Telgraf : İstanbul Cumhuriyet-Posta kutusu : N° 246
Telefon : Başmuharrir : 2360 Tahrir müdürü: 3296 İdare müdürü: 2365, Kitap kısmı : 472

Cumhuriyet

HER GÜN SABAHLARI ÇIKAR, SİYASİ TÜRK GAZETESİ

SALI 23 Nisan 1929

ABONE ŞERAİTİ

Müddeti	Türkiye için	Hariç için
Senelığı	1400 Kr.	2700 Kr.
6 aylığı	750 Kr.	1450 Kr.
3 aylığı	400 Kr.	800 Kr.

Nüshası her yerde 5 KURUŞTUR

Bugün Milli İdarenin Hâkim Olduğu Günün Yıl Dönümüdür

En büyük mes'ele

23 Nisan

MİLLÎ bayramımız

Mümkün değil midir?

Meyhanede çocuklar..

Çocuk Haftası Bugün başlıyor

Bugün şehrin muhtelif yerlerinde çocuklar tazahürat yapacaklar

Çocuklar saat onikide Ocağı teslim edeceklerdir. Öğleyin Taksimden kalkan çocuk kafilesi köprü üzerinden geçerken vapurlar düdük çalacaklardır

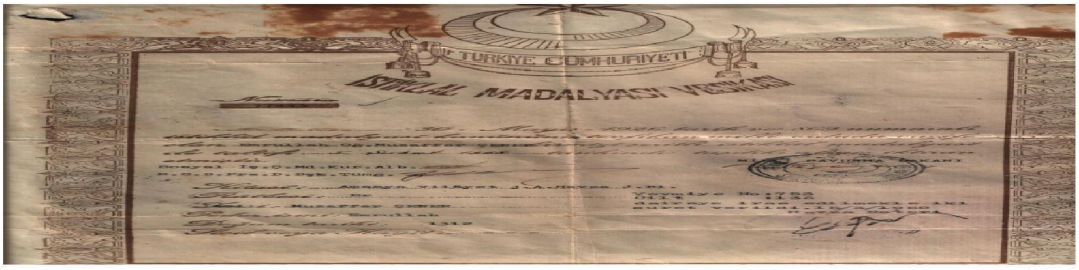
Güzellik Müsabakası

Bu akşam mühlet bitiyor!

Bu akşama kadar resimlerinizi göndermediğiniz veya çektirmediğiniz takdirde büyük bir fırsat kaçırmış olacaksınız!

CANİK YÖRESİNDE MİLLİ MÜCADELENİN ÖNDE GELEN İSİMLERİNDEN MUZAFFER ŞENER İLE İLGİLİ ŞOK İDDİA

Samsunda ikamet eden Tahıl toptancısı Kerim Demir, mili mücadeleye büyük katkıları olmuş Muzaffer Şener'in piyasadaki tahılı ucuz fiyata toplayarak depoladığını, satmayanların elinden zorla aldığını bu şekilde karaborsa uygulamak istediğini belirtti. Kerim Demir, Muzaffer Şener'in geçmişinin de bilinenin aksine karanlık olduğunu, Muzaffer Şener'in Osmanlı döneminde Canik mutasarıfflığı kâtipliği sırasında ermeni ve Rumlarla yakın ilişki içinde olup onlardan rüşvet aldığını, kâtiplikten bu kadar para kazanmış olamayacağını da dile getirdi.



İSTİKLAL MADALYASI VESİKASI

İşgalcilere karşı verilen Kurtuluş savaşımızda ordu içindeki yazışmaları üstün bir azim ve başarı ile yürüten 1890 Samsun Havza doğumlu kâtip Muzaffer Şener Türkiye Cumhuriyeti adına İstiklal Madalyası ile ödüllendirilmiştir. 29 Aralık 1930

EK – 12: Kazı Oyunundan Resimler







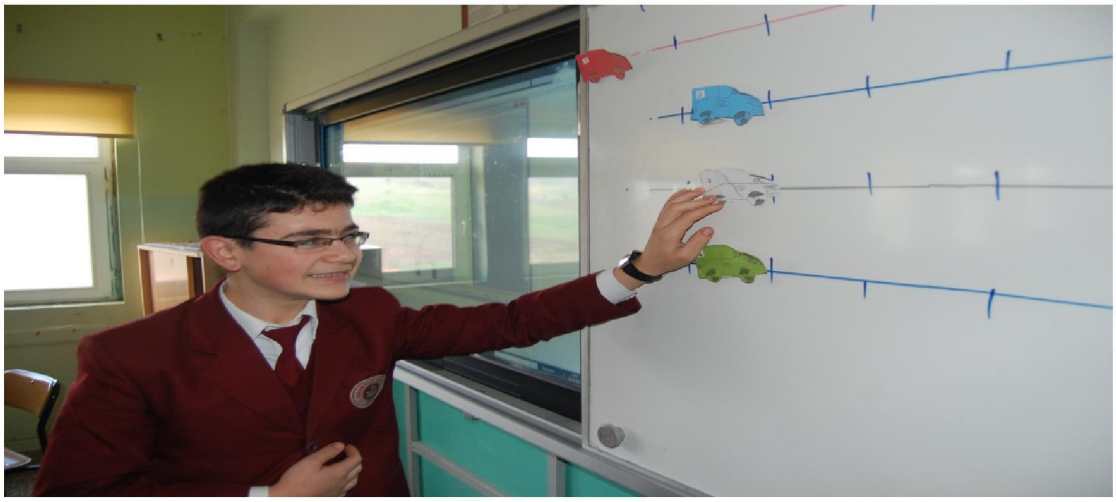


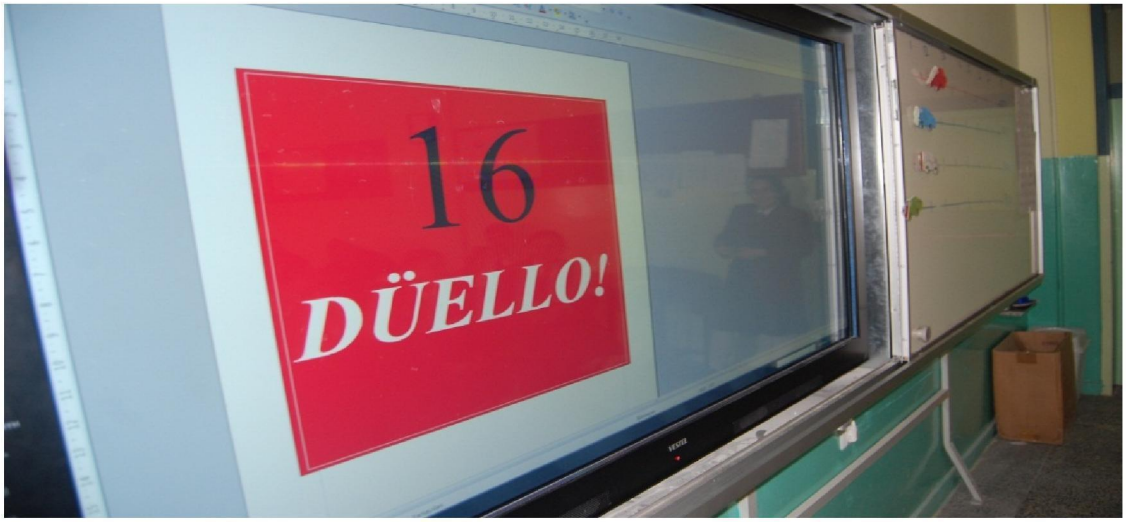




EK – 13: Araba Oyunu Resimler



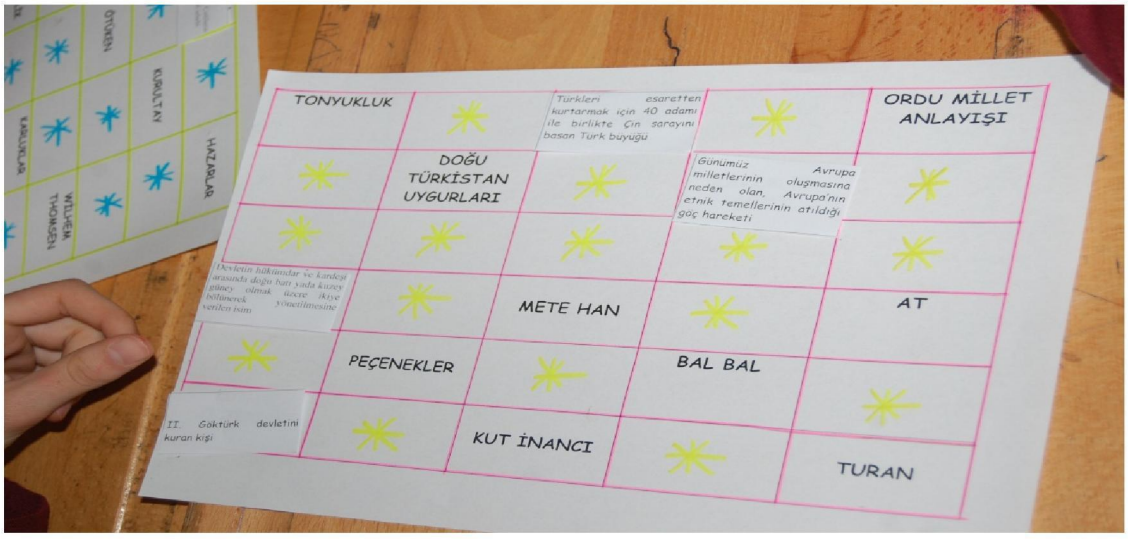




EK – 14: Tombala Oyunu Resimler



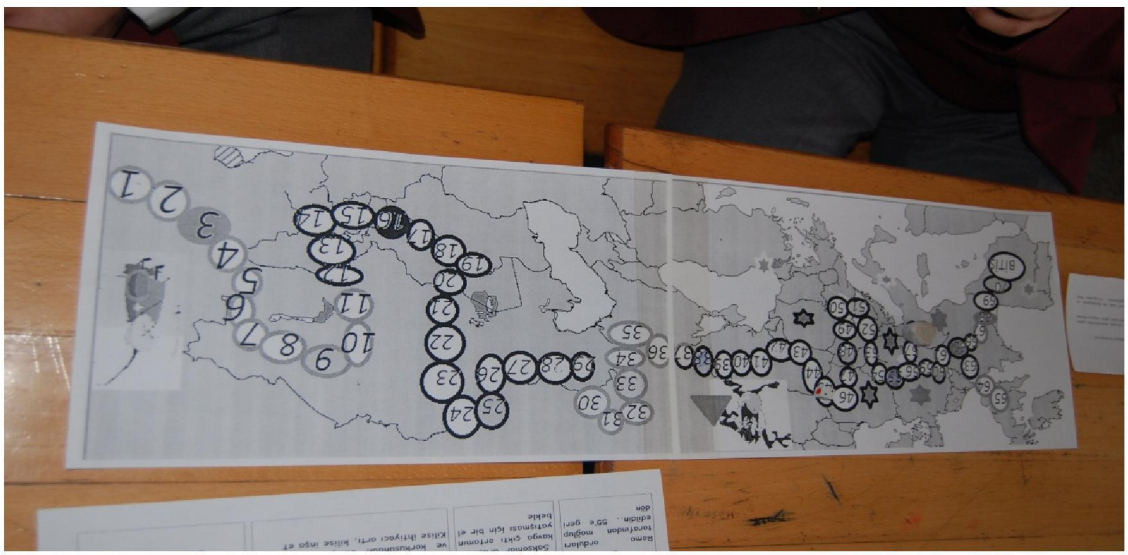




EK – 15: Kavimlerin Hareketi Oyunu Resimler

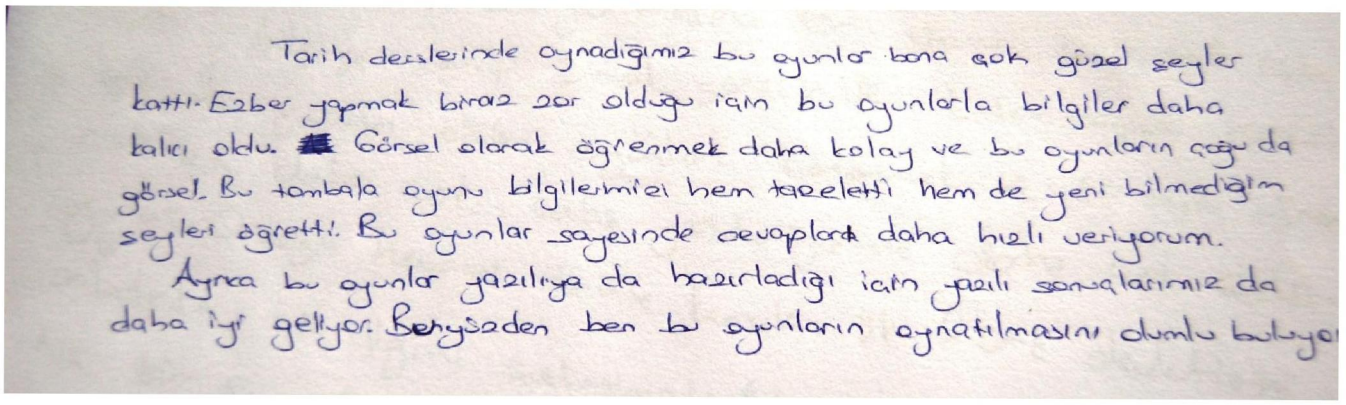




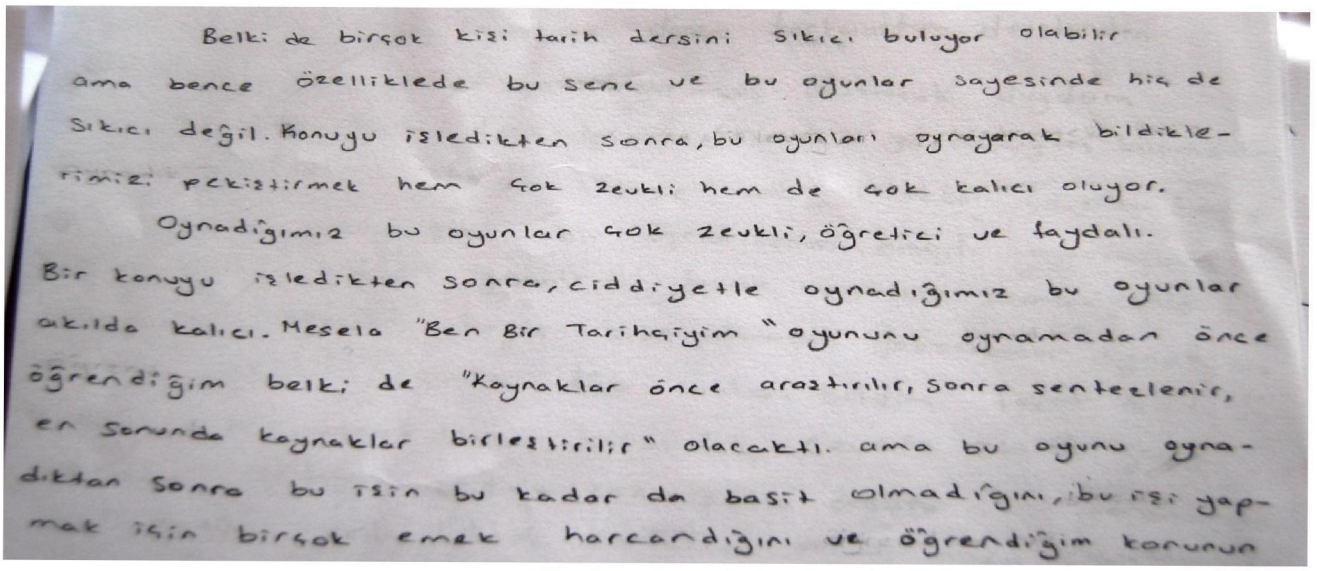


EK- 16

DENEY GRUBUNDA UYGULANAN OYUN YÖNTEMİ İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

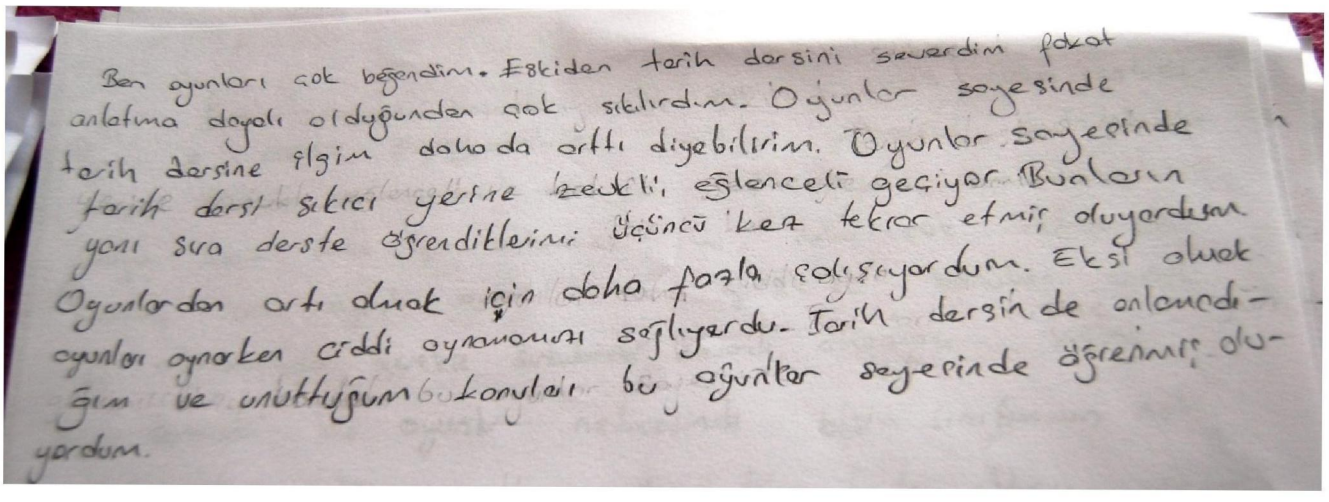


Tarih derslerinde oynadığımız bu oyunlar bana çok güzel şeyler kattı. Ezber yapmak biraz zor olduğu için bu oyunlarla bilgiler daha kalıcı oldu. Görsel olarak öğrenmek daha kolay ve bu oyunların çoğu da görsel. Bu tombala oyunu bilgilerimizi hem tazeledi hem de yeni bilmediğim şeyleri öğretti. Bu oyunlar sayesinde cevaplarda daha hızlı veriyorum. Ayrıca bu oyunlar yazılıya da hazırladığı için yazılı sonuçlarımız da daha iyi geliyor. Bence ben bu oyunların oynatılmasını olumlu buluyo



Belki de birçok kişi tarih dersini sıkıcı buluyor olabilir ama bence özelliklede bu sene ve bu oyunlar sayesinde hiç de sıkıcı değil. Konuyu işledikten sonra, bu oyunları oynayarak bildiklerimizi pekiştirmek hem çok zevkli hem de çok kalıcı oluyor.

Oynadığımız bu oyunlar çok zevkli, öğretici ve faydalı. Bir konuyu işledikten sonra, ciddiyetle oynadığımız bu oyunlar akılda kalıcı. Mesela "Ben Bir Tarihçiyim" oyununu oynamadan önce öğrendiğim belki de "Kaynaklar önce araştırılır, sonra sentezlenir, en sonunda kaynaklar birleştirilir" olacaktı. ama bu oyunu oynadıktan sonra bu işin bu kadar da basit olmadığını, bu işi yapmak için birçok emek harcandığını ve öğrendiğim konunun



Ben oyunları çok beğendim. Eskiden tarih dersini severdim fakat anlatma dayalı olduğundan çok sıkılırdım. Oyunlar sayesinde tarih dersine ilgim daha da arttı diyebilirim. Oyunlar sayesinde tarih dersi sıkıcı yerine zevkli, eğlenceli geçiyor. Bunların yanı sıra derste öğrendiklerimi üçüncü kez tekrar etmiş oluyordum. Oyunlardan artı olmak için daha fazla çalışıyordum. Eksi olmak oyunları oynarken ciddi oynamamı söylüyordu. Tarih dersinde anlamadığım ve unuttuğum konuları bu oyunlar sayesinde öğrenmiş oluyordum.



GAZİ GELECEKTİR...