



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

# 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE OYUN TEMELLİ KAVRAM ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

DOCTORAL DISSERTATION

OĞUZHAN TOKER

MALATYA, 2026

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE OYUN TEMELLİ KAVRAM ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN  
AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

Oğuzhan TOKER


Temel Eğitim Ana Bilim Dalı  
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Ramazan SEVER

MALATYA

2026

|   |                         |              |                 |
|---|-------------------------|--------------|-----------------|
|  | <b>KABUL ONAY FORMU</b> | Doküman No   | İNÜ-KYS-FRM-142 |
|   |                         | Yayın Tarihi | 19.08.2019      |
| Revizyon No   |                         |              |                 |
| Revizyon Tarihi   |                         |              |                 |
| İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  |                         |              |                 |
| EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  |                         |              |                 |

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE OYUN TEMELLİ KAVRAM ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN  
AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

**PROF. DR. RAMAZAN SEVER**

HAZIRLAYAN

**OĞUZHAN TOKER**

Jürimiz tarafından 11/03/2026 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Temel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı**

**İmza**

1. Prof. Dr. Ramazan ÖZBEK (Başkan)

.....

2. Prof. Dr. Ramazan SEVER (Üye)

.....

3. Prof. Dr. Hasan AYDEMİR (Üye)

.....

4. Prof. Dr. Eyüp BOZKURT (Üye)

.....

5. Doç. Dr. Muammer BAŞI (Üye)

.....

**ONAY**

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ

**Enstitü Müdürü**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

**ETİK ve YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI**

11/03/2026

İnönü Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak, "Prof. Dr. Ramazan SEVER" danışmanlığında hazırlayıp sunduğum "3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Oyun Temelli Kavram Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi " başlıklı Doktora tezimde:

**1. ETİK ve BİLİMSEL SORUMLULUKLARIM:**

- Tezimde yer alan verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Çalışmada yararlandığım tüm kaynaklara bilimsel kurallara uygun şekilde atıfta bulunduğumu ve kaynakça gösteriminde APA 7. baskı kurallarına uyduğumu,
- Tezimin özgün olduğunu, çalışma ve yazım sürecinde patent ve telif haklarını ihlal edici hiçbir davranışta bulunmadığımı,
- Aksi bir durumda doğabilecek tüm hukuki ve akademik sonuçları kabul ettiğimi,

**2. YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA İLİŞKİN BEYANIM:**

( ) Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan faydalanmadım.

(X) Tez yazım sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlardan faydalandım.

Bu durumda:

- Yapay zekâ araçlarını yalnızca bilimsel üretim sürecini desteklemek amacıyla kullandığımı,
- Kullanımın hipotez geliştirme, teorik tartışma ve yorumlama gibi üst düzey akademik becerileri içermediğini,
- Kullanımın tezimin özgünlüğüne, bilimsel etik kurallarına ve ilgili mevzuata aykırı olmadığını,
- Usulsüz kullanımlara (kaynak göstermeksizin metin üretimi, yanıltıcı kaynak gösterimi, otomatik içeriklerin özgün eser gibi sunulması vb.) kesinlikle başvurmadığımı,
- Kullanılan yapay zekâ araçlarının ve işlevlerinin, danışmanımın bilgisi dâhilinde, ekte verilen tabloda şeffaf biçimde belirtildiğini,
- Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber'de belirtilen ilkelere riayet ettiğimi, kabul ve taahhüt ederim.

Oğuzhan TOKER

İmza

EK-8: Yapay Zekâ Kullanım Tablosu

## ÖN SÖZ

Bu doktora tezi, ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde oyun temelli kavram öğretimi sürecinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Kavram öğretiminin, öğrencilerin düşünme süreçlerini yapılandırmada ve yaşamla ilgili temel bilgileri kavramada kritik bir rol oynadığı bilinmektedir. Ancak özellikle ilkokul düzeyinde bazı kavramların soyut yapısı, öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemleriyle bu kavramları içselleştirmelerini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, çocuğun gelişim özellikleriyle uyumlu olan oyun temelli öğretim yaklaşımının kavram öğrenimine sağlayacağı katkıyı bilimsel olarak ortaya koymak araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Hayat bilgisi dersinin temel öğrenme alanlarında ele alınan kavramların oyun aracılığıyla daha kalıcı ve anlamlı şekilde öğrenilip öğrenilmediğini ortaya çıkararak hem öğretmenlere hem de program geliştiricilere bilimsel kanıt sunması ise araştırmanın önem boyutunu ortaya koymaktadır. Araştırmayı önemli kılabilen bir diğer neden alanyazında oyun temelli kavram öğretimine yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmasıdır. Özellikle 3. sınıf hayat bilgisi dersi bağlamında bu araştırmayı özgün kılmakta ve elde edilen bulguların eğitim uygulamalarına yol gösterici bir nitelik taşımasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Doktora eğitiminin tüm sürecinde bilgi, birikim ve yol göstericiliğiyle her zaman yanımda olan hocam, değerli danışmanım Prof. Dr. Ramazan SEVER'e, en içten şükranlarımı sunuyorum. Fikir ve önerileriyle tezimin şekillenmesinde emeği geçen, desteklerini esirgemeyen ve teze önemli katkılar sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Hasan AYDEMİR'e, Prof. Dr. Ramazan ÖZBEK'e; tezimin şekillenmesinde emeği geçen Doç. Dr. Melih DİKMEN ve Doç. Dr. Yalçın KARALI'ya yüksek lisans ve doktora süreçlerini birlikte yürüttüğümüz değerli arkadaşım Dr. Betül BAYAR'a teşekkür ederim.

Tez süreci boyunca araştırmamda veri sağlama süreçlerinde iş birliği gösteren tüm katılımcılara ve özellikle 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Elazığ ilinin Ağın ilçesinde bulunan Öğretmen Abdullah Lütfü İlkokulu 3/A sınıfı öğrencilerime teşekkür ederim. Bu zorlu süreçte sabır ve anlayışla yanımda olan aileme verdikleri moral ve destek için müteşekkirim. Tezin bilim dünyasına ve ilgili alana az da olsa katkı sunmasını temennisiyle.

Oğuzhan TOKER

## ÖZET

### 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Oyun Temelli Kavram Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı, ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde oyun temelli kavram öğretimi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemektir.

**Materyal ve Metot:** Araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından deneysel araştırma modeli kapsamında yürütülmüştür. Çalışma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen iki resmî ilkokulda öğrenim gören iki farklı 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, 3. sınıf hayat bilgisi dersinde yer alan üç öğrenme alanına yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen üç farklı akademik başarı testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır. Veri analizinde yüzde, frekans ve standart sapma değerleri hesaplanmış; verilerin normalliğini belirlemek amacıyla Shapiro–Wilk testi uygulanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grupları arasındaki farkları incelemek amacıyla ilişkili ve ilişkisiz örneklem t testleri ile iki faktörlü ANOVA testlerinden yararlanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma bulguları, oyun temelli kavram öğretimi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, oyun temelli öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklediğini ve kavramsal öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca analiz sonuçları, cinsiyet değişkeninin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde, oyun temelli kavram öğretiminin öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını artırdığı belirlenmiştir.

**Sonuç:** Araştırma sonucunda, ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde uygulanan oyun temelli kavram öğretimi yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamada etkili bir öğretim yöntemi olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** İlkokul, Hayat bilgisi, Kavram öğretimi, Oyun temelli kavram öğretimi.

## ABSTRACT

### **The Effect of Game-Based Concept Teaching on the Academic Achievement of 3<sup>rd</sup> Grade Students in Life Studies Course**

**Aim:** The aim of this study was to examine the effect of game-based concept teaching practices implemented in the 3<sup>rd</sup> grade Life Studies course on students' academic achievement and the permanence of learning.

**Materials and Methods:** The study was conducted within the framework of an experimental research design, which is one of the quantitative research approaches. The research was carried out during the 2023–2024 academic year in Elazığ, Türkiye. The study group consisted of two different third-grade classes from two public primary schools selected through a convenience sampling method. As data collection instruments, three different academic achievement tests developed by the researcher were used for the three learning domains included in the 3<sup>rd</sup> grade Life Studies course. The collected data were analyzed using the SPSS 22.0 statistical software package. Descriptive statistics such as percentage, frequency, and standard deviation were calculated. The Shapiro–Wilk test was used to examine the normality of the data distribution. In addition, paired and unpaired t-tests, as well as two-way ANOVA tests, were used to examine the differences between the experimental and control groups.

**Findings:** The findings of the study revealed that game-based concept teaching significantly increased students' academic achievement. The obtained results demonstrate that the game-based teaching process supports students' active participation in the learning process and has a positive impact on conceptual learning. The results also indicated that the gender variable did not have a significant effect on academic achievement. However, when the retention levels were examined, it was determined that game-based concept teaching contributed positively to the permanence of learning and helped students retain the acquired knowledge for a longer period of time.

**Conclusion:** The results of the study demonstrate that the game-based concept teaching approach implemented in the 3<sup>rd</sup> grade Life Studies course is an effective instructional method for improving students' academic achievement and enhancing the retention of learning.

**Keywords:** Primary school, Life studies, Concept teaching, Game-based concept teaching.

# İÇİNDEKİLER

|   |           |
|---|-----------|
| ÖZET.....   | v         |
| ABSTRACT .....  | vi        |
| İÇİNDEKİLER.....  | vii       |
| ŞEKİLLER DİZİNİ.....  | xii       |
| TABLolar LİSTESİ.....   | xiii      |
| KISALTMALAR .....   | xv        |
| <b>1. GİRİŞ.....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE .....</b>  | <b>7</b>  |
| 2.1. Kuramsal Bilgiler.....   | 7         |
| 2.1.1. Kavram ve Kavram Öğretimi.....   | 7         |
| 2.1.2. Kavram Gelişimi ve Kavram Gelişimini Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar..... | 9         |
| 2.1.3. Kavram Öğretimi Strateji ve Modelleri.....                               | 14        |
| 2.1.4. Kavram Öğretiminde Kullanılan Teknikler.....                             | 19        |
| 2.1.4.1. Görsel Örgütleyicilere Dayalı Teknikler .....                          | 20        |
| 2.1.4.2. Teknoloji Destekli Kavram Öğretimi Teknikleri .....                    | 24        |
| 2.1.4.3. Ekinlik, Problem ve Oyun Temelli Kavram Öğretim Teknikleri.....        | 25        |
| 2.1.5. Oyun ve Oyun Çeşitleri .....   | 26        |
| 2.1.6. Oyunun Çocuğun Gelişimindeki Yeri ve Önemi.....                          | 27        |
| 2.1.6.1. Oyunun Bireyin Fiziksel Gelişimine Etkisi .....                        | 28        |
| 2.1.6.2. Oyunun Bireyin Sosyal Gelişimine Etkisi.....                           | 28        |
| 2.1.6.3. Oyunun Bireyin Psiko-Sosyal Gelişimine Etkisi.....                     | 28        |
| 2.1.6.4. Oyunun Bireyin Zihinsel Gelişimine Etkisi .....                        | 29        |
| 2.1.6.5. Oyunun Bireyin Dil Gelişimine Etkisi .....                             | 29        |
| 2.1.7. Eğitsel Oyunlar.....   | 29        |
| 2.1.8. Oyunun Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....                                     | 30        |
| 2.1.9. Oyun Temelli Öğretim .....   | 31        |
| 2.1.10. Oyun Temelli Kavram Öğretimi .....                                      | 32        |
| 2.1.11. Hayat Bilgisi Dersi Programının Genel Yapısı.....                       | 33        |
| 2.1.12. Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kavramlar ve Öğretimi .....           | 39        |
| 2.2. İlgili Araştırmalar .....  | 42        |
| 2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....                                    | 42        |
| 2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....                                   | 46        |
| <b>3. MATERYAL VE METOT .....</b>   | <b>50</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.1. Araştırmanın Deseni .....  | 50        |
| 3.2. Katılımcılar .....   | 50        |
| 3.3. Deneysel Uygulama Süreci .....   | 51        |
| 3.3.1. Ders Planlarının Hazırlanması Süreci .....   | 52        |
| 3.3.2. Kavram Öğretimi Sürecince Kullanılan Eğitsel Oyunların Hazırlanması Süreci .....                                 | 53        |
| 3.4. Veri Toplama Araçları .....  | 54        |
| 3.4.1. Kavram Başarı Testleri .....   | 54        |
| 3.4.1.1. Güvenli Hayat Kavram Başarı Testine Yönelik Yapılan Analizler .....  | 56        |
| 3.4.1.2. Ülkemizde Hayat Başarı Testi .....   | 58        |
| 3.4.1.3. Doğada Hayat Başarı Testi .....  | 60        |
| 3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması .....   | 61        |
| 3.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....  | 62        |
| 3.7. Geçerlik ve Güvenirlik .....   | 63        |
| <b>4. BULGULAR .....</b>  | <b>65</b> |
| 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular ....                                    | 65        |
| 4.1.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Bulgular .....  | 65        |
| 4.1.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin GHKBT Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bulguları .....                      | 65        |
| 4.1.1.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin GHKBT Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bulguları .....                    | 66        |
| 4.1.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Bulgular .....  | 66        |
| 4.1.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin ÜHKBT Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bulguları .....                      | 66        |
| 4.1.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜHKBT Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bulguları .....                    | 67        |
| 4.1.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Bulgular .....   | 68        |
| 4.1.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin DHKBT Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bulguları .....                      | 68        |
| 4.1.3.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin DHKBT Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulguları .....                         | 69        |
| 4.1.3.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin DHKBT Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular .....                         | 69        |
| 4.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ..... | 72        |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.2.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular .....  | 72        |
| 4.2.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular .....  | 72        |
| 4.2.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular .....   | 73        |
| 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testlerinden Aldıkları Puanların Kalıcılığa Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular ..... | 74        |
| 4.3.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanının Kalıcılığına Yönelik Bulgular .....   | 74        |
| 4.3.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Bulgular .....  | 74        |
| 4.3.1.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Bulgular .....  | 75        |
| 4.3.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanının Kalıcılığına Yönelik Bulgular .....   | 75        |
| 4.3.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Bulgular .....  | 75        |
| 4.3.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Bulgular .....  | 76        |
| 4.3.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanının Kalıcılığına Yönelik Bulgular .....  | 77        |
| 4.3.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Bulgular .....  | 77        |
| 4.3.3.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Bulgular .....  | 77        |
| <b>5. TARTIŞMA .....</b>  | <b>79</b> |
| 5.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Testlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma .....                                 | 79        |
| 5.1.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Tartışma .....  | 79        |
| 5.1.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Tartışma .....  | 80        |
| 5.1.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Tartışma .....   | 81        |
| 5.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Testlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma .....       | 81        |
| 5.2.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Tartışma .....  | 82        |
| 5.2.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Tartışma .....  | 82        |
| 5.2.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Tartışma .....   | 82        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testlerinden Aldıkları Puanların Kalıcılığa Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Tartışma .....   | 82         |
| 5.3.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanına Yönelik Tartışma .....   | 83         |
| 5.3.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanına Yönelik Tartışma.....  | 83         |
| 5.3.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanına Yönelik Tartışma .....  | 84         |
| <b>6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>  | <b>85</b>  |
| 6.1. Sonuçlar .....   | 85         |
| 6.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Testlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar .....                                 | 85         |
| 6.1.1.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Sonuçlar .....  | 85         |
| 6.1.1.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Sonuçlar .....  | 86         |
| 6.1.1.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Sonuçlar .....   | 86         |
| 6.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Testlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar .....       | 87         |
| 6.1.2.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Sonuçlar .....  | 87         |
| 6.1.2.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Sonuçlar .....  | 87         |
| 6.1.2.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Sonuçlar .....   | 87         |
| 6.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testlerinden Aldıkları Puanların Kalıcılığa Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar ..... | 87         |
| 6.1.3.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanına Yönelik Sonuçlar .....   | 88         |
| 6.1.3.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanına Yönelik Sonuçlar .....   | 88         |
| 6.1.3.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanına Yönelik Sonuçlar .....  | 88         |
| 6.2. Öneriler.....  | 89         |
| 6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....   | 89         |
| 6.2.2. Uygulayıcılara (Öğretmenlere) Yönelik Öneriler .....   | 89         |
| 6.2.3. Program Yapıcılara Öneriler .....  | 89         |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>   | <b>91</b>  |
| <b>EKLER.....</b>   | <b>106</b> |
| EK-1: Özgeçmiş .....  | 106        |
| EK-2: Deney Grubuna Uygulanan Etkinlikler .....   | 107        |
| 1. Balondaki Hazine .....   | 107        |
| 2. Kavram Kartları .....  | 109        |
| 3. Kavram Çemberi .....   | 112        |
| 4. Trafik Kahramanları .....  | 115        |
| 5. Görünmez Kaza.....   | 118        |

|   |     |
|---|-----|
| 6. Yangın Var! .....  | 122 |
| 7. Bil Bakalım .....  | 125 |
| 8. Kavram Torbası .....   | 127 |
| 9. Kelime Oyunu .....   | 129 |
| 10. Kavram Dedektifi .....  | 131 |
| 11. Kavram Çarkı.....   | 135 |
| 12. Kalem, Kâğıt, Kavram.....   | 137 |
| 13. Kavramım Ne? .....  | 139 |
| 14. Haydi, Kur Cümleni .....  | 141 |
| 15. Hızlı Olan Kazanır .....  | 143 |
| EK-3: Etik Kurul Onay Belgesi .....   | 145 |
| EK-4: Valilik İzni Belgesi .....  | 146 |
| EK-5: Veli Onam Formu .....   | 147 |
| EK-6: Güvenli Hayat Akademik Başarı Testi .....   | 148 |
| EK-7: Ülkemizde Hayat Akademik Başarı Testi .....   | 152 |
| EK-8: Doğada Hayat Başarı Testi.....  | 156 |
| EK-9: Yapay Zekâ Kullanım Tablosu .....   | 160 |
| EK-10: Deneysel Uygulama Sürecinde Uygulanan Oyunlar Sırasında Çekilen<br>Fotoğraflar ..... | 161 |
| EK-10.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanında Uygulanan Oyunlara Ait Bazı<br>Fotoğraflar .....    | 161 |
| EK-10.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanında Uygulanan Oyunlara Ait Bazı<br>Fotoğraflar .....  | 165 |
| EK-10.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanında Uygulanan Oyunlara Ait Bazı<br>Fotoğraflar .....     | 168 |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

| <b>Şekil No</b>  | <b>Sayfa No</b> |
|--|-----------------|
| <b>Şekil 1.</b> Hilda Taba kavram oluşturma stratejisine örnek.....                                  | 15              |
| <b>Şekil 2.</b> Merrill- Tennyson kavram kazanımı stratejisi örneği.....                             | 16              |
| <b>Şekil 3.</b> Joyce ve Weil'in kavram kazanım stratejisine örnek .....                             | 17              |
| <b>Şekil 4.</b> TYMM Hayat Bilgisi Öğretim Programları Bileşenleri .....                             | 37              |
| <b>Şekil 5.</b> Güvenli hayat kavram başarı testi kavramlarının soru dağılımı.....                   | 57              |
| <b>Şekil 6.</b> Ülkemizde hayat kavram başarı testi kavramlarının soru dağılımı .....                | 58              |
| <b>Şekil 7.</b> Hayat kavram başarı testi kavramlarının soru dağılımı .....                          | 60              |
| <b>Şekil 8.</b> Deney ve kontrol gruplarının deneysel sürecin aşamalarına göre ortalama puanları. 71 |                 |



## TABLolar LİSTESİ

| <b>Tablo No</b>   | <b>Sayfa No</b> |
|---|-----------------|
| <b>Tablo 1.</b> Grupların denklİğini belirlemek için ön-test uygulanan sınıfların başarı durumlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları .....             | 51              |
| <b>Tablo 2.</b> Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet dağılımları.....  | 51              |
| <b>Tablo 3.</b> Madde ayırt edicilik indekslerine göre madde seçme ölçütleri .....  | 56              |
| <b>Tablo 4.</b> Madde güçlük indeksine göre test maddelerinin değerlendirilmesi.....  | 56              |
| <b>Tablo 5.</b> Güvenli hayat kavram başarı testinin madde analizine ait veriler .....  | 57              |
| <b>Tablo 6.</b> Güvenli hayat kavram başarı testine ait veriler.....  | 58              |
| <b>Tablo 7.</b> Ülkemizde hayat akademik başarı testinin madde analizine ait veriler .....  | 59              |
| <b>Tablo 8.</b> Ülkemizde hayat öğrenme alanı akademik başarı testine ait veriler .....   | 59              |
| <b>Tablo 9.</b> Doğada hayat akademik kavram başarı testinin madde analizine ait veriler.....   | 60              |
| <b>Tablo 10.</b> Doğada hayat akademik kavram başarı testine ait veriler .....  | 61              |
| <b>Tablo 11.</b> Deney ve kontrol gruplarının GHKBT, ÜHKBT, DHKBT verilerinin Shapiro-Wilk testi, çarpıklık ve basıklık sonuçları .....                           | 62              |
| <b>Tablo 12.</b> Deney grubu öğrencilerinin GHKBT ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları.....                                      | 65              |
| <b>Tablo 13.</b> Kontrol grubu öğrencilerinin GHKBT ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....                                   | 66              |
| <b>Tablo 14.</b> Deney grubu öğrencilerinin ÜHKBT ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....                                     | 67              |
| <b>Tablo 15.</b> Kontrol grubu öğrencilerinin ÜHKBT ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....                                   | 67              |
| <b>Tablo 16.</b> Deney grubu öğrencilerinin DHKBT ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....                                     | 68              |
| <b>Tablo 17.</b> Kontrol grubu öğrencilerinin DHKBT ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....                                   | 69              |
| <b>Tablo 18.</b> Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DHKBT ortalama ve standart sapma değerleri .....   | 70              |
| <b>Tablo 19.</b> Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DHKBT ön test-son test puanlarının ANOVA testi sonuçları .....   | 70              |
| <b>Tablo 20.</b> Deney grubunun GHKBT son test-ön test erişim puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları..... | 72              |

|  |    |
|--|----|
| <b>Tablo 21.</b> Deney grubunun ÜHKBT son test-ön test erişı puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları..... | 73 |
| <b>Tablo 22.</b> Deney grubunun DHKBT son test-ön test erişı puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları..... | 73 |
| <b>Tablo 23.</b> Deney grubu öğrencilerinin GHKBT son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....                               | 74 |
| <b>Tablo 24.</b> Kontrol grubu öğrencilerinin GHKBT son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....                             | 75 |
| <b>Tablo 25.</b> Deney grubu öğrencilerinin ÜHKBT son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları.....                                | 76 |
| <b>Tablo 26.</b> Kontrol grubu öğrencilerinin ÜHKBT son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....                             | 76 |
| <b>Tablo 27.</b> Deney grubu öğrencilerinin DHKBT son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları .....                               | 77 |
| <b>Tablo 28.</b> Kontrol grubu öğrencilerinin DHKBT son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin t-testi sonuçları .....   | 78 |

## KISALTMALAR

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <b>DHKBT</b>                | : Doğada Hayat Kavram Başarı Testi            |
| <b>GHKBT</b>                | : Güvenli Hayat Kavram Başarı Testi           |
| <b>MEB</b>                  | : Millî Eğitim Bakanlığı                      |
| <b>N</b>                    | : Kişi sayısı                                 |
| <b>P</b>                    | : Anlamlılık düzeyi                           |
| <b>SPSS</b>                 | : Statistical Package for the Social Sciences |
| <b>TYMM</b>                 | : Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli               |
| <b>HKBT</b>                | : Ülkemizde Hayat Kavram Başarı Testi         |
| <b><math>\bar{X}</math></b> | : Ortalama                                    |



# 1. GİRİŞ

Günümüz eğitim anlayışı, öğrencilerin bilgiyi ezberleyen bireyler olmaktan ziyade, öğrendiklerini anlamlandırabilen, günlük yaşamla ilişkilendirebilen ve aktif öğrenme süreçlerine katılan bireyler olarak yetiştirilmelerini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, ilkokul düzeyinde derslerin temelini oluşturan kavramların nasıl öğretildiği, öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı açısından önemli bir sorun alanı olarak öne çıkmaktadır. Özellikle hayat bilgisi dersinde kavram öğretiminde karşılaşılan güçlükler, etkili ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanımını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın giriş bölümünde araştırmanın amacı ve önemine, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlarına yer verilmiştir.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Eğitim sistemleri, toplumların değişen ihtiyaçlarına ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak sürekli bir dönüşüm süreci içerisinde bulunmaktadır. Günümüzde bireylerden yalnızca bilgiye sahip olmaları değil, aynı zamanda bilgiyi anlamlandırabilen, yorumlayabilen, problem çözebilen ve yaşamın farklı alanlarında kullanabilen bireyler olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda çağdaş eğitim anlayışı, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol aldığı, bilgiyi yapılandığı ve çeşitli beceriler geliştirdiği öğretim ortamlarının oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik, öğretim programlarının içeriğinin yanı sıra öğretim süreçlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin de yeniden değerlendirilmesini zorunlu hale getirmektedir.

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişimin etkisi, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri etkilemektedir (MEB, 2018). Bu etkiden kaynaklanan değişim 21. yy bireylerinden, eleştirel ve üstbilişsel düşünebilen, liderlik yapabilen ve sorumluluk alabilen, öz yeterliği gelişmiş, yaratıcılık ve girişimcilik özelliklerinin farkında olan, öz yönetim ve problem çözme becerilerine sahip, empati ve sorgulama yapabilen bireyleri ifade etmektedir (OECD, 2019; Trilling & Fadel, 2009; Voogt & Roblin, 2012; Pellegrino & Hilton, 2012). Güncellenen eğitim-öğretim programlarında bireylerin 21. yüzyıl becerileriyle donanmış olarak yetişmeleri beklenmektedir (Ananiadou & Claro, 2009; Binkley et al., 2012). Bu becerilerin aktarılmasına yönelik hazırlanan programlar da salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu amaçla hazırlanan programlar ise öğrenciyi aktifleştirerek sadece bilgiyi alan değil aldığı bilgiyi sorgulayan, kullanan ve yeniden yapılandıran bir birey olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Darling-Hammond et al., 2020; Hmelo-Silver, Duncan, & Chinn, 2007). Eğitim kurumları, öğrencilere yalnızca temel bilgileri aktarmakla kalmayıp onlara analitik,

eleştirel ve yansıtıcı düşünme, iletişim ve iş birliği, girişimcilik, problem çözme ve yaşam boyu öğrenme gibi birçok 21. yy becerisini kazandırmaya çalışan bir yapıya dönüşmüştür (Silva, 2009).

Bu genel amaçlar doğrultusunda, MEB (2018) özel olarak hayat bilgisi dersinin amacını; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek olarak belirtmiştir. Bireylerin bu amacı gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla tüm derslerde olduğu gibi hayat bilgisi dersinde de farklı öğretim yöntemleriyle öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek programın hedefleri doğrultusunda önem arz etmektedir. İlkokul çağındaki çocukların bilişsel ve psiko-sosyal özellikleri göz önüne alındığında ise farklı öğretim yöntemi denilince akla ilk olarak oyun temelli öğretim gelmektedir.

Oyun evrensel bir nitelik taşır ve çocuğun olduğu her yerde varlığından söz ettirmekle birlikte yaşadığımız dünyadaki ortamı çocuğun dünyasına indirger (Er ve Karadeniz, 2022). Nitekim Sautot (2006) oyunun çocuklar için bir ihtiyaç olduğunu, oyunun sosyal bir araç olmakla birlikte bir öğrenme aracı olduğunu ayrıca eğitimi güçlendiren bir araç olduğunu belirtmektedir. Oyun çağında olan çocuk için oyun, sadece eğitsel gelişim sağlamakla kalmaz, aynı zamanda çocuğun ruh sağlığı ve duygusal ilişkilerine de olumlu katkı sağlar. Bu nedenle eğitimcilerin çocuğun seviyesine uygun oyunları planlaması oldukça önemlidir (MEGEP, 2009). Eğitim ortamlarında oyun temelli öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve kalıcı hale getirmektedir.

Alanyazın incelendiğinde özellikle ilkokul seviyesinde hayat bilgisi dersinde kavram öğretiminde oyun temelli öğretim yönteminin kullanıldığı çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte hayat bilgisi dersinde yer alan kavramların öğretiminde öğrencilerin çeşitli güçlükler yaşadığı ve kavram öğretiminin geleneksel yöntemlerle yürütülmesinin istenilen düzeyde verimli sonuçlar ortaya koymadığı görülmektedir. Öğrencilerin kavram öğrenimi sürecinde yaşadıkları sorunları en aza indirecek öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerini artıracak ve öğrenme sürecinin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda oyun temelli öğretim sürecinin ilkokul öğrencilerinin etkili ve verimli bir öğrenim geçirmesine olan katkısı birçok çalışmada belirtilmiştir. Eğitsel oyunların öğretim sürecinde kullanılmasının öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı; ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde uygulanan oyun temelli kavram öğretimi sürecinin öğrencilerin kavram öğrenimine yönelik akademik başarılarına etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Güvenli hayat, ülkemizde hayat ve doğada hayat öğrenme alanlarına yönelik olarak deney ve kontrol gruplarının ön- son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Öğrencilerin ön test-son test puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
3. Oyun temelli kavram öğretimi süreci öğrencilerin kavram öğreniminde kalıcılığı nasıl etkilemiştir?

Bu araştırmanın önemi ise; kavram öğreniminin bireyin düşünme, anlamlandırma ve problem çözme süreçleri üzerindeki etkisinden kaynaklanmaktadır. Kavramlar bireyin düşünmesini, anlamlandırmasını ve yeni bilgileri yapılandırmasını sağlayan zihinsel yapılardır. Hayat bilgisi dersinde yer alan kavramların öğrenciler tarafından doğru ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesi öğrencilerin hem akademik gelişimleri hem de günlük yaşam becerileri açısından büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte kavramların çoğunlukla soyut yapıda olması ve ilkökul öğrencilerinin somut işlemler döneminde bulunmaları kavram öğretiminin öğrencilerin zihninde somutlaştırılarak yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu somutlaştırmayı sağlamanın en etkili yollarından biri oyun temelli öğretim yöntemidir. Oyun temelli öğretim, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamakta, kavramların daha anlaşılır hale gelmesine katkıda bulunmakta ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Ayrıca oyun çocukların bilişsel, psiko-motor ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen önemli bir etkinliktir. Oyun aracılığıyla çocuklar iş birliği yapma, paylaşma, kurallara uyma ve sorumluluk alma gibi sosyal becerileri de geliştirebilmektedir.

Kavram, genel özellikleri benzer olan nesnelere, olayları ve süreçleri gruplama bakımından kullanılan zihinsel bir sınıflamadır (Tokcan, 2021). Gelecek öğrenmeleri anlamlandırmak için kavramlar özellikle sosyal bilim alanlarında öğrencilerin deneyimlerini kontrol eden anahtarlar olarak düşünülmektedir (Akbaş, 2020). Kavramlar bireyin doğumundan başlayarak gelişme gösteren ve bazı zihinsel becerileri gerektiren bir olgudur. Eğitimin tanımında olduğu gibi kavram öğrenimi de bireyler açısından bir süreçtir ve bireyin bu süreci etkili bir şekilde yapılandırması son derece önemlidir. Çünkü kavramlar, bireyin problem çözme, yaratıcılık, sebep-sonuç ilişkisi kurma ve diğer birçok beceri alanlarında bireyin gelişimi açısından ona yardımcı olmaktadır (Şahin ve Karaaslan, 2006). Bu noktada kavram gelişimi bireylerin hem eğitim hayatını hem de günlük hayatını anlamlandırması açısından önem arz eden bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavram gelişimi aslında bir eğitim sürecidir. Yani eğitimin doğasında olan yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta gibi bazı temel ilkeler kavram gelişimi sürecini oluşturmaktadır. Bu süreçte öğrenciler soyut fikir gerçeklere ilişkin bilinç oluşturarak yaşam boyu bilgi edinme sürecine başlayabilirler (Seefeldt, Castle & Falconer, 2015).

Alanyazın incelendiğinde hayat bilgisi dersinin diğer birçok dersin ve yaşam becerisinin temelini oluşturduğu görülmektedir. Bu gerçekten yola çıkılarak hayat bilgisi dersini ve bu dersin temelini teşkil

eden kavramların öğretimi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavramların genel olarak soyut olduğu ve ilkökul öğrencilerinin somut işlemler döneminde oldukları düşünülürken, kavram öğretiminin öğrencilerin zihinlerinde somutlaştırarak yapılandırılmalarına fırsat verilmesi gerekmektedir. Bu somutlaştırmayı yapmanın birçok yolu olmakla birlikte, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişimleri de göz önünde bulundurularak en yararlı yöntemlerinden birinin oyun temelli kavram öğretimi olacağı anlaşılmaktadır.

Oyunun çocukların bilişsel, psiko-motor ve duyuşsal olarak tüm yönlerine hitap etmesi oyun temelli öğretim yönteminin etkililiğinin artmasına yardımcı olacaktır. Oyun, insan yaşamının hemen her aşamasında dikkat çeken bir etkinlik olmakla birlikte özellikle erken çocukluk ve ilkökul döneminde çocuğun çevresini tanıması, duygu, düşünce ve hayallerini ifade edebilmesi için en etkili ve uygun dil olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Gürşimşek, 2014). Çocukların gelişim sürecine birçok faktörün etki ettiğini belirten Özhan (1997) bu faktörlerin en önemlisinin oyun olduğunu, çocukların oynamalarına yasak veya kısıtlama getirmenin çocukların gelişimlerine köstek olma anlamı taşıyacağını ifade etmiştir.

Oyun, bireylerin birçok yeterlik alanının gelişmesine katkıda bulunur. Ayrıca oyun birçok insani değerin de gelişimine yardımcı olur. Çocuklarda birlik olma, yardımlaşma, hakkına razı olma, yenilgiyi kabullenme gibi insani duyguları geliştirir. Çocuklar görgü kurallarını, çevresindeki canlıları korumayı ve onlara zarar vermemeyi de yine oyun sırasında yaptığı etkinliklerle öğrenebilir (Tuncar, 1999). Dolayısıyla toplumu meydana getiren bireylerin küçük yaşlardan başlayarak bu değerleri kazanması sağlıklı bir sosyal yapının oluşmasına da katkıda bulunur (Ağbuba ve Aslan, 2021). Bu yönüyle oyun temelli öğretim yaklaşımı yalnızca akademik başarıyı artıran bir öğretim yöntemi değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve değer temelli gelişimlerini destekleyen bütüncül bir öğrenme ortamı da sunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde kavramların öğretimine yönelik birçok araştırmacı tarafından çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak 3. sınıf hayat bilgisi dersindeki kavramların oyun temelli öğretimine yönelik bir araştırmayla karşılaşılmaması bu araştırmayı özgün kılmaktadır. Oyunla öğretim yönteminin etkililiği yine birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Akkuş (2021), Bayram ve Çalışkan (2019), Biter (2019), Karadeniz ve Er (2022) ve daha birçok eğitimci oyunun öğrencilerin derslerine yönelik tutum ve motivasyonlarına olumlu katkılar sağlayacağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte özellikle hayat bilgisi dersinde kavram öğretiminin oyun temelli etkinliklerle desteklenmesine yönelik uygulamalı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle söz konusu araştırmanın, hayat bilgisi dersinde kavram öğretiminin oyun temelli öğretim yöntemiyle gerçekleştirilmesine ilişkin uygulamaya dayalı bulgular sunarak alanyazındaki boşluğu doldurması beklenmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarının hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulguların, ilkökul düzeyinde kavram

öğretiminin nasıl daha etkili gerçekleştirilebileceğine ilişkin öğretmenlere yol göstermesi, öğretim programlarının uygulanmasına yönelik yeni yaklaşımlar sunması ve oyun temelli öğretim uygulamalarının hayat bilgisi dersindeki etkililiğine ilişkin bilimsel veriler sağlaması açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca araştırmanın, kavram öğretimi sürecinin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımından eğitim bilimleri alanındaki ilgili çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlamalar**

Bilimsel araştırmalarda elde edilen bulguların değerlendirilmesinde, araştırmanın yürütüldüğü koşullar ve araştırma sürecine ilişkin bazı sınırlılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda söz konusu araştırma, çalışma grubunun özellikleri, araştırma kapsamında ele alınan öğrenme alanları, kullanılan veri toplama araçları ve uygulama sürecinin kapsamı bakımından aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma:

1. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Elazığ şehrinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki resmi ilkokulda öğrenim gören, iki üçüncü sınıf öğrencileriyle,
2. Kavram öğretimi sürecinde araştırmacı tarafından yazılan ve deney grubuna uygulanan eğitsel oyunlarla,
3. Kavram öğretimi sürecinde eğitsel oyunların etkililiğini ortaya çıkarmak için öğrencilerin akademik başarılarının ölçülmesinde kullanılan, araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testleriyle,
4. “3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı”ndaki 4., 5. ve 6. öğrenme alanlarında yer alan kavramlarla,
5. Akademik başarı testlerinden elde edilen verilerle,
6. Araştırmanın planlandığı ve uygulandığı dönemde uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve bu programa dayalı öğretim süreçleriyle sınırlıdır.

Bilimsel araştırmalarda elde edilen sonuçların yorumlanmasında araştırma sürecine ilişkin bazı varsayımların kabul edilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada da veri toplama süreci, araştırma grubunun özellikleri ve uygulama sürecine ilişkin aşağıdaki sayıltılar kabul edilmiştir.

Bu araştırmada;

1. Araştırma gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı testlerinde yer alan soruları içtenlikle cevapladıkları,
2. Araştırma gruplarına rehberlik eden öğretmenlerin bilgi, beceri ve mesleki yeterliklerinin birbirlerine denk olduğu,

3. Araştırma gruplarına rehberlik eden öğretmenlerin kavram öğretimi sürecini araştırmanın amacına uygun olarak gerçekleştirdikleri,
4. Araştırma gruplarındaki öğrencilerin bilgi, tutum, davranış ve geçmiş yaşantılarının birbirlerine yakın olduğu,
5. Araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik durumlarının birbirlerine yakın olduğu kabul edilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan bazı kavramların daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla aşağıdaki tanımlara yer verilmiştir:

**Öğrenci:** Bilgi, beceri, tutum ve değer kazanmak amacıyla öğrenme etkinliklerine katılan, gelişimsel süreçleri doğrultusunda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda ilerleme gösteren kişidir (Demirel, 2012).

**Oyun:** Bireylerin, günlük uğraşlarının dışında kalan zamanda belirli bir amaca yönelik olarak fiziksel ve zihinsel yeteneklerle, sınırlandırılmış yer ve zaman içerisinde; kendine özgü kurallarla yapılan, gönüllü katılım yoluyla sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştiren eğlenceli etkinlikler (Hazar, 1994).

**Eğitsel oyun:** Çocuğu tanıma ve tahlil etme, fikir ve karakter oluşumunda yönlendirme, fiziksel ve zihinsel yeteneklerinin gelişimi ile sosyalleşme sürecinde katkı sunma, pek çok kural ve ilkeyi öğretmede donanımlı, gerçek eğitim aracı (Ayan ve Dünder, 2009).

**Kavram:** Bilgiyi işleme ve depolama sürecinde kullanılan tüm araçların bileşimi konumunda olan, insanların yaşamlarını sürdürmelerine yardımcı olan en temel zihinsel oluşumlar (Sever, 2021).

**Kavram öğretimi:** Bireylerin çevreleriyle iletişimi ve etkileşimi sonucunda kavram dağarcığının zenginleşmesine yardımcı olan, bireyin zihnine yerleşen sözcüklerin zamanla diğer sözcüklerle kurulan ilişkiler sonucunda yeni öğrenmelere dönüşerek anlam kazanması süreci (Yıldırım, 2010).

**Oyun temelli öğretim:** Oyun temelli öğretim, öğrenme içeriklerinin dijital ya da fiziksel oyunların yapısal özellikleriyle bütünleştirilerek öğrencilerin motivasyonunu, katılımını ve öğrenme düzeyini artırmayı amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır (Prensky, 2001).

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk olarak, araştırmanın kuramsal çerçevesi ile ilgili bilgiler verilmiş olup ikinci olarak bu araştırmayla ilgili yapılan diğer araştırmalarla yer verilmiştir.

### 2.1. Kuramsal Bilgiler

Araştırmanın kuramsal çerçevesini; kavram ve kavram öğretimi, kavram gelişimini açıklayan kuramsal yaklaşımlar, kavram öğretimi strateji ve modelleri, kavram öğretiminde kullanılan teknikler, oyun ve oyun çeşitleri, oyunun çocuğun gelişimindeki yeri ve önemi, eğitsel oyunlar, oyunun eğitimdeki yeri ve önemi, oyun temelli öğretim, oyun temelli kavram öğretimi Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın genel yapısı, Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda kavram öğretimi, genel başlıkları oluşturmaktadır. Bu bölümde, söz konusu başlıklarla ilgili kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

#### 2.1.1. Kavram ve Kavram Öğretimi

Kavramlar, insanların yaşamını sürdürmesine yardımcı olan en temel zihinsel oluşumlardır (Sever, 2021, s.12). Kavramlar, bireylerin yaşamları boyunca edindikleri deneyimleri işlevsel hale gelmesine yardımcı olan, bireylerin yaşam ilişkilerini kolaylaştıran, deneyimleri ve bilgileri organize ederek gruplandırıldığı kategorilerdir (Kılıç, 2007). Kavramlar insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırmak için ortak bir dil oluşmasına yardımcı olan (Tatlı, 2017), iki ya da daha fazla varlığı ortak özelliklerine göre gruplandırıp, birbirlerinden ayırt edilmesini sağlayan (Ayas, 2010), temel özellikleri benzer olan nesnelere, olayları ve süreçleri gruplayan (Cannon 2002; Aktaran, Dündar, 2015), insan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden (Ülgen, 2004) kategorilerdir. Kavram, olgudan yola çıkarak geliştirilen bir zihinsel yapıdır (Tokcan, 2015, s.7). Alanyazında incelenen diğer kavram tanımları da göz önünde bulundurularak ulaşılan sonuca göre kavram, nesne ya da olguların ortak özelliklerine göre zihinde yapılandırılarak kategorilere ayrılması olarak tanımlanabilir.

Kavramlar, bireylerin çevrelerini anlamlandırmalarını sağlayan en temel bilişsel yapı taşlarıdır. Kavram, nesne, olay veya olguların ortak özelliklerine göre zihinde sınıflandırılması sonucu oluşan soyut temsiller olarak tanımlanır (Ausubel, 2000; Novak, 2004). Kavramlar bireyin hem bilişsel hem de dilsel gelişimiyle yakından ilişkilidir; çünkü öğrenilen her yeni bilgi, önceden yapılandırılmış kavram sistemine eklenerek anlam kazanır. Bu süreç, kavramsal yapılandırma (conceptual structuring) olarak adlandırılır ve öğrencinin bilgi ağını derinleştirir. Kavram öğrenme süreci, bireyin mevcut bilişsel şemalarıyla yeni karşılaştığı bilgileri karşılaştırma, sınıflandırma, ilişkilendirme ve genelleme yoluyla anlamlandırmasına dayanır. Bu bağlamda Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında yer alan özümleme ve uyumsama süreçleri, kavram oluşumunun temellerini oluşturur (Piaget, 1952). Vygotsky (1978) ise

kavram gelişimini, bireyin sosyal etkileşimler ve dil aracılığıyla anlam üretmesi olarak ele almış; bu nedenle kavram öğretimini sosyal etkileşimsel bir süreç olarak tanımlamıştır.

Bireyler duyu organları aracılığıyla, çevrelerinden edindikleri bilgileri organize ederek bu organizasyonu zihinlerinde kategorilere ayırdıkları kavramlar aracılığıyla yaparlar. Çocukların zihinlerinde kavramların yerleşmesi yavaş ve zor bir süreçtir (Şahin, Karaaslan, Çoban, Ercan, 2018). Özellikle ilkököl çocuklarının zihinsel gelişimleri düşünüldüğünde yeterince bilişsel tecrübeleri olmayan ilkököl çocuklarının bu süreci en verimli şekilde geçirmelerine olanak sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bireylerde öğrenme, somuttan soyuta doğru ilkesine göre gerçekleştiğinden ve ilkököl öğrencileri de somut işlemler döneminde olduklarından dolayı kavramların soyut olan yapısı somutlaştırılacak etkinliklerle öğrencilere aktarılmalıdır.

Kavram öğretimi sürecinde denenmiş ve doğru olduğu bilinen tek bir yöntemin olmadığı belirtilmektedir (Çelikkaya, 2020). Bununla birlikte genel olarak bireylerin kavram öğrenmeyi en alt düzeyden başlayarak en üst düzeye doğru aşamalı olarak dört aşamada öğrendiği belirtilmektedir (Senemoğlu, 2007, s.517-519):

- **Somut Düzeyde;** kavram öğretiminin zihinsel süreçleri, objenin algılanan çerçevesine dikkat etme, objeyi diğer objelerden ayırt etme, ayırt edilen objeyi aynı kapsam ve durumlarda, farklı zamanlarda gördüğünde hatırlama.
- **Tanım Düzeyinde;** kavram öğrenmenin zihinsel süreçleri, objenin algılanabilen çerçevesine dikkat etme, objeyi diğer objelerden ayırt etme, ayırt edilen objeyi hatırlama, objeyi farklı ortam ve durumlarda da gördüğünde aynı obje olduğuna ilişkin genelleme yapma, genelleme yapılan objeyi hatırlama.
- **Sınıflama Düzeyinde;** kavram öğretiminin zihinsel süreçleri, her bir örneği örnek olmayandan ayırt etme, ayırt edilen örnekleri hatırlama, farklı bir kapsam ve durumda karşılaşılan her bir örneğin aynı örnek olduğu genellemesine varma, aynı sınıfa ait olan en az iki örneğin eşdeğer olduğu genellemesini yapma, yapılan genellemeyi hatırlama.
- **Soyut Düzeyde;** kavram öğrenmenin zihinsel süreçleri, kavram örneklerini doğru olarak tanıma, kavramın adını verme, kavramın tanımlanan özelliklerini ayırt etme, kavramın toplumca kabul edilmiş tanımını verme, kavramın benzer örneklerinden farklılaşan yönlerini açıklama.

Kavram öğretiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için bazı yöntemler önerilmektedir. Önerilen yöntemlerin ortak özellikleri incelendiğinde genel olarak derslerin öğrenci merkezli işlenmesi, ders esnasında konulara ait temel kavramların verilmesi, kavramlarla ilgili kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için devamlı ve somut örneklerin sunulması ile konuların belirli aralıklarla

tekrarlanması bağlamında ortak görüşe varıldığı görülmektedir (Yılmaz, 2008). Kavramlar, bireylerin zihinlerindeki temel bilişsel yapıların oluşmasına ve yeni bilgileri anlamlı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur (Ünal ve Er, 2017). Kavramlar bireylerin çevrelerindeki nesnelere sınıflandırmalarını ve daha etkili düşünmelerini sağlar. Kavramlar daha önce yaşantılar yoluyla edinilmiş bilgilere bağlı olarak değişime uğrar ve yeni yaşantılar bu kavramlarla anlam kazanır (Morris, 1996). Vygotsky (1998), kavramların bireyin zihnine yerleşmesinin, zihin tarafından meydana getirilmiş belirli çağrimsal bağların ötesinde bir olgu olduğunu belirterek, kavramların bireyin yeterli gelişimsel süreci tamamladığı zaman gelişecek bir düşünce eylemi olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi süreci, öğrencinin yaşantılarıyla bütünleşmiş, deneyimsel, oyun temelli ve yapılandırmacı bir anlayışla yürütülmelidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) de kavram öğretimi “kavramsal beceriler” bileşeni altında ele almakta; öğrencilerin sınıflandırma, karşılaştırma, çıkarım ve genelleme yapma becerilerini etkin biçimde kullanmalarını hedeflemektedir (MEB, 2024). Böylece kavram öğretimi, bilgi aktarımının ötesine geçerek beceri temelli, değer odaklı ve anlam kurucu bir öğrenme süreci haline geldiği vurgulanmaktadır.

### **2.1.2. Kavram Gelişimi ve Kavram Gelişimini Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar**

Bireyin doğumuyla başlayan ve zihinsel birtakım aktiviteleri de içeren bir gelişim süreci (Tokcan, 2021) olarak adlandırılan kavram gelişimi, bireyin yaşamının ilk yıllarından başlayarak tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Bireylerin bebeklikten başlayarak yaşamının ilk yıllarında kazandığı birçok kavram problem çözme, yaratıcılık, sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi becerilere sahip olma noktasında bireye yardımcı olur (Şahin ve Karaaslan, 2006). Kavram gelişimi, çocukların çevrelerindeki nesnelere, olayları ve toplumsal olguları anlamlandırırken oluşturdukları zihinsel yapıdaki değişimi ve olgunlaşmayı ifade eder. (Bruner, 1966; Piaget, 1952; Vygotsky, 1986). Bu süreç, bilişsel gelişim kuramlarının ortak paydası olarak, çocuğun etkinliği, sosyal etkileşimleri ve sembolik araçlarla (özellikle dil) etkileşimi çerçevesinde açıklanmaktadır. (Piaget, 1952; Vygotsky, 1986).

Somut işlemler döneminde olan ilkökul seviyesindeki bireylerde kavram gelişimi, bilişsel, dilsel ve sosyal gelişim süreçleriyle doğrudan ilişkili olarak görülmektedir. Bireyin çevresindeki olayları görmesi, duyması, hissetmesi ve bunların sonucunda da çevresini anlamlandırması, bilgi edinmesi; edindiği bilgileri zihninde yapılandırması kavram gelişim sürecinin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Kavram gelişim sürecinin temelini, Piaget’in bilişsel gelişim kuramı ve Vygotsky’in sosyo-kültürel öğrenme yaklaşımı temeline dayandığı söylenebilir. Farklı kuramlar kavram gelişimini, ya gelişim dönemleri üzerinden (Piaget), ya toplumsal-kültürel aracılık üzerinden (Vygotsky), ya da temsillerin türleri ve öğretim ilkeleri üzerinden (Bruner, Ausubel, Gagné) ele almaktadır. (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978; Bruner, 1966; Gagné, 1985; Piaget, 1952; Vygotsky, 1986). Bu bölümde

Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel ve Gagné'nin yaklaşımları, kavram gelişimini nasıl açıkladıkları ve kavram öğretimi açısından ne tür ilkeler sunduklarına değinilecektir:

➤ **Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı ve Kavram Gelişimi;** Piaget'ye göre bilişsel gelişimin temel birimi şemadır ve şemalar, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda sürekli olarak özümleme ve uyumsama süreçleriyle değişip yeniden örgütlenir; bu süreç kavram gelişiminin de temelini oluşturur (Piaget, 1964;1952). Piaget, zekânın kökenlerinin, bebeklikten itibaren çocuğun duyuşal–motor deneyimleri üzerinden nesne sürekliliği, nedensellik ve sınıflama gibi ilk kavramsal yapıların ortaya çıktığını belirtmektedir. Piaget'in bilişsel kuramı temel alındığında, somut işlemler döneminde (6-10 yaş) olan birey mantıklı düşünme becerisini kazanmaya başlamakla birlikte bu becerinin somut nesne ve olaylarla sınırlı olduğu söylenebilmektedir. Söz konusu somut nesne ve olaylar kavram gelişimi ile ilişkilendirildiğinde bu dönem çocuklarının somutlaştırarak öğrenebileceği gerçeğinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Böylelikle bu dönemdeki bireylerin nesnelere sınıflandırması, kategorize etmesi, nesnelere benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt etmesi, kavramlar arasında ilişki kurabilmesi kavram gelişimi süreciyle bütünleştirilmektedir.

Piaget, bilişsel gelişimi duyuşal–motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemleri olarak tanımlamış; kavramların özellikle somut işlemler döneminde sınıflama, sıralama ve tersine çevrilebilirlik gibi işlemlerle daha istikrarlı hâle geldiğini belirtmiştir. Somut işlemler döneminde çocuk, nesnelere ortak özelliklerine göre gruplama ve alt sınıflar–üst sınıflar ilişkisini kurabilme kapasitesine ulaşmakta; bu da kavramların daha sistematik bir biçimde yapılandırılmasına olanak vermektedir (Piaget, 1964; 1952; Piaget & Inhelder, 1972). Piaget, kavram gelişimini çocuğun aktif keşif etkinlikleri ile doğrudan ilişkilendirmiş; gerçek nesnelere etkileşim, deney yapma ve problem çözme etkinliklerinin yeni kavramların oluşumunda kritik rol oynadığını vurgulamıştır. Bu bakış açısından hareketle, kavram öğretiminde çocukların sadece sözel açıklamalara maruz bırakılmasından ziyade, aktif olarak sınıflama, karşılaştırma ve deneme–yanılma fırsatları bulmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir (Piaget, 1964; Piaget & Inhelder, 1972).

➤ **Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı ve Bilimsel–Gündelik Kavramlar;** Vygotsky (1986), yüksek zihinsel işlevlerin kökenini toplumsal etkileşimde görmekte ve kavram gelişimini, kültürel olarak yapılan etkinlikler içinde kullanılan dil ve sembollerin içselleştirilmesi süreci olarak açıklamaktadır. Vygotsky'ye göre sözcük, hem kavramın bir taşıyıcısı hem de kavramsal genellenmenin bir aracıdır; bu nedenle dil ile düşünce arasındaki ilişki kavram gelişiminin merkezindedir (Vygotsky, 1986). Vygotsky, günlük kavramlar ile bilimsel kavramlar arasında ayırım yaparak, günlük yaşam deneyimlerinden doğan kavramlarla okulda sistematik olarak

öğretilen kavramların farklı gelişim çizgilerine sahip olduğunu belirtmiştir. Vygotsky, günlük kavramların çocuğun plansız ve doğal etkileşimleri içinde oluştuğunu ifade ederken; bilimsel kavramların öğretmen rehberliğinde, bilinçli dikkat ve sözel tanımlara dayalı olarak geliştiğini belirtmiş ve her iki tür kavram gelişim sürecinin karşılıklı olarak birbirini etkilediğini vurgulamıştır (Vygotsky, 1986).

Vygotsky (1978) sosyo-kültürel yaklaşımında kavram gelişimini, bireyin çevresiyle olan sosyal etkileşimi sayesinde ilerleyebileceği temeline dayandırmıştır. Vygotsky, çocukların kavram gelişimi sürecinin, yetişkinlerin ya da çocuk açısından yetkin bireylerin rehberliğinde gerçekleşen sosyal öğrenmeler sayesinde oluştuğunu vurgulamaktadır. Buna göre, çevresiyle etkileşim bağlamında başarı sağlayan birey, öğretici rehberliği, akran öğrenmesi, zengin öğrenme ortamları, gizil öğrenme gibi öğrenme yöntemleriyle kavram gelişim sürecini destekleyecektir.

➤ **Bruner'in Temsiller Kuramı ve Kavram Öğrenimi;** Bruner (1966), bilişsel gelişimi ve öğrenmeyi eylemsel, ikonik ve sembolik temsil olmak üzere üç temel temsil biçimi üzerinden açıklamıştır. Eylemsel temsilde bilgi; doğrudan hareketler ve işlemler yoluyla; ikonik temsilde imgeler ve görsel örnekler yoluyla; sembolik temsilde ise dilsel ve matematiksel semboller yoluyla kodlanmaktadır. Bruner'e göre kavramların kalıcı biçimde öğrenilebilmesi, bu kavramların çocuğun temsil düzeyine uygun biçimde sunulmasına ve giderek daha karmaşık sembolik yapılara dönüştürülmesine bağlıdır. Bruner, "spiral müfredat" anlayışıyla, temel kavramların erken yaşlardan itibaren çocuğun gelişim düzeyine uygun bir dil ve temsil biçimiyle işlenmesini ve ilerleyen yıllarda bu kavramlara daha soyut ve karmaşık düzeylerde yeniden dönülmesini önermektedir. (Bruner, 1966; 1960).

Bruner (1966) öğretimi, öğrencinin keşfetmesini teşvik eden ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmasına imkân veren bir süreç olarak görmekte; iyi bir öğretimin, disiplinin temel fikirlerini ve kavramlarını anlamaya dönük etkinlikler etrafında örgütlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bakış açısından yola çıkarak kavram öğretiminin, öğrencinin sadece tanımları ezberlemesi değil, kavramın farklı temsillerini görmesi, örnek ve karşı örneklerle kavramın sınırlarını keşfetmesi ve kavramı disiplinler bir yapı içinde konumlandırması yoluyla gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

➤ **Ausubel'in Anlamlı Öğrenme Kuramı ve Kavramsal Yapı;** Ausubel (1968), öğrenmede en önemli değişkenin bireyin hâlihazırdaki bilişsel yapısı, özellikle de sahip olduğu kavramlar ve ön bilgiler olduğunu vurgular ve ünlü ifadesinde "öğrenme üzerinde etkili olan en önemli faktörün, öğrencinin bildikleri olduğunu" belirtir. Buna göre anlamlı öğrenme, yeni bilginin öğrencinin

mevcut kavramsal yapısındaki uygun ağlara bağlanmasıyla gerçekleşir; bu bağ kurulmadığında öğrenme yüzeysel ve ezbere dönük kalmaktadır (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978). Ausubel kavram gelişimini, üst kavramlar ile alt kavramlar arasındaki ilişkilerin bilişsel yapıda hiyerarşik olarak örgütlenmesi çerçevesinde ele alır ve ön örgütleyicilerin, yeni kavramların yerleşeceği çatı çerçeveyi sağladığını savunur. Ön örgütleyiciler, öğrenilecek kavramlardan daha genel ve kapsayıcı bir düzeyde olup, öğrencinin dikkatini temel anlam ilişkilerine çekerek yeni kavramlarla önceki kavramsal yapı arasında köprü görevi görür (Ausubel vd., 1978; Ausubel, 1968).

Ausubel'in yaklaşımı, kavram öğretiminde üst kavramların ve genel ilkelerin önce ele alınması, ardından daha özel kavramlara doğru ilerlenmesi gerektiğini; bu süreçte kavramlar arası ilişkileri görünür kılan şemalar, kavram haritaları ve açıklayıcı metinlerin kullanılmasının anlamlı öğrenmeyi destekleyeceğini göstermektedir. Bu nedenle Ausubel'in kuramı, kavram geliştirmeye yönelik yapılandırılmış açıklamaların, ilişkilendirici örneklerin ve ön bilgi yoklamalarının önemini vurgulayan güçlü bir teorik zemin sunmaktadır (Ausubel vd., 1978; Ausubel, 1968).

➤ **Gagné'nin Öğrenme Koşulları Kuramı ve Kavram Öğrenimi;** Gagné (1985), öğrenme ürünlerini entelektüel beceriler, sözel bilgi, bilişsel stratejiler, devinişsel beceriler ve tutumlar olmak üzere beş temel kategoride sınıflandırmakta ve kavram öğrenimini özellikle entelektüel beceri kategorisi içinde ele almaktadır. Gagné, her bir öğrenme türünün belirli önkoşul öğrenmeler gerektirdiğini ve bu önkoşullar karşılanmadan daha karmaşık kavram ve kuralların etkili biçimde öğrenilemeyeceğini belirterek, öğretimin tasarımında izlenmesi gereken dokuz öğretim olayı (dikkati çekme, hedefi bildirme, önceki öğrenmeleri hatırlatma, uyarıcı materyali sunma, rehberlik etme, performans ortaya çıkarma, dönüt sağlama, performansı değerlendirme, kalıcılık ve transferi artırma) ile bu olayların, öğrenmenin iç koşullarıyla (ön bilgi, güdülenme, algısal hazırlık) uyumlu olması gerektiğini vurgulamaktadır. Kavram öğretimi açısından bakıldığında, bu model kavramın önkoşul alt kavramlarının belirlenmesi, kavrama yönelik net örnek ve karşı örneklerin sunulması, öğrenci performansına yönelik düzenli dönüt verilmesi ve kavramın yeni durumlara transfer edilmesini sağlayan etkinliklerin planlanması için sistematik bir çerçeve sunmaktadır (Gagné, 1985).

Gagné'nin kuramı, kavram gelişimini tek başına açıklamaktan çok, farklı öğrenme türleri arasındaki ilişkileri ve bu türler için gerekli öğretim koşullarını tanımlayan bir öğretim tasarımı modeli olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle kavram öğretiminde, Gagné'nin önerdiği olay sırasına ve önkoşul analizine dayalı planlama, kavramların aşamalı, sistematik ve değerlendirilebilir biçimde öğretilmesine katkı sağlamaktadır.

Bireylerde kavram gelişiminin bazı özelliklere göre olması gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde genel olarak üç özellik ön plana çıkmaktadır:

- a) Kademeli Gelişim:** Kademeli gelişim özelliğine göre bireyler kavramları doğrudan öğrenmeye çalışmamalıdır. Buna göre öğrenmenin temel ilkelerinden olan basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakından uzağa ilkeleri temel alınmalıdır. Kavramların somut özellikleri düşünüldüğünde özellikle ilkökul seviyesindeki bireylerde soyut kavramların öğretimine ayrı önem verilmesi gerekmektedir. Kavram öğrenimi sürecinde bireylerin kavramları somutlaştırarak (oyun, görsel araçlar vb.) içselleştirmeye çalışması kavram öğrenimi sürecine olumlu katkılar sağlayacaktır. Bireylerin gelişim özellikleri düşünüldüğünde soyut kavramların ileri yaş dönemlerinde bireylere kazandırılmasının daha sağlıklı olacağına (Gagne, 1985) yönelik görüşler de bulunmaktadır. Ancak somut işlemler döneminde olan bireylerin bazı kazanımlarda yer alan soyut kavramları da öğrenmesi gerekliliğinden yola çıkarak, somutlaştırma yolunun kullanılmasının, bireylerin kavram öğrenimi sürecinde başarıya ulaşmalarına yardımcı olacağı unutulmamalıdır.
- b) Deneyim Temelli Öğrenme:** Deneyim temelli öğrenme özelliğine göre bireylerin kavramları en iyi şekilde öğrenmelerinin yolu yaşantı temeline dayanmasıdır. Buna göre bireyler kavramları en iyi şekilde gözlem, uygulama, etkileşim yani deneyim sonucunda öğrenirler. Bu bağlamda oyun, deney, drama ve sınıf içinde yapılan diğer etkinlikler kavram gelişimi noktasında önem arz etmektedir (Bruner, 1966).
- c) Dilsel Gelişim ve Kavram Gelişimi:** Dil gelişimi ve kavram gelişimi birbirini tamamlayan iki unsur olarak görülmektedir. Bireyin kavram edinimi süreci dil gelişimiyle doğrudan ilişkili olarak görülmektedir. Kavramların doğru bir şekilde anlamlandırılması için bireyin yeterli sözcük dağarcığına sahip olması gerektiği düşünüldüğünde dil gelişimi için yapılan çalışmaların kavram gelişimini de desteklediği sonucuna ulaşılmaktadır (Clark, 1993).
- d) Gelişimsel Uygunluk:** Kavram gelişiminin çocuğun doğumuyla başlayan ve zihinsel birtakım becerileri içeren bir gelişim süreci (Tokcan, 2021) olduğu düşünüldüğünde, bireyin gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak öğretilecek kavramın gelişim düzeyine uygun olması gerekmektedir. Özellikle ilkökul dönemindeki bireylerin gelişimsel özellikleri baz alındığında, kavramların sadece ezberlenip anlamlandırılmamasının önüne geçmek (Flavell, 1985) için somut işlemler dönemine uygun kavramların verilmesi, soyut kavramların verilmesinin gerektiği durumlarda da bu kavramların somutlaştırılarak verilmesine yönelik bir kavram öğretim sürecinin planlanması gerekmektedir.

Kavram gelişiminde dil, hem bilişsel hem de sosyal bir köprü görevi görmektedir. Dil, kavramların etiketlenmesi ve sınıflandırılması aracılığıyla düşünmeyi organize eder. Clark (1993),

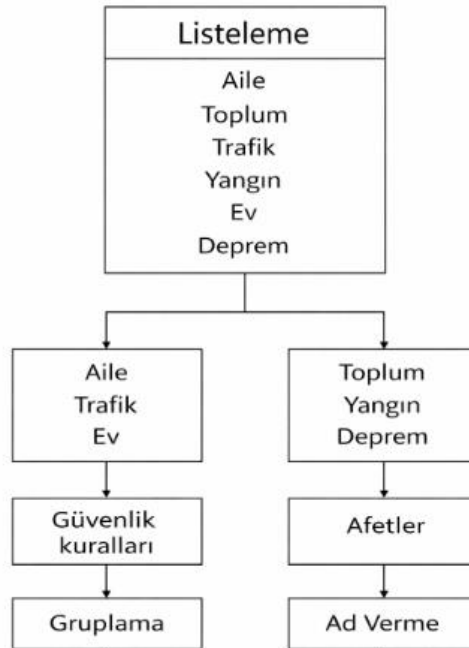
çocukların sözcük dağarcığının genişlemesinin, kavramlar arası ilişkileri ayırt etme becerisini güçlendirdiğini; Gelman ve Markman (1986) ise çocukların kategoriler arası çıkarım yapma yeteneklerinin kavramsal genelleme sürecinde belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Bruner'in (1966) "enaktif-ikonik-sembolik temsil" modeli, çocuğun somut deneyimlerden soyut düşünmeye geçişini açıklayarak kavram gelişiminin yaşantısal temellerini ortaya koymaktadır. Bu model, ilkökul düzeyinde soyut kavramların öğretilmesinde somut araçlar, görseller ve etkinliklerin kullanılmasının bilişsel uygunluk açısından gerekliliğini vurgulamaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar, söz konusu somut araçlardan rehberli oyun ve etkileşimli öğrenme ortamlarının kavramsal gelişimi belirgin biçimde desteklediğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde oyun temelli öğretimin, doğrudan öğretime göre kavramsal öğrenme dahil birçok çıktıda anlamlı düzeyde üstünlük sağladığı görülmektedir. Dolayısıyla kavram gelişiminin yalnızca öğretimsel anlatımla değil, deneyimsel ve sosyal süreçlerle de desteklenmesi gerekliliği söz konusu olmaktadır. Sonuç olarak kavram gelişimi, bireyin yaşantı yoluyla bilgi edinmesi, dili etkin biçimde kullanması ve sosyal etkileşim içinde anlam inşa etmesiyle ilerleyen dinamik bir süreç olarak görülebilir. Bu süreçte öğretmen rehberliğiyle birlikte somut deneyimlere dayalı etkinliklerin ve yapılandırılmış oyunların, kavramların zihinde kalıcı biçimde yerleşmesini kolaylaştıracağı öngörülmektedir. Hayat bilgisi dersi özelinde bu durum, öğrencilerin çevrelerini anlamlandırmalarını, kavramlar arası ilişkiler kurmalarını ve bilgiyi anlamlı biçimde yapılandırmalarını destekleyen temel bir gelişimsel aşamayı temsil etmektedir. Bu bağlamda kavram öğretimi sürecine yönelik strateji ve modellerin bilinmesi önem arz etmektedir.

### **2.1.3. Kavram Öğretimi Strateji ve Modelleri**

Kavram öğretimi, kavramların tanımlanması, ayırt edici ve ortak özelliklerinin belirlenmesi, örnek-örnek olmayan durumlar yoluyla yapılandırılması ve farklı bağlamlarda kullanılmasını süreçlerini kapsayan planlı öğretim düzenlemelerini gerektirdiğinden dolayı, kavramların sistematik biçimde öğretilmesi için geliştirilmiş strateji ve modeller bulunmaktadır (Klausmeier & Hooper, 1974; Merrill & Tennyson, 1977; Taba, 1962). Söz konusu strateji ve modeller bireylerin farklı öğrenme stilleri temel alınarak oluşturulduğundan dolayı, kavram öğretimi sürecinde bireylerin öğrenme özellikleri göz önünde bulundurularak en etkili strateji ve model belirlenmelidir. Alanyazın incelendiğinde genel olarak şu kavram öğretimi strateji ve modellerinden bahsedilebilir:

- **Hilda Taba Kavram Öğretimi Stratejisi;** kavram öğretimini öğrencilerin verilerden yola çıkarak kavram ve genelleme geliştirdiği tümevarımsal bir düşünme süreci olarak ele alır. Taba'nın kavram geliştirme stratejisinde öğretmen, yapılandırılmış soru sorma yoluyla öğrencilerin verileri gruplayıp kategorize etmelerini, benzerlik-farklılıkları belirlemelerini ve bunlardan hareketle kavramı ve genellemeleri formüle etmelerini sağlar (Taba, 1962). Şekil

1’de Hilda Taba kavram öğretimi stratejisini somutlaştırmak amacıyla örnek bir model oluşturulmuştur:



Şekil 1. Hilda Taba kavram oluşturma stratejisine örnek

➤ **Klausmeier Kavram Oluşturma Modeli;** kavramları bireyin sahip olduğu zihinsel temsiller ve bu temsillerin gelişimsel düzeyleri açısından ele almakla birlikte; kavramsal gelişim, öz niteliklerin tanımlanması ve bu niteliklere göre örneklerin sınıflanması süreci olarak açıklanır (Klausmeier & Hooper, 1974). Klausmeier (1976), bireylerin kavramları dört seviyede geliştirdiğini açıklamakta ve söz konusu dört seviyeyi; somut, tanıma, sınıflama ve biçimlendirme şeklinde her biri farklı seviyede zihinsel ürünler içeren basamaklardan oluştuğunu belirtmektedir. Somut düzeyde kavram oluşumu; birey kavramın farkında olduğunda ve onu diğerler kavramlardan ayırdığında gerçekleşmektedir. Tanıma düzeyinde kavram oluşumu; birey kavramı farklı ortam ve bağlamda gördüğü zaman tanıdığından yaşanmaktadır. Sınıflama düzeyinde kavram oluşumu; birey en az iki kavramın birbiriyle ilişkilendirmede, örnek ve örnek olmayan kavramlardan ayırt etmede, kavramların ortak özelliklerini belirtmede ve kendi ifadeleriyle tanımlamalarını sağlayarak oluşmaktadır. Formal düzeyde kavram oluşumu; bireyin kavramla ilişkili örneklerini doğru tanıdığından, belirleyici özelliklerini, adını söylediğinde oluşmaktadır (Klausmeier, 1976).

➤ **Merrill-Tennyson Kavram Kazanımı Stratejisi;** kavram öğretimini bilişsel özelliklerin açıkça tanımlandığı ve sistematik örnek-örnek olmayan sunumlarıyla desteklenen bir öğretim tasarımı problemi olarak ele alır (Merrill & Tennyson, 1977). Buna göre kavram örnekleri gerçek

nesnelere, modeller, olaylar, şekiller ve sözlü betimlemeler şeklinde olabilir. Merrill-Tennyson kavram kazanımı stratejisi tümdengelimsel bir kavram öğretimi stratejisi olmakla birlikte; kavramların tanımlanması, açıklanması, alıştırmaya ve test yapılması süreçlerinden oluşmaktadır. Şekil 2’de Merrill-Tennyson kavram kazanım stratejisini somutlaştırmak amacıyla örnek bir kavram öğretimi şekli gösterilmiştir:



Şekil 2. Merrill-Tennyson kavram kazanımı stratejisi örneği

➤ **Joyce ve Weil Kavram Kazanımı Stratejisi;** bireylerin kavramları örnek/örnek olmayan örnekler üzerinden karşılaştırma, sınıflama ve kural çıkarma yoluyla keşfettikleri bir model olmakla birlikte, kavram kazanım stratejisi, Bruner ve arkadaşlarının kavram oluşumu çalışmalarına dayalı, yapılandırılmış bir tümevarımsal öğretim modeli olarak sunulmaktadır (Joyce & Weil, 1986). Stratejide temel süreç, öğretmenin önceden belirlenmiş bir hedef kavram için örnek olan ve örnek olmayan setleri sunması ve öğrencilerin bu örnekleri inceleyerek kavramın kritik özelliklerini tahmin etmelerine dayanmaktadır. Öğrenciler, verilen yeni örneklerin “örnek olan/örnek olmayan” kategorisine ait olup olmadığına karar verirken düşüncelerini gerekçelendirir ve öğretmen süreç boyunca öğrenci düşünme stratejilerini görünür kılar (Joyce & Weil, 1986; Kinghorn, 1991).



**Şekil 3.** Joyce ve Weil'in kavram kazanım stratejisine örnek

➤ **Michaelis ve Garcia'nın Kavram Öğretim Stratejisi;** kavramları planlı bir analiz, örneklendirme ve uygulama dizisi içinde ele alan kavram öğretim sürecini gerektirmektedir. Buna göre kavram öğretimi; kavramın açıkça tanımlanması örnek ve karşı-örneklerle somutlaştırılması, listeleme-gruplama-isimlendirme yapılması ve öğrencilerin kendi örneklerini üretmeleri üzerine gerçekleştirilmelidir (Michaelis & Garcia, 1996).

Michaelis ve Garcia'nın kavram öğretim stratejisinde tipik olarak şu adımlar yer alır:

- a. Kavramın program bağlamında seçilmesi ve tanımlanması,
- b. Kavramla ilişkili temel soruların ve alt kavramların belirlenmesi,
- c. Öğrencilere, kavramı temsil eden çeşitli somut, görsel ve metinsel örneklerin sunulması,
- d. Örnekler üzerinden ortak ve ayırt edici özelliklerin tartışılması,
- e. Öğrencilerin kavramı farklı durumlara uygulamasını sağlayan etkinliklerin planlanması.

➤ **Martorella'nın Kavram Analizi Stratejisi;** kavram analizini, kavramların üst-alt ilişkileri, kritik özellikleri, örnekleri ve sınır durumları üzerinden sistematik olarak çözümlendiği bir strateji olarak gerçekleştirmektedir. Kavram analizi, kavramın önce bütünden (genel çerçeve) ele alınıp sonra parçalarına ayrıldığı tümdengelimsel bir yaklaşım olarak sunulur (Martorella, 1996; 1972).

Martorella'nın kavram analizi stratejisinde öğretmen:

- a. Kavramın ait olduğu üst kavramı ve kategori sistemini açıklar,
- b. Kavramın tanımını ve kritik özelliklerini belirtir,
- c. Örnek ve örnek olmayan durumlar üzerinden kavramın sınırlarını gösterir,

- d. Öğrencilerle birlikte kavramın günlük yaşam ve güncel olaylarla ilişkisini tartışır,
- e. Kavramla ilgili genelleme ve ilkeleri vurgular (Koçan ve Geçit, 2024; Martorella, 1996).

➤ **De Cecco Kavram Öğretim Modeli;** kavram öğretimini öğretmenin, kavramlara ilişkin nitelikleri ve değerleri sistematik biçimde tanımladığı ve karmaşık kavramlarda öğrenilecek nitelik sayısını azaltarak öğrenciyi odaklandığı bir süreç olarak modellenmektedir (De Cecco & Crawford, 1974). De Cecco (1974)'nın kavram öğretim modeli, dokuz aşamalı bir yapı içinde sunulmakta ve şu temel öğeleri içermektedir:

- a. Öğrencilerin kavramları öğrendikten sonra onlardan beklenenlerin açıklanması,
- b. Kavramın ve alt kavramların seçilmesi,
- c. Kavramın kritik özellikleri ve olası değerlerinin belirlenmesi,
- d. Karmaşık kavramlarda, bir derste ele alınacak nitelik sayısının azaltılması ve odaklanmanın sağlanması,
- e. Örnekler ve örnek olmayanlar üzerinden kavramın sistematik olarak yapılandırılması,
- f. Yakın çevreden örnekler sunulması,
- g. Öğrencilerin kolayca kavrayabileceği yeni olumlu örneklerin verilmesi,
- h. Soru sorma ve sınıflama etkinlikleriyle öğrencinin kavramı aktif biçimde işlemesi,
- i. Son aşamada, kavramın yeni durumlara transferini yoklayan değerlendirme etkinlikleri yapılması.

➤ **Rowntree Modeli;** kavram öğretimini özellikle açık ve uzaktan öğrenme bağlamında geliştirilerek, öğretim materyallerinin geliştirilmesini planlama, geliştirme ve değerlendirme aşamalarından oluşan bir süreç olarak ele alır (Wahidah, Ibrahim & Muslim, 2019). Bu modelin:

- a. **Planlama aşamasında,** hedef kitle, hedef davranışlar (öğrenilecek kavramlar dâhil), içerik kapsamı ve değerlendirme ölçütleri belirlenir.
- b. **Geliştirme aşamasında,** kavramları öğrencinin kendi kendine çalışarak öğrenebileceği açık, adım adım yapılandırılmış materyaller (modüller, e-modüller, çalışma yaprakları vb.) oluşturulur.
- c. **Değerlendirme aşamasında,** materyallerin kavram öğrenme üzerindeki etkisi hem biçimlendirici (öğrenci dönütleri) hem de sonuç odaklı verilerle gözden geçirilir ve gerekirse model döngüsel olarak tekrar planlama aşamasına dönülür (Wahidah, Ibrahim & Muslim, 2019).

Rowntree modeli doğrudan kavram öğretimi modeli olarak adlandırılmasa da, uzaktan ve teknoloji destekli ortamlarda kavramları içeren öğrenme materyallerinin sistematik geliştirilmesi için sıkça kullanılan bir öğretim tasarımı modeli olarak alanyazında yer almaktadır.

➤ **Stones'un Kavram Öğretimi (Temel Öğretim) Modeli;** öğretimi psikolojik temelli “temel bir öğretim modeli” içinde ele alır ve özellikle kavram oluşumu ve bilişsel süreçlere vurgu yapar. Bu modelde öğretmenin rolü; hedef davranışların (bunlar arasında kavramsal davranışlar da yer alır) açık biçimde belirlenmesi, öğrencinin giriş özelliklerinin tanınması ve öğretim–değerlendirme döngüsünün sistematik olarak yürütülmesi olarak belirtilmektedir (Stones, 1989;1979). Stones, kavramların üç aşamalı 12 maddeden oluşan bir modelle öğretilmesine yönelik geliştirdiği modelde aşamaları şu şekilde belirtmektedir:

**a. Etkileşim öncesi** aşamada, öğretim konularının analizi yapılır ve öğrencilerin önceki bilgileri saptanır.

**b. Etkileşim** aşamasında, öğrencilere ön bilgiler verilir, yeni kavramları isimlendirmede kullanılacak aşamalar açıklanır, basit örnekler sunulur, örnek olan ve örnek olmayan kavramlar arasındaki fark vurgulanır, örnekler çeşitlendirilir, örnek olmayan durumlar belirtilir, yeni örnek olan ve örnek olmayan durumlar belirtilerek öğrencilere tanımlanır, öğrenciler zihinlerinde şekillendirdikleri kavramı açıklamaları için cesaretlendirilir, en baştan sona kadar uygun örnekleme yapılır.

**c. Değerlendirme** aşamasında, öğrencilerden kavramın doğasına uygun verecekleri yeni örnekleri örnek olmayanlardan ayırmaları beklenir.

Açıklanan kavram öğretimi strateji ve modelleri kavramların bireyler tarafından etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağlamak amacıyla geliştirilmekle beraber; bireylerin hazırbulunuşluklarına, zihinsel yapılarına, öğrenme stillerine göre farklılaştırılarak kullanılabilir. Dolayısıyla ilkökul seviyesindeki bireylerin bilişsel, sosyal-duygusal ve gelişim özellikleri dikkate alınarak gerçekleştirilecek kavram öğretimi süreci etkili ve verimli bir öğretimin gerçekleştirilmesine yardımcı olacaktır.

#### **2.1.4. Kavram Öğretiminde Kullanılan Teknikler**

Kavram öğretimi, bireylerin dünyayı anlamlandırmak için kullandıkları bilişsel şemaların yapılanmasına yardımcı olan planlı ve sistematik bir öğretim süreci olarak görülmektedir. Kavramların sadece tanımlarla öğrenilmediği, örnek-örnek olmayan durumların karşılaştırılması, farklı görseller, bilişsel çelişki oluşturma, problem çözme, etkinlik temelli uygulamalar ve son yıllarda oldukça popüler olan dijital öğrenme araçlarıyla desteklenmesi gerektiği alanyazında birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Akın, 2017; Ayas, 2020; Çaycı, 2018; Jonassen, 2006; Tünkler, 2021). Bununla birlikte kavram öğretiminin bireylerin zihinsel temsil sistemlerini harekete geçiren çoklu örnekleme, örgütlenme ve ilişkilendirme stratejilerini içermesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Jonassen, 2006). Kavram öğretiminde genel olarak kullanılan teknikler aşağıdaki alt başlıklarda açıklanmıştır:

### 2.1.4.1. Görsel Örgütleyicilere Dayalı Teknikler

Görsel örgütleyiciler, bilgiyi düzenlemek, kavramlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmek ve bireylerin bilişsel süreçlerini desteklemek amacıyla kullanılan grafiksel temsil araçları olarak tanımlanmaktadır (Dye, 2000). Görsel örgütleyiciler, kavramların sınıflandırılması, karşılaştırılması ve ilişkilendirilmesi gibi zihinsel işlemleri kolaylaştırmaları nedeniyle kavram öğretiminde güçlü araçlar olarak kabul edilmektedir. Kavram öğretiminde yaygın olarak kullanılan başlıca görsel örgütleyiciler şunlardır:

- **Kavram Haritaları;** kavramların hiyerarşik bir yapı içinde gösterildiği, kavramlar arasındaki ilişkilerin yönlendirilmiş bağlayıcı ifadelerle açıklandığı yapılar olarak tanımlanmaktadır (Novak & Gowin, 1984). Kavram haritaları, öğrenenin kavramlar arasındaki ilişkileri görsel olarak yapılandırmasını sağlayan etkili bir öğrenme aracıdır (Daley, Morgan & Beman, 2016). Kavram haritaları tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini belirten somut grafiklerdir (Tokcan, 2015). Bireylerin, kavram haritaları aracılığıyla mevcut bilgilerini düzenleyerek yeni bilgileri anlamlı bir şekilde algılamaları beklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde kavram haritalarının kavramsal anlamayı arttırdığı, kavram yanılıklarını belirgin hale getirdiği ve üstbilişsel farkındalığı desteklediği görülmektedir.
- **Zihin Haritaları;** temel kavramın merkeze alınarak alt kavramların dallar halinde gösterildiği, çağrışım temelli görsel örgütleyicilerdir. Tony Buzan (1990) tarafından geliştirilen bu teknik, bireylerin zihinsel yapılandırma süreçlerini destekleyerek kavramların bir bütün olarak görülmesine yardımcı olur. Zihin haritaları kavram öğretimi sürecinde ön bilgi aktivasyonu, kavramlar arası bağ kurma ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek amacıyla kullanılabilir (Buzan & Buzan 1990). Zihin haritaları hem öğretim aracı hem öğrenme aracı hem de görsel öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır (Goodnough & Woods, 2002).
- **Kavram Ağları;** kavramlar arasındaki ilişkilerin düğümler şeklinde gösterildiği ağ yapılarını ifade eden görsel örgütleyiciler olarak tanımlanmaktadır (Quillian, 1967). Kavram ağları, semantik ağların bilgiyi örgütlemeye zihinsel bir mekanizma oluşturarak kavramsal anlamayı güçlendirmektedir. Kavram ağları özellikle alt kavram-üst kavram ilişkilerinin açıklanması, kavramların özelliklerinin karşılaştırılması ve kavramsal yapıların çözümlenmesi amacıyla kullanılmaktadır (Collins & Quillian, 1969).
- **Balık Kılıçığı Diyagramı;** Kaoru Ishikawa (1976) tarafından geliştirilen bu teknikte, problemlerin nedenlerini sistematik bir şekilde analiz etme süreci benimsenmektedir. Bu diyagram, bir sonuç ya da temel kavramın merkezde yer almasıyla bu sonuca etki eden alt

faktörlerin dallar halinde gösterildiği bir analiz sürecine dayanmaktadır (Ishikawa, 1976). Kısacası bu teknik, bir problemin nedenlerini ve alt nedenlerini belirleme noktasında kullanılmaktadır.

- **Yapılandırılmış Grid;** bireylere hedef kavramın örneklerini, özelliklerini veya kategorilerini içeren bir matris sunarak doğru eşleştirmeler yapmalarını isteyen bir değerlendirme aracıdır (Johnstone & Ambusaidi, 2001). Yapılandırılmış grid özellikle kavram yanılgılarını belirlemede etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu teknik kavram öğretiminde kavramların sınıflandırılması, örnek-örnek olmayan kavramların ayrımı ve kavram özelliklerinin doğru bir şekilde tanımlanması süreçlerinde etkili olmaktadır (Yalçinkaya ve Karaca, 2021). Bireylerin kavramsal yapıları sistematik bir şekilde değerlendirmelerini sağlamaktadır.
- **Tanılayıcı Dallanmış Ağaç;** alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biri olarak kullanılmaktadır. Bu teknikte birey her adımda ilgili doğru- yanlış niteliğindeki sorulara cevap vererek bir sonraki aşamaya geçer ve bireyin gideceği yönü verdiği cevaplar belirler. Böylece kavram yanılgıları dallanarak belirlenir (Trowbridge & Wandersee, 1994). Tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA) tekniği, bireylerin belirli bir konu hakkında ön bilgilerini ve sahip oldukları kavram yanılgılarını belirlemek için kullanılacak değerlendirme araçlarından biri olarak görülmektedir (Çelikkaya, 2020).
- **Anlam Çözümleme Tabloları;** kavramların ayırt edici ve ortak özelliklerinin tablo şeklinde karşılaştırılmasını sağlar (Johnson & Pearson, 1984). Öğrencilerin kavramları daha iyi tanımasında, yeni bir kavramı içselleştirmesinde ve kavrama ilişkin özelliklerde farkındalık kazanıp kategorilendirme yoluna gitmesinde kullanılacak bir teknik olarak görülmektedir (Yalçinkaya ve Karaca, 2021). Anlam çözümleme tabloları, bireylerin karşılaştığı kelime ya da kavramlar ile ilgili ön bilgilerine, kavramlar arası ilişkilere ve kavram kategorilerine vurgu yapmaktadır (Tuncel, 2020).
- **Kavram Karikatürleri;** farklı karakterlerin aynı kavramla ilgili farklı görüşleri temsil ettiği çizimler olarak tanımlanmaktadır (Keogh & Naylar, 1999). Bu bağlamda çizilen karikatürlerle bireylerin hedef kavramı yorumlamaları beklenmektedir (Sexton, 2010). Farklı ortamlarda kullanılabilen ve geniş alanlara hitap edebilen bir öğrenme-öğretme süreci olan kavram karikatürlerinin öğrenme ortamlarında kullanılması bireylerin duygu, düşünce ve görüşlerini sosyal ortamlarda ifade etme ve tartışmalarına olanak tanır (Kaptan, 2020).

- **Bilgi Haritaları;** öğrenenin metindeki bilgiyi düğümleyerek bağlantılar halinde organize etmesine olanak tanıyan alternatif değerlendirme araçları olarak tanımlanmaktadır. Bu araçlar kavram öğretiminde kavramların ilişkisel yapılarını göstererek bireylerin bütüncül bir bilgi yapısı oluşturmasını kolaylaştırır (Dansereau, 1985). Bilgi haritaları, farklı deneyimlere sahip gözlemcilerin birden fazla ayrıntı düzeyinde iletişim kurmasını ve öğrenmesini sağlayan, kapsayıcı bilgi ve ilişkilerin görseli olarak algılanmaktadır (Faiz, 2020). Bireyler söz konusu algılarını, fikirlerin hücre içinde bulunduğu ve bir dizi etiketli bağlantı aracılığıyla diğer ilgili fikirlere bağlandığı hücre-bağlantı veya hücre-bağ temsilleriyle gerçekleştirirler (Yalçınkaya ve Karaca, 2021). Bilgi haritalarında metnin özeti düz bir metinden daha kolay elde edildiğinden dolayı bireylerin yeni bir bilgiyi öğrenmeleri kolaylaşmaktadır (Tokcan, 2015).
- **Kavramsal Değişim Metinleri;** kavramsal değişim kuramına dayanmakla birlikte, öncelikle öğrencinin hedef kavrama yönelik yanlışlığı ifade edilir ve ardından bilimsel bilgi ile bir çelişki oluşturulur. Son aşamada ise kavram tutarlı bir çerçevede sunulur (Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982). Bu tekniğe göre, kavramsal değişimin gerçekleşmesi için bazı şartların sağlanması gerekmektedir. Bu şartlar; yetersizlik, anlaşılabilirlik, mantıklılık ve verimlilik aşamalarından oluşmaktadır (Posner vd., 1982). Kavramsal değişim metinleri bireylerin zihinlerinde var olan kavram yanlışlıklarını kavramların bilimsel ifadeleriyle uyumlu hale getirmeyi ve bu yanlışlıkları gidermeyi amaçlayan metinlerdir. Söz konusu metinler hazırlanırken öncelikle bireylerin konuyla ilgili var olan kavram yanlışlıkları belirlenir ve bu yanlışlıklar kavramların bilimsel olarak kabul edilen açıklamalarıyla aralarındaki farklar ortaya çıkarılır. Daha sonra bireylerin kavramları açıklamalarındaki yanlışlıklarının farkına varmaları için bireylere sorular sorulur (Hynd, 2001).
- **Kelime İlişkilendirme Testi;** bireylerin kavramla ilgili çağrışımlarını belirlemek ve kavramsal yapılarını analiz etmek için kullanılmaktadır (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999). Kelime ilişkilendirme testi (KİT), kavram öğretimi sürecinde bireylerin kavramlarla ilgili zihinsel şemalarını şekillendirmede etkili bir teknik olarak kullanılmaktadır. KİT, bireylerin bilişsel yapısını, yapıda bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan etkili tekniklerden biridir (Bahar ve Özatlı, 2003). KİT tekniğinde bireyler, belirli bir süre içerisinde herhangi bir konuda verilen bir anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeleri bulmaya çalışır. KİT tekniğinde bir uyaran kelimeye cevap olarak ortaya çıkan yanıtların analizi, kavramın anlamı ile ilgili öngörü sağlayabilir (Değirmenci, 2020).

- **Kavram Bulmacaları;** kavramın parçalarının veya özelliklerinin bulmaca formunda bireylere sunulduğu bir teknik olmakla birlikte; bireyler parçaları bir araya getirerek doğru kavram yapısına ulaşmaya çalışır. Kavram bulmacaları, kavramsal değişimi desteklemede etkili bir teknik olarak kullanılmaktadır (Hewson, 1992).
- **Tahmin Et-Gözle-Açıkla;** tekniğinde bireylerin kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak üç aşamadan oluşan bir süreç söz konusudur. Buna göre ilk aşamada bireylere bir olay ya da deney hakkında bilgi verilir ve sonucun ne olabileceği tahmin etmeleri istenir. İkinci aşamada bireylerin tahminde buldukları olay ya da deney gerçekleştirilir. Üçüncü aşamada ise bireylerin tahminleri ile gözlemlerini karşılaştırarak olay ya da kavramları zihinlerinde yeniden yapılandırmalarına olanak sağlayacak açıklamalar yapmaları beklenir (White & Gunstone, 1992). Öğretmen bu süreçte yapıcı yönlendirmeler ile bireyleri destekler.
- **V Diyagramı;** bir kavramın teorik boyutu (kavramlar, ilkeler, kuramlar) ile pratik boyutunun (veri, gözlem, sonuçlar) aynı anda düşünülmesini sağlayan iki sütunlu bir araç olarak ifade edilmektedir (Novak & Gowin, 1984). V diyagramı ile bireylerin teorik bilgilerin pratiğe aktarılması söz konusudur. V diyagramları, öğrenme-öğretme sürecinin başında, süreç sırasında ve sonunda bazı kritik soruları cevaplandırarak, bilişsel düzeyde, daha anlamlı, derin ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamada kullanılır (Tokcan, 2015).
- **İki ve Üç Aşamalı Teşhis Testleri;** bireylerin kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla geliştirilen alternatif değerlendirme araçları olarak görülmektedir. İki aşamalı teşhis testlerinde ilk bölüm bireylerin seçmeli bir soruya verdiği cevabı, ikinci bölüm ise bu cevabın gerekçesini içermektedir. Bu yapı bireylerin sadece doğru-yanlış yanıtını değil aynı zamanda düşünme biçimini de ortaya çıkardığı için kavram yanlışlarının nedenlerini belirlemede oldukça etkili bir tekniktir (Treagust, 1988). Üç aşamalı teşhis testleri ise; iki aşamalı teşhis testlerinin geliştirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu testlerde bireylerin önce cevap sonra gerekçe sunmaları beklenirken; üçüncü aşamada bireylerin her iki seçimine ilişkin güven düzeyleri ölçülür. Güven düzeyi bilgisi, bireylerin yanlışlarının rastlantısal mı yoksa içselleştirilmiş mi olduğunu belirlemede önemli bir rol oynar. Bireylerin yanlış cevaba yüksek güven duyması, güçlü kavram yanlışlığı olarak görülmektedir (Caleon & Subramaniam, 2009).

#### 2.1.4.2. Teknoloji Destekli Kavram Öğretimi Teknikleri

Teknoloji destekli kavram öğretimi, dijital araçların bireylerin kavramları yapılandırma süreçlerini destekleyen bilişsel araçlar olarak kullanılması (Jonassen, 1996) sürecine dayanmaktadır. Dijital ortamlar; soyut kavramların görselleştirilmesi, kavramlar arası ilişkilerin modellenmesi ve çoklu temsiller aracılığıyla bilginin yeniden yapılandırılmasını sağlayarak anlamlı öğrenmeyi desteklemektedir (de Jong & van Jooligen, 1998; Jonassen, 1996). Dijital araçlar, bireylerin kavramlar arası bağlantıları kurmasını ve kavramsal yapıları yeniden düzenlemesini kolaylaştırarak öğrenmenin derinleşmesine katkı sağlamaktadır (Nesbit & Adesope, 2006). Teknoloji destekli kavram öğretimi, yalnızca bilgi sunumunu dijital ortama taşımak değil; aynı zamanda bireylerin kavramları etkileşimli biçimde içselleştirdiği, bilgiyi yeniden yapılandığı bir öğretim süreci tasarlamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda alanyazında teknoloji destekli kavram öğretimi sürecinde yaygın olarak şu teknikler kullanılmaktadır:

- **Dijital Kavram Haritalama Araçları;** bireylerin kavramlar arasındaki ilişkileri görselleştirmelerine, hiyerarşik yapıları dijital ortamda düzenlemelerine ve bağlantıları kolayca değiştirebilmelerine imkân tanıyan (CmapTools, MindMeister, Inspiration vb.) uygulamalardan oluşmaktadır. Jonassen (1996), dijital kavram haritalarını bireylerin bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olan bilişsel araçlar olarak tanımlamaktadır.
- **Bilgisayar Tabanlı Simülasyonlar;** bireylerin soyut kavramları deneysel olarak keşfetmelerini, değişkenler arası ilişkileri görmelerini ve hipotezleri test etmelerini sağlayan etkileşimli öğrenme ortamları olarak görülmektedir. Simülasyonlar, bireylerin bilimsel keşif yapmalarına yardımcı olan, kavram yanlışlarını açığa çıkartan ve kavramların daha derin anlaşılmasını sağlayan araçlar olarak kullanılmaktadır (de Jong & van Jooligen, 1998).
- **Arttırılmış Gerçeklik (AR) Uygulamaları;** dijital nesnelerin gerçek dünya üzerine yerleştirilmesiyle bireylere üç boyutlu, etkileşimli bir kavram öğrenim deneyimi sunmaktadır. AR destekli uygulamalar, özellikle soyut, karmaşık ve uzamsal ilişkiler içeren kavramların anlaşılmasını kolaylaştırmakla birlikte, öğrenme ortamlarında bireylerin kavramsal anlamalarını arttırmakta, somutlaştırılmayan kavramların daha görünür hale gelmesine yardımcı olmaktadır (Al-Ansi vd., 2023). Bu yönüyle AR uygulamaları, bireylerin kavramlar arasındaki ilişkileri deneysel olarak keşfetmelerine ve bilişsel etkileşim yoluyla kavram yanlışlarının azaltılmasına katkı sunabilir.
- **Dijital Hikâye Anlatımı;** multimedya araçlarıyla oluşturulan kısa, anlamlı hikâyeler aracılığıyla kavramların ilişkilendirilmesini artırmakla birlikte, bireylerin kavramları

duyuşsal ve bilişsel bağlamlarla birleştirilmesine olanak tanıdığı için kavramsal anlamayı arttıracığı öngörülmektedir (Robin, 2008).

- **Yapay Zekâ Destekli Kavram Analizi Araçları;** bireylerin kavramlar arasındaki ilişkileri görmelerine olanak tanımaktadır. Yapay zekâ destekli öğrenme analitiğinin bireylerin kavramsal yapıları görmelerine yardımcı olduğu ve kavram öğretiminin kişiselleştirilmesine katkı sunabileceği belirtilmektedir (Holmes & Tuomi, 2022).

### 2.1.4.3. Ekinlik, Problem ve Oyun Temelli Kavram Öğretim Teknikleri

Etkinlik, problem ve oyun temelli öğretim teknikleri, bireylerin kavramları deneyimleyerek, ilişkilendirerek, aktif katılımları sayesinde somutlaştırarak yapılandırmalarını amaçlayan uygulamalardan oluşmaktadır. Söz konusu teknikler yapılandırmacı öğretim yaklaşımı temelinde oluşturulmaktadır. Problem temelli ve etkinlik odaklı öğrenme modellerinin, kavramlar arası ilişkilerin derinlemesine anlaşılmasına katkı sağladığı belirtilmekle beraber (Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007), iyi tasarlanmış eğitici oyunların da bireylerin bilişsel süreçlerini aktif hale getirerek kavramların içselleştirilmesi sürecini desteklediği ifade edilmektedir (Gee, 2003). Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde söz konusu teknikler şu şekilde ifade edilebilir:

- **Etkinlik Temelli Kavram Öğretimi;** bireylerin kavramları yaparak-yaşayarak deneyimlemeleri sürecine dayanmaktadır. Dewey'in deneyimsel öğrenme kuramına dayanan bu teknik, öğrenenin bilgiyi doğrudan etkileşime girerek yapılandırmasını hedeflemektedir.
- **Problem Temelli Kavram Öğretimi;** bireylerin bilgiyi gerçekçi, anlamlı ve çözüm gerektiren bir problem bağlamında öğrendikleri yapılandırmacı bir teknik olmakla birlikte; kavramların problem çözme sürecinin doğal bir parçası haline getirerek bilgiyi daha derin ve kalıcı biçimde anlamalarını sağlayan bir süreç olarak yürütülmesine imkân tanımaktadır (Barrows, 1986). Problem temelli kavram öğretimi süreci, kavramlar arası ilişkileri anlamlandırmada, açıklama yapma ve bilimsel muhakeme becerilerini geliştirmede bireylere katkı sağlamaktadır (Hmelo-Silver vd., 2007).
- **Sorgulamaya Dayalı Kavram Öğretimi;** bireylerin kavramları soru sorma, hipotez oluşturma, kanıt toplama ve çıkarım yapma süreçleriyle öğrendiği etkinlik tabanlı bir teknik olarak görülmektedir. Bu bağlamda sorgulama sürecinin, kavram öğretiminde yapılandırılmış etkinliklere göre daha yüksek düzeyde kavramsal dönüşüm sağladığı ifade edilmektedir (National Research Council, 2000). Bu teknik, bireylerin kavramsal arası ilişkileri kendi bilişsel süreçleriyle yeniden yapılandırmalarına olanak tanımaktadır.

- **Oyun Temelli Kavram Öğretimi;** karmaşık kavramların ilişkilendirilmesi, problem çözme stratejilerinin geliştirilmesi ve kavram yanlışlarının fark edilmesi açısından etkili bir teknik olarak görülmektedir (Gee, 2003). Eğitici oyunların, bireylerin bilişsel süreçlerini aktive ederek öğrenmeyi desteklediği vurgulanmakla birlikte (Prensky, 2001); kavram öğretimi sürecinde, kavramların problem çözme döngüleri ve oyunlaştırma unsurları aracılığıyla öğretilmesi önem arz etmektedir. Oyun temelli kavram öğretimi süreci bu doktora tezinin temelini oluşturduğundan dolayı sonraki başlıklarda detaylı olarak incelenecektir.

### 2.1.5. Oyun ve Oyun Çeşitleri

Oyun, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen en doğal öğrenme etkinliği olarak tanımlanır ve gelişim psikolojisi ile eğitsel araştırmalarda temel bir kavramdır. Piaget (1962), oyunu çocuğun çevresiyle etkileşimi sonucunda edindiği şemaları pekiştirdiği ve yeniden düzenlediği bir süreç olarak açıklamış; oyun türlerini çocuğun bilişsel gelişim aşamalarına paralel olarak alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun biçiminde sınıflandırmıştır. Bu sınıflar, çocuğun nesnelere keşfetmesinden sembolik temsil kapasitesini geliştirmesine ve sosyal kuralları içselleştirmesine kadar uzanan gelişimsel bir çizgi oluşturur. (Piaget, 1962). Vygotsky (1978) ise oyunu, çocuğun gelişiminde “yakınsak gelişim alanını” genişleten kültürel–sosyal bir etkinlik olarak ele almış ve özellikle sembolik–rol oyunlarının soyut düşünme, öz-düzenleme ve sosyal işbirliği becerilerini geliştirmede kritik rol oynadığını göstermiştir. Bu yaklaşım, oyunun yalnızca eğlence değil, aynı zamanda çocuğun toplumsal normları, rolleri ve kavramsal kategorileri deneyimleyerek öğrendiği bir bağlam olduğunu ortaya koymaktadır. (Vygotsky, 1978).

Oyun çeşitleri konusunda alanyazında farklı sınıflandırmalar bulunmakla birlikte, okul öncesi ve ilkökul dönemi oyunlarının sosyal gelişim açısından en çok kullanılan sınıflandırması Parten’in (1932) sosyal oyun kategorileridir: yalnız oyun, paralel oyun, birliktelik oyunu ve işbirlikli oyun. Bu sınıflandırma, çocukların sosyal etkileşim düzeylerine göre oyunun yapısını açıklamak için halen geçerliliğini korumaktadır. Bunun yanında Caillois (1958), oyunu yapısal özelliklerine göre agon (rekabet), alea (şans), mimicry (taklit–rol), ilinx (hareket–heyecan) şeklinde dört temel kategoriye ayırmış ve bu kategoriler günümüz eğitim oyunları araştırmalarında referans olmaya devam etmiştir. Pellegrini ve Smith (1998) ise çocuk oyunlarını bilişsel ve sosyal işlevleri açısından ele alarak fiziksel oyun, yapı-inşa oyunu ve dramatik oyun gibi türlerin farklı gelişim alanlarını desteklediğini ortaya koymuştur.

Oyun, çağdaş gelişim psikolojisi ve eğitim araştırmalarında çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen temel bir öğrenme bağlamı olarak ele alınmaktadır. UNESCO (2018), oyunu erken çocukluk eğitiminde “temel öğrenme yaklaşımı” olarak tanımlamakta ve oyunun problem

çözme, yaratıcılık, sosyal katılım ve öz-düzenleme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte oyun temelli öğrenmenin, dört temel özelliği (amaçlılık, etkileşim, anlamlılık, keşif) tanımlayarak, oyun türlerinin çocuğun aktif katılımını ve anlamlandırma süreçlerini desteklediği belirtilmektedir (Zosh vd., 2018).

Güncel oyun çalışmaları incelendiğinde, oyun türlerinin bilişsel ve sosyal işlevleri bakımından sınıflandırıldığı görülmektedir. Whitebread ve O’Sullivan (2020), oyunu fiziksel oyun, kurgusal (simgesel) oyun, sosyal oyun, kural temelli oyun ve yapı-inşa oyunları olmak üzere beş temel kategori altında toplamıştır. Bu kategoriler, çocukların hem bireysel keşif süreçlerini hem de akranlarıyla işbirliği kurmalarını sağlayan geniş bir gelişim alanını kapsar. Ayrıca yapılandırılmış oyun, rehberli oyun ve serbest oyun arasındaki ayrımın eğitsel tasarım açısından kritik olduğu, rehberli oyunun çocukların gelişiminde daha etkili olabileceği belirtilmektedir (Fisher vd., 2011). Söz konusu güncel sınıflandırmalar, oyunun yalnızca gelişimsel bir süreç değil, aynı zamanda etkili bir öğrenme ve öğretim aracı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle pek çok eğitim sistemi, öğretim programlarında oyun temelli öğrenme yaklaşımlarını benimsemekte ve oyunu hem pedagojik bir araç hem de öğrenme motivasyonunu artıran doğal bir süreç olarak konumlandırmaktadır (UNICEF, 2018). Bu bağlamda çocukların gelişiminde oyunun yeri ve öneminin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

### **2.1.6. Oyunun Çocuğun Gelişimindeki Yeri ve Önemi**

Oyun, çocuğun gelişiminde yalnızca eğlence amaçlı bir etkinlik değil, bilişsel, sosyal, fiziksel ve duygusal süreçlerin bütüncül olarak desteklendiği temel bir öğrenme bağlamıdır. Modern gelişim psikolojisi, oyunu çocuğun çevresiyle etkileşim kurduğu, problem çözdüğü, kendini ifade ettiği ve sosyal rolleri deneyimlediği bir gelişim ortamı olarak tanımlamaktadır (Ginsburg, 2007; Hirsh-Pasek vd., 2020). Araştırmalar, oyunun beynin sinaptik bağlantılarını güçlendirdiğini, yürütücü işlevleri desteklediğini, sosyal biliş ve öz-düzenleme becerilerinin gelişimi için kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Lillard vd., 2013; Whitebread & O’Sullivan, 2020).

Oyun, çocuğun gelişim alanlarının birbirinden ayrı değil, bütüncül biçimde ilerlediğini gösteren temel bir etkinliktir. Fiziksel oyun kas-iskelet gelişimini güçlendirirken; sembolik oyun dil gelişimini, sosyal oyun ise işbirliği, empati ve sosyal kuralları öğrenmeyi destekler (Frost, Wortham & Reifel, 2012; Pellegrini & Smith, 1998;). Bu nedenle oyun, uluslararası eğitim kurumları tarafından gelişimin vazgeçilmez bir aracı olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla oyunun bireylerin çeşitli gelişim alanlarına yaptığı katkılar bireyin bütüncül gelişimi açısından son derece önemli görülmektedir. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde oyunun bireylerin özellikle aşağıdaki gelişim alanlarının gelişimine katkı sağladığı ifade edilmektedir.

### **2.1.6.1. Oyunun Bireyin Fiziksel Gelişimine Etkisi**

Oyun, büyük ve küçük kas gruplarının gelişimi, koordinasyon, denge ve motor kontrol becerilerinin kazanımı için kritik bir etkinliktir. Fiziksel oyun türleri—koşma, tırmanma, zıplama, top oyunları gibi—çocuğun motor becerilerini doğal biçimde geliştirmekte ve fiziksel sağlığı desteklemektedir (Pellegrini & Smith, 1998). Fiziksel etkinlik içeren oyunların çocuklarda kalp sağlığı, sağlık, kemik yoğunluğu ve obezite riskinin azalması gibi uzun vadeli gelişimsel katkıları kanıtlanmıştır (Ginsburg, 2007). Ayrıca açık havada oyun, duyuşsal bütünleşmeyi, çevresel farkındalığı ve risk değerlendirme becerisini artırmakta; çocuğun çevresiyle daha güvenli ve etkin etkileşim kurmasını sağlamaktadır (Frost vd., 2012). Bu nedenle fiziksel oyun, erken çocukluk döneminde temel bir gelişimsel gereklilik olarak kabul edilir.

### **2.1.6.2. Oyunun Bireyin Sosyal Gelişimine Etkisi**

Sosyal oyun, çocukların işbirliği yapma, paylaşma, sosyal kuralları takip etme ve akran ilişkilerini yönetme becerilerini geliştirdiği temel bir sosyal öğrenme bağlamıdır. Parten'in sosyal oyun sınıflandırmasına göre çocuklar paralel oyundan işbirlikli oyuna doğru ilerledikçe sosyal etkileşim kapasiteleri gelişir ve grup içinde rol alma, ortak amaç belirleme ve çatışma çözme becerileri güçlenir (Pellegrini & Smith, 1998). Oyun sırasında çocukların sosyal biliş, zihin kuramı (başkalarının düşünce ve duygularını anlama) ve empati becerilerinin geliştiğini göstermektedir (Lillard vd., 2013). Özellikle dramatik ve rol oyunları, çocukların sosyal roller, normlar ve kültürel davranış biçimlerini öğrenmelerine katkı sağlar (Whitebread & O'Sullivan, 2020; Vygotsky, 1978). Bu nedenle oyun, sosyal gelişimin doğal ve en etkili öğrenme etkinliklerinden biri olarak görülmektedir.

### **2.1.6.3. Oyunun Bireyin Psiko-Sosyal Gelişimine Etkisi**

Oyun çocukların duygularını ifade etmelerini, stresle başa çıkma ve psikolojik dayanıklılık geliştirmelerini sağlayan güvenli bir alan sunar. Özellikle sembolik ve dramatik oyunlar, çocukların korku, kaygı, öfke gibi duygularını sembolik senaryolar üzerinden işlemesine olanak tanır ve bu süreç sağlıklı duygusal düzenleme ile ilişkilidir (Ginsburg, 2007). Akran etkileşimi içeren oyunlar, sosyal uyumu, benlik algısını ve aidiyet duygusunu geliştirmekte; çocukların sosyal kimliklerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır (Whitebread & O'Sullivan, 2020). Psiko-sosyal gelişimin temel süreçleri olan özgüven, öz-düzenleme ve empati becerileri de oyun yoluyla desteklenir (Hirsh-Pasek vd., 2020). Bu nedenle oyun, çocuğun duygusal iyilik hâlinin gelişmesi açısından vazgeçilmemesi gereken temel etkinliklerden biri olarak görülmektedir.

#### **2.1.6.4. Oyunun Bireyin Zihinsel Gelişimine Etkisi**

Oyun, problem çözme, planlama, dikkat, bellek, mantıksal düşünme gibi bilişsel süreçleri güçlendiren temel bir deneyimdir. Piaget'ye göre oyun, çocuğun bilişsel şemalarını pekiştirmesine ve yeni kavramlar oluşturmaya fırsat tanır; özellikle sembolik oyun, zihinsel temsil kapasitesinin gelişiminde kritik bir role sahiptir (Piaget, 1962). Oyun temelli etkinliklerin yürütücü işlevler (çalışan bellek, dikkat kontrolü, bilişsel esneklik) üzerinde güçlü olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Lillard vd., 2013). Yapı-inşa oyunları (lego, bloklar vb.) matematiksel düşünme, mekânsal akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Frost vd., 2012). Bu nedenle oyun, çocuğun bilişsel gelişimini hızlandırıcı bir etken olduğu belirtilebilir.

#### **2.1.6.5. Oyunun Bireyin Dil Gelişimine Etkisi**

Oyun, özellikle sosyal ve dramatik oyun bağlamlarında çocukların sözcük dağarcığını genişlettiği ve dilsel ifadeyi güçlendirdiği bir öğrenme ortamı sunar. Araştırmalar, oyun sırasında çocukların yeni sözcükler öğrendiğini, karmaşık cümle yapıları kurduğunu ve iletişim stratejilerini geliştirdiğini göstermektedir (Zosh vd., 2018). Özellikle dramatik oyunların, çocuklara rol dili, sosyal diyaloglar ve hikâye kurma fırsatları sunarak anlatı becerilerini geliştirmektedir (Whitebread & O'Sullivan, 2020). Ayrıca oyunun, dil kullanımının doğal bir sosyal bağlamda gerçekleşmesini sağladığından, hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı da belirtilmektedir (Hirsh-Pasek vd., 2020).

#### **2.1.7. Eğitsel Oyunlar**

Eğitsel oyunlar, öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla tasarlanan ya da var olan oyunların belirli öğretim amaçlarına göre yeniden yapılandırılarak kullanıldığı oyunlardır (Backlund & Hendrix, 2013; Zeng, Parks, & Shang, 2020). Alanyazın incelendiğinde eğitsel oyunların, öğrencilerin aktif katılımını destekleyen, geri bildirim sağlayan ve öğrenmeyi eğlenceli hâle getiren öğretim araçları olduğu vurgulanmaktadır (Kocabatmaz & Saraçoğlu, 2024). Eğitsel oyunlar, öğretim sürecine öğrenme hedefleri doğrultusunda yapılandırılmış oyun aktivitelerinin bilinçli olarak dâhil edilmesiyle öğrenmeyi destekleyen pedagojik araçlar olarak tanımlanmaktadır (Frost vd., 2012). Fiziksel ve sosyal etkileşime dayalı eğitsel oyunlar, özellikle ilkökul düzeyinde, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen önemli öğretim etkinlikleridir (Pellegrini & Smith, 1998). Oyun temelli etkinliklerin sınıf içinde kullanılması, öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırmakta, öğrenme sürecini somutlaştırmakta ve bilgiyi deneyim yoluyla yapılandırmalarına imkân tanımaktadır (Waite-Stupiansky & Findlay, 2001).

Fiziksel eğitsel oyunların temel özelliği, öğrencilerin kuralları takip ederek, işbirliği yaparak, problem çözerek ve motor becerilerini kullanarak öğrenme sürecine aktif biçimde katılmalarıdır

(Jarrett Maxwell vd., 1998). Bunun yanında, eğitsel oyunlar öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırmakta, sınıf içi iletişimi güçlendirmekte ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır (Randel, Morris, Wetzel, & Whitehill, 1992). Literatür, özellikle ilkökul düzeyinde fiziksel eğitsel oyunların akademik başarıya, dikkat sürelerine ve kavram öğrenimine anlamlı katkılar sağladığını göstermektedir (Altınbulak, Emir, & Avcı, 2006; Karamustafaoğlu & Kılıç, 2020). Alanyazın incelendiğinde eğitsel oyunların genellikle dramatik oyunlar, hareketli oyunlar, kurallı oyunlar, işbirliği oyunları ve materyal destekli oyunlar gibi kategorilere ayrıldığı görülmektedir (Frost vd., 2012). Bu tür oyunlar, öğrenilecek içeriğin doğasına uygun olarak seçilmekte ve her biri farklı öğrenme çıktıları desteklemektedir. Örneğin kurallı oyunlar sıklıkla kavram sınıflamayı, ilişki kurmayı ve problem çözme desteklerken; dramatik oyunlar duygusal ifade, empati ve dil gelişimine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Bodrova & Leong, 2007).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, özellikle erken çocukluk ve ilkökul döneminde oyun temelli öğrenmenin bilişsel, sosyal, duyuşsal ve güdüsel çıktılar üzerinde orta ile yüksek düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Alotaibi, 2024). Eğitsel oyunların bireyler üzerindeki etkisinin incelendiği bir başka çalışmada ise oyun temelli öğretim sürecinin akademik başarı ve motivasyon üzerinde anlamlı etkiler bıraktığı; oyunlaştırmanın başarı, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon boyutunda güçlü sonuçlar verdiğini ortaya koyulmuştur (Ren, Xu, & Liu, 2024). Türkiye’de yapılan araştırmalar da, eğitsel oyunların özellikle ilkökul düzeyinde derse yönelik tutum, derse katılım ve akademik başarıyı artırmaya yönelik potansiyelini arttırmakla birlikte eğitsel oyunların etki düzeylerinin ders, yaş grubu ve oyun tasarımına göre değişebildiğini göstermiştir (Altınbulak, 2004; Genç, 2021; Kocabatmaz & Saraçoğlu, 2024).

### **2.1.8. Oyunun Eğitimdeki Yeri ve Önemi**

Oyunun bireyin yaşamının her döneminde farklı şekillerde de olsa geçerli olan sistemsel bir eğlence etkinliği olduğu söylenebilir. Özel bakım ver korunma biçimlerine ihtiyaç duyan, herhangi bir mesleki tecrübe ve yeteneğe henüz sahip olmayan insan grubu (Postman, 1995) olarak tanımlanan çocukların, oyun sayesinde çevresini tanıdığı, duygu ve düşüncelerini, hayallerini ve kendini ifade edebilme durumlarında en etkili ve uygun dil olarak oyunu kullandığı (Yıldırım ve Gürşimşek, 2014) belirtilmektedir. Bireyler bebeklikten itibaren ebeveynleri sayesinde oyunla tanışır ve büyüdükçe kendi kendilerine ve diğer bireylerle etkileşime girerek farklı türlerde ve şekillerde oyunlar oynarlar. Bireyler oyun sayesinde yaratıcılıklarını, sosyal ilişkilerini, kendini ifade etme becerilerini ve daha birçok beceri alanlarını geliştirebilirler.

Oyunlar sadece eğlenmek amacıyla oynanmayıp özellikle son yıllarda eğitsel alanlarda da kullanılarak öğrencilerin eğlenerek öğrenmesine ve öğrenilecek konunun daha iyi içselleştirilmesine

katkıda bulunmaktadır. Eğitsel anlamda oyun, bireyin soyut olan bir kavramı yaparak-yaşayarak öğrenmesine ve bu kavramı zihninde somutlaştırarak öğrenebilmesine imkân tanıyabilmektedir. Oyun, yalnızca çocukların serbest zaman etkinliği değil, aynı zamanda öğrenme ve öğretim süreçlerinin temel bir bileşeni olarak ele alınmaktadır. Amerikan Pediatri Akademisi'nin politika bildirimlerinde oyun, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerine aynı anda katkı sağlayan; yaratıcılık, problem çözme ve dayanıklılık gibi becerilerin gelişmesine zemin hazırlayan doğal bir öğrenme yolu olarak tanımlanmaktadır. UNICEF ve LEGO Vakfı tarafından hazırlanan raporlarda da okul öncesi ve ilkokul döneminde oyun temelli öğrenmenin, çocukların dünyayı anlamlandırmalarını, hayal gücünü kullanmalarını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini desteklediği, bu nedenle eğitim programlarında oyun temelli yaklaşımların merkezi bir konuma yerleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Wright, Hirsh-Pasek, Thomsen, 2022; UNICEF, 2018; 2017).

Eğitim bilimleri alanındaki çalışmalar, oyun temelli öğrenme kavramı altında, yapılandırılmış öğretim hedefleriyle çocuğun oyun ihtiyacını birleştiren pedagojik yaklaşımların, salt gösterip–anlatma yöntemlerine kıyasla daha güçlü öğrenme çıktıları üretebildiğini göstermektedir. Zosh vd. (2018), oyun temelli öğrenme deneyimlerinin, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan esneklik, problem çözme, işbirliği ve yaratıcılık gibi geniş bir beceri setinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmekle birlikte; Hirsh-Pasek vd. (2020), aktif ve rehberli oyun temelli yaklaşımlarının, hem akademik alanlarda (özellikle dil ve erken matematik) hem de yürütücü işlevler ve güdülenme gibi alanlarda anlamlı kazanımlar sağladığını; eğitsel eşitsizlikleri azaltma potansiyeli taşıdığını vurgulamaktadır.

Uluslararası kuruluşların raporları oyunun eğitimdeki yerini “tamamlayıcı” değil, “kurucu” bir unsur olarak isimlendirmektedir. UNICEF'in erken çocukluk gelişimine ilişkin vizyon belgesinde, oyun temelli etkileşimlerden yoksun kalan çocuklarda beyin gelişimi, dil becerileri ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında kalıcı kayıplar görülebileceği belirtilmekte; kaliteli oyun temelli eğitim ortamlarının yaşam boyu öğrenme, okul başarısı ve toplumsal katılım açısından kritik olduğu ifade edilmektedir (UNICEF, 2023). Bu ifadelerden yola çıkarak oyunun eğitimdeki yerinin “ek etkinlik” düzeyini aştığını; eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde, özellikle de anlamlandırma, kavram oluşturma ve üst düzey becerilerin geliştirilmesinde temel bir pedagojik araç olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Zosh vd., 2018).

### **2.1.9. Oyun Temelli Öğretim**

Oyun temelli öğretim, çocukların günlük yaşantılarındaki oyun etkinliklerini, öğretim hedefleri ve öğrenme amaçları ile bütünleştiren pedagojik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda çocuklar, oyun aracılığıyla hem bilişsel hem de sosyal-duygusal beceriler kazanırlar; sınıf ortamında aktif katılım, işbirliği ve problem çözme odaklı öğrenme süreçleri desteklenir (Thomsen & Parker, 2023). Oyun

temelli öğretimin erken çocukluk eğitiminde bilişsel, sosyal, duygusal ve motivasyonel kazanımları anlamlı biçimde artırdığı bilinmektedir. Özellikle oyun temelli öğretim uygulayan sınıflarda çocukların dikkat, yaratıcılık, öğrenmeye katılım ve sosyal becerilerinde gelişimlerin yaşandığı alanyazında birçok çalışmada belirtilmektedir (Alotaibi, 2024; Lazzara, Weber & Leuchter, 2025; Yee, Mashitah & Mamat, 2022).

Oyun temelli öğretimin sınıf içi uygulamalarında öğretmenin rolü kritik görülmektedir. Öğretmen, oyunu planlayan, yönlendiren ve çocukların keşif, deneme–yanılma süreçlerini destekleyen bir rehber konumunda olurken; rehberlik süreci, oyunda anlamlı öğrenmeyi sağlayan yapılandırılmış ve hedefe yönelik etkinliklerin düzenlenmesini mümkün kılmaktadır. Bununla birlikte alanyazında, oyun temelli öğretim uygulamaları sürecinde karşılaşılan bazı sorunlara da değinilmektedir. Söz konusu sorunlar arasında öğretmenlerin oyun temelli öğretim konusunda yeterince hazırlanmış olmamaları, okul programlarının müfredatı yetiştirme zorunlulukları, velilerin ve yöneticilerin geleneksel öğretim yöntemlerine öncelik vermeleri gösterilmektedir. Bu zorluklar, oyun temelli öğretim uygulamalarının yaygınlaşmasını ve sürdürülebilir olmasını zorlaştıran faktörler olarak görülmektedir (Haile & Ghirmai, 2024).

### **2.1.10. Oyun Temelli Kavram Öğretimi**

Oyun temelli kavram öğretimi, çocukların kavramsal yapıları oyun, keşif, problem çözme ve sosyal etkileşim yoluyla inşa etmelerine olanak tanıyan pedagojik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenme, çocuğun aktif katılımına, deneysel süreçlere ve anlamlandırma çabalarına dayanır; kavramlar çocukların oyun sırasında karşılaştıkları nesnelere, durumlar ve ilişkiler üzerinden doğal biçimde yapılandırılır (Zosh vd., 2018). Erken yaşlardaki bireylerin, soyut kavramları somutlaştırılması ve zihinsel temsil becerisini geliştirebilmesi açısından oyun kritik bir araç olarak görülmektedir.

Oyun temelli kavram öğretimi, bilişsel süreçleri destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturur. Çocuklar oyun sırasında sınıflama, karşılaştırma, ilişkilendirme, örnek ve örnek olmayı ayırt etme, problem çözme gibi temel kavramsal becerileri doğal akış içinde kullanırlar (Ginsburg, 2007). Bu süreçler, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında vurgulanan şemaların uyum ve düzenlenme mekanizmalarıyla uyumlu olmakla birlikte; çocuk oyunda her yeni durumla karşılaştığında kavramlarını yeniden organize eder (Piaget, 1962). Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımı açısından ise oyun, kavramların toplumsal bağlamda kazanıldığı bir öğrenme alanı olduğundan dolayı çocuk, akranları ve yetişkinlerle etkileşim içinde kavramların anlamını müzakere eder ve dil yoluyla içselleştirir (Vygotsky, 1978).

Alanyazın incelendiğinde, oyun temelli kavram öğretiminin özellikle fen, matematik ve erken okuryazarlık alanlarında önemli kazanımlar sağladığı görülmektedir. Fen eğitiminde kullanılan

yapılandırılmış oyunlar, öğrencilerin bilimsel kavramları keşif temelli öğrenme yoluyla daha kalıcı biçimde yapılandırmalarına imkân tanımaktadır (Fleer, 2009). Benzer şekilde matematikte kural temelli ve materyal destekli oyunların, çocukların sayı, örüntü, sınıflandırma ve ilişkilendirme gibi temel matematik kavramlarını anlamlı biçimde geliştirdiği ifade edilmektedir (Bjorklund & Palmér, 2024). Yapılan çalışmalar incelendiğinde kavram gelişiminin oyun sırasında daha etkili gerçekleşmesinin, çocukların oyunun sunduğu esnek ortamda deneme-yanılma yapabilmesi, hipotez üretmesi ve geri bildirim almalarından dolayı olduğu söylenebilir. Türkiye’de yapılan çalışmalar da oyun temelli öğretimin kavram öğrenimi üzerindeki etkisini göstermektedir. İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen araştırmalar, eğitsel oyunların öğrencilerin kavramları hatırlama, kavramlar arası ilişki kurma, sınıflama yapma ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu ifade etmektedir (Altınbulak vd., 2006). Fen bilimleri ve hayat bilgisi derslerinde kullanılan hareketli oyunlar, dramatik oyunlar ve materyal destekli oyunların kavram yanılıklarını azalttığı, öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmasına yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Karamustafaoğlu & Kılıç, 2020). Bu bulgular, oyun temelli kavram öğretiminin yalnızca erken çocukluk dönemine değil, ilkokul düzeyine de uygulanabilir bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Oyun temelli kavram öğretiminde öğretmenin yönlendirici ve kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği söylenebilir. Öğretmen oyunu planlar, öğrenme hedeflerini belirler, öğrencilerin kavramsal keşif süreçlerine rehberlik eder ve gerektiğinde ipuçları vererek kavramın doğru yapılandırılmasını destekler (Fleer, 2009). Rehberli oyun yaklaşımı, çocuğun özgür oyun deneyimlerini korunurken öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesini mümkün kılar; bu nedenle kavram öğretimi açısından güçlü bir pedagojik çerçeve sunmaktadır (Hirsh-Pasek vd., 2020). Oyun temelli kavram öğretimi sürecinin, öğrencilerin içsel motivasyonunu artırması, öğrenmeyi eğlenceli hâle getirmesi ve kavramları bağlam içinde anlamlandırmasını sağlaması bakımından çağdaş öğrenme kuramlarıyla uyumlu (Zosh vd., 2018) olduğu da söylenebilir.

### **2.1.11. Hayat Bilgisi Dersi Programının Genel Yapısı**

Hayat bilgisi dersi, bireyin hayatta karşılaşılabileceği çeşitli zorluklarla baş edebilmede uygun olan çözümlerin üretilmesi için bireye yardımcı olmayı ve onu hayata hazırlamayı amaçlar (Aktepe, Cepheci, Irmak, Palaz, 2017). Hayat bilgisi dersi bu amaç doğrultusunda bireyleri salt eğitim-öğretim faaliyetlerine hazırlamanın yanında, onları yaşadıkları çevreyle uyumlu bir insan olmalarına yardımcı olan temel bir ders olarak görülmektedir. Bireyler hayat bilgisi dersi ile günlük yaşamlarında karşılaşılabileceği pek çok problemin üstesinden nasıl gelebileceği hakkında öngörü geliştirir. Bireyin bu öngörüye geliştirmesi şüphesiz ki hayat bilgisi dersinin gerekliliğinin belirli bir plan ve program dahilinde gerçekleştirilmesiyle mümkün olacaktır. Bu nedenle hayat bilgisi dersinin öğreticiler

tarafından içselleştirilip tüm Türkiye’de uygulanacak ortak bir program ile bireylere öğretilmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan ifade edilen Türk Milli Eğitimi’nin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri’ne göre oluşturulmuştur. Programın temel amacı; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018).

Eğitimin genel amacının; bireyin çevresine başarılı, etkin ya da olumlu bir şekilde uyum yapmasını sağlamak olduğu düşünüldüğünde hayat bilgisi dersinin bu amacı gerçekleştirmek için ilk ders olduğu sonucu ulaşılabilir (Binbaşıoğlu, 2003). Bireylere hayat bilgisi eğitiminin nerede ve nasıl olarak başladığı tam olarak bilinmemekle beraber, bu dersin nihai amacını oluşturan fen ve sosyal bilgiler eğitiminin insanoğlunun var olduğu andan itibaren başladığı söylenebilir (Sönmez, 1999). Bu durum da bize hayat bilgisi dersinin aslında insanlık tarihinin başladığı andan itibaren formal bir şekilde olmasa da informal yöntemlerle bireylere öğretilmeye çalışıldığını düşündürmektedir. Türkiye’de hayat bilgisi dersi öğretiminin temeli 1924 yılında John Dewey’in Türkiye’yi ziyareti ve sonrasında eğitimle ilgili görüşlerini Mustafa Kemal Atatürk’ün de katıldığı Türkiye Muallimler Birliği Kongresi’nde belirtmesiyle atılmıştır. Dewey daha sonra Türkiye’nin eğitim sistemi ile ilgili hazırladığı raporda Türkiye’de okutulan dersler arasındaki ilişkiye önem verilmesini belirtmiş; tabiat tetkiki, tarih ve coğrafya, sağlık bilgisi, yurt bilgisi gibi derslerin hayat bilgisi dersi adı altında birleştirilmesine yönelik tavsiyede bulunmuştur (Gülcü, 2018). Dewey’in bu tavsiyesi hayat bilgisi dersinin eğitimin temelini oluşturduğu görüşünden hareketle önemsenmiş ve hayat bilgisi dersi 1936 yılında Türk eğitim sistemindeki ilköğretim programlarında mihver ders olarak yer almaya başlamıştır (Bektaş, 2012).

Hayat bilgisi dersi; bilgi temelini sosyal bilimlerle doğa bilimlerinden alan, çocuk gelişimine uygun bir şekilde oluşturulmuş, olabildiğince yaşama dönük ve somut bir şekilde işlenerek öğrencilerin daha etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerine zemin hazırlayan ve aynı zamanda ikinci kademe derslerine temel oluşturan bir öğretim programı olarak tanımlanmaktadır (Baysal, 2006, s.3). Tanımdan da anlaşılacağı üzere hayat bilgisi öğretim programları birinci kademe olarak kabul edilen ilkokul seviyesindeki öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve öğrencilerin ileriki yıllarda öğrenecekleri derslere temel oluşturacak şekilde hazırlanmalıdır. Bu noktada göz önünde bulundurulması gereken en önemli konulardan biri, programın ve programın gerekliliklerinin öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişmelerine uygun bir şekilde hazırlanması gerektiğidir. Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda, ilkokul seviyesindeki öğrencilerin özellikle zihinsel gelişimlerini destekleyecek, farklı öğrenme ortamlarını, öğrencinin yaşayarak içselleştirmesine olanak sağlayacak etkinliklerin bulunması başarıya ulaşmada son derece önemli görülmektedir.

Hayat bilgisi dersinin birçok alanla ilişkili bir yapısı bulunmaktadır. Öyle ki, Hayat Bilgisi dersinin özellikle sosyal bilgilerin, fen bilimlerinin ve diğer bazı derslerin de temelini oluşturduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle hayat bilgisi dersinin disiplinlerarası bir ders olduğu kabul edilmektedir. Ancak son zamanlarda hayat bilgisi dersinin disiplinlerarası tasarıma göre tasarlanmadığı, geniş alan tasarımına göre tasarlandığı varsayılmaktadır. Çünkü hayat bilgisi dersinin, sosyal bilgiler, fen bilimleri gibi derslere temel oluşturacak bazı konuları içerisinde barındırdığı, bu nedenle de öğretim programının disiplinlerarası yaklaşıma göre değil, geniş alan tasarımına göre düzenlendiği söylenmektedir (Aslan, 2021).

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın genel yapısı incelendiğinde davranışçı öğretim yaklaşımlarının genel olarak yer almadığı, bunun yerine yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarının benimsendiği görülmektedir. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre, tek doğru cevaplı, tek yönü ve tek bakış açılı öğretim yaklaşımlarından uzak; çok yönlü bakış açısıyla, herhangi bir sorunu çözüme kavuşturmanın farklı yöntemlerle ve yollarla gerçekleştirilebileceği düşüncesi hakim olmaktadır (Karabağ ve İnal, 2012). Kısacası yapılandırmacı öğretim yaklaşımında öğrenci, öğretim sürecinde aktif rol alarak öğretim sırasında edindikleri bilgileri kendi zihinlerinde organize edip yapılandırarak yaşamlarına uygulayabilme yeterliğine ulaşmalıdırlar. Köseoğlu, Tümay ve Kavak (2002), yapılandırmacı öğretim yaklaşımındaki ilkeleri genel olarak şu şekilde ifade etmektedir:

- Öğrenciler öğrenme ortamlarına kendilerine özgü ön bilgi ve inançlarla gelirler.
- Öğrenme toplumsal etkileşimle desteklenir.
- Anlamli öğrenme gerçek öğrenme etkinlikleri sonucu gerçekleşir.
- Kalıcı öğrenme, öğrenme ortamına bağlı olmakla birlikte öğrencilerin ön bilgi, tutum ve amaçlarına da bağlıdır.
- Öğrenme pasif bir süreç değil, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını gerektiren sürekli ve gelişimsel bir süreçtir.
- Bilgi her birey için farklı olarak hem kişisel hem de sosyal olarak yapılandırılır.
- Birey dünyayı anlamlandırmaya çalışırken, yapılandığı bilgiler için zihinlerinde yeni şemalar oluşturabilir ve yeni öğrendikleri bilgileri direkt olarak özümseyebilir, bilgileri zihinlerinde düzenleyerek özümseyebilir veya reddedebilir.

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarının da etkisiyle dünya genelinde gelişen ve güncellenen öğretim programları, bazı yetkinlikleri ve yeterlikleri de bünyelerine katarak bireylerin 21. yy becerilerine sahip bireyler olarak öğrenim görmelerini amaçlamaktadır. Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ) olarak adlandırılan bu yetkinlikler ve yeterlikler Türkiye'de de Türk Eğitim Sistemi'nin amaç ve esaslarına uygun olarak Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) olarak öğretim programlarındaki yerini almıştır. Küreselleşmeyle birlikte hızla değişen ve birbirine bağlanan bir dünyaya esnek bir şekilde uyum

sağlayabilmek için her birey geniş bir yetkinlik ve yeterlik yelpazesine ihtiyaç duyacaktır (Taneri, 2021). Bu nedenledir ki bireylerin küreselleşen dünyada ihtiyaç duyulan bireylerden biri olabilmesi için genel olarak kabul edilen bazı yetkinlik ve yeterlik alanlarına sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda başta Hayat Bilgisi Öğretim Programı olmak üzere 2018 yılında uygulanmaya başlanan ve tüm öğretim programlarında yer alan yetkinlikler genel olarak şunlardır:

- Anadilde iletişim,
- Yabancı dillerde iletişim,
- Matematiksel yetkinlik ve bilim-teknolojide temel yetkinlikler,
- Dijital yetkinlik,
- Öğrenmeyi öğrenme,
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler,
- İnisiyatif alma ve girişimcilik,
- Küresel farkındalık ve ifade.

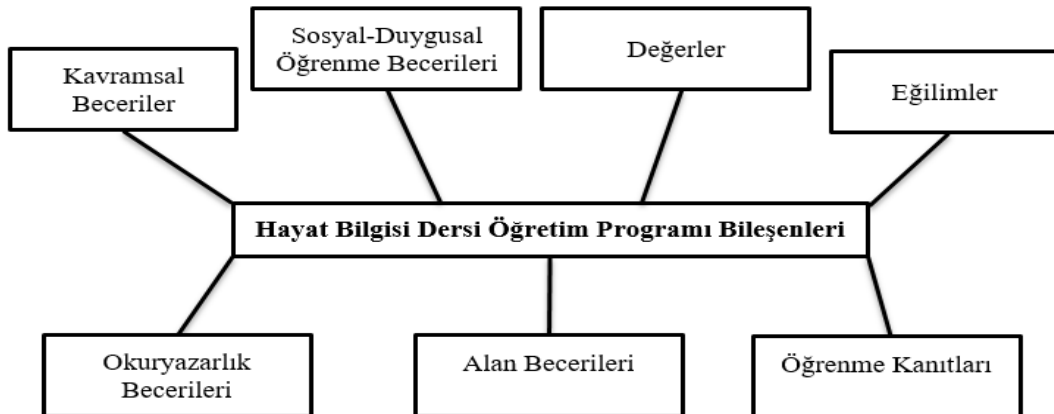
Yukarıda belirtilen bu yetkinlikler küresel vatandaş olmak ve değişen dünya şartlarında sadece belirli bir mesleki yeterliğe sahip olmayıp bu mesleğin yanında yukarıdaki yetkinliklere de sahip olmayı gerektirmektedir. Bu yetkinlikler güncellenen öğretim programlarıyla bireylere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak gelişen ve değişen dünyada çok yönlü bireyler yetiştirilmeye çalışıldığından dolayı bu yetkinliklerin yanında bireylerin bazı becerilere de sahip olması beklenmektedir. Bu noktada 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda ilkökul öğrencilerinde olması beklenen 23 temel beceriden bahsedilmiştir. Bu beceriler şunlardır:

- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| ➤ Araştırma                                  | ➤ Kaynakların kullanımı              |
| ➤ Zaman yönetimi                             | ➤ Kendini koruma                     |
| ➤ Değişim ve sürekliliği algılama            | ➤ Kendini tanıma                     |
| ➤ Dengeli beslenme                           | ➤ Kişisel bakım                      |
| ➤ Doğayı koruma                              | ➤ Kurallara uyma                     |
| ➤ Girişimcilik                               | ➤ Mekânı algılama                    |
| ➤ Gözlem                                     | ➤ Milli ve kültürel değerleri tanıma |
| ➤ İletişim                                   | ➤ Öz yönetim                         |
| ➤ İş birliği                                 | ➤ Sağlığını koruma                   |
| ➤ Karar verme                                | ➤ Sorun çözme                        |
| ➤ Kariyer bilinci geliştirme                 | ➤ Sosyal katılım                     |
| ➤ Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma |                                      |

Hayat bilgisi dersi öğretim programı ilkököl 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin hayat bilgisi dersinde kazanmaları gereken kazanımları, değerleri, yetkinlikleri, becerileri, öğretme-öğrenme sürecini, ölçme değerlendirme araçlarını kapsamaktadır (Çengelci Köse, 2014). Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yukarıda bahsedilen becerileri kazanmaları ve bu becerilerle donanmış bir dünya vatandaşı olması beklenmektedir. Son olarak 2024 yılında güncellenen TYMM Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda, müzelerin, özel ve resmi kurumların ziyaret edilmesi, doğal alanlarda çeşitli etkinliklerin yapılması gibi okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması önerilmektedir. Programın öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin günlük hayatı ile daha iyi ilişkilendirilmiş (Aslan, 2021, s.89) bir şekilde hazırlandığı ifade edilebilir. Programda bireylerin 21. yy. becerilerine sahip, temel yeterlik çerçevesi bağlamında gelişimlerine imkân tanıyan bireyler olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı ve öğretim sürecinin bu amaca göre şekillendirildiği söylenebilir.

TYMM ile Hayat Bilgisi Öğretim Programı, beceri temelli program anlayışıyla hazırlanmıştır. Program hazırlanırken sosyal bilimler alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerinden faydalanılmıştır. TYMM, öğrencilerin kendilerini daha iyi anlamalarına, arkadaşlık ilişkilerini düzenlemelerine, sınıf ve okul ortamına uyum sağlamalarına, sağlıklı yaşam becerileri geliştirmelerine, ailenin önemini farketmelerine, aile yaşamında nezaket kurallarına uymalarına, ailede üzerine düşen görev ve sorumlulukları çözümlenmelerine, millî bilince ve manevî değerlere sahip olmalarına, bilinçli tüketici davranışları sergilemelerine, doğal çevre ile etkileşimde bulunmalarına, doğayı anlama ve koruma bilincini kazanmalarına, gök cisimlerinin temel özelliklerini anlayabilmelerine, afetlerle ilgili temel bilgilere sahip olmalarına, geri dönüştürülebilir atıkları sınıflandırmalarına yardımcı olan konular üzerinde kurgulanmıştır (MEB, 2024b).

TYMM'de, beceri temelli bir öğretim yaklaşımı ve kazanımların sadeleştirilmesi ile derslerin kapsamalarının hafifletilmesi amaçlanmıştır (Karataş, 2024). Genel olarak incelendiğinde TYMM Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın genel yapısı Şekil 4'te gösterilmiştir:



Şekil 4. TYMM Hayat Bilgisi Öğretim Programları Bileşenleri

Şekil 4’te yer alan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Bileşenleri TYMM doğrultusunda güncellenen öğretim anlayışını bütüncül biçimde ortaya koymaktadır. Bu modelde hayat bilgisi dersi, bilişsel gelişimin ötesinde öğrencinin sosyal, duyuşsal, etik ve kültürel yönlerini birlikte geliştirmeyi amaçlayan bir yapıdadır. Şekilde merkezde yer alan “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Bileşenleri” kutusu, programın çekirdek yapısını temsil ederken çevresinde yer alan Kavramsal Beceriler, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri, Değerler, Eğilimler, Öğrenme Kanıtları, Alan Becerileri ve Okuryazarlık Becerileri bu çekirdeği destekleyen alt sistemler olarak tasarlanmıştır. Bu bileşenler arasında hiyerarşik bir ilişki değil, karşılıklı etkileşim ve tamamlayıcılık söz konusudur.

Kavramsal beceriler, öğrencilerin bilgiyi sınıflandırma, karşılaştırma, çıkarım yapma ve genelleme yoluyla anlamlandırmalarını sağlarken; alan becerileri, birey–toplum–doğa ekseninde gözlem, sorgulama, karar verme ve sorumluluk alma gibi yeterlikleri kazandırır. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ise öğrencilerin öz farkındalık, empati ve iş birliği gibi kişisel ve sosyal yetkinliklerini destekleyerek öğrenme ortamında olumlu etkileşimi güçlendirir. Değerler bileşeni, TYMM’nin “erdem–değer–eylem” yaklaşımına dayalı olarak öğrencilerin milli, manevi ve evrensel değerleri davranışa dönüştürmesini hedefler. Eğilimler, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum, merak ve ilgilerini temsil ederken; öğrenme kanıtları, öğrencilerin bilgi, beceri ve değerleri nasıl somutlaştırdıklarını ortaya koyan performans göstergelerini kapsar. Son olarak okuryazarlık becerileri, bilgi, dijital, medya ve çevre okuryazarlığı gibi alt boyutlarıyla öğrencilerin çağın gerektirdiği çok yönlü okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine imkân tanır. Bu bileşenlerin bütünlüğü, hayat bilgisi dersinin değer temelli, beceri odaklı ve anlam kurucu bir öğrenme alanı olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Şekilde görülen yapı, aynı zamanda TYMM’nin öngördüğü “bütüncül insan modeli”nin hayat bilgisi programına yansımış biçimidir. Dolayısıyla hayat bilgisi dersi artık salt bilgi aktarımına dayalı bir ders değil, öğrencinin yaşantı, duygu, düşünce ve eylemlerini bir arada inşa ettiği dinamik bir öğrenme alanı haline gelmiştir (MEB, 2024).

Hayat bilgisi dersi, bireyi yalnızca okul yaşamına değil, gündelik yaşamın çok yönlü gerekliliklerine hazırlayan, öğrencinin çevresiyle etkileşim içinde anlam kurmasını amaçlayan temel bir ders olarak yapılandırılmıştır. Program, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’ndaki genel amaç ve ilkelere dayanmakta; öğrencilerin temel yaşam becerileri, değerler ve kavramlar yoluyla bütüncül gelişimini hedeflemektedir (MEB, 2018). TYMM, bu yaklaşımı koruyarak programı değer–beceri–bilgi bütünlüğü üzerine yeniden düzenlemiştir. TYMM; “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi”, “Beceriler Çerçevesi”, “Okuryazarlık Becerileri” ve “Kavramsal Beceriler” gibi bileşenlerle öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarda dengeli gelişimini esas alır. Böylece hayat bilgisi, kavramların sınıflandırma, karşılaştırma, çıkarım ve genelleme gibi üst düzey düşünme süreçleriyle içselleştirildiği bir öğrenme alanına dönüşmüştür. TYMM’nin ders düzeyindeki somut yansımaları, Hayat bilgisi dersi

öğrenme alanları (Ben ve Okulum, Sağlığım ve Güvenliğim, Ailem ve Toplum, Yaşadığım Yer ve Ülkem, Doğa ve Çevre, Bilim, Teknoloji ve Sanat) ve her sınıf düzeyine göre ayrıntılandırılmış program setlerinde görülür. Programın, okul dışı öğrenme ortamları ve yaşantıya dayalı etkinlikleri özellikle teşvik etmesinin yapılandırmacı öğrenme çizgisiyle bir bütünlük oluşturduğu söylenebilir.

### **2.1.12. Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kavramlar ve Öğretimi**

Kavramlar, öğrencinin yaşantılarından ve disiplinler bilgi alanlarından edindiği örnekleri zihinde sınıflandırma, karşılaştırma ve ilişkilendirme yoluyla örgütlediği anlam birimleridir. Kavram, birden çok durum arasındaki ilişkiyi anlatan genel ya da soyut düşüncenin genellikle bir sözcük, simge ya da işaret aracılığı ile belirtildiği soyutlama ve genellemeler olarak görülebilir (Çepni, Özmen ve Ayvaci, 2014). Öğretimde kavram öğrenme, yalnızca tanım ezberlemek değil; önbilgilerle yeni bilgilerin yeniden yapılandırılması sürecidir. Bu süreçte kimi zaman öğrencinin günlük/naif bilgisi ile bilimsel bilgi arasında uyumsuzluklar görülür ve kavramsal değişim gerekir. Kavramsal değişim yaklaşımı; öğrencilerin yerleşik şemalarını dönüştürerek daha tutarlı zihinsel modellere ulaşmasını amaçlar (Vosniadou, 1994). Hayat bilgisi dersi bireyin birçok alanda beceri kazanmasına yardımcı olan bir disiplin olarak görülürken, bu derste üzerinde durulması en önemli konulardan birinin de kavram öğretimi olduğu görülmektedir. Kavram öğretimi sadece Hayat bilgisi dersi için önemli bir konu alanı olmayıp diğer derslerin de temelini oluşturmaktadır.

Öğrenci okulun ilk yıllarında tanıştığı hayat bilgisi dersi ile okulu, insanı, yaşadığı toplumu anlayacak ve anlamlandıracaktır. Bireylerin anlamlandırma sürecinde kavramlar, zihinde yapılanarak çeşitli anlamlar kazanmaktadır. İlkokulun bireyin eğitim ve öğretim hayatının temelini oluşturduğu gerçeğinden yola çıkarak bu gerçeği meydana getiren temelin, kavramlardan ve kavramların anlamlandırılmasından oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu nedendir ki kavram öğrenimi süreci bireyde gerçekleşmesi beklenen en temel kazanımlardan biri olarak -özellikle hayat bilgisi dersinde- karşımıza çıkmaktadır. Çünkü birey yaşamı ve yaşadığı toplumu anlamlandırmaya hayat bilgisi dersi ile başlamaktadır. Bundan sonraki süreçte diğer derslerle hayat bilgisi dersi arasında kurduğu bu anlamlandırma sürecini devam ettirmektedir. Bireylerin doğumdan itibaren başlayıp yaşamının her anında kavram öğrenme faaliyeti içerisinde olduğu (Aktepe vd., 2017) düşünüldüğünden, bu faaliyetin belirli bir program dahilinde eğitim programlarında yer alması gerekmektedir. Türk eğitim programlarında kavram öğretiminin ayrı bir program olarak ele alınmadığı, genel olarak ders programlarının içerisinde kazanım olarak yer aldığı görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) Hayat Bilgisi Öğretim Programı incelendiğinde kavram öğretiminin nasıl ve ne şekilde yapılacağı ile bilgilere yer verilmediği, sadece belirli birkaç kavramın çocuğa hissettirilmesi gerektiği görülmektedir. Ancak Hayat Bilgisi Ders Kitabı'nda yer alan öğrenme

alanlarının sonunda söz konusu öğrenme alanlarında yer alan kavramların etkinlik olarak öğrencilere sunulduğu görülmüştür. Kavramların açık bir şekilde nasıl öğretilmesi gerektiğiyle ilgili bilgilerin belirli bir program dahilinde belirtilmemesi ancak ders kitaplarında kavramlarla ilgili etkinliklerin olması kavram öğretiminin bir plan ve program dahilinde, özellikle ilkokul seviyesinde farklı etkinliklerle desteklenerek yapılmasını gerektirebilmektedir.

Hayat bilgisi dersinin temel amacı dersin isminden de anlaşılacağı üzere bireyi hayata hazırlama süreci olmalıdır. Bu süreç, ilkokul çağındaki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedeflemeyi gerektirmektedir (MEB, 2018). Öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırabilmenin temeli de kavramlara ve bu kavramların etkili ve verimli bir şekilde öğrenilmesine dayanmaktadır. Öğrenciler kazanacakları bu yeterliklerle ilk olarak bir kavram olarak karşılaşacaklardır. Örneğin öğrenciler, günlük hayatta çok sık karşılaştıkları; polis, trafik, doğa, canlı, su, cumhuriyet, atık, geri dönüşüm vb. daha birçok kavramın aslında kategorilere ayrılmış kavramlar olduğunun farkında değildirler. Öğrencilerin bu kavramları öğrenebilmeleri, içselleştirebilmeleri ve genelleyeabilmeleri öncelikle bu kavramların özelliklerini tam ve eksiksiz olarak bilmelerine bağlanabilir.

Hayat bilgisi dersinin içeriği incelendiğinde öğretim programının içeriğinin; genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler ve kavramlardan oluştuğu görülmektedir (MEB, 2018). Ancak programda kavramlar üzerinde sıkça durulmasına rağmen bu kavramların öğretiminin nasıl yapılacağı açık bir şekilde belirtilmemektedir. İlkokul öğrencilerinin buldukları yaşta gelişim özellikleri dikkate alındığında, öğrencilerin bu kavramlarla sadece yüzeysel olarak karşılaşmaları, bu kavramların içeriklerinin ve özelliklerinin ne olduğunu tam olarak kavrayamamalarına neden olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilere kazandırılmak istenen hedef kazanımların sekteye uğramasına neden olabilmektedir. Bu nedenle Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki kazanımlara ulaşabilmek için ders kitaplarında yer alan anahtar kavramların öğrenciler tarafından öğrenilmesi o dersin konusunu daha anlaşılır hale getirebilecektir. Tüm bunlar göstermektedir ki öğretim programının içeriğinde kavram konusuna ayrı bir önem verilmelidir. Kavramlar sadece ders kitabındaki öğrenme alanlarının sonunda 1 sayfalık bir etkinlikle geçirilmemelidir.

Alanyazında kavram öğretimi süreci incelendiğinde, kavram öğretiminin bireylerde kavramsal değişim yaşantısı olarak gerçekleştiği belirtilmektedir. Kavramsal değişimin doğası da üç düzeyde açıklanmaktadır (Chi, 2008):

- İnanç düzeyinde küçük ölçekli revizyonlar,
- Zihinsel model dönüşümleri,
- Ontolojik kategori kaymaları (örneğin; toprağın yanılığısından süreç olarak anlamaya geçiş).

Bu çerçeve, kavram öğretiminin yalnızca örnek sayısını artırmakla değil, yanılığını görünür kılan ve yeni modelin açıklayıcılığını sezdiren öğrenme yaşantılarıyla yürütülmesi gerektiğini göstermektedir (Vosniadou, 2008). Kavram öğretimi sürecinde birçok farklı yöntem kullanılmakla birlikte (sunuş yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, örnekleme ve karşılaştırma yöntemi, iş birliğine dayalı öğrenme, drama ve rol oynama yöntemleri vb.) özellikle ilkökul düzeyinde “oyun temelli öğrenme” yönteminin öne çıktığı söylenebilir. Kavram öğretiminin oyun temelli tasarımlarla bütünleştirilmesi, bilişsel (dikkat, bellek, problem çözme) ve duyuşsal (motivasyon, öz-yeterlik) süreçleri eşzamanlı harekete geçirir. Oyun temelli öğrenme (game-based learning) alan yazınında yer alan kuramsal çerçeve, oyunların öğrenmeyi destekleyen tasarım öğelerini (geri bildirim, hedefler, meydan okuma, hikâye vb.) tanımlar ve kavram edinimine uygun senaryolar üretmeyi mümkün kılar (Plass, Homer & Kinzer, 2015). İlkokul düzeyinde kavram öğretimi için güçlü tekniklerden birinin de kavram haritaları tekniğinin olduğu söylenebilir. 2005-2017 arasında 78 çalışmayı toplayan bir meta-analiz çalışması incelendiğinde, kavram haritalarının akademik başarı üzerinde güçlü ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu (genel etki büyüklüğü  $\approx 1.08$ ) görülmüştür. Bu bulgu, özellikle ilkökul ve ortaokul örneklemlerinde daha belirgin olarak göze çarpmakta ve hayat bilgisi dersi bağlamında kavram ilişkilerini görünür kılmaya öğrenmeyi anlamlı biçimde artırdığını desteklemektedir (İzci ve Açıköz Akkoç, 2023). Bu bağlamda ilkökul düzeyinde oyun temelli kavram öğretimi yönteminin kavram haritası, kavram ağları, kavram kartları gibi farklı tekniklerle bütünleştirilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca çalışmalar, dijital oyun/oyunlaştırma uygulamalarının da bilişsel ve motivasyonel çıktılar üzerinde küçük-orta büyüklükte fakat anlamlı etkiler ürettiğini ifade etmektedir. Oyunların en etkili olduğu durumların; oyunun ek öğretimle desteklenmesi, çoklu oturumlar ve işbirlikli çalışma gibi farklılaştırılmış öğretim süreçlerinden oluştuğu belirtilmektedir (Wouters, van Nimwegen, van Oostendorp & van der Spek, 2013). Bu bulgular, sınıf içi etkinliklerde “oyun + tartışma + yansıtma” üçlüsünü pedagojik bir standart olarak eğitim süreçlerine dahil edilmesini gerektirmektedir.

TYMM’de kavram öğretimi sürecine bakıldığında, model kavram öğretimi sürecini yalnızca bilgilerin aktarımı olarak değil; beceri, içerik, öğrenme çıktıları ve yaşantılar arasında kurulan dinamik bir etkileşim biçiminde tanımlamaktadır. Modelin bütüncül yapısı, öğrencilerin kavramları yalnızca tanımlamakla kalmayıp, onları sınıflandırma, karşılaştırma, genelleme ve çıkarım gibi üst düzey düşünme süreçleriyle içselleştirmelerini amaçlamaktadır. Bu nedenle TYMM, kavram öğretimini hem bilişsel hem de duyuşsal ve sosyal boyutlarıyla ele alarak hayat bilgisi dersi gibi disiplinler için güçlü bir çerçeve sunmaktadır (MEB, 2024a). TYMM’nin temel bileşenlerinden biri kavramsal beceriler olarak belirtilmektedir. TYMM’de kavramsal beceriler; sınıflandırma, karşılaştırma, sorgulama, genelleme, çıkarım yapma, yapılandırma, yorumlama, yansıtma, değerlendirme ve sentezleme gibi süreçleri kapsamaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin kavramlar arasında ilişkiler kurarak bilgiye derinlemesine

anlam vermesini sağlamaktadır. Örneğin hayat bilgisi dersinde öğrencilerin “doğa” kavramını öğrenmesi, yalnızca çevre ile ilgili tanımların ezberlenmesi değil; bu kavramın benzer ve farklı yönleriyle diğer kavramlarla (ör. bitki, su, kirlilik) ilişkilendirilmesi ve çıkarımlar yapılması ile desteklenmektedir (MEB, 2024b). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi süreci, öğrencinin mevcut zihinsel modellerini görünür kılan ve dönüştüren öğrenme deneyimlerine, kavramlar arası ilişkileri açık seçik gösteren temsillere (ör. kavram haritaları) ve oyun temelli, etkileşimli senaryolarla pekiştirilen bir sürece dayanmalıdır. Süreç boyunca temel alınan bu yaklaşımlar, programın bilgi-beceri-değer bütünlüğü anlayışıyla da uyumlu biçimde, kavramların yalnızca adını değil işlevini öğreten bir öğrenme ortamının oluşturulmasına zemin hazırlayacaktır.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Bu başlık altında, oyun temelli kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisine yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan, araştırmacının ulaşabildiği araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar incelenirken kavram öğretimi ve oyun temelli öğretim anahtar kelimeleri temel alınarak alanyazında yer alan çalışmalar incelenmiştir.

### **2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Kayhan ve Dikmenli (2025), hayat bilgisi dersinde eğitsel oyun kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi çalışmalarında, ilkokul 3. sınıf öğrencileriyle çalışmışlardır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre eğitsel oyun temelli etkinliklerle yürütülen hayat bilgisi dersinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde ise anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erkan ve Kerimgil Çelik (2023), ilkokul sosyal bilgiler dersinde oyunun öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi çalışmalarında 4. sınıf öğrencileriyle çalışmışlardır. Nicel olarak gerçekleştirilen çalışmada yarı deneysel desen kullanılmış olup araştırma sonunda deney ve kontrol grubunun akademik başarıları üzerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları incelendiğinde ise deney grubu lehine anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Günaydın, Küçük Demir ve Tutkun (2023), temel matematik kavramlarının okul öncesi çocuklarına öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi isimli deneysel çalışmalarında, öğrencilerin kavramları en iyi müzik, drama ve oyun temelli öğretim yöntemleri ile öğrendikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Altunel (2022), yüksek lisans çalışmasında kök değerler olarak adlandırılan kavramların öğretimini, 7. sınıf öğrencilerine eğitsel oyunlarla gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bu çalışmada, eğitsel oyunlarla yapılmış bir öğretim sürecinden sonra öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin programda yer alan kök değer kavramlarını çok iyi tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin eğitsel oyunlarla bu kavramları daha iyi kavradıkları ve bu kavramlara ilişkin algılarının daha kapsamlı olarak geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Esener (2021), hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi sürecinin farklı etkinliklerle desteklenmesi üzerine yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinde, kavram öğretimi sürecini farklı etkinliklerle gerçekleştirmiştir. Çalışmasının sonunda; hayat bilgisi dersinde kavram öğretiminin şarkı, şiir, tekerleme, akrostiş, masal, bilmece ve geleneksel çocuk oyunları ile entegre edilerek öğrenci seviyesine uygun bir şekilde geliştirilen etkinliklerle verilmesinin, öğrencilerin kavram öğrenimine yönelik kazanım düzeylerini olumlu bir şekilde etkilediğini belirtmiştir.

Kılıçaslan (2021), ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde oyunla kavram öğretimine yönelik yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinde, oyunun soyut kavramları somutlaştırdığı, öğrencileri öğretim sürecinde aktifleştirip öğretim sürecini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu tezde yazar oyunla kavram öğretiminin öğrencilerin kavramları kolay bir şekilde öğrenmelerinin yanı sıra kavram öğrenmenin etkililiğinin ve kalıcılığının da sağlanmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Kaynar (2020), eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinliklerin hayat bilgisi dersindeki akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi isimli yüksek lisans tezinde, eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinliklerin hayat bilgisi dersindeki akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desene göre gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubunun hayat bilgisi dersindeki akademik başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına yönelik deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Kurt (2020), okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişimi ile ilgili kavram geliştirmeye yönelik görüşlerinin alındığı çalışmasında, öğrencilerin kavramları somutlaştırma konusunda sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin bu sorunu çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak çözmeye çalıştığı verisin elde eden Kurt, bu yöntem ve tekniklerin içinde oyun temelli kavram öğretiminin de olduğu sonucunu elde etmiştir. Yazar, öğrencilerin kavramları somutlaştırmasında en etkili yollardan birinin kavramları oyun oynayarak öğrenmek olduğunu belirtmiştir.

Bayram (2019), oyunlaştırılmış etkinliklerle işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrencilerin ürün ve görüşlerine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği yüksek lisans çalışmasında, öğrencilerin oyunlaştırma yöntemine karşı olumlu tutum sergiledikleri, kavramların anlaşılmasında, soyut

kavramların somutlaştırılmasında öğrencilerin olumlu gelişmeler gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca eğitsel oyunlarla öğrenim gören öğrencilerden çekingен ve akademik başarı olarak düşük seviyede olan öğrencilerin oyunlar sayesinde derse daha aktif katılım sağladıklarını da belirlemiştir.

Yavuz (2019), doktora tezinde okul öncesinde yön kavramının öğretimine yönelik eğitsel oyuncak tasarımı gerçekleştirmiştir. Buna göre yön kavramına yönelik tasarlanan eğitsel oyuncak 148 okul öncesi öğrencinin kullanımına sunulmuştur. Öğrenciler 5 deney 5 kontrol olacak şekilde gruplara ayrılmıştır. Deney grubuna tasarlanan eğitsel oyuncak ile yön kavramı öğretilirken kontrol grubuna müfredatta yer alan şekliyle yön kavramının öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda tasarlanan eğitsel oyuncağın öğrencilerin yön kavramını öğrenme düzeylerini arttırdığı belirtilmiştir.

Akkaya (2018), ilkokul 4. sınıf matematik dersinde kavram yanılgılarının giderilmesinde oyun temelli öğretimin etkisini, hazırladığı doktora teziyle incelemiştir. Buna göre; araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ayrılmış ve deney grubuna oyun temelli, kontrol grubuna müfredat dahilinde geleneksel öğretim yöntemlerini içeren bir öğretim süreci uygulanmıştır. Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre kavram öğrenimi sürecinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Boz (2018), Kahramanmaraş ilinde oyun temelli öğretim yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada iki ilkokul 4. sınıf öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna oyun temelli öğretim uygulanırken kontrol grubuna öğretmen kılavuzunda yer alan yönergelerle göre öğretim uygulanmıştır. Uygulama sonunda yazar gruplara başarı testi uygulanarak oyun temelli yöntemin etkililiği belirlenmeye çalışmıştır. Buna göre, öğrencilerin matematik başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, cinsiyet ve ailenin eğitim düzeyinin öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Alibekiroğlu (2017), ilkokul din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kavram öğretiminde oyun kullanımı üzerine yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında soyut kavramların oyun ile somutlaştırıldığında öğrencilerin kazanımları daha kolay kavradıkları, öğrencilerin kavramların anlamlarını daha doğru anladıkları, oyunun öğrenciyi derse katılma açısından daha istekli hale getirdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Akkuş ve Aslan (2013), sosyal bilgiler dersinde oyunlarla kavram öğretimi isimli çalışmalarında deneysel yöntem kullanarak ön test-son test modelini kullanmışlardır. Bu çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturularak deney grubuna oyun temelli kavram öğretimi uygulanmış, kontrol grubuna da kavram öğretimi sürecinde geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre,

oyun temelli kavram öğretimi süreciyle kavram öğrenen öğrenciler, geleneksel yöntemlerle kavram öğrenen öğrencilere göre kavram öğretimi sürecinde daha başarılı olmuşlardır.

Hanbaba (2011) yüksek lisans çalışmasında, hayat bilgisi dersinde oyun temelli öğretim yöntemini kullanarak bu yöntemin akademik başarıya ve tutuma olan etkisini incelemiştir. Bu çalışmada farklı iki üçüncü sınıf öğrencileri deney ve kontrol grupları olarak belirlenmişlerdir. Deney grubuna oyun temelli öğretim yapılırken, kontrol grubuna müfredatta belirtilen yöntemler dahilinde öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda, oyun temelli öğretimin yapıldığı deney grubunun başarı puanının kontrol grubunun başarı puanına göre anlamlı düzeyde arttığı görülürken, derse karşı tutumda grupların birbirlerinden farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Çelik (2005), oyun materyallerinin okul öncesi eğitim çağındaki çocukların kavram gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla okul öncesi çocuklarıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. Öğrencileri deney ve kontrol gruplarına ayıran yazar deney grubuna eğitici oyuncak ve eğitici oyunlarla kavram öğretimi sürecini gerçekleştirmiştir. Süreç sonunda eğitici oyuncak ve oyun temelli kavram öğretiminin 6 yaş grubu çocukların zaman kavramını öğrenme düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2005), okul öncesi çocuklarda mekân kavramlarının gelişiminde çokluortam materyalinin kullanımının çocukların kavram kazanımı üzerine etkisini incelediği yüksek lisans çalışmasında, çokluortam olarak adlandırdığı materyalin içeriğine eğitsel oyunları da ilave etmiştir. Deney ve kontrol gruplu ön test-son test desenine göre gerçekleştirilen çalışmada araştırmacı, çokluortam materyali kullanan deney grubu öğrencilerinin, kavram kazanımı sürecinde geleneksel yöntemlerle kavram öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Altunbulak (2004), yüksek lisans çalışmasında sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların erişime ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Araştırma Bolu ilinde bulunan iki ilkokulun, iki farklı 5. sınıfındaki öğrencilerle deney- kontrol grubu temelli gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna öğretim süresince oyun temelli etkinlikler uygulanmıştır. Uygulama sonunda deney grubunun bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez basamaklarında kontrol grubuna göre olumlu yönde anlamlı derecede farklılaştığı ve öğrencilerin kavram öğrenimi konusunda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Çelen (1992), okul öncesi çocukların sayı ve mekân kavramlarını kazanmada eğitsel oyunların etkililiğini belirlemek istediği doktora tezinde, öğrencileri deney ve kontrol grubuna ayırarak deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda oyun temelli gerçekleştirilen kavram öğretimi sürecinin, sayı kavramını öğrenmede olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılırken, mekân kavramı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dan, Trung, Nga ve Dung (2024), Vietnam'da yapılan ve ilköğretim matematik eğitiminde dijital oyun temelli öğrenmenin kullanımına ilişkin 45 ampirik çalışmayı kapsayan bir sistematik derleme gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada farklı ülkelerde yürütülen deneysel ve karma yöntemli çalışmalar incelenerek oyun temelli uygulamaların hangi matematik konularında kullanıldığı, hangi öğrenme çıktılarının hedeflendiği ve hangi oyun türlerinin tercih edildiği analiz edilmiştir. İnceleme sonucunda, dijital oyun temelli öğretimin özellikle aritmetik, problem çözme ve muhakeme becerilerinde öğrenmeyi desteklediği; motivasyon, ilgi ve öğrenme isteği gibi duyuşsal çıktılarda belirgin artışlar sağladığı görülmüştür. Genel olarak bulgular, oyun temelli öğrenmenin ilköğretim öğrencilerinin matematiksel kavramları anlamlandırma ve öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını güçlendirdiğini göstermektedir.

Tsai ve Chin (2022), Tayvan'da 1–6. sınıf aralığındaki ilköğretim öğrencileriyle kesir kavramlarına yönelik kendi tasarladıkları kutu oyunlarını kullanarak oyun temelli kesir öğretimini incelemiştir. Araştırmada, kesir sembollerinin okunması, birim kesirlerin görsel temsilleri ve basit kesir karşılaştırmalarına odaklanan board–game etkinlikleri ön test-son test ve öğrenci görüşmeleriyle değerlendirilmiştir. Bulgular, yalnızca kutu oyunu ile öğrenim gören öğrencilerin birim kesirleri okuma ve görsel–sembolik eşleştirme becerilerinde hedeflenen öğrenme çıktısına ulaştığını; ayrıca öğrencilerin matematiğe ve kesirlere yönelik ilgi ve tutumlarının olumlu yönde değiştiğini göstermiştir.

Ezeoguine ve Augustine (2021), Nijerya'da 5 ve 6. sınıf düzeyinde fen bilimleri dersinde oyun temelli öğrenmenin etkisini araştırmıştır. Çalışmada deney grubundaki öğrencilere kavram kartları, eşleştirme oyunları ve Pictionary tarzı kavram çizme oyunları ile temel fen kavramları (madde halleri, enerji vb.) öğretilmiş, kontrol grubunda ise anlatım ve soru-cevap ağırlıklı geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desenle yürütülen araştırmanın sonuçları, oyun temelli kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı biçimde artırdığını; ayrıca öğrencilerin derse yönelik tutum ve katılımlarını olumlu etkilediğini göstermiştir.

Wang ve Zheng (2021), Çin'de bir devlet ortaokulunda 93 yedinci sınıf öğrencisiyle dijital ve dijital olmayan oyun temelli öğrenme ortamlarının, ışığın yansıması kavramının öğretimindeki etkisini inceleyen deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada üç sınıf rastgele olarak dijital oyun, dijital olmayan oyun ve geleneksel öğretim gruplarına atanmış; öğrencilerin kavram öğrenme düzeyleri ve öz-yeterlikleri ön test-son test uygulamalarıyla ölçülmüştür. Bulgular, her iki oyun temelli öğrenme yaklaşımının da geleneksel öğretime kıyasla öğrencilerin bilimsel kavram başarısını anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir. Ayrıca dijital oyun grubundaki öğrencilerin öz-yeterliklerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu, bunun da kavram kazanımını desteklediği belirtilmiştir.

Liu, Shaikh ve Gazizova (2020), Rusya'nın Alabuga ilinde oyun tabanlı öğrenme ve oyunlaştırma kavramı üzerine 86 ilkokul öğrencisiyle bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının öğrenmeye yönelik motivasyonları ve derse karşı ilgileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda oyun temelli eğitim yapan deney grubunun derslere karşı ilgi ve motivasyonlarında artış gözlemlendiği; öğrencilerin beceri ve kavramları kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi öğrenme sonuçlarıyla içselleştirdikleri belirtilmiştir.

Fien vd., (2016), ABD'de dezavantajlı bölgelerdeki birinci sınıf öğrencileriyle "NumberShire Level 1" adlı dijital matematik oyununu kullanarak tam sayı kavramlarının ve temel işlemlerin öğretimini incelemişlerdir. Rasgele seçilmiş kontrollü deneysel desende, deney grubundaki öğrenciler 12 hafta boyunca haftada dört oturum yaklaşık 15'er dakika NumberShire oynarken, kontrol grubu yalnızca sınıfın rutin matematik öğretimini almıştır. Bulgular, oyun temelli müdahalenin özellikle matematiksel zorluk riski taşıyan öğrencilerde sayı kavramı, basamak değeri ve temel işlemlerle ilgili akademik başarıyı anlamlı biçimde artırdığını; bu öğrencilerin standartlaştırılmış testlerde de kontrol grubuna göre daha yüksek performans sergilediğini göstermiştir.

Hung, Huang ve Hwang (2014), Tayvan'da üçüncü sınıf düzeyinde 69 öğrenciyle sağlık ve beslenme kavramlarının öğretiminde web tabanlı oyunların etkililiğini değerlendirmişlerdir. Deney grubundaki öğrenciler, ulusal sağlık e-öğrenme ağı kapsamında geliştirilen ve besin piramidi, sağlıklı yiyecek seçimi ve besin içeriği gibi kavramları hedefleyen dijital oyunlarla öğrenirken; kontrol grubundaki öğrenciler aynı kazanımları çoklu ortam sunuları ve geleneksel sınıf içi etkinlikler yoluyla işlemişlerdir. Sonuçlar, oyun temelli öğrenme sürecine katılan öğrencilerin beslenme bilgisinde ve yeme-içme davranışlarında anlamlı düzeyde gelişme gösterdiğini; buna karşın beslenmeye yönelik tutum puanlarında gruplar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığını göstermiştir. Çalışma, oyun temelli öğretimin özellikle kavramsal bilgi ve davranış değişikliği boyutunda etkili olabileceğini ortaya koymuştur.

Molnar ve Kostkova (2013), Orta Avrupa'da 6–11 yaş aralığındaki 60 ilkokul öğrencisiyle mikrop kavramlarının öğretiminde oyun mekaniğine gömülü bilgilerin, yalnızca metin temelli içeriğe kıyasla etkisini incelemişlerdir. Çalışmada her iki gruptaki öğrenciler, "Bugs Kingdom" adlı oyunun zararlı ve yararlı mikroorganizmalarla ilgili olarak uyarlanmış iki farklı sürümünü oynamış; deney grubunda kavramlar oyun mekaniği ve etkileşimler yoluyla, kontrol grubunda ise ağırlıklı olarak metin üzerinden sunulmuştur. Bulgular, oyun mekaniğiyle bütünleştirilmiş bilgilendirme stratejisinin öğrencilerin mikroorganizmalarla ilgili kavram bilgisini artırmada yalnızca metin temelli sunuma göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada, kavramsal içeriğin doğrudan oyun kuralları ve görevleri içine yerleştirilmesinin, öğrencilerin fen kavramlarını daha güçlü ve kalıcı biçimde yapılandırılmalarına yardımcı olduğu vurgulanmıştır.

Su ve Cheng (2013), Tayvan'ın Kaohsiung kentinde bir ilkokulda 102 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürüttükleri yarı deneysel araştırmada, MILS adı verilen mobil oyun temelli bir öğrenme sistemiyle böceklerle ilgili bilimsel kavramların öğretimini incelemişlerdir. Üç sınıf rastgele olarak oyunlaştırılmış mobil öğrenme, oyunlaştırılmamış mobil öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarına atanmış; öğrencilerin kavram öğrenme düzeyleri ön test-son test uygulamaları ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, oyunlaştırılmış mobil öğrenme yaklaşımının, diğer iki yönetime göre öğrencilerin botanik ve böcek bilgisine ilişkin akademik başarılarını anlamlı derecede artırdığını göstermiştir. Çalışmada ayrıca oyun mekaniği ile desteklenen mobil öğrenme ortamının öğrencilerin derse katılımını, öğrenme motivasyonunu ve görev tamamlamadaki etkileşim düzeyini olumlu etkilediği belirtilmiştir.

Yien, Hung, Hwang ve Lin (2011), Tayvan'da iki üçüncü sınıf şubesinden 66 öğrenciyle beslenme kavramlarının öğretiminde web tabanlı oyun temelli öğrenme yaklaşımının etkililiğini incelemişlerdir. Deney grubundaki öğrenciler, besin grupları, sağlıklı beslenme ve içecek tercihleri gibi kavramlara odaklanan birden fazla eğitim oyununun kullanıldığı çevrim içi ortamda öğrenirken; kontrol grubundaki öğrenciler aynı içeriği çoklu ortam slaytlarıyla yürütülen geleneksel anlatım yoluyla işlemişlerdir. Araştırma bulguları, oyun temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin beslenme konusundaki akademik başarılarını artırdığını ve özellikle beslenme alışkanlıkları ile içecek tercihleri gibi davranışsal çıktılarda olumlu değişiklikler sağladığını göstermiştir. Çalışmada oyun temelli ortamın kavram kazanımı yanında öğrencilerin sağlıklı beslenme farkındalığını da desteklediği ifade edilmiştir.

İlgili araştırmalar birlikte ele alındığında, oyun temelli kavram öğretiminin en tutarlı çıktısının kavramsal öğrenmeyi destekleme olduğu görülmektedir. Türkiye'deki çalışmalar, oyunun soyut kavramları somutlaştırma, öğrenciyi öğrenme sürecinde aktifleştirme ve kavramsal kazanımı güçlendirme potansiyeline vurgu yaparken; uluslararası alanyazında, özellikle matematikte dijital oyun temelli uygulamalarla (aritmetik, problem çözme, muhakeme) hem bilişsel çıktılarda hem de motivasyon/ilgi gibi duyuşsal çıktılarda artışlar rapor edildiği; sınıf düzeyinde tasarlanan kutu oyunu gibi analog oyunların dahi kesir kavramı gibi zor alanlarda öğrenmeyi ve tutumu olumlu etkileyebildiği görülmektedir.

İlgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde, oyun temelli öğretimin farklı derslerde ve sınıf düzeylerinde akademik başarı, tutum ve motivasyon üzerindeki etkilerinin ele alındığı görülmekle birlikte, bu doktora tezinin özgünlüğü birkaç temel noktada belirginleşmektedir. Öncelikle araştırma, oyun temelli öğretimi genel bir öğrenme yaklaşımı olarak değil, doğrudan kavram öğretimi odağında ele almakta ve bu odağı 3. sınıf hayat bilgisi dersi gibi kavramsal yoğunluğu yüksek ancak alanyazında sınırlı çalışılan bir bağlamda incelemektedir. Ayrıca tezde, tek bir ünite ya da kazanım yerine hayat bilgisi dersinin üç farklı öğrenme alanına yönelik kavramların ele alınması ve her öğrenme alanı için araştırmacı tarafından geliştirilen ayrı başarı testlerinin kullanılması, ölçme ve değerlendirme açısından

çalışmayı önceki araştırmalardan ayırmaktadır. Bununla birlikte, birçok çalışmada yalnızca akademik başarı ya da tutum değişkeni ele alınırken, bu tezde kalıcılık boyutunun da sistematik biçimde incelenmesi, oyun temelli kavram öğretiminin kısa süreli etkiyle sınırlı kalmadığını ortaya koymaktadır. Son olarak, deneysel süreçte kullanılan eğitsel oyunların ayrıntılı biçimde tasarlanması ve raporlanması, elde edilen bulguların öğretmenler ve program geliştiriciler tarafından doğrudan uygulanabilir nitelik taşımalarını sağlamakta; bu yönüyle çalışmanın, yalnızca kuramsal değil uygulamaya dönük özgün bir katkı sunduğu söylenebilir.



### 3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deseni, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik, deneysel uygulama süreci ve tez çalışma serüveni kısımları açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemine göre yürütülmüştür. Araştırma, oyun temelli kavram öğretimi sürecinde öğrencilerin akademik başarısını ölçmeye yönelik olduğundan ve öğrencilerin akademik başarısını ölçmek de genel olarak sayısal verilere dayandığından dolayı nicel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Bir birey ya da nesnenin belli bir özelliğe sahip olması miktar olarak açıklanabiliyorsa bu tür değişkenler nicel değişken olarak adlandırılır. Akademik başarı puanı, ağırlık ölçüsü, zekâ puanı gibi sayısal verilerle ifade edilebilen değişkenler nicel araştırma yöntemleriyle analiz edilebilir (Büyüköztürk, 2020, s.2). Ayrıca araştırma yarı deneysel yöntemlerden öntest-sontest kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Katılımcıların yansız olarak atanmadığı iki gruba yapılan bir araştırma yarı deneysel araştırma olarak adlandırılır (Can, 2019). Yarı deneysel desenlerde, araştırmacı deney ve kontrol grubunu belirleyip grupların denkliliklerini belirlemek için her iki gruba da ön test uygular. Araştırmacı deneysel işlemi deney grubuna yapar ve her iki gruba son test uygulayarak deneysel işlemi sonlandırır (Karasar, 2009). Bu araştırmanın çalışma grupları yansız olarak atanmadığı ve deney-kontrol gruplarını araştırmacı belirlediği için araştırmanın deseni yarı deneysel desendir.

#### 3.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu uygun örneklem yöntemine göre seçilen bir deney ve bir kontrol grubundan oluşmaktadır. Uygun örnekleme, araştırmaya hız kazandıran ve araştırmacıyı örnekleme ulaşmasını kolaylaştıran örnekleme yöntemlerindedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2019, s. 203). Bu nedenle araştırmacının görev yaptığı ilçedeki bir ilkokulun 3. sınıfı deney grubu, il merkezindeki bir ilkokulun 3. sınıfı da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmacının deneysel süreci yürütme işleminde yanlılığını ortadan kaldırmak amacıyla uygulamanın tüm aşamalarını ayrıntılı biçimde tanımlayan bir müdahale protokolü izlenmiştir. Bu protokol, uygulamanın daha tutarlı yürütülmesini sağlar ve araştırmacının kişisel tarzından kaynaklanan etkileri azaltır (Cobb vd., 2003).

Deney ve kontrol grubunun belirlenmesi sürecinde grupların birbirlerine olan denklilikleri baz alınmıştır. Bunun için öncelikle sınıf mevcutları göz önünde bulundurulmuştur. Sınıf mevcutları denk 2 sınıf tespit edildikten sonra Güvenli Hayat Kavram Başarı Testi (GHKBT), Ülkemizde Hayat Kavram Başarı Testi (ÜHKBT) ve Doğada Hayat Kavram Başarı Testi (DHKBT) öğrencilere ön test olarak uygulanmış ve akademik başarı olarak deney grubuna denk olan sınıf kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Ayrıca sınıfların mevcutlarının da birbirlerine eşit olması grupların deney ve kontrol grubu olarak belirlenmesinde etkili olmuştur. Söz konusu gruplara uygulanan denkleştirme çalışmasına yönelik bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Grupların denkleliğini belirlemek için ön-test uygulanan sınıfların başarı durumlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Gruplar       | N  | $\bar{X}$ | S    | sd  | t     | p   |
|---------------|----|-----------|------|-----|-------|-----|
| Deney Grubu   | 20 | 13,95     | 4,18 | 118 | -1,25 | ,21 |
| Kontrol Grubu | 20 | 14,86     | 3,83 |     |       |     |

\*p<0,05

Tablo 1’e göre grupların başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t(118)=-1,25, p>0,05). Deneysel çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının başarı durumlarını belirlemek için yapılan bu analize göre grupların kavram başarı düzeylerinin akademik olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyetlerini gösteren veriler ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet dağılımları

| Grup   | Deney Grubu | Kontrol Grubu |
|--------|-------------|---------------|
| Kadın  | 7           | 7             |
| Erkek  | 13          | 13            |
| Toplam | 20          | 20            |

Tablo 2’ye göre deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de 7 kadın, 13 erkek öğrenci bulunmaktadır.

### 3.3. Deneysel Uygulama Süreci

Deney grubuna söz konusu öğrenme alanlarındaki kavramların öğretimi oyun temelli olarak uygulanmışken, kavramlar kontrol grubuna MEB müfredatı doğrultusunda 3. sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı’na göre uygulanmıştır. Kavram öğretimi için oynanan eğitsel oyunlar, on beş hafta olarak planlanmıştır. Eğitsel oyunlar, uygulama süresince her hafta bir eğitsel oyun oynanacak şekilde planlanmıştır. Eğitsel oyunlar, haftalık dört saat olan hayat bilgisi dersinin son saatinde, öğrenme alanlarında yer alan konuların bitiminde uygulanmıştır. Kavramların oyun temelli etkinliklerle öğretimi araştırmacı kontrolünde bir başka öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında oynanan oyunlar araştırmacı tarafından yazılmış olup oyun temelli eğitim yöntemiyle ilgili çalışmaları olan iki öğretim üyesi ile birlikte geliştirilmiştir. Görüşleri alınan öğretim üyeleri, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı ve Eskişehir Osmangazi

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalında görev yapmaktadırlar. Uygulama sonucunda deney ve kontrol grubunun verileri karşılaştırılmış ve çalışmanın sonuçları alanyazına kazandırılmaya çalışılmıştır.

### **3.3.1. Ders Planlarının Hazırlanması Süreci**

Araştırmanın uygulama süreci ilkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na uygun olacak şekilde 15 hafta olarak planlanmıştır. Ders planlarının hazırlanma aşamasında program geliştirme uzmanlarının görüş ve önerileri ile ilkokul öğrencilerinin ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Araştırmanın uygulama öğrenme alanları 3. sınıf hayat bilgisi dersinde yer alan 4., 5. ve 6. öğrenme alanlarıdır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı hayat bilgisi dersi yıllık planında 6. öğrenme alanı olan doğada hayat öğrenme alanının başlangıç tarihinin 13 Mayıs 2024, bitiş tarihinin ise 14 Haziran 2024 olduğu görülmüştür. Bu durum 6. öğrenme alanı için öğrencilere uygulanması gereken kalıcılık testinin uygulanmasının imkânsız bir duruma gelmesine neden olmuştur. Çünkü alanyazın incelendiğinde kalıcılık testinin uygulanabilmesi için en az 4 haftalık bir sürenin geçmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sürenin tamamlanması ise eğitim-öğretim yılının dışına yani 14 Temmuz 2024 tarihini bulacağından, meydana gelen bu sorunun çözümü için alan uzmanlarıyla görüşmeler yapılmış ve 3. sınıf hayat bilgisi yıllık planında 3. öğrenme alanı olan sağlıklı hayat öğrenme alanı ile 6. öğrenme alanı olan doğada hayat öğrenme alanlarının yerleri öğrenme alanlarının öğretim zamanı kapsamında değiştirilmiştir. Yani öğrencilere 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, deney kapsamı dışında olan 1. ve 2. öğrenme alanları tamamlandıktan sonra öncelikle 6. öğrenme alanı olan doğada hayat öğrenme alanının öğretimi yapılmıştır. Daha sonra 4. öğrenme alanı güvenli hayat, sonrasında ise 5. öğrenme alanı olan ülkemizde hayat öğrenme alanı hem deney grubuna hem de kontrol grubunun eğitim-öğretim sürecine uygulanmıştır. 3. öğrenme alanı olan sağlıklı hayat öğrenme alanının öğretimi en son öğrenme alanı olarak yıllık planda yer almıştır. Yıllık plandaki bu değişiklikler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının başında deney ve kontrol grubunun uygulayıcılarıyla birlikte planlanarak uygulamaya koyulmuştur.

Deney grubunda uygulamaya başlamadan önce öğrencilerle görüşülerek yapılacak etkinliklerle ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Uygulama sürecinin kaç hafta süreceği, uygulama aşamasında karşılaşılabilecek sorunlar hakkında kısa görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere uygulama sürecinin eğlenceli oyunlarla geçeceği söylenmiş ve kavram öğrenimlerinin oyun oynayarak gerçekleştirilmeye çalışılacağı vurgulanmıştır. Daha sonra hazırlanan ders planlarına ve oynanacak oyunlara malzeme teminine başlanmıştır. Kavram öğretimine yönelik gerekli olan malzemeler araştırmacı tarafından geliştirilen eğitsel oyunlar kapsamında temin edilmiştir. Öğrencilerin ilgilerini çekecek birçok kırtasiye malzemesinin yanında çeşitli kurumlara başvurularak da bazı malzemeler temin edilmiştir. Özellikle deneysel uygulamanın gerçekleştiği Elazığ şehrinin Ağın ilçesinde, belediye ve emniyet müdürlüğü

kurumlarından bazı malzemelerin temini sağlanmıştır. Bunun için ikili görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin uygulama sürecinde oynayacakları oyunlarla ilgili yetkililere bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu bilgilendirmeler sonucunda bahsi geçen kurumlardan da gerekli destekler ve materyaller alınmıştır.

Araştırmanın uygulama süreci doğada hayat öğrenme alanı ile başlamış olup öğrenme alanına başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına DHKBT ön-test olarak uygulanmıştır. Kontrol grubu planda yer alan şekilde eğitimine devam ederken, deney grubuna öğrenme alanı içindeki konular işlendikten sonra araştırmacı tarafından yazılan oyunlar oynatılmıştır. Öğrenme alanında yer alan her konunun sonunda -oyunlar oynandıktan sonra- öğrenilen kavramlarla ilgili özet bilgiler verilerek öğrencilerin bu kavramları pekiştirmesi amaçlanmıştır. Öğrenme alanları sonlarında araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi öğrencilere uygulanarak ölçme ve değerlendirme yapılmış ayrıca bu uygulama doğada hayat öğrenme alanı için son test uygulaması olmuştur. Bu süreç daha sonra araştırmaya konu olan güvenli hayat öğrenme alanı ile devam etmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan GHKBT, öğrenme alanına başlamadan öğrencilere uygulanarak ön test verileri elde edilmiştir.

Araştırmacı tarafından öğrencilerin kavram öğrenimlerini kolaylaştırmak için hazırlanan eğitsel oyunlar, öğrenme alanında yer alan konuların öğretiminden sonra deney grubuna oynatılmıştır. Süreç devam ederken -4 hafta sonra- doğada hayat öğrenme alanının kalıcılık testi (DHKBT) öğrencilere uygulanmıştır. Güvenli hayat öğrenme alanının bitiminde öğrencilere uygulanan GHKBT ile bu öğrenme alanının son test verileri elde edilmiştir. Daha sonra araştırmaya konu olan ülkemizde hayat öğrenme alanına geçilmiştir. Söz konusu öğrenme alanına başlamadan önce ÜHKBT öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Süreç devam ederken -4 hafta sonra- öğrencilere güvenli hayat öğrenme alanının kalıcılık testi (GHKBT) uygulanmıştır. Ülkemizde hayat öğrenme alanının konuları bittikten sonra ise ÜHKBT öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Ülkemizde hayat öğrenme alanının bitiminden 4 hafta sonra da öğrencilere kalıcılık testi uygulanarak (ÜHKBT), araştırmanın uygulama ve veri toplama kısmı tamamlanmıştır.

### **3.3.2. Kavram Öğretimi Sürecince Kullanılan Eğitsel Oyunların Hazırlanması Süreci**

Oyun temelli kavram öğretimi sürecinin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin ölçülme istendiği bu çalışmadaki eğitsel oyunlar araştırmacı tarafından yazılmıştır. Kapsamlı bir alanyazın taramasından sonra ilkökul öğrencilerinin seviyeleri de göz önünde bulundurularak araştırmada kullanılacak oyunlar taslak olarak oluşturulmuştur. Bu süreçte eğitsel oyun konusunda bilimsel çalışmaları olan alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Yazılan oyunlar uzmanların görüş ve önerileri de dikkate alınarak düzeltilmiş, değiştirilmiş veya aynen uygulanmıştır. Oyunlar deney grubuna uygulanmadan önce başka bir sınıfta pilot uygulaması yapılmış ve deney sırasında karşılaşılabilecek

olumsuzluklara karşı önlemler alınmıştır. Öğrencilerin oyunları anlama durumları, oyunlarda kullanılacak araç-gereçlerin kullanımları, oyunların öğrencilere uygunluğu gibi faktörler gözlemlenerek oyunlar üzerinde bir dizi değişiklikler yapılmıştır. Son şeklini alarak deney grubu öğrencilerine kavram öğrenimi sürecinde uygulanan eğitsel oyunlar şunlardır:

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Balondaki Hazine</li><li>➤ Kavram Kartları</li><li>➤ Kavram Çemberi</li><li>➤ Trafik Kahramanları</li><li>➤ Görünmez Kaza</li><li>➤ Yangın Var!</li><li>➤ Bil Bakalım</li><li>➤ Kavram Torbası</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Kelime Oyunu</li><li>➤ Kavram Dedektifi</li><li>➤ Kavram Çarkı</li><li>➤ Kalem-Kâğıt-Kavram</li><li>➤ Kavramım Ne?</li><li>➤ Haydi, Kur Cümleni</li><li>➤ Hızlı Olan Kazanır</li></ul> |
|--|--|

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından bu araştırmanın amacına uygun olarak nicel yöntemle geliştirilmiş olan 3 farklı akademik başarı testi ile toplanmıştır. Akademik başarı testlerinin geliştirilme aşamasında testlerin örneklem gruplarını Elazığ şehrindeki resmi ilkokulların 3. sınıfları oluşturmuştur.

#### 3.4.1. Kavram Başarı Testleri

Başarı testleri, 3. sınıf hayat bilgisi dersinde yer alan 4. öğrenme alanı güvenli hayat, 5. öğrenme alanı ülkemizde hayat ve 6. öğrenme alanı doğada hayat öğrenme alanlarındaki kavramların öğretime yönelik olarak bilimsel aşamalara uygun olarak çoktan seçmeli sorular ile geliştirilmiştir. Başarı testleri için araştırmacı tarafından MEB 3. Sınıf Hayat Bilgisi Kitabı'ndaki öğrenme alanları incelenmiş ve 56 kavramın öğrencilere kazandırılmak üzere ders kitabı sonundaki etkinlik sayfalarında yer aldığı görülmüştür. Bu kavramlardan 4., 5. ve 6. öğrenme alanlarında yer alan 32 kavramın oyun temelli öğretim yöntemiyle yapılması planlanmıştır. 4., 5. ve 6. öğrenme alanlarındaki kavramların oyun temelli öğretiminin araştırma konusu yapılmasının nedeni ise 1. öğrenme alanındaki okulumuzda hayat, 2. öğrenme alanındaki evimizde hayat ve 3. öğrenme alanındaki sağlıklı hayat öğrenme alanlarındaki kavramların araştırmacı tarafından MEB 3. sınıf hayat bilgisi öğretim planlarına göre anlatılması sonucu kavram öğreniminde öğrencilerin akademik başarısının istenilen düzeyde olmamasıdır. Ayrıca Hayat Bilgisi Ders Kitabı'ndaki soyut kavramların 4., 5. ve 6. öğrenme alanlarında daha fazla olduğu tespit edilmiş ve 3. sınıf öğrencilerin somut işlemler döneminde oldukları da göz önüne alınarak bu öğrenme alanlarındaki kavramlar oyun temelli öğretimle somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Memişoğlu ve Tarhan (2016) çalışmalarında öğretmenlerin kavram öğretimi sürecinde en çok zorlandıkları kavramların soyut

kavramlardan oluştuğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçtan ve hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi sürecinden görülmektedir ki öğrenciler soyut kavramları zihinlerinde yapılandırmada sorunlar yaşamaktadır. Oyun temelli kavram öğretimi, belirlenen öğrenme alanlarına uygulanarak söz konusu somutlaştırma sürecinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Akademik başarı testlerini geliştirme aşamasında öncelikle öğretimi yapılacak kavramlarla ilgili bir alanyazın taraması yapılmıştır. Elde edilen bulgular konuların ve testlerin amacının daha net belirlenmesine katkıda bulunmuştur. Konu ve amaç belirlendikten sonra öğrenme alanlarında yer alan kavramlara yönelik her öğrenme alanı için ayrı olmak üzere soru havuzları oluşturulmuştur. Daha sonra kapsam ve yapı geçerliğini sağlamak için sınıf eğitimi alanında görevli olan ve hayat bilgisi-sosyal bilgiler alanlarında çalışmaları olan iki profesör, iki doçent ve iki doktor öğretim üyesinden, bir ölçme değerlendirme uzmanından, sınıf eğitimi alanında doktora öğrencisi olan iki sınıf öğretmeninden; sınıf öğretmeni olarak görev yapan üç sınıf öğretmeninden; dil ve anlatımın açık ve anlaşılabilirliği için de bir Türkçe öğretmeninden ayrıca Güvenli Hayat Akademik Başarı Testi 'ne özel, bir trafik polisinden ve bir itfaiye görevlisinden görüş alınmıştır.

Akademik başarı testleriyle ilgili alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda test maddelerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve akademik başarı testleri kapsam ve yapı geçerliği açısından son şeklini almıştır. Başarı testleri ayrıca kullanılabilirlik açısından da ölçme ve değerlendirme uzmanına incelettirilmiştir. İnceleme sonucunda testler geliştirilme, çoğaltılma, uygulanma ve puanlanma açısından kolay ve ekonomik olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra testlerin pilot uygulaması yapılmıştır. Güvenli hayat öğrenme alanı için geliştirilen başarı testi, bu öğrenme alanında yer alan her kavram için yaklaşık iki soru olacak şekilde toplamda 24 çoktan seçmeli soru olarak 361 öğrenciye uygulanmıştır. Ülkemizde hayat öğrenme alanı başarı testi, bu öğrenme alanında yer alan her kavram için yaklaşık iki soru olacak şekilde 20 çoktan seçmeli soru olarak 300 öğrenciye uygulanmıştır. Doğada hayat öğrenme alanı başarı testi yine bu öğrenme alanında yer alan her kavram için yaklaşık iki soru olacak şekilde 25 çoktan seçmeli soru olarak 312 öğrenciye uygulanmıştır. Başarı testlerinin pilot uygulamasından sonra test maddelerinin analizine geçilmiştir. Araştırmanın başarı testlerinin geliştirilmesi aşamasında madde ayırt ediciliği (R<sub>jx</sub>), madde güçlüğü (P<sub>jx</sub>) ve KR-20 güvenirlik analizi yapılmıştır. Analizler yapılırken alanyazında kabul edilen temel alınan aralıklar Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Madde ayırt edicilik indekslerine göre madde seçme ölçütleri

| Madde Ayırt Edicilik İndeksi | Madde Seçme Kararı                          |
|------------------------------|---|
| -1,00-0,20                   | Madde çok zayıf, testten çıkarılmalı        |
| 0,21-0,30                    | Madde düzenlendikten sonra teste alınabilir |
| 0,31-0,40                    | Madde ayırt ediciliği iyi                   |
| 0,41-1,00                    | Madde ayırt ediciliği çok iyi               |

Tablo 3 incelendiğinde başarı testlerinde yer alacak maddelerin ayırt edicilik indekslerine göre başarı testlerine alınması, alınmaması ya da başarı testine düzeltilerek alınması durumlarına göre olması gereken indeks aralıkları görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde akademik başarı testindeki maddelerin ayırt edicilik indekslerinin genel olarak  $0,31 \leq r \leq 1$  aralığında olması kabul edilmektedir (Taşpınar, 2004, s. 267).

**Tablo 4.** Madde güçlük indeksine göre test maddelerinin değerlendirilmesi

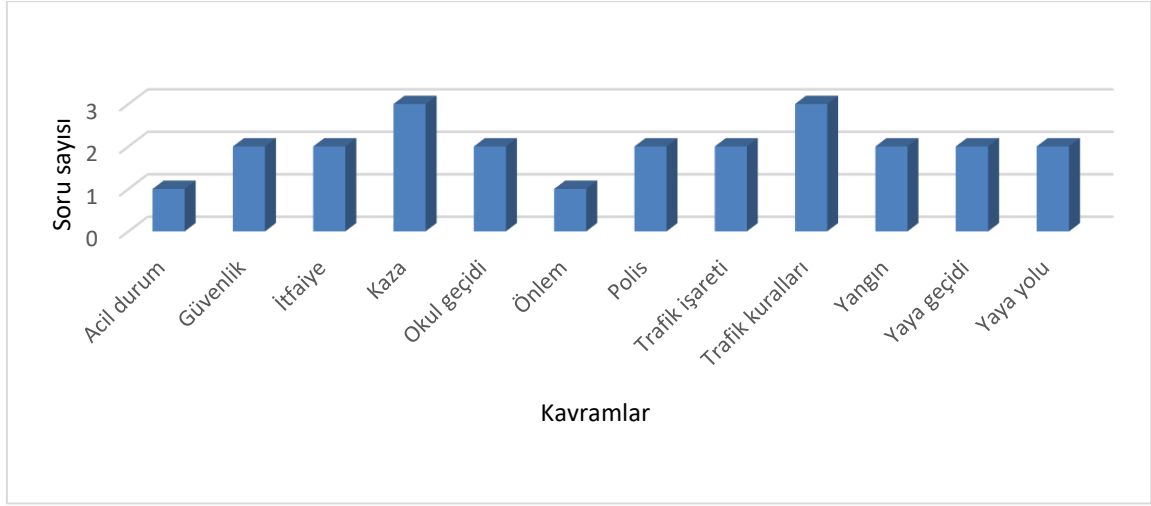
| Madde Güçlük İndeksi | Maddenin Değerlendirilmesi |
|----------------------|----------------------------|
| 0-0,20               | Çok zor                    |
| 0,21-0,40            | Zor                        |
| 0,41-0,60            | Orta güçlük                |
| 0,61-0,80            | Kolay                      |
| 0,81-1,00            | Çok kolay                  |

Tablo 4'te akademik başarı testinde yer alacak maddelerin madde güçlük indeksine göre temel alınan değerlendirme indeksleri görülmektedir. Tablo 4'e göre, başarı testinde yer alan madde 1 değerine yaklaştıkça kolaylaşırken, 0 değerine yaklaştıkça zorlaşmaktadır (Adıgüzel ve Özdoğru, 2013).

Bir ve sıfır olarak derecelendirilen başarı testi üzerinde güvenilirliğini ölçmek amacıyla KR-20 (Kuder-Richardson) değeri kullanılmaktadır (Andrich, 1982). Bu nedenle mevcut çalışmada KR-20'ye göre güvenilirlik hesaplanmıştır.

#### **3.4.1.1. Güvenli Hayat Kavram Başarı Testine Yönelik Yapılan Analizler**

Güvenli Hayat Kavram Başarı Testi'ndeki (GHKBT) kavramlar ve kavramların soru sayıları Şekil 5'te belirtilmiştir.



**Şekil 5.** Güvenli hayat kavram başarı testi kavramlarının soru dağılımı

Şekil 5'e bakıldığında 3. sınıf hayat bilgisi dersinin 4. öğrenme alanı olan güvenli hayat öğrenme alanında öğrencilere kazandırılmak istenen kavramlar görülmektedir. Kavramların, GHKBT'deki soru dağılımları Şekil 5'te belirtildiği gibidir.

3. sınıf hayat bilgisi dersi güvenli hayat öğrenme alanına yönelik hazırlanan 24 maddelik çoktan seçmeli test maddesi 361 öğrenciye uygulanmış, elde edilen bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir. Madde ayırt edicilik değeri 0,30 ve üzerindeki maddelerin bireylerin ayırt edilmesinde daha uygun olduğu ancak düzeltilmesi durumunda madde ayırt edicilik değeri 0,20-0,30 arasında yer alan maddelerin testte yer alabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Tablo 3 incelendiğinde akademik başarı testinin pilot uygulamasında ayırt ediciliğinin düşük olduğu ( $R_j < ,20$ ) bir test maddesinin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle akademik kavram başarı testi 24 madde ile uygulamaya koyulmuştur. Testin madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliğine ait veriler Tablo 5'te, testin genel olarak güçlüğü, ayırt ediciliği ve güvenirliliğine ait veriler ise Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Güvenli hayat kavram başarı testinin madde analizine ait veriler

| Madde No | Madde Güçlüğü (Pj) | Madde Ayırt Ediciliği (Rj) | Madde No | Madde Güçlüğü (Pj) | Madde Ayırt Ediciliği (Rj) |
|----------|--------------------|----------------------------|----------|--------------------|----------------------------|
| 1        | ,77                | ,35                        | 13       | ,83                | ,49                        |
| 2        | ,89                | ,47                        | 14       | ,76                | ,54                        |
| 3        | ,86                | ,52                        | 15       | ,89                | ,44                        |
| 4        | ,71                | ,50                        | 16       | ,84                | ,51                        |
| 5        | ,93                | ,42                        | 17       | ,78                | ,33                        |
| 6        | ,51                | ,31                        | 18       | ,81                | ,53                        |
| 7        | ,77                | ,43                        | 19       | ,83                | ,38                        |
| 8        | ,45                | ,34                        | 20       | ,87                | ,59                        |

**Tablo 5.** Güvenli hayat kavram başarı testinin madde analizine ait veriler (Devamı)

|    |     |     |    |     |     |
|----|-----|-----|----|-----|-----|
| 9  | ,83 | ,37 | 21 | ,84 | ,50 |
| 10 | ,82 | ,39 | 22 | ,73 | ,40 |
| 11 | ,83 | ,48 | 23 | ,42 | ,38 |
| 12 | ,78 | ,46 | 24 | ,79 | ,40 |

Tablo 5 incelendiğinde akademik kavram başarı testinin 6, 8 ve 23. maddelerinin orta güçlükte olduğu ( $,41 \leq P_j \leq ,60$ ); 1,4,7,12,14,17,22 ve 24. maddelerin kolay güçlükte olduğu ( $,61 \leq P_j \leq ,80$ ); 2,3,5,9,10,11,13,15,16,18,19,20 ve 21. maddelerin ise çok kolay güçlükte olduğu görülmektedir. Tablo 5'te maddelerin ayırt ediciliklerine bakıldığında ise 1,6,8,9,10,17,19,22,23 ve 24. maddelerin ayırt ediciliğinin iyi seviyede olduğu ( $,30 \leq R_j \leq ,40$ ); 2,3,4,5,7,11,12,13,14,15,16,18,20 ve 21 maddelerin ayırt ediciliğinin çok iyi seviyede olduğu ( $,41 \leq R_j \leq 1$ ) görülmektedir.

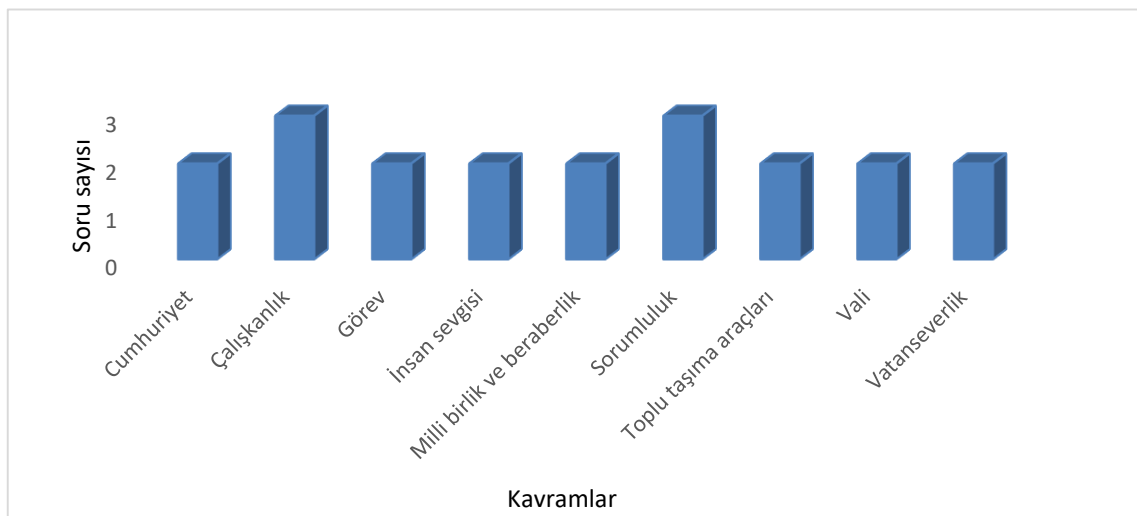
**Tablo 6.** Güvenli hayat kavram başarı testine ait veriler

|        | N   | Madde Sayısı | $\bar{X}$ | S    | Güçlük (Pj) | Ayırt Edicilik (Rj) | Güvenirlilik |
|--------|-----|--------------|-----------|------|-------------|---------------------|--------------|
| Toplam | 361 | 24           | 18,68     | 4,10 | ,77         | ,44                 | ,81          |

Tablo 6'ya bakıldığında güvenli hayat öğrenme alanı için hazırlanan akademik kavram başarı testinin güçlük seviyesinin ,77 değeriyle kolay güçlükte olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik kavram başarı testinin ayırt ediciliği ,44 değeriyle çok iyi seviyesindedir. Akademik kavram başarı testinin Kuder Richardson katsayısının ,81 değeriyle yüksek güvenilirlik seviyesinde olduğu görülmektedir.

### 3.4.1.2. Ülkemizde Hayat Başarı Testi

Ülkemizde Hayat Kavram Başarı Testi'ndeki (ÜHKBT) kavramlar ve kavramların soru sayıları Şekil 6 da belirtilmiştir.



**Şekil 6.** Ülkemizde hayat kavram başarı testi kavramlarının soru dağılımı

Şekil 6’da 3. sınıf hayat bilgisi dersinin 5. öğrenme alanı olan ülkemizde hayat öğrenme alanında öğrencilere kazandırılmak istenen kavramlar görülmektedir. Kavramların, ÜHKBT’deki soru dağılımları Şekil 6’da belirtildiği gibidir.

3. sınıf hayat bilgisi dersi ülkemizde hayat öğrenme alanına yönelik hazırlanan 20 maddelik çoktan seçmeli test maddesi 300 öğrenciye uygulanmış, elde edilen bulgular Tablo 7 ve Tablo 8’de gösterilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde akademik kavram başarı testinin pilot uygulamasında ayırt ediciliğinin düşük olduğu ( $R_j < 20$ ) bir test maddesinin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle akademik kavram başarı testi 20 madde ile uygulamaya koyulmuştur. Akademik kavram başarı testinin madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliğine ait veriler Tablo 7’de, testin genel olarak güçlüğü, ayırt ediciliği ve güvenilirliğine ait veriler ise Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Ülkemizde hayat akademik başarı testinin madde analizine ait veriler

| Madde No | Madde Güçlüğü (Pj) | Madde Ayırt Ediciliği (Rj) | Madde No | Madde Güçlüğü (Pj) | Madde Ayırt Ediciliği (Rj) |
|----------|--------------------|----------------------------|----------|--------------------|----------------------------|
| 1        | ,68                | ,50                        | 11       | ,82                | ,50                        |
| 2        | ,68                | ,45                        | 12       | ,77                | ,56                        |
| 3        | ,80                | ,33                        | 13       | ,75                | ,51                        |
| 4        | ,72                | ,51                        | 14       | ,74                | ,38                        |
| 5        | ,73                | ,31                        | 15       | ,58                | ,38                        |
| 6        | ,64                | ,47                        | 16       | ,71                | ,48                        |
| 7        | ,72                | ,42                        | 17       | ,72                | ,45                        |
| 8        | ,72                | ,39                        | 18       | ,73                | ,47                        |
| 9        | ,68                | ,49                        | 19       | ,75                | ,58                        |
| 10       | ,87                | ,53                        | 20       | ,82                | ,49                        |

Tablo 7’ye bakıldığında akademik kavram başarı testinin 15. maddesinin orta güçlükte olduğu ( $,41 \leq P_j \leq ,60$ ); 1,2,3,4,5,6,7,8,9,12,13,14,16,17,18 ve 19. maddelerin kolay güçlükte olduğu ( $,61 \leq P_j \leq ,80$ ); 10,11 ve 20. maddelerin ise çok kolay güçlükte olduğu görülmektedir. Tablo 7’de yer alan maddelerin ayırt ediciliklerine bakıldığında 3,5,8,14 ve 15. maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğu ( $,31 \leq R_j \leq ,40$ ); 1,2,4,6,7,9,10, 11,12,13,16,17,18,19 ve 20. maddelerin ayırt ediciliğinin çok iyi seviyede olduğu ( $,41 \leq R_j \leq 1$ ) görülmektedir.

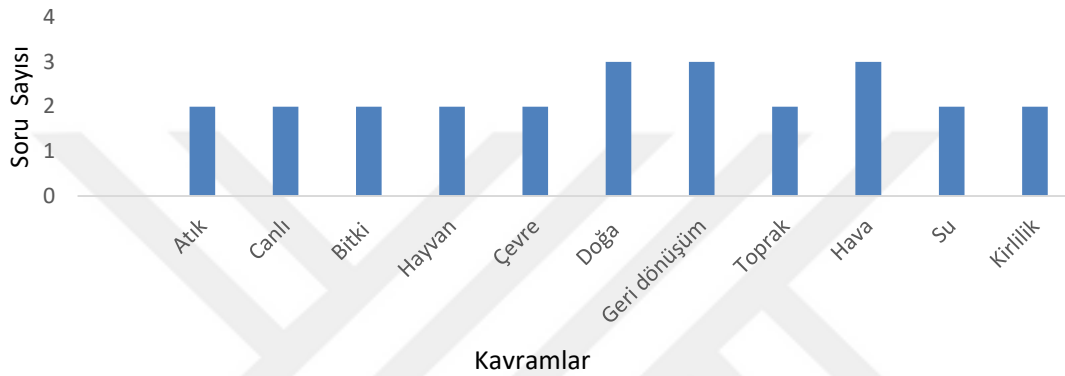
**Tablo 8.** Ülkemizde hayat öğrenme alanı akademik başarı testine ait veriler

|        | N   | Madde Sayısı | $\bar{X}$ | S    | Güçlük(Pj) | Ayırt Edicilik(Rj) | Güvenirlilik |
|--------|-----|--------------|-----------|------|------------|--------------------|--------------|
| Toplam | 300 | 20           | 14,70     | 4,02 | ,73        | ,46                | ,80          |

Tablo 8'e bakıldığında güvenli hayat öğrenme alanı için hazırlanan akademik kavram başarı testinin güçlük seviyesinin ,73 değeriyle kolay güçlükte olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik kavram başarı testinin ayırt ediciliği ,46 değeriyle çok iyi olarak görülmektedir. Akademik kavram başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısının ,80 değeriyle yüksek güvenilirlik seviyesinde olduğu görülmektedir.

### 3.4.1.3. Doğada Hayat Başarı Testi

Doğada Hayat Kavram Başarı Testi'ndeki (DHKBT) kavramlar ve kavramların soru sayıları Şekil 7'de belirtildiği gibidir.



Şekil 7. Hayat kavram başarı testi kavramlarının soru dağılımı

Şekil 7'de 3. sınıf hayat bilgisi dersinin 6. öğrenme alanı olan doğada hayat öğrenme alanında öğrencilere kazandırılmak istenen kavramlar görülmektedir. Kavramların, DHKBT'deki soru dağılımları Şekil 7'de belirtildiği gibidir.

3. sınıf hayat bilgisi dersi doğada hayat öğrenme alanına yönelik hazırlanan 25 maddelik çoktan seçmeli test maddesi 312 öğrenciye uygulanmış, elde edilen bulgular Tablo 9 ve Tablo 10'da gösterilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde akademik kavram başarı testinin pilot uygulamasında ayırt ediciliğinin düşük olduğu ( $R_j < ,20$ ) bir test maddesinin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle akademik kavram başarı testi 25 madde ile uygulamaya koyulmuştur. Akademik kavram başarı testinin madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliğine ait veriler Tablo 9'da, testin genel olarak güçlüğü, ayırt ediciliği ve güvenilirliğine ait veriler ise Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Doğada hayat akademik kavram başarı testinin madde analizine ait veriler

| Madde No | Madde Güçlüğü (Pj) | Madde Ayırt Ediciliği (Rj) | Madde No | Madde Güçlüğü (Pj) | Madde Ayırt Ediciliği (Rj) |
|----------|--------------------|----------------------------|----------|--------------------|----------------------------|
| 1        | ,79                | ,39                        | 14       | ,83                | ,44                        |
| 2        | ,78                | ,48                        | 15       | ,74                | ,47                        |
| 3        | ,81                | ,58                        | 16       | ,74                | ,50                        |

**Tablo 9.** Doğada hayat akademik kavram başarı testinin madde analizine ait veriler (Devamı)

|    |     |     |    |     |     |
|----|-----|-----|----|-----|-----|
| 4  | ,43 | ,43 | 17 | ,64 | ,46 |
| 5  | ,83 | ,39 | 18 | ,78 | ,56 |
| 6  | ,79 | ,51 | 19 | ,72 | ,39 |
| 7  | ,55 | ,33 | 20 | ,71 | ,47 |
| 8  | ,83 | ,48 | 21 | ,77 | ,52 |
| 9  | ,80 | ,46 | 22 | ,54 | ,41 |
| 10 | ,83 | ,48 | 23 | ,75 | ,56 |
| 11 | ,82 | ,46 | 24 | ,68 | ,57 |
| 12 | ,72 | ,51 | 25 | ,75 | ,55 |
| 13 | ,56 | ,33 |    |     |     |

Tablo 9'a bakıldığında doğada hayat akademik kavram başarı testinin 4,7,13,22 maddenin orta güçlükte olduğu ( $,41 \leq P_j \leq ,60$ ); 1,2,6,9,12,15,16,17,18,19,20,21,23,24 ve 25. maddelerin kolay güçlükte olduğu ( $,61 \leq P_j \leq ,80$ ); 3,5,8,10,11 ve 14. maddelerin ise çok kolay güçlükte olduğu ( $,81 \leq P_j \leq 1$ ) görülmektedir. Tablo 9'da maddelerin ayırt edicilik puanlarına bakıldığında ise 1,5,7,13 ve 19. maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğu ( $,31 \leq R_j \leq ,40$ ); 2,3,4,6,8,9,10,11,12,14,15,16,17,18,20,21,22, 23,24 ve 25. maddelerin ayırt ediciliğinin çok iyi seviyede olduğu ( $,40 \leq R_j \leq 1$ ) görülmektedir.

**Tablo 10.** Doğada hayat akademik kavram başarı testine ait veriler

|        | N   | Madde Sayısı | $\bar{X}$ | S    | Güçlük(Pj) | Ayırt Edicilik(Rj) | Güvenirlilik |
|--------|-----|--------------|-----------|------|------------|--------------------|--------------|
| Toplam | 312 | 25           | 18,31     | 5,06 | ,73        | ,46                | ,85          |

Tablo 10'da doğada hayat öğrenme alanı için hazırlanan akademik kavram başarı testinin güçlük seviyesinin ,73 değeriyle kolay güçlükte olduğu görülmektedir. Ayrıca testin ayırt ediciliği ,46 değeriyle çok iyi olarak görülmektedir. Akademik kavram başarı testinin KR-20 güvenirlik katsayısının ,85 değeriyle yüksek güvenirlik seviyesinde olduğu görülmektedir.

### 3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmanın veri toplama araçları olan akademik başarı testleri, deney grubuna araştırmacı tarafından, kontrol grubuna ise kontrol grubunun sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Dönem başında kontrol grubunun öğretmeni ile birlikte hazırlanan hayat bilgisi yıllık planına göre, kontrol grubuna araştırmaya konu olan her öğrenme alanının sonunda başarı testi uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan başarı testleri ise araştırmaya konu olan her öğrenme alanının konularındaki kavramların oyun temelli öğretilmesinden sonra yine her öğrenme alanının bitiminde araştırmacı tarafından ayrı ayrı uygulanmıştır.

### 3.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın verileri analiz edilirken SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Araştırmanın ön test, son test ve kalıcılık testi verileri de deney ve kontrol gruplarına uygulanmış olan akademik başarı testleriyle elde edilmiştir. Akademik başarı testleri araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup araştırma gruplarına uygulanmıştır. Akademik başarı testlerinin puanlanmasında öğrencilerin doğru cevaplandıkları sorular 1, yanlış cevaplandıkları sorular 0 ile puanlandırılmıştır. Çalışma gruplarının verilerinin normallik analizleri grupların öğrenci sayılarının 30 öğrenciden az olmasından dolayı Shapiro-Wilk testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca akademik başarı testlerinden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri de analiz edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2018). Dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının başarı durumlarının karşılaştırılmasında, grupların başarı testlerinden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşıldığından dolayı grup içi analizlerde bağımlı gruplar t testi (paired samples t test), gruplar arası analizlerde ise bağımsız örneklem t-testinden (independent samples t test) yararlanılmıştır. Grupların ön test, son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen verilerden, anlamlı farklılığın olduğu durumlarda farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için ise verilere iki faktörlü ANOVA (Two Way ANOVA) testi uygulanmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı testlerinin Shapiro-Wilk normallik testi analizleri, çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Deney ve kontrol gruplarının GHKBT, ÜHKBT, DHKBT verilerinin Shapiro-Wilk testi, çarpıklık ve basıklık sonuçları

| Veri Toplama Araçları | Gruplar                       | df | Shapiro-Wilk |      |          |          |
|-----------------------|-------------------------------|----|--------------|------|----------|----------|
|                       |                               |    | Statistic    | Sig. | Skewness | Kurtosis |
| GHKBT                 | Deney grubu ön test           | 20 | ,11          | ,20  | -,02     | -1,05    |
|                       | Deney grubu son test          | 20 | ,92          | ,14  | -,79     | ,11      |
|                       | Deney grubu kalıcılık testi   | 20 | ,83          | ,06  | -1,40    | 1,39     |
|                       | Kontrol grubu ön test         | 20 | ,94          | ,28  | -,14     | -1,06    |
|                       | Kontrol grubu son test        | 20 | ,90          | ,07  | -,49     | -,73     |
|                       | Kontrol grubu kalıcılık testi | 20 | ,90          | ,09  | -,49     | -,96     |
| ÜHKBT                 | Deney grubu ön test           | 20 | ,97          | ,77  | ,12      | -,47     |
|                       | Deney grubu son test          | 20 | ,88          | ,06  | -1,22    | 1,09     |
|                       | Deney grubu kalıcılık testi   | 20 | ,88          | ,07  | -,91     | ,60      |
|                       | Kontrol grubu ön test         | 20 | ,94          | ,34  | -,50     | -,25     |
|                       | Kontrol grubu son test        | 20 | ,95          | ,36  | -,34     | -,49     |
|                       | Kontrol grubu kalıcılık testi | 20 | ,96          | ,72  | ,37      | ,25      |

**Tablo 11.** Deney ve kontrol gruplarının GHKBT, ÜHKBT, DHKBT verilerinin Shapiro-Wilk testi, çarpıklık ve basıklık sonuçları (Devamı)

|       |                               |    |     |     |       |       |
|-------|-------------------------------|----|-----|-----|-------|-------|
| DHKBT | Deney grubu ön test           | 20 | ,93 | ,20 | -1,03 | 1,40  |
|       | Deney grubu son test          | 20 | ,91 | ,08 | ,13   | -1,29 |
|       | Deney grubu kalıcılık testi   | 20 | ,92 | ,13 | -,52  | -,81  |
|       | Kontrol grubu ön test         | 20 | ,94 | ,29 | ,01   | -1,20 |
|       | Kontrol grubu son test        | 20 | ,95 | ,36 | -,26  | -,61  |
|       | Kontrol grubu kalıcılık testi | 20 | ,96 | ,72 | -,47  | ,54   |

\*p<0,05

Tablo 11’de Shapiro-Wilk analizi sonucunda, hem deney grubu verilerinin hem de kontrol grubu verilerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır (p>0,05). Tablo 11’e göre hem deney grubunun hem de kontrol grubunun çarpıklık (Skewness) ve basıklık katsayılarının (Kurtosis) -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması verilerin normal dağılımı olarak kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2018; Büyüköztürk, 2002). Deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı testlerinden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre verilerin genel olarak normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılabileceğini göstermiştir.

### 3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda elde edilen bulguların güvenilir ve anlamlı olabilmesi, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır. Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği ne derece doğru ölçtüğünü ifade ederken; güvenirlilik, ölçme aracının aynı koşullar altında tekrarlandığında benzer sonuçlar üretme derecesini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2020; Creswell & Creswell, 2018). Bu doğrultuda araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde geçerlik ve güvenirliliği sağlamaya yönelik çeşitli işlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan Güvenli Hayat Kavram Başarı Testi (GHKBT), Ülkemizde Hayat Kavram Başarı Testi (ÜHKBT) ve Doğada Hayat Kavram Başarı Testi (DHKBT) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testlerin geliştirilmesi sürecinde öncelikle 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan öğrenme alanları ve ilgili kazanımlar incelenmiş, bu kazanımları ölçmeye yönelik soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçme araçlarının kapsam geçerliğinin sağlanmasında uzman görüşlerine

başvurulmasının araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntem olduğu belirtilmektedir (DeVellis, 2017).

Başarı testlerinin güvenilirliğini artırmak amacıyla maddelere yönelik madde analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda test maddelerinin madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış, elde edilen değerlere göre uygun olmayan maddeler testten çıkarılmış veya gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Madde analizi sonuçlarına göre test maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik düzeylerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu belirlenmiştir. Madde analizi, ölçme araçlarının güvenilirliğini artırmada kullanılan önemli tekniklerden biridir (Büyüköztürk, 2020; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla deney ve kontrol gruplarının başlangıçta birbirine denk olup olmadığını belirlemek için ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test sonuçları üzerinde gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi analizleri sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ve grupların başlangıç düzeylerinin birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Deneysel araştırmalarda grupların başlangıçta denkleğinin kontrol edilmesi, araştırmanın iç geçerliğini artıran önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Creswell & Creswell, 2018).

Araştırma sürecinde veri toplama araçlarının uygulanması tüm gruplarda benzer koşullar altında gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda oyun temelli kavram öğretimi etkinlikleri uygulanırken kontrol grubunda öğretim süreci mevcut program doğrultusunda yürütülmüştür. Uygulama sürecinin aynı öğretim süresi içerisinde gerçekleştirilmesi ve veri toplama araçlarının tüm katılımcılara aynı şekilde uygulanması ölçme sürecinin güvenilirliğini artırmaya katkı sağlamıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro–Wilk testi, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek kontrol edilmiştir. Analiz sonuçları verilerin normal dağılım varsayımını sağladığını göstermiştir. Bu doğrultuda verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız örneklem t-testleri ile iki faktörlü ANOVA analizleri kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde uygun yöntemlerin kullanılması da araştırma sonuçlarının güvenilirliğini artıran bir unsur olarak kabul edilmektedir (Field, 2018). Sonuç olarak, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş, test maddelerine yönelik madde analizleri yapılmış ve uygulama sürecinde deneysel araştırma ilkelerine uygun bir süreç izlenmiştir. Bu işlemler araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmaya yönelik önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaç ve alt amaçların çözümü için toplanan verilerin analizleri sonucu ulaşılan bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar alt problemlerin sırası göz önüne alınarak açıklanmıştır. Toplanan verilerden elde edilen bulgular her başlık için ayrı alt başlıklar halinde tablo şeklinde gösterilmiştir.

### 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın deney ve kontrol gruplarına uygulanan GHKBT, ÜHKBT ve DHKBT'nin ön test-son testlerin bulgularına yer verilmiştir.

#### 4.1.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Bulgular

Bu başlık altında deney ve kontrol grubuna uygulanan GHKBT'ye ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular alt başlıklarda ifade edilmiştir.

##### 4.1.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin GHKBT Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bulguları

Deney grubuna uygulanan GHKBT ön test-son testlerinin analizleri sonucunda ön test-son test verilerinin normal dağılım gösterdiği görüldüğünden, öğrencilerin ön test-son test puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere bağımlı örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Deney grubu öğrencilerinin GHKBT ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

|          | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t     | p   |
|----------|----|-----------|------|----|-------|-----|
| Ön test  | 20 | 14,65     | 3,31 | 19 | -8,85 | ,00 |
| Son test |    | 19,85     | 3,32 |    |       |     |

\*p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin GHKBT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır (t (19)=-8,85, p<0,05). Tablo 12'ye göre deney ve kontrol grubunda oluşan bu farklılaşmanın son test lehine olduğu görülürken; deney grubu öğrencilerinin GHKBT ön test puan ortalamalarının 14,65, son test puan ortalamalarının ise 19,85 olduğu görülmektedir. Deney grubunda uygulanan oyun temelli kavram öğretiminin, öğrencilerin GHKBT puanlarını anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Ön test ile son test arasındaki güçlü ve anlamlı fark, öğrencilerin kavramsal bilgi düzeylerinde belirgin bir gelişim yaşandığını göstermektedir. Bu sonuç,

müdahalenin deney grubu üzerinde etkili olduğunu ve öğrencilerin ilgili kavramları son testte daha yüksek düzeyde başarıyla yapılandırdıklarını ortaya koymaktadır.

#### **4.1.1.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin GHKBT Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bulguları**

Kontrol grubuna uygulanan GHKBT ön test-son testlerinin analizleri sonucunda ön test-son test verilerinin normal dağılım gösterdiği görüldüğünden, öğrencilerin ön test-son test puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere bağımlı örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Kontrol grubu öğrencilerinin GHKBT ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

|          | <b>N</b> | $\bar{X}$ | <b>S</b> | <b>sd</b> | <b>t</b> | <b>p</b> |
|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Ön test  | 20       | 15,10     | 3,82     | 19        | -1,53    | ,14      |
| Son test |          | 16,05     | 4,90     |           |          |          |

\*p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin GHKBT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $t(19)=-1,53$ ,  $p>0,05$ ). Tablo 13'te kontrol grubu öğrencilerinin GHKBT ön test puan ortalamalarının 15,10, son test puan ortalamalarının ise 16,05 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmaması, oyun temelli etkinlikler dışında yürütülen öğretim sürecinin öğrencilerin kavramsal bilgi düzeylerinde anlamlı bir gelişim sağlamadığını göstermektedir. Son test puan ortalamasında küçük bir artış olsa da bu değişim anlamlı düzeyde değildir. Bu durum, kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim yaklaşımının GHKBT kapsamındaki kavram öğrenimini belirgin şekilde desteklemediğini göstermektedir.

#### **4.1.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Bulgular**

Bu başlık altında deney ve kontrol grubuna uygulanan ÜHKBT'ne ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular alt başlıklarda ifade edilmiştir.

##### **4.1.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin ÜHKBT Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bulguları**

Deney grubuna uygulanan ÜHKBT ön test-son testlerinin analizleri sonucunda ön test-son test verilerinin normal dağılım gösterdiği görüldüğünden, öğrencilerin ön test-son test puanlarında anlamlı

bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere bağımlı örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14'te gösterilmiştir.

**Tablo 14.** Deney grubu öğrencilerinin ÜHKBT ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

|          | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t     | p   |
|----------|----|-----------|------|----|-------|-----|
| Ön test  | 20 | 11,15     | 3,63 | 19 | -5,54 | ,00 |
| Son test |    | 15,15     | 3,77 |    |       |     |

\*p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ÜHKBT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır (t (19)=-5,54, p<0,05). Tablo 14'e göre deney ve kontrol grubunda oluşan bu farklılaşmanın son test lehine olduğu görülürken; deney grubu öğrencilerinin ÜHKBT ön test puan ortalamalarının 11,15; son test puan ortalamalarının ise 15,15 olduğu görülmektedir. Deney grubunda uygulanan oyun temelli kavram öğretimi, öğrencilerin ÜHKBT puanlarında anlamlı bir artış sağlamıştır. Ön test-son test arasındaki bu belirgin farklılık, öğrencilerin üst düzey kavramsal bilgilerini geliştirdiklerini ve kavramları daha derinlemesine anladıklarını göstermektedir. Bu sonuç, kullanılan öğretim yaklaşımının deney grubundaki öğrencilerin kavramsal öğrenme süreçlerini güçlü biçimde desteklediğini belirtmektedir.

#### 4.1.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜHKBT Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bulguları

Kontrol grubuna uygulanan ÜHKBT ön test-son testlerinin analizleri sonucunda ön test-son test verilerinin normal dağılım gösterdiği görüldüğünden, öğrencilerin ön test-son test puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere bağımlı örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 15'te gösterilmiştir.

**Tablo 15.** Kontrol grubu öğrencilerinin ÜHKBT ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

|          | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t     | p   |
|----------|----|-----------|------|----|-------|-----|
| Ön test  | 20 | 13,40     | 3,31 | 19 | -1,74 | ,09 |
| Son test |    | 14,05     | 3,11 |    |       |     |

\*p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ÜHKBT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (t(19)=-1,74, p>0,05). Tablo 15'te kontrol grubu

öğrencilerinin ÜHKBT ön test puan ortalamalarının 13,40; son test puan ortalamalarının ise 14,05 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ÜHKBT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemesi, oyun temelli etkinlikler dışında yürütülen öğretim sürecinin öğrencilerin üst düzey kavramsal bilgi düzeylerinde kayda değer bir gelişim oluşturmadığını göstermektedir. Ortalama puanlarda hafif bir artış olsa da bu değişimin istatistiksel açıdan anlamlı olmaması, mevcut öğretim yaklaşımının kavram öğrenimini güçlendirmede sınırlı etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir.

#### 4.1.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Bulgular

Bu başlık altında deney ve kontrol grubuna uygulanan DHKBT'ne ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular alt başlıklarda ifade edilmiştir.

##### 4.1.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin DHKBT Ön Test-Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bulguları

Deney grubuna uygulanan DHKBT ön test-son testlerinin analizleri sonucunda ön test-son test verilerinin normal dağılım gösterdiği görüldüğünden, öğrencilerin ön test-son test puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere bağımlı örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 16'da gösterilmiştir.

**Tablo 16.** Deney grubu öğrencilerinin DHKBT ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

|          | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t      | p   |
|----------|----|-----------|------|----|--------|-----|
| Ön test  | 20 | 14,15     | 3,35 | 19 | -10,25 | ,00 |
| Son test |    | 20,30     | 3,33 |    |        |     |

\*p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin DHKBT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır (t (19)=-10,26; p<0,05). Tablo 16'ya göre deney ve kontrol grubunda oluşan bu farklılaşmanın son test lehine olduğu görülürken; deney grubu öğrencilerinin DHKBT ön test puan ortalamalarının 14,15; son test puan ortalamalarının ise 20,30 olduğu görülmektedir. Deney grubunda uygulanan öğretim süreci, öğrencilerin DHKBT puanlarında oldukça güçlü ve anlamlı bir artış sağlamıştır. Ön testten son teste geçişte gözlenen belirgin yükseliş, öğrencilerin ilgili kavramları daha doğru ve kapsamlı biçimde yapılandırıldığını göstermektedir. Bu sonuç, oyun temelli yaklaşımın öğrencilerin kavramsal gelişimini destekleme potansiyelinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

#### 4.1.3.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin DHKBT Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bulguları

Kontrol grubuna uygulanan DHKBT ön test-son testlerinin analizleri sonucunda ön test-son test verilerinin normal dağılım gösterdiği görüldüğünden, öğrencilerin ön test-son test puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere bağımlı örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 17’de gösterilmiştir.

**Tablo 17.** Kontrol grubu öğrencilerinin DHKBT ön test-son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

|          | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t     | p   |
|----------|----|-----------|------|----|-------|-----|
| Ön test  | 20 | 14,85     | 3,54 | 19 | -2,09 | ,04 |
| Son test |    | 16,20     | 4,94 |    |       |     |

\*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin DHKBT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $t(19)=-2,09$ ,  $p<0,05$ ). Tablo 17’de kontrol grubu öğrencilerinin DHKBT ön test puan ortalamalarının 14,85; son test puan ortalamalarının ise 16,20 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda DHKBT ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlı çıkması, oyun temelli etkinlikler dışında yürütülen öğretim sürecinin öğrencilerin kavramsal bilgi düzeylerinde sınırlı da olsa bir ilerleme sağladığını göstermektedir. Ancak ortalamalar arasındaki artışın düşük düzeyde kalması, bu gelişimin deney grubundaki kadar güçlü olmadığını düşündürmektedir. Bu durum, geleneksel öğretimin kavram öğrenimine katkı sunsa da etkisinin daha sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

#### 4.1.3.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin DHKBT Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 16 ve Tablo 17’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görüldüğünden dolayı anlamlı farklılığın istatistik verilerini belirlemek için iki grubun ön test-son test verileri, iki faktörlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Grupların, DHKBT’nden elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 18’de, iki faktörlü ANOVA testi sonuçları ise Tablo 19’da gösterilmiştir.

**Tablo 18.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DHKBT ortalama ve standart sapma değerleri

| Gruplar       | Ön Test |           |      | Son Test |           |      |
|---------------|---------|-----------|------|----------|-----------|------|
|               | N       | $\bar{X}$ | S    | N        | $\bar{X}$ | S    |
| Deney Grubu   | 20      | 16,05     | 4,09 | 20       | 20,10     | 3,55 |
| Kontrol Grubu | 20      | 16,10     | 4,01 | 20       | 17,09     | 4,21 |

\*p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DHKBT ön test puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu, her iki grubun da benzer başlangıç düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. Son test puanlarında ise deney grubunun ortalama puanında anlamlı bir artış gözlemlenirken ( $\bar{X} = 20,10$ ); kontrol grubunda bu artışın daha sınırlı olduğu ( $\bar{X} = 17,09$ ) dikkat çekmektedir. Bu sonuç uygulanan deneysel sürecin DHKBT üzerinde olumlu ve anlamlı bir etki oluşturduğuna işaret etmektedir. Tablodaki verilerden hareketle hem deney grubu öğrencilerine uygulanan oyun temelli öğretimin hem de kontrol grubuna uygulanan diğer öğretim yöntemlerinin öğrencilerin DHKBT ortalamalarında yükseliş sağladığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarının uygulama öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere iki faktörlü ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen bulgular Tablo 19’da gösterilmiştir.

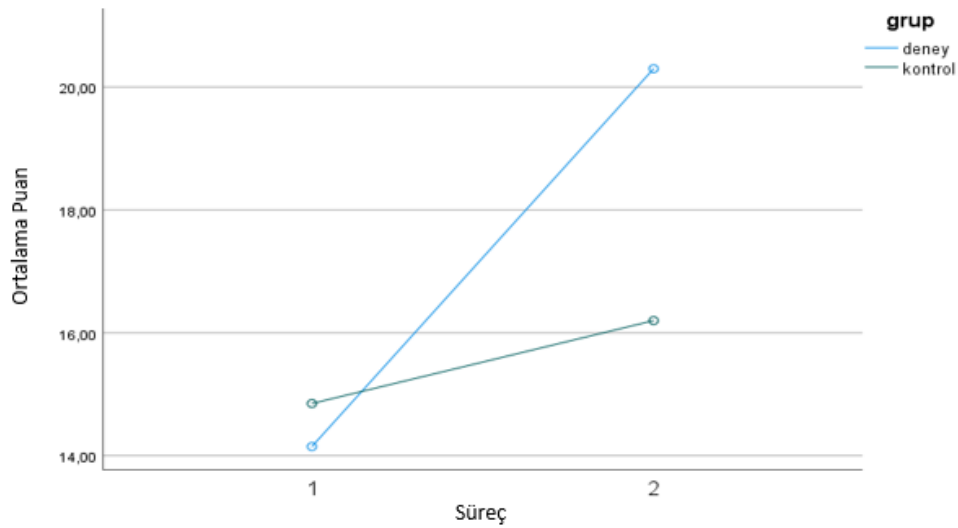
**Tablo 19.** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DHKBT ön test-son test puanlarının ANOVA testi sonuçları

| Varyansın Kaynağı       | KT         | Sd | KO        | F       | P   | Kısmi $\eta^2$ |
|-------------------------|------------|----|-----------|---------|-----|----------------|
| Deneklerarası           | 21451,250  | 1  | 21451,250 | 832,675 | ,00 | ,956           |
| Grup (Deney/Kontrol)    | 57,800     | 1  | 57,800    | 2,244   | ,14 | -              |
| Hata                    | 978,950    | 38 | 25,762    |         |     |                |
| Denekleriçi             |            |    |           |         |     |                |
| Ölçüm (Öntest- Sontest) | 281,250    | 1  | 281,250   | 72,433  | ,00 | ,656           |
| <b>Grup*Ölçüm</b>       | 115,200    | 1  | 115,200   | 29,669  | ,00 | ,438           |
| Hata                    | 147,550    | 38 | 3,883     |         |     |                |
| Toplam                  | 21,995,250 | 79 |           |         |     |                |

\*p<0,05

Tablo 19’da belirtilen ANOVA analizine göre, gruplar arasında (deney-kontrol) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F(1, 38) = 2,244, p = ,14$ ). Ön test-son test puanlarına göre anlamlı bir fark gözlenmiştir ( $F(1, 38) = 72,433; p<,05, \eta^2 = ,656$ ). Tablo 19’a göre grup ile ölçüm türü arasındaki etkileşim anlamlı bir farkın olduğundan söz edilebilir ( $F(1, 38) = 29,669; p<,05, \eta^2 = ,438$ ). Alanyazın

incelendiğinde, kısmi eta kare ( $\eta^2$ ) değerleri yaklaşık olarak ,01 düzeyinde küçük; ,06 düzeyinde orta; ,14 ve üzeri değerlerde büyük etki olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988; Lakens, 2013; Richardson, 2011). Lakens (2013), bu eşiklerin katı sınırlar olarak değil, araştırma bağlamı ve ölçülen yapının niteliği dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Richardson (2011) ise özellikle eğitim araştırmalarında ,14'ün üzerindeki kısmi  $\eta^2$  değerlerinin uygulamanın güçlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğuna işaret ettiğini belirtmektedir. Tablo 19'daki kısmi  $\eta^2$  değerleri incelendiğinde, özellikle ölçüm ana etkisi için ,656; grup $\times$ ölçüm etkileşimi için ,438; genel model için ,956 değerleriyle oldukça yüksek (Cohen, 1988; Lakens 2013; Richardson 2011) etkilerdir ve bu değerler deneysel uygulamanın kavram kazanımını belirgin şekilde artırdığını göstermektedir. Deney ve kontrol grupları birlikte değerlendirildiğinde modelin toplam etkisi son derece yüksek olduğundan dolayı, uygulamanın ölçülen kavrama ilişkin performans üzerinde güçlü bir farklılık yarattığı söylenebilir. Özellikle deney grubunun son test puanlarının belirgin şekilde arttığı ve uygulanan oyun temelli öğretim yönteminin kavram öğretimi sürecinde etkili olduğu ifade edilebilir.



**Şekil 8.** Deney ve kontrol gruplarının deneysel sürecin aşamalarına göre ortalama puanları

Şekil 8 incelendiğinde, deney grubunun deneysel süreç öncesine kıyasla sonrasında ölçüm puanlarında anlamlı bir artış gösterdiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise ölçüm puanlarında görece daha düşük bir artış gözlemlenmiştir. Bu durum deney grubuna uygulanan oyun temelli kavram öğretim sürecinin kontrol grubuna uygulanan diğer öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu göstermektedir.

## 4.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde deney grubu öğrencilerinin GHKBT, ÜHKBT ve DHKBT'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular alt başlıklar şeklinde tablolarda gösterilmiştir.

### 4.2.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin GHKBT'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre analizi, öğrencilerin erişim puanlarının hesaplanması sonucunda (son test-ön test) elde edilen puanların bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmesiyle yapılmıştır. Analiz sonunda elde edilen bulgular Tablo 20'de gösterilmiştir.

**Tablo 20.** Deney grubunun GHKBT son test-ön test erişim puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları

|             | Cinsiyet | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p   |
|-------------|----------|----|-----------|------|----|------|-----|
| Deney Grubu | Kadın    | 7  | 4,85      | 1,46 | 18 | -,41 | ,68 |
|             | Erkek    | 13 | 5,38      | 3,12 |    |      |     |

\*p<0,05

Tablo 20 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son test-ön test erişim puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $t(18)=-,41$ ;  $p>0,05$ ). Kadın öğrencilerin erişim puanı ortalaması 4,85 iken erkek öğrencilerin erişim puanı ortalaması 5,38'dir. Elde edilen bulgular, oyun temelli öğretim sürecinin hem kadın hem de erkek öğrencilerde benzer düzeyde öğrenme kazanımı sağladığını göstermektedir.

### 4.2.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin ÜHKBT'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre analizi, öğrencilerin erişim puanlarının hesaplanması sonucunda (son test- ön test) elde edilen puanların bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmesiyle yapılmıştır. Analiz sonunda elde edilen bulgular Tablo 21'de gösterilmiştir.

**Tablo 21.** Deney grubunun ÜHKBT son test-ön test eriş puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları

|             | Cinsiyet | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p   |
|-------------|----------|----|-----------|------|----|------|-----|
| Deney Grubu | Kadın    | 7  | 3,85      | 3,02 | 18 | -,66 | ,51 |
|             | Erkek    | 13 | 4,69      | 2,46 |    |      |     |

\*p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son test-ön test eriş puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $t(18)=-,66$ ;  $p>0,05$ ). Kadın öğrencilerin eriş puanı ortalaması 3,85 iken erkek öğrencilerin eriş puanı ortalaması 4,69'dur. Elde edilen bulgular, deney grubunda uygulanan oyun temelli öğretim sürecinin hem kadın hem de erkek öğrencilerde benzer düzeyde öğrenme kazanımı sağladığını göstermektedir. Eriş ortalamalarının birbirine yakın olması, cinsiyet değişkeninin kavramsal öğrenme üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

#### 4.2.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin DHKBT'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre analizi, öğrencilerin eriş puanlarının hesaplanması sonucunda (son test-ön test) elde edilen puanların bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmesiyle yapılmıştır. Analiz sonunda elde edilen bulgular Tablo 22'de gösterilmiştir.

**Tablo 22.** Deney grubunun DHKBT son test-ön test eriş puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları

|             | Cinsiyet | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | t   | p   |
|-------------|----------|----|-----------|------|----|-----|-----|
| Deney Grubu | Kadın    | 7  | 4,14      | 1,34 | 18 | ,12 | ,90 |
|             | Erkek    | 13 | 4,00      | 2,85 |    |     |     |

\*p<0,05

Tablo 22'ye bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin son test-ön test eriş puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $t(18)=,12$ ;  $p>0,05$ ). Kadın öğrencilerin eriş puanı ortalaması 4,14 iken erkek öğrencilerin eriş puanı ortalaması 4,00'dır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin DHKBT eriş puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemesi, oyun temelli öğretim sürecinin kavramsal öğrenme üzerinde kadın ve erkek öğrencilerde benzer düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Eriş ortalamalarının birbirine oldukça yakın olması, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin öğrenme kazanımları üzerinde belirleyici bir rol

oynamadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, uygulanan öğretim sürecinin her iki cinsiyette de benzer düzeyde öğrenme kazanımı sağladığını göstermektedir.

### 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testlerinden Aldıkları Puanların Kalıcılığa Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin GHKBT, ÜHKBT ve DHKBT'nden aldıkları puanların kalıcılığa etkisinin incelenmesine yönelik yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular alt başlıklar şeklinde tablolarda gösterilmiştir.

#### 4.3.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanının Kalıcılığın Yönelik Bulgular

Bu başlık altında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin GHKBT'nden aldıkları puanlara yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.3.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Bulgular

Deney grubuna uygulamadan 4 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testinin verileri normal dağılım gösterdiğinden dolayı, deney grubunun son test ve kalıcılık testi verileri bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 23'te gösterilmiştir.

**Tablo 23.** Deney grubu öğrencilerinin GHKBT son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

|                 | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p   |
|-----------------|----|-----------|------|----|------|-----|
| Son test        | 20 | 19,85     | 3,32 | 19 | -,84 | ,40 |
| Kalıcılık testi |    | 20,25     | 2,95 |    |      |     |

\*p<0,05

Tablo 23'e göre öğrencilerin son testleri ile kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t(19)=-,84$ ;  $p>0,05$ ). Öğrencilerin son test ortalamalarının 19,85 olduğu görülürken kalıcılık testi ortalamalarının 20,25 olduğu tespit edilmiştir. Son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmaması, öğrencilerin öğrenilen kavramları zaman içinde büyük ölçüde koruduğunu göstermektedir. Kalıcılık testi ortalamasının son test ortalamasına yakın olması, oyun temelli öğretimin kavramsal bilgilerin uzun süreli bellekte tutulmasına katkı sağladığını düşündürmektedir. Bu durum, öğretim sürecinin öğrencilerin kavramları kalıcı şekilde öğrenmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.3.1.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Bulgular

Kontrol grubuna son test uygulamasından 4 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun kalıcılık testinin verileri normal dağılım gösterdiğinden dolayı, kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi verileri bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 24'te gösterilmiştir.

**Tablo 24.** Kontrol grubu öğrencilerinin GHKBT son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

|                 | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p   |
|-----------------|----|-----------|------|----|------|-----|
| Son test        | 20 | 16,05     | 4,90 | 19 | 3,96 | ,00 |
| Kalıcılık testi |    | 14,20     | 3,77 |    |      |     |

\*p<0,05

Tablo 24'te öğrencilerin son testleri ile kalıcılık testleri arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t(19)=3,96$ ,  $p<0,05$ ). Öğrencilerin son test ortalamalarının 16,05 olduğu görülürken kalıcılık testi ortalamalarının 14,20 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki farkın son test lehine anlamlı çıkması, öğrencilerin zaman içinde kavramsal bilgilerinde belirgin bir düşüş yaşadığını göstermektedir. Kalıcılık testi puanlarının son test puanlarına göre daha düşük olması, geleneksel öğretim sürecinin öğrenilen bilgilerin uzun süreli korunmasını yeterince desteklemediğini düşündürmektedir. Bu sonuç, kontrol grubundaki öğrencilerin kavramları zamanla unutma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.3.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanının Kalıcılığına Yönelik Bulgular

Bu başlık altında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÜHKBT'nden aldıkları puanlara yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.3.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Bulgular

Deney grubuna uygulamadan 4 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testinin verileri normal dağılım gösterdiğinden dolayı, deney grubunun son test ve kalıcılık testi verileri bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 25'te gösterilmiştir.

**Tablo 25.** Deney grubu öğrencilerinin ÜHKBT son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

|                 | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p   |
|-----------------|----|-----------|------|----|------|-----|
| Son test        | 20 | 15,15     | 3,77 | 19 | 2,17 | ,06 |
| Kalıcılık testi |    | 14,55     | 3,10 |    |      |     |

\*p<0,05

Tablo 25'e göre ÜHKBT'nde deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $t(19)=2,17$ ;  $p>0,05$ ) görülmektedir. Deney grubunun son test ortalamasının 15,15; kalıcılık testi ortalamasının ise 14,55 olduğu görülmektedir. ÜHKBT son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmaması, deney grubundaki öğrencilerin üst düzey kavramsal bilgilerini büyük ölçüde koruduğunu göstermektedir. Ortalama puanlarda hafif bir düşüş olmakla birlikte, bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmaması öğrenilen kavramların zaman içinde büyük ölçüde sürdürüldüğünü düşündürmektedir. Bu durum, oyun temelli öğretim sürecinin üst düzey kavramsal öğrenmede kalıcılığı desteklediğini göstermektedir.

#### 4.3.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Bulgular

Kontrol grubuna son test uygulamasından 4 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun kalıcılık testinin verileri normal dağılım gösterdiğinden dolayı, kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi verileri bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 26'da gösterilmiştir.

**Tablo 26.** Kontrol grubu öğrencilerinin ÜHKBT son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

|                 | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p   |
|-----------------|----|-----------|------|----|------|-----|
| Son test        | 20 | 14,05     | 3,11 | 19 | 3,68 | ,00 |
| Kalıcılık testi |    | 12,55     | 3,26 |    |      |     |

\*p<0,05

Tablo 26 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ÜHKBT son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $t(19)=3,68$ ,  $p<0,05$ ). Tablo 26'da kontrol grubu öğrencilerinin ÜHKBT son test puan ortalamalarının 14,05; kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 12,55 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ÜHKBT son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı çıkması, öğrencilerin üst düzey kavramsal bilgilerini zaman içinde önemli ölçüde kaybettiklerini göstermektedir. Kalıcılık testi puanlarının son test ortalamasından belirgin şekilde düşük olması,

geleneksel öğretim yönteminin öğrenilen bilgilerin uzun vadede korunmasını yeterince desteklemediğine işaret etmektedir. Bu sonuç, kontrol grubundaki öğrencilerin kavramları kalıcı biçimde yapılandıramadığını düşündürmektedir.

#### 4.3.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanının Kalıcılığına Yönelik Bulgular

Bu başlık altında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DHKBT'nden aldıkları puanlara yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.3.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Bulgular

Deney grubuna uygulamadan 4 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testinin verileri normal dağılım gösterdiğinden dolayı, deney grubunun son test ve kalıcılık testi verileri bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 27'de gösterilmiştir.

**Tablo 27.** Deney grubu öğrencilerinin DHKBT son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

|                 | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t   | p    |
|-----------------|----|-----------|------|----|-----|------|
| Son test        | 20 | 20,10     | 3,55 | 19 | ,00 | 1,00 |
| Kalıcılık testi |    | 20,10     | 3,78 |    |     |      |

\*p<0,05

Tablo 27 incelendiğinde DHKBT'nde deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $t(19)=,00$ ;  $p>0,05$ ) görülmektedir. Deney grubunun son test ve kalıcılık testi ortalamalarının 20,10 olduğu görülmektedir. DHKBT son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farkın oluşmaması, deney grubundaki öğrencilerin öğrendikleri kavramları tamamen koruduklarını göstermektedir. Son test ve kalıcılık testi ortalamalarının aynı olması, oyun temelli öğretimin kavramsal bilgilerin uzun süreli hatırlanmasını güçlü biçimde desteklediğini düşündürmektedir. Bu durum, öğrencilerin ilgili kavramları kalıcı biçimde içselleştirdiğine işaret etmektedir.

##### 4.3.3.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Bulgular

Kontrol grubuna son test uygulamasından 4 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun kalıcılık testinin verileri normal dağılım gösterdiğinden dolayı, kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi verileri bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 28'de gösterilmiştir.

**Tablo 28.** Kontrol grubu öğrencilerinin DHKBT son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

|                 | <b>N</b> | $\bar{X}$ | <b>S</b> | <b>sd</b> | <b>t</b> | <b>p</b> |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Son test        | 20       | 17,09     | 4,21     | 19        | 3,53     | ,00      |
| Kalıcılık testi |          | 15,09     | 4,14     |           |          |          |

\*p<0,05

Tablo 28'e göre, kontrol grubu öğrencilerinin DHKBT son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $t(19)=3,53$ ,  $p<0,05$ ). Kontrol grubu öğrencilerinin DHKBT son test puan ortalamalarının 17,09; kalıcılık testi puan ortalamalarının ise 15,09 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda DHKBT son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlı çıkması, öğrencilerin zamanla kavramsal bilgilerinde belirgin bir azalma yaşadığını göstermektedir. Kalıcılık testi puanlarının son test puanlarına göre düşmesi, geleneksel öğretim sürecinin öğrenilen kavramların uzun süreli bellekte tutulmasını yeterince desteklemediğini düşündürmektedir. Bu sonuç, kontrol grubunda kavram öğreniminin sürdürülebilirliğinin zayıf olduğunu göstermektedir.

## 5. TARTIŞMA

Araştırma, 3. sınıf hayat bilgisi dersinde oyun temelli kavram öğretiminin akademik başarı ve öğrenme kalıcılığına etkisini incelemiştir. Bu amaçla belirlenen ilkokul 3. sınıf öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna, 3. sınıf öğrencilerinin gelişim seviyelerine uygun olarak tasarlanmış olan 15 eğitsel oyun hayat bilgisi dersindeki kavram öğretimi sürecine uyarlanmıştır. Kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilere ise 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubunun kavram öğrenimi sürecinde eğitsel oyunların olmamasına özen gösterilmiştir.

Araştırmanın amacına uygun olarak alan uzmanlarıyla birlikte hazırlanmış olan eğitsel oyunlarda, öğrencilerin kavram öğrenimi sırasında oldukça eğlendikleri gözlemlenmiştir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında kavram öğrenimi gibi soyut olan bir sürecin eğitsel oyunlar sayesinde somutlaştırılarak gerçekleştirilmeye çalışılması öğrencilerin öğrenirken eğlenmelerine zemin hazırlamıştır. Özellikle temel eğitimin her aşamasına uygulanması gereken oyun temelli öğretimin, öğrencilerin o derse karşı başarısını ve ilgisini arttırdığı bu araştırmayla bir kez daha kanıtlanmıştır. Hayat bilgisi dersinde oyun temelli kavram öğrenimi sürecinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği bu araştırmada, araştırmanın bulgularından yola çıkılarak, konu ile ilgili önceki araştırmalarla yapılan karşılaştırmalar dikkate alınarak aşağıdaki alt başlıklarda tartışılmıştır.

### 5.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Testlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

#### 5.1.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Tartışma

Araştırmanın güvenli hayat öğrenme alanı ile ilgili bulguları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında son test lehine ciddi bir artışın olduğu ve anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Söz konusu artışın deney grubuna uygulanan oyun temelli kavram öğretimi sürecinden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü kontrol grubunun güvenli hayat öğrenme alanı ile ilgili ön test-son test puanları incelendiğinde, öğrencilerin son testlerinde ciddi bir artışın olmadığı ve anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla kavram öğretimi sürecinde 3. sınıf hayat bilgisi dersinin üçüncü öğrenme alanı olan güvenli hayat öğrenme alanında yer alan kavramların öğretiminin oyun temelli gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin kavram öğrenimi sürecini olumlu etkilediği ve kavram öğreniminde öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, alanyazında kavram öğretiminde oyun temelli yöntemlerin etkisini inceleyen çalışmalarla paralellik göstermektedir. Oyun temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir

yükselişe neden olduğu; eğitimde oyun tabanlı öğrenmenin öğrencileri hedeflerine ulaşmaları için cesaretlendirici, motive edici ve yenilikçi düşünmeyi teşvik edici bir etkisinin olduğu böylece erken yaşlardan itibaren yeni bilgi ve becerilerin kazandırılmasını desteklediği (European Commission, 2023) bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Hanbaba (2011)'nin oyun temelli öğretim yönteminin ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde başarı üzerinde anlamlı bir artış sağladığını gösteren deneysel çalışması da genel olarak bu sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca Chu ve Chang (2014), ilkokul düzeyinde yürüttükleri çalışmalarında, göçmen kuşlara yönelik kavramların öğrenilmesine yönelik geliştirilen eğitsel bilgisayar oyununun, geleneksel yaklaşımına kıyasla öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığını belirtmişlerdir. Yine Yien, Hung, Hwang ve Lin (2011), beslenme kavramlarının öğretiminde oyun temelli öğrenme yaklaşımını kullandıkları deneysel araştırmalarında, öğrencilerin başarı puanlarında anlamlı artışlar olduğunu ve oyunsal öğelerin kavramsal öğrenmeyi desteklediğini ifade etmişlerdir. Behnamnia, Kamsin ve Ismail (2020)'de dijital oyun temelli öğrenmenin oyun tabanlı yaklaşımların özellikle ilkokul ve çocukluk döneminde bilişsel kazanımlar ve akademik başarı üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceğini vurgulamışlardır.

Araştırmanın öne çıkan sonuçlarından biri de kavram öğretiminde oyun temelli öğretim yönteminin sadece akademik başarıyı değil, güvenli hayat bilincini de güçlendirdiğidir. Oyun temelli kavram öğretiminin uygulandığı özgün içeriklerle ve deneysel bir yaklaşımla öğrenme süreçlerinin karşılaştırılmasına yönelik ulaşılan sonuçlar, özellikle ilkokul düzeyinde soyut kavramların öğretiminde oyunların etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca, deney grubundaki başarı artışının büyüklüğü, oyunun öğrenme motivasyonunu artırmasının yanı sıra, öğrenci katılımını ve aktif öğrenmeyi de desteklediğini göstermektedir.

### **5.1.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Tartışma**

Araştırmanın elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarında anlamlı bir yükseliş görülmüştür. Bu durum, eğitsel oyunlarla desteklenen kavram öğretiminin sosyal ve kültürel içeriklerin öğrenilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda ise anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Her ne kadar alanyazında hayat bilgisi dersi kapsamında ülkemizde hayat öğrenme alanına ilişkin oyun temelli kavram öğretimini doğrudan ele alan çalışmalar bulunmasa da, oyun temelli öğretimin ilkokul düzeyinde kavramsal öğrenmeyi anlamlı biçimde geliştirdiğini gösteren araştırmalar bu bulguyla dolaylı biçimde örtüşmektedir. Örneğin Hwang, Wu ve Chen (2012), oyun temelli fen öğrenme ortamlarının öğrencilerin kavramsal performanslarını artırdığını; Yien ve arkadaşları (2011) ise oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgili kavramları daha etkili anlamalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Her iki çalışma da eğitsel oyunların özellikle ilkokul düzeyinde bilgi edinimini ve kavramsal yapıları güçlendirdiğini göstererek bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte

dolaylı kanıtlar sunmaktadır. Bu başlık altında elde edilen sonucun alanyazına özgün katkısı incelendiğinde, ilkokulda oyun temelli kavram öğretimi sadece bireysel kavram öğrenimi üzerinde değil, aynı zamanda öğrencilerin ülke ve kültür bağlamında bilinçlenmelerini de sağlamaktadır. Bu durum oyun temelli öğretim yöntemlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimindeki çok yönlü etkisini ortaya koymaktadır.

### **5.1.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Tartışma**

Doğada hayat öğrenme alanı özelinde elde edilen bulgular - deney grubundaki öğrencilerin son testte kavramsal anlayışlarında belirgin bir gelişme; kontrol grubunda ise anlamlı bir değişiklik olmaması - eğitsel oyun temelli kavram öğretiminin doğa ve çevre bilinci kazandırmada etkili olabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, dijital oyunlar ve çevre eğitimi öğelerini birleştiren uluslararası çalışmalarla paralellik taşımaktadır. Örneğin Buchanan, Pressick-Kilborn ve Maher (2019), ilkokul çağındaki öğrenciler arasında dijital teknolojilerle çevre eğitimi uygulamasının çevre bilgisi ve sorumluluk bilincini artırdığını; Widiyatmoko vd., (2022) ise çevre kirliliği temalı oyun temelli öğretimin öğrenci çevre farkındalığını ve kavramsal başarıyı anlamlı biçimde yükselttiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Kirschhof vd., (2024) tarafından geliştirilen oyunların, doğa ve çevre temalı öğrenme süreçlerinde öğrencilerin kavramsal kazanım, öğrenme motivasyonu ve çevresel farkındalıklarında artış sağladığı belirtilmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, doğada hayat öğrenme alanının oyun temelli öğretim yoluyla gerçekleştirilmesinin öğrencilerin bilişsel boyutta gelişimini artırması yönüyle alanyazına güncel bir veri sunmuştur. Bu bulgu, ilkokulda doğa ve çevre eğitiminin eğitsel oyunlarla desteklenerek sürdürülebilir çevre bilincine katkı sağlayabileceğini de göstermektedir.

### **5.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Testlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Tartışma**

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test erişim puanlarının cinsiyet değişkenine göre analiz edilmesi sonucunda, deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu, oyun temelli öğretim sürecinin hem kız hem de erkek öğrencilerde benzer düzeyde öğrenme kazanımı sağladığını göstermektedir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. Admiraal vd., (2014) dijital oyun temelli öğrenmenin hem kız hem erkek öğrencilerin motivasyon ve akademik performansını eşit şekilde artırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Baker vd., (2025) dijital eğitim oyunlarında cinsiyet temelli performans farklılıklarının oyun tasarımı ve etkileşim biçimiyle azaltılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu veriler, oyun temelli kavram öğretiminin cinsiyetten bağımsız olarak etkili bir öğrenme yöntemi olduğunu; hem kız hem erkek

öğrencilerin oyun temelli yöntemlerle benzer kazanımlar elde edebileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

### **5.2.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Tartışma**

Araştırmanın bulguları, deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin güvenli hayat konusundaki ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin son test puanlarında belirgin artışlar gözlenmekle birlikte yapılan analizler sonucunda iki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

### **5.2.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Tartışma**

Ülkemizde hayat öğrenme alanındaki yer alan kavramların öğretiminde, deney grubundaki her iki cinsiyetin ön test-son test puanlarında artışlar saptanmıştır. Erkek öğrencilerin son test puanlarındaki gelişim, kız öğrencilere göre biraz daha belirgin olmasına rağmen iki cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.2.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Tartışma**

Doğada hayat öğrenme alanına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin ön testten son teste anlamlı bir gelişim gösterdiği, ancak son test puanları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu durum, oyun temelli kavram öğretiminin doğa ve çevre içeriklerinin öğrenilmesinde her iki cinsiyet üzerinde benzer düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Literatürde yapılan çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Tsai (2017), oyun temelli öğrenme ortamlarında kız ve erkek öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmektedir. Benzer biçimde Kirschhof vd. (2024), çevre eğitimi için geliştirilen oyunların cinsiyet değişkeni bağlamında öğrencilerin kavramsal kazanımlarında belirleyici bir rol oynamadığını ifade etmektedir. Ayrıca Buchanan vd. (2019), dijital teknoloji ve oyun tabanlı çevre eğitimi uygulamalarının her iki cinsiyet için de benzer düzeyde öğrenme çıktıları ürettiğini belirtmektedir. Bu bulgular, araştırmada ulaşılan cinsiyet değişkeninden bağımsız öğrenme kazanımlarının alanyazınla uyumlu olduğunu göstermektedir.

## **5.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testlerinden Aldıkları Puanların Kalıcılığa Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Tartışma**

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testlerinden elde ettikleri puanlar üzerinden gerçekleştirilen kalıcılık testi analizinde, kontrol grubunda kalıcılığa yönelik puanlar son test puanlarıyla karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenirken, deney grubu

öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puanları kontrol grubuna kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarında anlamlı bir düşüşün olması kavram öğretimi sürecinde oyun dışında uygulanan yöntemlerin etkisinin ortaya çıkarılması bakımından önem arz etmektedir. Bu bulgu, kavram öğretiminde oyun temelli öğrenme ortamlarının sadece anlık başarı değil, uzun vadeli öğrenme ve bilgilerin kalıcılığı açısından da etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Deney grubuna oyun temelli etkinliklerle desteklenen kavram öğretimi sürecinin, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri zaman içinde hatırlama ve uygulama düzeyine katkı sağladığı söylenebilir.

### **5.3.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanına Yönelik Tartışma**

Araştırma bulguları, deney grubunda yer alan öğrencilerin güvenli hayat öğrenme alanına yönelik başarı testinden aldıkları puanların son test ile kalıcılık testi arasında anlamlı biçimde farklılaşmadığını, buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının son teste göre anlamlı düzeyde düştüğünü göstermiştir. Bu durum, güvenli hayat öğrenme alanındaki kavramların oyun temelli kavram öğretimiyle işlenmesinin, öğrencilerin güvenli yaşam bilgilerini uzun vadede korumalarına ve güncel tutmalarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde Dixon vd. (2019), güvenli yaşam becerilerinin kazanımını hedefleyen çalışmalarında, mobil oyuna katılan çocukların güvenlik bilgisi puanlarının ve simüle edilmiş ortamdaki güvenlik becerilerinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla, oyun temelli güvenlik eğitiminin özellikle davranışsal beceriler açısından kalıcılık potansiyeline işaret ettiği söylenebilir. Bu çerçevede, güvenli hayat öğrenme alanındaki kavramların oyun temelli kavram öğretimiyle ele alındığı bu çalışmada deney grubunun son test–kalıcılık testi puanları arasında düşüş olmaması, erken yaşlarda güvenli yaşamla ilgili bilgi ve kavramların öğrenilmesine yönelik alanyazına özgün bir katkı sunduğu söylenebilir.

### **5.3.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanına Yönelik Tartışma**

Araştırmanın ülkemizde hayat öğrenme alanına yönelik bulguları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son testte elde ettikleri başarı puanlarını kalıcılık testinde de anlamlı düzeyde korudukları görülmüştür. Bu durum, oyun temelli kavram öğretiminin ülkemizde hayat öğrenme alanındaki kavramların kalıcı bir şekilde öğrenilmesini desteklediğini göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testinde başarı puanlarında gözlenen düşüş ise, oyun temelli öğretim dışında uygulanan yöntemlerin öğrenme kalıcılığını sağlamada yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, oyun temelli öğrenme süreçlerinin özellikle kavramsal öğrenmenin kalıcılığına katkı sağladığını gösteren araştırmalarla da paralellik göstermektedir. Nitekim Şentürk (2020), ilkokul

düzeyinde oyun temelli öğretimin hem akademik başarıyı hem de kalıcılığı artırdığını belirtmiş; Gazioglu (2023) ise hayat bilgisi dersinde dijital oyun temelli uygulamaların öğrencilerin başarılarını anlamlı biçimde yükselttiğini ifade etmiştir. Bu çerçevede, araştırmamızda elde edilen sonuçlar, oyun temelli kavram öğretiminin ülkemizde hayat öğrenme alanında uzun süreli öğrenmeyi destekleyen etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

### **5.3.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanına Yönelik Tartışma**

Araştırmanın doğada hayat öğrenme alanına ilişkin bulguları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son testte elde ettikleri başarılarının kalıcılık testinde de anlamlı biçimde korunduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise kalıcılık testi puanlarının belirgin biçimde düştüğü tespit edilmiştir. Bu sonuç, oyun temelli kavram öğretiminin doğa, çevre, kirlilik, toprak, su ve hava gibi kavramların kalıcı bir şekilde öğrenilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde, oyun temelli müdahalelerin öğrencilerin çevre ve doğa temelli kavramları daha kalıcı biçimde öğrenmelerini desteklediği yönünde bulgular mevcuttur. Örneğin Kirschhof vd. (2024), çevre eğitimi için geliştirilen oyunların ilkökul öğrencilerinde kavramsal kazanımları desteklediğini söylemişlerdir. Benzer şekilde Buchanan vd. (2019), dijital teknolojiler ve oyun temelli çevre eğitimi uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin çevresel bilgi ve farkındalık düzeylerini artırdığını belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmalar, bu araştırmada elde edilen bulgularla uyumlu biçimde, oyun temelli kavram öğretiminin doğada hayat öğrenme alanında doğa temalı kavramlarda kalıcı öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir.

## 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

### 6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde oyun temelli kavram öğretimi sürecinin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol grupları oluşturularak deney grubunda oyun temelli kavram öğretimi süreci uygulanmış, kontrol grubunda ise öğretim programında yer alan mevcut etkinlikler doğrultusunda öğretim süreci yürütülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde, oyun temelli kavram öğretimi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubunda gerçekleştirilen eğitsel oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerini sağladığı, kavramları somut deneyimler yoluyla öğrenmelerine olanak tanıdığı ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hâle getirdiği görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin ders sürecine yönelik motivasyonlarını artırarak kavram öğrenimini desteklemiştir. Buna karşılık kontrol grubunda uygulanan öğretim sürecinde öğrencilerin başarı düzeylerinde artış görülmekle birlikte bu artışın deney grubuna kıyasla daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, oyun temelli kavram öğretiminin özellikle ilkokul düzeyinde soyut kavramların öğretimini kolaylaştıran, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan ve öğrenmenin kalıcılığını destekleyen etkili bir öğretim yaklaşımı olduğu söylenebilir.

#### 6.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Testlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar

##### 6.1.1.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin güvenli hayat öğrenme alanına ilişkin ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu durum, güvenli hayat öğrenme alanındaki kavramların oyun temelli kavram öğretimi yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubunda gerçekleştirilen eğitsel oyunların öğrencilerin güvenli yaşamla ilgili kavramları öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve öğrencilerin bu kavramları günlük yaşamla ilişkilendirerek anlamlandırmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin güvenli hayat öğrenme alanına ilişkin ön test-son test puanları incelendiğinde ise öğrencilerin başarı puanlarında belirgin bir artış görülmekle birlikte bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, kavram öğretiminde kullanılan

öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla güvenli hayat öğrenme alanındaki kavramların öğretiminde oyun temelli öğretim yaklaşımının öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini destekleyen etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

#### **6.1.1.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Sonuçlar**

Araştırmanın ülkemizde hayat öğrenme alanına ilişkin bulguları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarında anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu durum, eğitsel oyunlarla desteklenen kavram öğretimi sürecinin öğrencilerin sosyal ve kültürel içeriklere ilişkin kavramları öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Oyun temelli öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım göstermeleri ve kavramları deneyimleyerek öğrenmeleri, öğrenme sürecinin daha anlamlı hâle gelmesine katkı sağlamıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları incelendiğinde ise öğrencilerin başarı puanlarında belirli bir artış gözlenmekle birlikte bu artışın deney grubuna kıyasla daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, ülkemizde hayat öğrenme alanındaki kavramların öğretiminde oyun temelli kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili bir öğretim yaklaşımı olduğunu göstermektedir.

#### **6.1.1.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Sonuçlar**

Doğada hayat öğrenme alanına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Bu durum, doğa ve çevre ile ilgili kavramların öğretiminde oyun temelli kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Oyun temelli öğretim sürecinde öğrencilerin doğa ve çevre ile ilgili kavramları somut deneyimler ve oyun etkinlikleri aracılığıyla öğrenmeleri, kavramların daha iyi anlaşılmasına ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarına katkı sağlamıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test puanları incelendiğinde ise öğrencilerin başarı puanlarında belirli bir artış görülmesine rağmen bu artışın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, doğa ve çevre ile ilgili kavramların öğretiminde oyun temelli öğretim yaklaşımının öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini desteklediğini göstermektedir.

### **6.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Testlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test erişi puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum, oyun temelli kavram öğretimi sürecinin hem kız hem de erkek öğrenciler üzerinde benzer düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Oyun temelli öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklemesi ve öğrencilerin öğrenme sürecini deneyimleyerek gerçekleştirmelerine olanak tanınması, bu yöntemin cinsiyetten bağımsız olarak tüm öğrenciler üzerinde etkili olmasına katkı sağlamış olabilir.

#### **6.1.2.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Sonuçlar**

Deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin güvenli hayat öğrenme alanına ilişkin ön test-son test puanları incelendiğinde her iki cinsiyette de başarı puanlarının arttığı görülmüştür. Ancak yapılan analizler sonucunda iki cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

#### **6.1.2.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Sonuçlar**

Ülkemizde hayat öğrenme alanına ilişkin kavramların öğretiminde deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin son test puanlarında artış olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yapılan analizler sonucunda iki cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### **6.1.2.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanı ile İlgili Sonuçlar**

Doğada hayat öğrenme alanına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin ön testten son teste anlamlı bir gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Ancak son test puanları arasında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

### **6.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testlerinden Aldıkları Puanların Kalıcılığa Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar**

Araştırmada gerçekleştirilen kalıcılık testi analizleri sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin öğrenmiş oldukları bilgileri belirli bir süre sonra da koruduklarını ve öğrenmenin kalıcı olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının son test puanlarına göre anlamlı düzeyde düştüğü belirlenmiştir. Bu sonuç, oyun temelli kavram öğretimi sürecinin öğrencilerin öğrendikleri bilgileri daha uzun süre hatırlamalarına ve öğrenmelerini kalıcı hâle getirmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

### **6.1.3.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanına Yönelik Sonuçlar**

Deney grubunda yer alan öğrencilerin güvenli hayat öğrenme alanına ilişkin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunda ise kalıcılık testi puanlarının son test puanlarına göre anlamlı biçimde düştüğü belirlenmiştir.

### **6.1.3.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanına Yönelik Sonuçlar**

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ülkemizde hayat öğrenme alanına ilişkin son test puanlarını kalıcılık testinde de korudukları belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise kalıcılık testi puanlarında belirgin bir düşüş meydana gelmiştir.

### **6.1.3.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanına Yönelik Sonuçlar**

Doğada hayat öğrenme alanına ilişkin bulgular incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin son testte elde ettikleri başarıyı kalıcılık testinde de korudukları belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise kalıcılık testi puanlarında belirgin bir düşüş olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak bu araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, oyun temelli kavram öğretimi yaklaşımının ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamada etkili bir öğretim yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda uygulanan eğitsel oyunların öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklediği, kavramları daha anlamlı biçimde öğrenmelerine katkı sağladığı ve öğrencilerin öğrendikleri bilgileri daha uzun süre hatırlamalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte oyun temelli kavram öğretimi sürecinin hem kız hem de erkek öğrenciler üzerinde benzer düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Kavramların soyut yapısı ve ilkokul dönemindeki bireylerin gelişim özellikleri göz önüne alındığında kavram öğretimine özel bir yer verilmesi gerekmektedir. Çünkü bu dönemdeki bireyler görerek, duyarak, hissederek, yaşayarak kısacası somutlaştırarak öğrenmektedirler. Bu yaş grubundaki bireyler açısından düşünüldüğünde de oyun temelli öğretim en iyi somutlaştırma araçlarından biri olarak görülebilir. Kavramların soyut yapısı oyun temelli öğretim ile bireylerin zihninde mükemmel bir şekilde somutlaştırılabilir. Dolayısıyla araştırma sonuçlarından da yola çıkarak, özellikle ilkokul döneminde oyun temelli öğretim yaklaşımının kavram öğretimi sürecinde etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılabileceğini ve öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

## 6.2. Öneriler

### 6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmacılara şu öneriler getirilebilir:

1. Akademik başarı testleri ilçelerde ve il merkezinde öğrenim gören öğrencilere uygulanarak sonuçları birbirleriyle karşılaştırılabilir.
2. Kavram öğretimi sürecinde öğrencilerin oynadıkları eğitsel oyunların etkililiğini ölçmek amacıyla başka bir grupta araştırma yapıp sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılabilir.
3. Başarı testlerinin soruları hakkında uygulama yapılan öğrencilerle görüşme yapılarak öğrencilerin görüşleri alınıp bu görüşler analiz edilebilir.
4. Oyun temelli kavram öğretiminin farklı ders içeriklerinde ve farklı yaş gruplarında etkisini inceleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir.
5. Kavram öğretiminde oyunların hangi özelliklerinin öğrenme kalıcılığını artırdığı üzerine deneysel çalışmalarla daha derinlemesine analizler gerçekleştirilebilir.
6. Dijital ve fiziksel oyun türlerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılarak, öğrencilerin hangi durumda daha etkili öğrendiği belirlenebilir.

### 6.2.2. Uygulayıcılara (Öğretmenlere) Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle uygulayıcılara (öğretmenlere) şu öneriler getirilebilir:

1. Sınıf öğretmenleri, kavram öğretimi sürecinde oyun temelli yöntemleri ders planlarına entegre ederek öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini destekleyebilir.
2. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak, eğlenceli ve etkileşimli oyunlar tercih edilebilir.
3. Eğitsel oyunların öğrenme hedefleri ile uyumlu olmasına dikkat edilerek, oyunların sadece eğlence amaçlı değil eğitim amaçlı da kullanılması teşvik edilebilir.
4. Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri, bireysel ihtiyaçları ve gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak oyun materyalleri çeşitlendirilebilir.

### 6.2.3. Program Yapıcılara Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle politika yapıcılara şu öneriler getirilebilir:

1. MEB, kavram öğretiminde oyun temelli öğrenme yöntemlerinin yaygınlaştırılması için öğretmen eğitim programlarını güncelleyebilir.
2. İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan oyun temelli eğitim programları güncellenerek, eğitsel oyunların uygulanabileceği ortamlar oluşturulabilir.
3. Okullara, oyun temelli öğretim materyalleri ve teknolojik donanımlar sağlanıp, okulların altyapısı desteklenebilir.
4. Oyun temelli öğretim uygulamalarının etkisini ölçen pilot projeler desteklenerek, başarılı modeller tüm ülkeye yaygınlaştırılabilir.
5. TYMM'nin benimsediği beceri temelli ve öğrenci merkezli öğretim anlayışı doğrultusunda, Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda kavram öğretimine yönelik öğrenme çıktılarının oyun temelli öğrenme yaklaşımlarıyla açık biçimde ilişkilendirilmesi ve program metinlerinde oyun temelli kavram öğretimini yönlendiren örnek etkinliklere sistematik olarak yer verilmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. C. ve Özdoğru, F. (2013). Üniversitelerde ortak zorunlu yabancı dil I dersine yönelik bir akademik başarı testinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-11. <https://izlik.org/JA94UP66TB>
- Admiraal, W., Huizenga, J., Heemskerk, I., Kuiper, E., Volman, M., & ten Dam, G. (2014). Gender-inclusive game-based learning in secondary education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1208-1218. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.885592>
- Ağbuba, B., ve Aslan, Ş. (2021). *İlköğretim okulları için oyunlarla beden eğitimi*. (2. Baskı). Nobel A Yayıncılık.
- Akbaş, Y. (2020). Sosyal bilgiler dersinde kavram, kavram öğretimi ve kavram yanlışları. T. Çelikkaya ve Y. Akbaş (Editörler), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi* (1.baskı, s.63-87). Nobel A Yayıncılık.
- Akbaş, Y., & Toros, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde interaktif kavram karikatürleri ve kavram haritaları kullanımının akademik başarıya etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 53-68. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9727>
- Akdağ, M., ve Tok, M. (2008). Geleneksel öğretim ile powerpoint sunum destekli öğretimin öğrenci erişimine etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 26-34.
- Akkaya, S. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf matematik dersinde geometri alt öğrenme alanlarına ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde oyun temelli öğretimin etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akkuş, Z., ve Aslan, H. (2013). Sosyal bilgiler dersinde oyunlarla kavram öğretimi. *International Journal of Social Science Research*. 2(2), 61-77. <https://izlik.org/JA74ZY67NE>
- Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S., ve Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilecek teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 33-50.
- Al-Ansi, A. M., Jaboob, M., Garad, A., & Al-Ansi, A. (2023). Analyzing augmented reality (AR) and virtual reality (VR) recent development in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100532>
- Alotaibi, F. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Altınbulak, D. (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların erişiyeye ve kalıcılığa etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Altınbulak, Ş., Emir, S., & Avcı, A. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların erişiyeye ve kalıcılığa etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 35-51.

- Altunel, S. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlar yoluyla kök değerlerin kazandırılması: Bir eylem araştırması*. [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Publishing.
- Andrich, D. (1982). An index of person separation in latent trait theory, the traditional KR. 20 index, and the Guttman scale response pattern. *Education Research and Perspectives*, 9(1), 95-104.
- Aslan, S. (2021). Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan üniteler ve ünitelerin içerdiği kazanımların sınıflara göre dağılımı. V. Aktepe ve M. Gündüz (Editörler), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* (3. baskı, s. 85-99). Pegem A Yayıncılık.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston, Inc, New York.
- Ayan, S., ve DüNDAR, H. (2009). Eğitimde okul öncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.
- Ayas, A. (2010). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi. S. Çepni (Ed.). *Kavram öğrenimi* (s. 99-125). Pegem A Yayıncılık.
- Backlund, P., & Hendrix, M. (2013). Educational games—Are they worth the effort? A literature survey of the effectiveness of serious games. 2013 5th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications, 1–8. IEEE. <https://doi.org/10.1109/VS-GAMES.2013.6624226>
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. (1999). Cognitive structure. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141. <https://doi.org/10.1080/00219266.1999.9655653>
- Bahar, M., ve Özatlı, N. S. (2003). Kelime İletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85. <https://izlik.org/JA84UW44DH>
- Baker, R. S., Richey, J. E., Zhang, J., Karumbaiah, S., Andres-Bray, J. M., Nguyen, H. A., Andres, J. M. A. L., & McLaren, B. M. (2025). Gaming the system mediates the relationship between gender and learning outcomes in a digital learning game. *Instructional Science*, 53, 203-238. <https://doi.org/10.1007/s11251-024-09679-3>
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>

- Bayram, Y.T. (2018). Oyunlaştırılmış yaratıcı etkinlikler ile işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrenci ürün ve görüşlerine göre incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Baysal, N.Z. (2006). Hayat bilgisi: toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, Pegem A Yayıncılık.
- Behnamnia, N., Kamsin, A., & Ismail, M. A.B. (2022). The landscape of research on the use of digital game-based learning apps to nurture creativity among young children: A review. *Thinking Skills and Creativity* 37(3), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100666>
- Bektaş, M. (2012). Hayat bilgisi dersinin dünü bugünü. S. Öğülmüş (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* (2. baskı, s.13-28). Pegem A Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Nobel A Yayıncılık.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Springer.
- Bjorklund, C., & Palmér, H. (2024). The challenges of mathematizing in Swedish early childhood education. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(2), 167-186. <https://doi.org/10.58955/jecer.138122>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Pearson.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf matematik dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1(1), 27-45. <https://izlik.org/JA33PD87XE>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). National Academy Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Buchanan, J., Pressick-Kilborn, K., & Maher, D. (2019). Promoting environmental education for primary school-aged students using digital technologies. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(2), 1-15. <https://doi.org/10.29333/ejmste/100639>
- Buzan, T., & B. Buzan (1990). *The mind map book*. BBC Books.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32 (32), 470-483. <https://izlik.org/JA38RD36ZC>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem A Yayıncılık.

- Caleon, I., & Subramaniam, R. (2009). Do students know what they know and what they don't know? Using a four-tier diagnostic test to assess the nature of students' alternative conceptions. *Research in Science Education*, 40(3), 313-337. <https://doi.org/10.1007/s11165-009-9122-4>
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem A Yayıncılık.
- Candan, A.S., ve Koçer, Ö. (2013). Tarih derslerindeki kavramların algılanma düzeylerine ilişkin bir değerlendirme. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(1), <https://doi.org/10.7596/taksad.v2i1.205>
- Chi, M. T. H. (2008). Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift. In S. Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 61–82). Routledge.
- Chu, H.C., & Chang, S. C. (2014). Developing an educational computer game for migrant birds identification based on a two-tier test approach. *Educational Technology Research and Development*, 62(2), 147-161. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9323-4>
- Clark, E.V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge University Press.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Collins, A. M., & Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 8(2), 240-248. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(69\)80069-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(69)80069-1)
- Cop, M.R., ve Kablan, Z. (2018). Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52-71. <https://doi.org/10.33400/kuje.422759>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Çelen, N. (1992). *4-6 yaş çocuklarının sayı ve mekân korunumu kazanmasında sembolik oyunun işlevi*. [Yayımlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, C. (2005). *Oyun materyallerinin okulöncesi eğitim çağındaki çocukların kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, Ö. (2021). Hayat bilgisi dersinin kapsamı, amacı ve içeriği. V. Aktepe ve M. Gündüz (Editörler), *Kuramdan uygulamaya Hayat bilgisi öğretimi* (3. baskı, s. 2-19). Pegem A Yayıncılık.
- Çelikkaya, T. (2020). Kavram öğretimi strateji ve modelleri. T. Çelikkaya ve Y. Akbaş (Editörler), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi* (1. baskı, s. 43-61). Nobel A Yayıncılık.
- Çelikkaya, T. (2020). Tanılayıcı dallanmış ağaç. T. Çelikkaya ve Y. Akbaş (Editörler), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi* (s. 385-410). Nobel A Yayıncılık.
- Çengelci Köse, T. (2014). Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın yapısı ve özellikleri. S. Şimşek (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi* (s. 56-90). Anı Yayıncılık.

- Çepni, S., Özmen, H. ve Ayvaci, Ş. (2014). Fen ve Teknoloji Öğretimi.(Ed. S. Çepni) (11. Baskı). (ss.174). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Daly, M., & Lewis, J. (2010) The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states. *British Journal of Sociology*, 51(2), 281–298. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2000.00281.x>
- Dan, W., Liu, X., Xia, Q., & Chen, H. (2024). Digital game-based learning in mathematics education at primary school level: A systematic literature review. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(4), 1-14. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14377>
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. J.W. Segal, S.F. Chipman & R. Glaser (Eds.). *Thinking and learning skills* (p. 209-239). Academic Press.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- De Cecco, J. P., & Crawford, W. (1974). *The psychology of learning and instruction*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- De Jong, T., & van Joolingen, W. R. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations. *Review of Educational Research*, 68(2), 179–201. <https://doi.org/10.3102/00346543068002179>
- Değirmenci, Y. (2020). Kelime ilişkilendirme testleri. T. Çelikkaya ve Y. Akbaş (Editörler), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi* (s.569-597). Nobel A Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage.
- Dixon, C.A., Ammeman, R.T., Johnson, B.L., Lampe, C., Hart, K.W., Lindsell, C.J., & Mahabee-Gittens, E.M. (2024). A randomized controlled field trial of iBsafe—a novel child safety game app. *mHealth*, 5(3), 1-9. <https://doi.org/10.21037/mhealth.2019.01.02>
- Dündar, H. (2015). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Editörler), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (4. baskı, s. 310-338). Pegem A Yayıncılık.
- Dye, G. A. (2000). Graphic organizers to the rescue!. *Teaching Exceptional Children*, 32(3), 72-76. <https://doi.org/10.1177/004005990003200311>
- Er, H., ve Karadeniz, O. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyun kullanımı. O. Karadeniz ve H. Er (Editörler), *Eğitsel oyunlarla sosyal bilgiler öğretimi*. (2. baskı, ss.1-33). Pegem A Yayıncılık.
- Erkan, A., ve Kerimgil Çelik, S. (2023). İlkokul sosyal bilgiler dersinde oyunun öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *TEBD*, 21(2), 668-685. <https://doi.org/10.37217/tebd.1174432>
- Esener, P. (2021). *İlkokul 3.sınıf hayat bilgisi dersinde kavram öğretiminin etkinliklerle desteklenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- European Commission. (2023). Digital education content in the EU. State of play and policy options: final report. <https://doi.org/10.2766/682645 NC-04-23-730-EN-N>
- Ezeoguine, E.P., & Augustine, S.E. (2021). Game-based learning influence on primary students' learning outcomes in basic science. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 9(5), 1-8.
- Faiz, M. (2020). Bilgi haritası. T. Çelikkaya ve Y. Akbaş (Editörler), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi* (s.323-348). Nobel A Yayıncılık.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.
- Fien, H., Doabler, C. T., Nelson, N. J., Kosty, D. B., Clarke, B., & Baker, S. (2016). An examination of the promise of the number shire level 1 gaming intervention for improving student mathematics outcomes. *Journal Of Research On Educational Effectiveness*, 9(4), 635-661. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1119229>
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 341–360). Oxford University Press.
- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive development*. Prentice Hall.
- Fleer, M. (2009). Supporting scientific conceptual consciousness or learning in 'a roundabout way' in play-based contexts. *International Journal of Science Education*, 31(8), 1069–1089. <https://doi.org/10.1080/09500690801953161>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Frost, J. L., Wortham, S., & Reifel, S. (2012). *Play and child development*. Pearson.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Holt, Rinehart and Winston, Inc, Florida-ABD.
- Gazioğlu, K. (2023). Hayat bilgisi dersinde eğitsel dijital oyun kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gelman, S. A., & Markman, E. M. (1986). Categories and induction in young children. *Cognition*, 23(3), 183–209. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90034-x](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90034-x)
- Genç, C.B. (2021). Matematik eğitiminde oyunlaştırma üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.

- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Goodnough, K., & Woods, R. (2002). Student and teacher perceptions of mind mapping: A middle school case study. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470970.pdf>
- Gülcü, N. (2018). Atatürk döneminde Türk Akdeniz’de çıkan “yeni ilköğretim programı tatbikatı” başlıklı yazıların incelenmesi. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1733-1749. <https://doi.org/10.26466/opus.480255>
- Günaydın, N., Küçük Demir, B., ve Tutkun, C. (2023). Temel matematik kavramlarının okul öncesi çocuklarına öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi: Pilot çalışma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 225-236. <https://doi.org/10.48066/kusob.1394007>
- Haile, T.S., & Ghirmai, D.J. (2024). Play-based learning: conceptualization, benefits, and challenges of its implementation. *European Scientific Journal*, 20(16), 30-54. <https://doi.org/10.19044/esj.2024.v20n16p30>
- Hanbaba, L. (2011). *Oyunla öğretim yönteminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hazar, M. (1994). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Gazi Üniversitesi Yayınevi.
- Hewson, M. (1992). Conceptual change in science teaching and teacher education. National Center for Educational Research, Documentation, and Assessment, Madrid, Spain.
- Hirsh-Pasek, K. Hadani, H., Blinkoff, E., & Golinkoff, R. M. (2020). A new path to education reform: Playful learning promotes 21st-century skills in schools and beyond. The Brookings Institution: Big Ideas Policy Report.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning. *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art in AI in education. *UNESCO Working Papers on Education*.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. (Çev. M.A. Kılıçbay). Ayrıntı Yayınları.
- Hung, C.M., Huang, I., & Hwang, G.J. (2014). Effects of digital game-based learning on students’ self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics. *Journal of Computers in Education*, 1, 151–166. <https://doi.org/10.1007/s40692-014-0008-8>
- Hwang, G.J., Wu, P.H., & Chen, C.C. (2012). An online game approach for improving students’ learning performance in web-based problem-solving activities. *Computers & Education*, 59(4), 1246-1256. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.05.009>

- Hynd, C. R. (2001). Refutational texts and the change process. *International Journal of Educational Research*, 35(7), 699-714. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00010-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00010-1)
- Ishikawa, K. (1976). *Guide to quality control*. Asian Productivity Organization.
- İzci, E., ve Açıkgöz Akkoç, E. (2023). The impact of concept maps on academic achievement: A meta-analysis. *Heliyon*, 10(1), e23290. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23290>
- Jadallah, E. (2000). Constructivist learning experiences for social studies education. *The social studies*, 91(5), 221-225. <https://doi.org/10.1080/00377990009602469>
- Jarrett, O., Maxwell, D., Dickerson, C., Hoge, P., Davies, G. & Yetley, A. (1998). Impact of recess on classroom behavior: Group effects and individual differences. *Journal of Educational Research*, 92 (2), 121-126. <https://doi.org/10.1080/00220679809597584>
- Johnson, D. D., & Pearson, P. D. (1984). *Teaching reading vocabulary*. Holt, Rinehart and Winston, INC.
- Johnstone, A. H., & Ambusaidi, A. (2001). Fixed-response test items with structured elements. *Journal of Chemical Education*, 2(3), 313-327. <https://doi.org/10.1039/B1RP90031E>
- Jonassen, D. H. (1996). *Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking*. Educational Technology Publications.
- Joyce, B., & Weil, M. (1986). *Models of teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kadduara, M., Van-Dyke, O., & Yang, Q. (2016). Impact of a concept map teaching approach on nursing students' critical thinking skills. *Nursing and Health Sciences*, 0(18), 350-35. <https://doi.org/10.1111/nhs.12277>
- Kaptan, S.Y. (2020). Kavram karikatürleri. T. Çelikkaya ve Y. Akbaş (Editörler), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi* (1.baskı, s.411-438). Nobel A Yayıncılık.
- Karabağ, G., ve İnal, S. (2012). Hayat bilgisi dersi öğretim programının tanıtımı. S. Öğülmüş (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* (2. baskı, s.29-52). Pegem A Yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, O., ve Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 40, 1-25. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.730393>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, İ.H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 5(1), 6-11. <https://izlik.org/JA93MS86XG>
- Kaya, S. (2005). *Mekân kavramlarının gelişimine yönelik çoklu ortam materyalinin okul öncesi çocuklarının kavram kazanımı üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kayhan, E., ve Dikmenli, Y. (2025). Hayat bilgisi dersinde eğitsel oyun kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(160), 310-326. <https://doi.org/10.29228/ASOS.79136>

- Kaynar, B. (2020). *Eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinliklerin hayat bilgisi dersindeki akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kendall, L. (1967). Using learning resources in concept development. J.Jarolimek (Ed.), *Social Studies Education: The Elementary School*. Washington D.C.: NCSS.
- Keogh, B., & Naylor, S. (1999). Concept cartoons. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446. <https://doi.org/10.1080/095006999290642>
- Kılıç, F. (2007). Kavramların öğretiminde kavramın içerik öğelerinin açıklanmasının akademik başarıya etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 145-161. <https://izlik.org/JA84RF54JP>
- Kılıçaslan, H. (2021). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde oyunla kavram öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi .
- Kinghorn, M. (1991). A constructivist approach to concept attainment. *Nurse Education Today*, 11(4), 310-314. [https://doi.org/10.1016/0260-6917\(91\)90095-R](https://doi.org/10.1016/0260-6917(91)90095-R)
- Kirschhof, E., Becker, A., Descovi, G., Machado, A., & Maran, V. (2024). Gamifying environmental education: A primary school perspective through a serious game. *In Proceedings of the 20th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 2, 349-360. <https://doi.org/10.5220/0012617000003693>
- Klausmeier, H.J. (1976). Conceptual development during school years. J.R. Levin & V.L. Allen (Eds.) *Cognitive learning in children: Theories and strategies* (pp. 5-27). New York: Academic Press.
- Klausmeier, H.J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, 27(3), 267-286. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2703\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2703_1)
- Kocabatmaz, H., & Saraçoğlu, G. K. (2024). The effect of educational digital games on academic success and attitude in 3rd grade mathematics class. *Participatory Educational Research*, 11(2), 230-244. <https://doi.org/10.17275/per.24.28.11.2>
- Koçan, E., ve Geçit, Y. (2024). Sosyal bilgiler dersinde farklı kavram öğretim uygulamalarının karşılaştırılması: bir karma yöntem araştırması. *International Journal of Geography and Geography Education*, 53 103-135. <https://doi.org/10.32003/igge.1457982>
- Köseoğlu, F., Tümay, H., ve Kavak, N. (2002). Yapılandırıcı öğrenme teorisine dayanan etkili bir öğretim yöntemi: Tahmin et-gözle-açıkla- buz ile su kaynatılabilir mi? V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (s. 638). Ankara.
- Kurt, E. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişimi ile ilgili kavram geliştirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1332-1342. <https://doi.org/10.16916/aded.788195>

- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Lazzara, L., Weber, A., & Leuchter, M. (2025). Building minds with blocks: The impact of a play-based Professional development on preschool teachers' competencies and children's learning. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105-144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105144>
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Liu, Z.Y., Shaikh, Z. A., & Gazizovai F. (2020). Using the concept of game-based learning in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*. 15(14), 53-64. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i14.14675>
- Martorella, P. H. (1972). *Concept learning: Designs for instruction*. New York, NY: Macmillan.
- Martorella, P. H. (1996). *Teaching social studies in middle and secondary schools*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- MEB (2009). *Hayat bilgisi öğretim programı ve kılavuzu*. MEB Yayınları.
- MEB (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- MEB (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. MEB Yayınları.
- MEB (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1,2 ve 3. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Memişoğlu, H., ve Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 6-20. <https://doi.org/10.24289/ijsser.648605>
- Merrill, M. D., & Tennyson, R. D. (1977). *Concept teaching: An instructional design guide*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Michaelis, J. U., & Garcia, J. (1996). *Social studies for children: A guide to basic instruction*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Molnar, A., & Kostkova, P. (2013). On effective integration of educational content in serious games: Text vs. game mechanics. In Proceedings of the 13th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2013) (pp. 299–303). IEEE.
- Morris, C.G. (1996). *Understanding psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- National Research Council. (2000). *Inquiry and the national science education standards*. National Academy Press.
- Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps. *Review of Educational Research*, 76(3), 413-448. <https://doi.org/10.3102/00346543076003413>

- Nosirova, K. R. (2021). Teaching tools and organization of preschool education. *Academic Research In Educational Sciences*, 2(2), 1278-1289. DOI: [10.24411/2181-1385-2021-00335](https://doi.org/10.24411/2181-1385-2021-00335)
- Novak, J. D. (2004). Concept maps and how to use them. *INSIGHT: Intelligent Enterprises*, 6(2), 15-16. <https://doi.org/10.1002/inst.20046215>
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- OECD. (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing.
- Öz, N. (2019). *Sosyal bilgilerde yaratıcı dramanın kavram öğretimine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özhan, M. (1997). *Türkiye’de çocuk oyunları kültürü*. Feryal Matbaası.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577-598.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. Routledge & Kegan Paul LTD, The Humanities Press Inc, New York.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception. *Science Education*, 66(2), 211-227. <https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*. (Çev. K. İnal). İmge Kitabevi.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.
- Quillian, M. R. (1967). Word concepts: A theory and simulation of some basic semantic capabilities. *Behavioral Science*, 12(5), 410-430. <https://doi.org/10.1002/bs.3830120511>
- Randel, J. M., Morris, B. A., Wetzel, C. D., & Whitehill, B. V. (1992). The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research. *Simulation & Gaming*, 23(3), 261–276. <https://doi.org/10.1177/1046878192233001>
- Ren, J., Xu, W., & Liu, Z. (2024). The impact of educational games on learning outcomes: Evidence from a meta-analysis. *International Journal of Game-Based Learning*, 14(1), 1-25. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.336478>

- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135–147.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.  
<https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Sautot, J. P. (2006). *Jouer a lecole, 102 ocialization, culture, apprentissage*, Canope, IUFM de Lyon et M.D.J. de Grenoble.
- Seefeldt, C., Castle, S., & Falconer, R.C. (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi*, (Çev. S.C. Keskin). Nobel A Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2007) *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (25. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Sequeira, H. A. (2012). Introduction to concepts of teaching and learning. *SSRN Electronic Journal*,  
<https://doi.org/10.2139/ssrn.2150166>
- Sever, R. (2021). Temel kavramlar. R.Sever (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretimi* (s.1-20). Pegem A Yayıncılık.
- Sexton, M. (2010). Using concept cartoons to Access students beliefs about preferred approaches to mathematis learning and teaching. L. Sparrow, B. Kissane & C. Hurst (Eds.). *Shaping the future of mathematics education. Proceeding of the 33<sup>rd</sup> Annual Conference of the Mathematics Education Research Group Of Australia*, Fremantle, 515-522. 7-7 July.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21<sup>st</sup> century learning. *Phi Delta Kappan*, 90 (9), 630-634.  
<https://doi.org/10.1177/003172170909000905>
- Sönmez, V. (1999). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Milli Eğitim Basımevi.
- Stones, E. (1979). *Psychology of education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315207209>
- Stones, E. (1989). *Quality teaching: A sample of cases*. London: Routledge.
- Su, C.-H., & Cheng, C.H. (2013). A mobile game-based insect learning system for improving the learning achievements. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 103, 42-50.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.305>
- Şahin, S., Karaaslan, T., Çoban, Ş.K., ve Ercan, H. (2018). *Etkinliklerle kavram öğretimi*. Eğiten Kitap Yayınları.
- Şahin, S., ve Karaaslan, B.T. (2006). Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 74-80.
- Şentürk, C. (2020). Oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının akademik başarıya, kalıcılığa, tutuma ve öğrenme sürecine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 159-194.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2018). *Using multivariate statistics*. (Sixth edition). Routledge.

- Taneri, A. (2021). 2018 Hayat Bilgisi öğretim programının yetkinlikler, beceriler, kavramlar ve kazanımlar yönünden incelenmesi. V. Aktepe ve M. Gündüz (Editörler), *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi öğretimi* (s.59-84). Pegem A Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2004). Test ve madde analizi. Mehmet Gürol (Ed), *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temizyürek, F., ve Türktan, R. (2015). Yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2), 271-287.
- Tennyson, R. D., & Cocchiarella, M. J. (1986). An empirically based instructional design theory for teaching concepts. *Review of Educational Research*, 56(1), 40-71.  
<https://doi.org/10.2307/1170286>
- Thomsen, B. S., & Parker, R. (2023). Does play belong in the primary school classroom? In K. Burns (Ed.), *Research Conference 2023: Becoming Lifelong Learners. Proceedings and Program* (pp. 3-11). Australian Council for Educational Research.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Tokcan, H. (2021). Kavram gelişimi ve aşamaları. R. Sever. (Ed.) *Sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretimi* (s.39-53). Pegem A Yayıncılık.
- Tosun, C., ve Doğan, R. (2005). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar için din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde kavram haritaları*. Öğreti Yayınları.
- Treagust, D. F. (1988). Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions. *International Journal of Science Education*, 10(2), 159-169.  
<https://doi.org/10.1080/0950069880100204>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Trowbridge, J. E., & Wandersee, J. H. (1994). Identifying critical junctures in learning in a college course on evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(5), 459-473.  
<https://doi.org/10.1002/tea.3660310504>
- Tsai, C.C., & Chin, C.C. (2022). Pupil's fraction learning based on board game playing. *Athens Journal of Sciences*, 9(1), 65-90. <https://doi.org/10.30958/ajs.9-1-4>
- Tsai, F.H. (2017). An investigation of gender differences in a game-based learning environment with different game modes. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7), 3209-3226. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00713a>
- Tuncar, F. (1999). *Eğitici çocuk oyunları*. Esin Yayınları.
- Tuncel, G. (2020). Anlam çözümlene tabloları. T. Çelikkaya ve Y. Akbaş (Editörler), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi* (s.195-221). Nobel A Yayıncılık.
- UNESCO. (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. UNESCO Publishing.

- UNICEF. (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. UNICEF.
- UNICEF. (2023). *Early childhood development UNICEF vision for every child*. UNICEF.
- URL-1 <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 20.11.2022).
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar*. Nobel A Yayıncılık.
- Ünal, F., ve Er, H. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 6-24.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4(1), 45-69. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90018-3)
- Vosniadou, S. (2008). *International handbook of research on conceptual change*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874813>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. A. Kozulin (Ed.). MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*, (Çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language* (Ed. & Trans. A.Kozulin). MIT Press.
- Wahidah, N.I., Ibrahim, N., & Muslim, S. (2019). E-Module: Design a learning material with rowntree and hannafin model for higher education. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(12), 3373-3376.
- Waite-Stupiansky, S., & Findlay, M. (2001). The fourth R: Recess and its link to learning. *The Educational Forum*, 66(1), 16-25. <https://doi.org/10.1080/00131720108984795>
- Wang, M., & Zheng, X. (2021). Using game-based learning to support learning science: A study with middle school students. *Asia-Pacific Education Researcher*, 30(2), 167-176. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00523-z>
- White, R., & Gunstone, R. (1992). *Probing understanding*. Falmer Press.
- Whitebread, D., & O'Sullivan, L. (2020). Pretend play in young children and the emergence of creativity. D. D. Press, D. Cosmelli, & J. C. Kaufman (Eds.), *Creativity and the wandering mind: Spontaneous and controlled cognition* (pp. 205–230). Elsevier Academic Press.
- Widiyatmoko, A., Taufiq, M., Purwinarko, A., Wusqo, U.I., & Darmawan, M.S. (2022). The effect of environmental pollution game-based learning on improving students' conceptual

- understanding and environmental awareness. *Journal of Innovation in Education and Cultural Research*, 3(4), 34-51. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v3i4.344>
- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249-265. <https://doi.org/10.1037/a0031311>
- Wright, C.A., Hirsh-Pasek, K., & Thomsen, B.S. (2022). Playful Learning and Joyful Parenting [White paper]. The Lego Foundation.
- Yalçınkaya, E., ve Karaca, A. (2021). Kavram öğretme teknikleri. R. Sever. (Ed.) *Sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretimi* (s.203-240). Pegem A Yayıncılık.
- Yavuz, C. (2019). *Kavram eğitiminde eğitsel oyuncak tasarımı: okul öncesi eğitimde yön kavramına yönelik bir oyuncak*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yee, L. J., Radzi, N. M. M., & Mamat, N. (2022). Learning through play in early childhood: A systematic review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(4), 917-961. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPEd/v11-i4/16076>
- Yeşiltaş, M., ve Cevher, S. (2018). İnteraktif infografi kullanımının sosyal bilgiler öğretiminde akademik başarıya etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 10(3), 218-231.
- Yetişensoy, O. Değirmenci, Y. (2021). Sosyal bilgilerde kavram öğretiminin tarihsel gelişimi. R.Sever. (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretimi* (1. baskı, s.24-53). Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının gazlar konusundaki kavramlar ile ilgili bilgi düzeyleri ve sahip oldukları kavram yanlışlarının belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, G., ve Gürşimşek, A.I. (2014). *Oyunlarla kavram öğretimi etkinlik örnekleri öğretmen ve aile elkitabı*. Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2008). *İlköğretim birinci kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kavram haritalarının kullanılmasının başarıya olan etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yien, J.M., Hung, C.M., Hwang, G.J., & Lin, Y.C. (2011). A game-based learning approach to improving students' learning performances in nutrition courses. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 1-10.
- Zeng, J., Parks, S., & Shang, J. (2020). To learn scientifically, effectively, and enjoyably: A review of educational games. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 186-195. <https://doi.org/10.1002/hbe2.188>
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Nelae, D., Solis, S.L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9, 11-24. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>

## EKLER

### EK-1: Özgeçmiş

#### Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Oğuzhan TOKER

Yabancı Dil : İngilizce

#### Eğitim Bilgileri:

| Derece         | Bölüm/Program  | Üniversite         | Yıl       |
|----------------|--|--------------------|-----------|
| Lisans         | Temel Eğitim/Sınıf Öğretmenliği  | Fırat Üniversitesi | 2011-2015 |
| Lisans         | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  | Fırat Üniversitesi | 2020-2023 |
| Yüksek Lisans  | Temel Eğitim/ Sınıf Eğitimi  | Fırat Üniversitesi | 2015-2018 |
| Doktora        | Temel Eğitim/ Sınıf Eğitimi  | İnönü Üniversitesi | 2020-2026 |
| Uzmanlık Alanı | Hayat bilgisi öğretimi, kavram öğretimi, değer eğitimi, ilk okuma yazma öğretimi |                    |           |

#### Çalışma Bilgileri:

| Çalıştığı Şirket/Kurum | Çalıştığı Birim   | Yıl         |
|------------------------|---|-------------|
|                        | Kızbeği İlkokulu  |             |
| Milli Eğitim Bakanlığı | Cumhuriyet İlkokulu<br>Öğretmen Abdullah Lütfü İlkokulu | 2016-2025   |
| Fırat Üniversitesi     | Eğitim Fakültesi  | 2025- Halen |

## **EK-2: Deney Grubuna Uygulanan Etkinlikler**

### **1. Balondaki Hazine**

**Sınıf:** 3

**Hedef Öğrenme Alanı:** Uygulama-Analiz-Sentez

**Kazanım:** HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.

**Kazandırılması Hedeflenen Beceriler:** Özdenetim, sosyal katılım, karar verme

**Kazandırılması Hedeflenen Kavramlar:** Canlı, hayvan, bitki.

**Öğrenci Sayısı:** 15-40

**Oyun Süresi:** 2 ders saati

**Uygulanacak Ortam:** Sınıf

**Sınıf Düzeni:** 3-4 kişilik gruplara ayrılarak

**Oyunun Amacı:** Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak, öğrenmeleri hedeflenen kavramları içselleştirmelerine yardımcı olmak.

**Oyun İçin Gerekli Materyaller:** 12 adet karton bardak, pinpon topu (en az 2 adet), pipet (öğrenci sayısı kadar), çok sayıda balon, küçük kâğıtlar, renkli A4 kâğıtları, şeffaf bant.

**Oyuna Hazırlık:** Canlı, hayvan, bitki kavramlarının her biri renkli A4 kâğıtlarına büyük harflerle yazılarak sınıfın farklı bölgelerine asılır. Ayrıca doğa, meyve, sebze, ağaç, köpek, çevre, toprak gibi konu dışı kavramlar da yine renkli A4 kâğıtlarına büyük harflerle yazılarak sınıfın farklı bölgelerine asılır. Daha sonra öğrencilere canlı, bitki ve hayvan kavramlarını daha iyi öğrenmelerini sağlamak amacıyla balondaki hazine oyununu oynayacakları söylenir. Oynanacak oyunla ilgili öğrencilere kısa bilgiler verilir. Oynanacak oyunun adı söylenir ve kullanılacak malzemeler tanıtılır. Oynanacak oyunun gruplara ayrılarak oynanacağını her grupta 3-4 öğrencinin (sınıf mevcuduna göre değişebilir) olacağı söylenir. Gruplardaki öğrencilerin birbirleriyle yarışacakları ve sonunda 1 gurubun yarışmayı kazanacağı belirtilir. Daha sonra yarışmanın nasıl olacağı öğrencilere anlatılır. Önceden küçük kâğıtlara yazılmış olan canlı, hayvan ve bitki kavramlarının tanımları (her kavramın tanımı 5 farklı kâğıda yazılıp) farklı balonlara koyulur. Sınıf mevcuduna göre söz konusu kavramların tanımları daha fazla kâğıda yazılabilir ve daha fazla balon kullanılabilir. Tanımlar öğrencilerle birlikte balonların içine koyulur ve balonlar şişirilip ağızları bağlanır. Karton bardakların üstüne 1-12 arasındaki sayılar yazılarak, bardaklar bir sıranın alt ucuna şeffaf bant ile yapıştırılır. Bardaklar sıraya yapıştırılırken karışık olarak ve birbirlerine yapışık olacak şekilde yapıştırılır. Bardakların içine pinpon topu gireceğinden ve pinpon topunun girdiği bardak

öğrencilerin puanları olacağından kolaylık ve zorluk için bardakların en düşük puanlı olanları sıranın orta kısmına, yüksek puanlı olanları da sıranın uç kısımlarına yapıştırılır. Pinpon topları hazırlanır ve pipetler öğrencilere dağıtılır. Gruplar belirlenir ve gruplar kura yoluyla birbirleriyle eşleştirilir. Her grup birbiriyle yarışır. Her defasında 2 farklı grubun yarışmacıları birbirleriyle sırasıyla yarışır.

**Oyunun Uygulanışı:** Oyun 2 aşamadan oluşmaktadır. 1.aşamada öğrenci pipet yardımıyla pinpon topunu karton bardakların içine sokmaya çalışır. Öğrenci hangi numaralı bardağın içine topu sokarsa bardak üstünde yazan sayı o grubun puanına yazılacaktır. Ancak puanın kabul edilmesinin bir şartı vardır. Öğrenci topu bardağa soktukten sonra oyunun 2. aşaması olan balon patlatma kısmına geçer. Öğrenci şişirilen balonlardan birini patlatır ve içinden çıkan tanımı yüksek sesle okur. Öğrenciden okuduğu tanımın sınıfa asılan kavramlardan hangisinin tanımı olabileceği hakkında düşünmesi istenir ve hangi kavram olduğunu düşünüyorsa o kavramın asılı olduğu kâğıdın yanına gitmesi istenir. Daha sonra öğrencinin gittiği kavramın yanında kâğıtta yazan tanımı bir kez daha okuması istenir ve tüm sınıf kavramın doğru ya da yanlış olduğu hakkında düşündürülür. Eğer öğrenci doğru kavramın yanına gitmişse bardaktan aldığı puan grup puanına yazılır. Bütün gruplar birbirleriyle yarıştıktan sonra yarışmacıların aldıkları toplam puanlar hesaplanır. Gruplarda puan eşitliği olması durumunda eşit puanlı gruplar tekrar yarışmaya katılır. Kazanan gruba önceden belirlenen küçük hediyeler verilir.

**Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:** Sınıf mevcuduna göre öğrenci ve grup sayıları artırılıp azaltılabilir. Karton bardaklar sıraya yapıştırılırken birbirlerine bitişik olmasına özen gösterilmelidir. Aksi halde pinpon topunun boşluğa düşme ihtimali artacaktır. Yine karton bardaklar sıraya yapıştırılırken yüksek puanlı bardaklar sıranın uç kısmına yapıştırılmalıdır. Bu sayede öğrencilerin yüksek puan almak için daha fazla çaba göstermeleri nefes kontrolünü daha iyi yapmaları sağlanacaktır. Öğrenci pinpon topunu bardağa sokamazsa bir sonraki aşamaya geçemeyecektir. Bu durumda sıra gruptaki diğer öğrenciye geçecektir. Öğrenciler pipet kullanırken birbirlerine temas etmemeler gerektiği hatırlatılmalıdır. Çünkü pipet göz, burun ağız gibi duyu organlarına batabilir. Oyunlarda kullanılacak araç-gereçler öğrencilerle birlikte hazırlanabilir. Öğrencilerin bu sürecin her aşamasında öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla birlikte hareket etmesi önerilmektedir. Böylelikle öğrenciler farklı deneyimler elde edecek, farklı öğrenme ortamları deneyimlemiş olacaklar ve hedefe ulaşmaları daha kolay olacaktır.

**Oyun Sonrasında Öğrencilere Dönütler:** Oyun sonrasında oynanan eğitsel oyunun ne amaçla oynandığı öğrencilere sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplara göre gerekli düzenlemeler yapılır. Canlı, bitki ve hayvan kavramlarının ne olduğunu öğrencilerin söylemeleri istenir. Gelen cevaplara göre gerekli görülen düzeltmeler yapılır ve oyun bitirilir.

## 2. Kavram Kartları

**Sınıf:** 3

**Hedef Öğrenme Alanı:** Uygulama-Analiz-Sentez

**Kazanım:** HB.3.6.2. Meyve ve sebzelerin yetişme koşullarını araştırır.

**Kazandırılması Hedeflenen Beceriler:** Özdenetim, sosyal katılım, karar verme

**Kazandırılması Hedeflenen Kavramlar:** Çevre, hava, toprak, su.

**Öğrenci Sayısı:** 15-40

**Oyun Süresi:** 1 ders saati

**Uygulanacak Ortam:** Sınıf

**Sınıf Düzeni:** 3-4 kişilik gruplar

**Oyunun Amacı:** Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak, öğrenmeleri hedeflenen kavramları içselleştirmelerine yardımcı olmak.

**Oyun İçin Gerekli Materyaller:** Renkli mukavva kartonlar, kuru boya, renkli A4 kâğıtları

**Oyuna Hazırlık:** Renkli kartonlar 15x15 büyüklüğünde kare şeklinde kesilerek 1'den 20'ye kadar olan sayılar her kartona bir sayı gelecek şekilde yazılır. Daha sonra renkli A4 kâğıtlarına çevre, hava, toprak, su kavramları ayrı ayrı yazılır. Renkli A4 kâğıtlarına yazılan bu kavramlar sınıfa asılır. Renkli A4 kâğıtları 20 adet olacak şekilde, 10x10 kare şeklinde kesilerek üstlerine çevre, hava, toprak, su kavramlarının tanımları ve bu kavramları niteleyen özellikler yazılır (bu özellikler uygulayıcıya notlar kısmında belirtilmiştir). Sonrasında renkli A4 kâğıtları düzenli bir şekilde dizilerek üstleri daha önce 1'den 20'ye kadar numaralandırılmış kartonlarla kapanır. Oyuna başlamadan önce öğrencilere çevre, hava, toprak ve su kavramlarını daha iyi öğrenmeleri için bir oyun oynayacakları söylenir. Bunun için öğrencilerin gruplara ayrılması ve bu grupların birbirleriyle yarışacakları belirtilir. Oyunun kuralları öğrencilere aktarıldıktan sonra oyun sırasında dikkat etmesi gereken durumlar hatırlatılır.

**Oyunun Uygulanışı:** Öğrencilere renkli A4 kâğıtlarına yazılan kavramların tanımları ve kavramları niteleyen özellikler kolay, orta ve zor olarak kategorilere ayrılır. Kartların üzerinde yer alacak sayılar öğrencilerin alacakları puan olacağından, kolay güçlükte olan kavram tanımları veya bu kavramları niteleyen özellikler 1'den 6'ya kadar olan kartların altlarına, orta güçlükte olan kavram tanımları veya bu kavramları niteleyen özellikler 7'den 12'ye kadar olan kartların altına, zor güçlükte olan kavram tanımları veya bu kavramları niteleyen özellikler 13'ten 20'ye kadar olan kartların altına koyulur. Daha sonra gruplara ayrılan öğrenciler sırasıyla yarışmaya başlar. Bir gruptaki öğrencilerin hepsi sırasıyla kartların başına gelerek her sırasıyla her kategoriden (kolay, orta, zor) bir kart numarası seçer.

Öğrencinin seçtiği bu kartların üstündeki sayılar o öğrencinin puanını oluşturur. Öğrenci daha sonra kartların altında yer alan açıklamayı sesli olarak okur ve okuduğu açıklamanın hangi kavramla ilgili olduğunu düşünüyorsa sınıfta asılı olan kavramın yazılı olduğu yere gider. Öğrencinin okuduğu açıklamanın yanına gittiği kavramla ilgili olup olmadığı sınıfça değerlendirilir. Eğer öğrenci doğru kavrama gitmişse karttan aldığı puan grup puanına yazılır. Öğrenci yanlış kavrama gitmişse puan alamayacaktır. Gruptaki tüm öğrenciler yarıştıktan sonra diğer gruba geçilir. Ancak bir önceki grupta öğrencilerin seçtiği kartın altında olan kağıdın yeri, daha önce belirlenen kolay-orta-zor kategorisindeki kartların altında yer alan kağıtlarla rastgele değiştirilir. Bunu yapmaktaki amaç sürekli aynı kartın altındaki kağıdın seçilmemesidir. Tüm gruplar yarışana kadar oyun devam ettirilir. Tüm gruplar yarıştıktan sonra puan eşitliği olması halinde eşit puanlı gruplar tekrar yarışır. Eşitlik bozulana kadar oyuna devam edilir.

**Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:** Oyunlarda kullanılacak araç-gereçler öğrencilerle birlikte hazırlanabilir. Öğrencilerin bu sürecin her aşamasında öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla birlikte hareket etmesi önerilmektedir. Böylelikle öğrenciler farklı deneyimler elde edecek, farklı öğrenme ortamları deneyimlemiş olacaklar ve hedefe ulaşmaları daha kolay olacaktır. Grup sayısı ve gruplarda yer alan öğrenci sayısı sınıf mevcuduna göre değişiklik gösterebilir. Kavramların özelliklerinin yazıldığı kartlar da sınıf mevcudu dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

**Oyun Sonrasında Öğrencilere Dönütler:** Oyun sonrasında oynanan eğitsel oyunun ne amaçla oynandığı öğrencilere sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplara göre gerekli düzenlemeler yapılır. Çevre, hava, toprak, su kavramlarının ne olduğunu öğrencilerin söylemeleri istenir. Gelen cevaplara göre gerekli görülen düzeltmeler yapılır ve oyun bitirilir.

**Uygulayıcıya Notlar:** Kartların altına koyulacak renkli A4 kağıtlarına aşağıdaki kavramlar ve açıklamalar yazılabilir. Bu açıklamalar uygulayıcıya tavsiye niteliğinde olup açıklamalar değiştirilebilir.

1. Bitkilerin köklerinin tutunduğu madde (toprak).
2. Doğal sıcaklıkta sıvı durumunda bulunan renksiz, tatsız ve kokusuz madde (su).
3. Dünya üzerinde bolca bulunan ancak çok azının canlılar tarafından kullanıldığı tatsız, kokusuz, renksiz sıvı madde (su).
4. Bütün canlıların solunumunu sağlayan, renksiz, kokusuz gaz (hava).
5. Okul, ev, park, mahalle, canlılar, deniz, dağ, orman ve diğer tüm canlı ve cansızların bulunduğu yer (çevre).
6. Canlılar için hayati önem taşıyan, canlılar tarafından üretilemeyen, doğada yağışların olması sonucunda oluşan sıvı madde (su).

7. Bir nesnenin ya da canlının yakını, etrafı (çevre).
8. Bulunduğu yerin sıcaklığına göre katı, sıvı ya da gaz halinde bulunan madde (su).
9. Bitkiler bu maddeden birçok besini kökleri yardımıyla alarak beslenme olayını gerçekleştirirler (toprak).
10. İçinde yaşadığımız ortam (çevre).
11. Farklı gazların birleşmesiyle oluşan karışımdır (hava).
12. Canlıların üzerinde yaşadığı, bitkilerin besin kaynağı olan madde (toprak).
13. Canlıların içinde yaşadığı, varlığını, özelliğini ve niteliğini fiziksel olarak algıladığı ortam (çevre).
14. Canlıların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için ihtiyacı olan, gözle görülemeyen ancak canlılar için hayati önem taşıyan madde (hava).
15. Rüzgârların ve yağışların etkisiyle taşların çok küçük parçalara ayrılması sonucu oluşan madde (toprak).
16. Dünya'mızın çevresinde bir katman olarak bulunan, içinde canlıların yaşamlarını devam ettirebilmesi çeşitli gazlar bulunan renksiz ve kokusuz madde (hava).
17. Yer kabuğunun yüzeyini ince bir tabaka ile kaplayan, kayaların çeşitli doğa olayları sonucunda parçalanmasıyla oluşan, içerisinde ve üzerinde geniş bir canlılar âlemi yaşayan, bitkilerin ihtiyacı olan besini sağlayan madde (toprak).
18. İnsanların ve diğer canlıların hayatları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam (çevre).
19. Kirlenmesi sonucu bütün canlıların olumsuz olarak etkilendiği ve gözle görülemeyen canlılar da olmak üzere, bütün canlıların bulunduğu yer (çevre).
20. Bitkiler, hayvanlar ve insanların yaşamlarını sağlayan, canlılar tarafından üretilemeyen, canlıların doğadan hazır olarak aldığı sıvı madde (su).

### 3. Kavram Çemberi

**Sınıf: 3**

**Hedef Öğrenme Alanı:** Uygulama-Analiz-Sentez

**Kazanım:** HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.

HB.3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.

**Kazandırılması Hedeflenen Beceriler:** Özdenetim, özgüven, sosyal katılım, karar verme

**Kazandırılması Hedeflenen Kavramlar:** Doğa, atık, kirlilik, geri dönüşüm.

**Öğrenci Sayısı:** 15-40

**Oyun Süresi:** 2 ders saati

**Uygulanacak Ortam:** Sınıf

**Sınıf Düzeni:** Çember şeklinde, bireysel

**Oyunun Amacı:** Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak, öğrenmeleri hedeflenen kavramlara ulaşmalarına yardımcı olmak.

**Oyun İçin Gerekli Materyaller:** Sarı ve mavi A4 kâğıtları (renkler uygulayıcı tarafından değiştirilebilir).

**Oyuna Hazırlık:** Renkli A4 kâğıtları sınıf mevcudu kadar 15x15 boyutunda kesilerek -her bir kâğıdın üzerine bir kavram ya da özellik olacak şekilde- sarı kâğıtların üzerine doğa, atık, kirlilik, geri dönüşüm kavramları; mavi kâğıtların üzerine ise bu kavramları niteleyen özellikler yazılır. Kâğıtların yazı yazan kısmı ters çevrilerek ve karıştırılarak oyun oynanacak yerin uygun bir kısmına koyulur.

**Oyunun Uygulanışı:** Öğrencilerden ters çevrilmiş kâğıtlardan rastgele bir tane seçmesi ve seçtiği kâğıdı arkadaşlarına göstermemesi istenir. Oyun iki aşamadan oluşur. Birinci aşamada öğrencilerin her biri kâğıdını seçtikten sonra belirlenen alanda çember şeklinde dizilir. Daha sonra öğretmenin liderliğinde mavi kâğıdı seçen bir öğrenci seçilerek kâğıdın üzerinde yazan özelliği okuması istenir. Öğrencinin okuduğu özelliğin karşılık geldiği kavramın hangi sarı renkli kâğıtta yazan kavram olabileceği, sarı renkli kâğıda sahip öğrencilere sorulur. Sarı renkli kâğıda sahip öğrencilerin verdiği cevaplar tartışılır. Öğrencilerden gelen cevaplara göre gerekli düzeltmeler yapılır. Mavi renkli kâğıtta okunan özelliğe ait kavram sarı renkli kâğıda sahip öğrenci tarafından doğru bilinmişse sarı renkli kâğıda sahip öğrenci 10 puan alır ve alınan puanlar öğretmen tarafından kaydedilir. Bütün mavi renkli kâğıtlar okunana kadar oyun devam eder. Oyunun ikinci aşamasında, mavi renkli kâğıtlara sahip öğrenciler ile sarı renkli kâğıtlara sahip öğrenciler birbirleriyle rastgele kâğıtlarını değiştirirler. Oyun birinci aşamadaki gibi mavi renkli kâğıda sahip bir öğrencinin kâğıtta yazan özelliği okumasıyla devam eder. Tüm öğrenciler elindeki

kavrama ait özelliği okuduktan sonra oyun sonlandırılır. Öğrencilerin aldıkları puanlar kendilerine bildirilir.

**Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:** Renkli kâğıtlara yazılan özellikler birden fazla kavrama ait özellik olmamalıdır. Mavi renkteki kâğıtta yazan özellik okunduğunda, sarı renkli kâğıda sahip öğrenci kavramı yanlış bilmişse 0 puan verilmez. Sadece özelliği okunan kavramın o olmadığı nedenleriyle birlikte açıklanır. Kavramların özelliklerinin yazıldığı kartlar sınıf mevcudu dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

**Oyun Sonrasında Öğrencilere Dönütler:** Oyun sonrasında oynanan oyunun amacı öğrencilere bir kez daha hatırlatılır. Oyun sırasında öğrencilere kazandırılması hedeflenen doğa, atık, kirlilik, geri dönüşüm kavramları ve bu kavramlara ait özellikler tekrar edilir ve oyun bitirilir.

**Uygulayıcıya Notlar:** Sarı kâğıtlara kazandırılması gereken kavramlar yazıldıktan sonra mavi kâğıtlara aşağıdaki açıklamalar yazılabilir. Bu açıklamalar uygulayıcıya tavsiye niteliğinde olup açıklamalar değiştirilebilir.

1. Bitkilerin, hayvanların ve tüm canlıların yaşadığı çevre (doğa).
2. Kendi kuralları olan, sürekli değişen ve gelişen canlı ve cansız varlıkların hepsinin bulunduğu yer (doğa).
3. Hastane, fabrika, ev vb. yerlerde kullanılmış bir daha kullanılamaz duruma gelen doğa için zararlı olan her türlü madde (atık).
4. Havaya, suya veya toprağa canlı sağlığına zarar verecek şekilde atık malzemelerin salınmasıyla oluşan çevre sorunu (kirlilik).
5. Ev, fabrika, hastane gibi yerlerde kullanılan malzemelerin bir daha kullanılmayacak durumda olması (atık).
6. Evlerde kullanılmış yağlar, bitmiş kumanda pilleri, kullanılmış su şişeleri, market poşetleri gibi ürünlerin kullanıldıktan sonra doğaya atılmasıyla aldıkları isim (atık).
7. Evlerde kullanılmış yağlar, bitmiş kumanda pilleri, kullanılmış su şişeleri, market poşetleri vb. ürünlerin doğaya atılması sonucu toprak ve suda oluşan olumsuz durum (kirlilik).
8. Fabrikalarda kullanılan maddelerin doğaya bırakılması sonucunda doğada meydana gelen kötü değişim (kirlilik).
9. Atıkları yeniden değerlendirmek amacıyla ayrı ayrı kutularda toplanıp, yeniden kullanılmak amacıyla fabrikalara gönderilmesi (geri dönüşüm).

- 10.** Kullanılmış ve bitmiş piller çöp değildir. Biten pillerin, pil toplama kutularına atılması (geri dönüşüm).
- 11.** Plastik şişelerdeki suyu kullandıktan sonra şişeyi çöp yerine plastik toplama kutularına atılması (geri dönüşüm).
- 12.** Çevremizde insanlar tarafından ortaya çıkarılan birçok evsel ve sanayi atıklarının, çevremizdeki yaşam alanlarına atılması sonucu ortaya çıkan sorun (kirlilik).
- 13.** Ormanlar tahrip edilmesi, aşırı miktarda tarım ilacı kullanılması, fabrikaların atıklarını dışarıya akıtması sonucu zarar verilen ortam (doğa).
- 14.** İnsanların bazı atık maddeleri çöpe atmayıp bu maddeleri ayrıştırarak enerji tasarrufu sağlaması ve bu atıkların doğaya vereceği zararların önlenmesi (geri dönüşüm).
- 15.** İnsanların etkisi olmadan kendini sürekli yenileyen, değiştiren canlı ve cansız maddelerin tümü (doğa).
- 16.** Kullanıldıktan sonra atılan ve bir daha kullanılamayacak durumda olan her türlü madde (atık).
- 17.** İnsanların faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan bir daha kullanılması mümkün olmayan zararlı maddeler (atık).
- 18.** Atıkların havaya, suya ve toprağa canlılara zarar verecek şekilde bırakılması (kirlilik).
- 19.** Doğal yaşam alanlarının insan eliyle ya da başka nedenlerle bozulması ve bunun sonucunda canlıların hayatlarının olumsuz etkilenmesine neden olan olay (kirlilik).
- 20.** Yeniden değerlendirme imkânı olan atıkların, çöpe ya da doğaya değil özelliklerine göre farklı kutularda toplanması ve bu kutulardaki maddelerin yeniden üretilmesi olayı (geri dönüşüm).

#### 4. Trafik Kahramanları

**Sınıf:** 3

**Hedef Öğrenme Alanı:** Uygulama-Analiz-Sentez

**Kazanım:** HB.3.4.1.Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır.

HB.3.4.2. Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.

**Kazandırılması Hedeflenen Beceriler:** Özdenetim, sosyal katılım, karar verme

**Kazandırılması Hedeflenen Kavramlar:** Trafik işareti, yaya geçidi, okul geçidi, yaya yolu, trafik kuralları.

**Öğrenci Sayısı:** 10-50

**Oyun Süresi:** 2 ders saati

**Uygulanacak Ortam:** Okul bahçesi

**Sınıf Düzeni:** 4-5 kişilik gruplar

**Oyunun Amacı:** Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak, trafikte uymaları gereken kuralları ve trafik işaretlerini kavramalarına yardımcı olmak.

**Oyun İçin Gerekli Materyaller:** Trafik polisi yeleği, düdük, trafik ile ilgili broşürler (polis merkezlerinden temin edilebilir), trafik kurallarının olduğu resimli kağıtlar, akülü araba (imkanlar dahilinde), trafik işaretleri kartları, renkli kartonlar.

**Oyuna Hazırlık:** Beyaz karton yaya geçidi yapmak amacıyla uzun ince dikdörtgenler şeklinde kesilir. Kırmızı karton trafik işaretleri oluşturmak amacıyla üçgen şeklinde kesilir ve üzerine çeşitli trafik işaretlerinin (yaya geçidi, okul geçidi, yaya yolu, dikkat, trafik ışığı, taşıt giremez, sola dönüş vb.) resmi çizilir. Trafik kurallarının basılı olduğu kağıtlar renkli kartonlara çizilir ve altlarına gerekli açıklamalar yazılır (bu kurallar yazıcıdan da çıkarılabilir).

**Oyunun Uygulanışı:** Okul bahçesinin uygun bir yeri araç trafiğinin olduğu bir yol olacakmış gibi belirlenir. Yaya geçidi çizgileri, trafik işaretleri levhaları ve diğer materyaller yol olarak belirlenen yerlerin uygun kısımlarına bırakılır. Daha sonra öğrenciler okul bahçesine çıkarılarak eş gruplara ayrılır. Öğrencilerden biri trafik polisi olarak, biri de akülü arabayı süren kişi olarak seçilir. Öğrenciler grupları sırayla trafikte yapılması gereken davranışları sergilemeye çalışır. Karşıdan karşıya geçerken, yolda yürürken, araç kullanırken, okuldan çıkarken uyması gereken trafik kurallarını içselleştirmeye çalışır. Gruptaki her öğrenci sırayla yoldan karşıdan karşıya geçer. Öğrenci karşıdan karşıya geçerken yaya geçidine gelir ve yaya geçidinin ne olabileceğini arkadaşlarına açıklamaya çalışır (akülü arabayı süren kişi de aşamaları geçen öğrencinin karşıdan karşıya geçeceği yerleri takip eder ve öğrenci karşıdan

karşıya geçerken durur ya da durmaz ve durmadığı zaman kaza olabileceği gösterilir ve trafik kurallarını ihlal ettiği hatırlatılır). Daha sonra aynı öğrenci okul geçidinin olduğu yerden karşıya geçmeye çalışır ve okul geçidinin ne demek olduğunu anlatmaya çalışır. Okul geçidi tabelasının olduğu yerden geçen öğrenci yaya yoluna girer ve yaya yolunun ne olabileceğini düşünür ve düşüncelerini paylaşır. Öğrenci trafik işaretlerinin bulunduğu alana geldiği an bu işaretlerin ne anlama gelebileceğini ve genel olarak bu işaretlere verilen trafik işareti adının ne anlama geldiği ne amaçla kullanıldığını düşünür ve düşüncelerini paylaşır. Yol olarak kullanılan yerdeki tüm aşamaları bitiren öğrenci genel olarak trafik kurallarının ne olduğunu ne anlama gelebileceğini söyler ve sıra gruptaki diğer öğrenciye geçer. Bu şekilde tüm gruplar bu aşamalardan geçer ve oyun bitirilir. Oyunun sonunda hazırlanan broşürler ve bilgilendirici trafik kuralları öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerin bunları sesli olarak okumaları istenir. Son olarak tüm gruplar bir araya gelerek oyun sırasında yapılan hatalar üzerinde konuşulur en az hata yapan ya da hiç hata yapmayan grup her birlikte belirlenir ve bu grup alkışlanır.

**Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:** Öğretmen oyuna başlamadan öğrencilere yol göstermek amacıyla oyunun nasıl oynanacağını ve oyun sırasında izlenecek aşamaları öncelikle kendisi gösterebilir. Yaya geçidi işaretinin olduğu yere geldiğinde durur ve arabanın durmasını bekler bu sırada yaya geçidinin ne olduğunu açıklar; okul geçidinin olduğu yere gelir durur ve arabanın durmasını bekler okul geçidinin ne olduğunu açıklar; yaya yoluna geçer ve yaya yolunun ne olduğunu açıklar; tüm trafik işaretlerini gösterdikten sonra trafik işaretinin ne olduğunu açıklar. Tüm aşamaları bitirdikten sonra ise trafik kurallarının ne olduğunu açıklar ve oyunu bitirir. Trafik polisi ve akülü arabayı süren kişi aşamaları tamamlayan öğrenci değiştikçe değişir (sürekli aynı öğrencinin polis olması ve akülü arabayı sürmesi engellenir). Akülü arabanın temin edilemediği durumlarda öğrencilerden birine oyuncak ya da farklı bir malzemeden yapılmış bir direksiyon verilerek araba sürüyormuş gibi yapması istenebilir.

**Oyun Sonrasında Öğrencilere Dönütler:** Öğretmen oyunun her anında aktif olacak şekilde her öğrencinin aşamaları geçerken ki davranışlarını ve düşüncelerini takip ederek öğrencilerin hata yaptığı davranışları veya sözleri belirler. Öğrencinin bu hatalı davranışları veya sözleri tekrar düşünmesi gerektiğini söyler. Öğrenci tekrar düşünür. Öğrenci eğer uygun davranışı ya da sözü sergileyemezse öğretmen yardımcı olur ve öğrenci tekrar düşünmeye yönlendirilir. Bu sayede o öğrencinin o aşamayı geçmesi sağlanır. Oyunun sonunda öğrenciler bir araya toplanır ve oynanan oyunda öğrencilerin kavraması beklenen kavramların hangileri olduğu, anlamlarının ne olduğu sorulur. Bu sırada düzeltilmesi gereken bir yanlış varsa öğretmen tarafından düzeltilir.

**Uygulayıcıya Notlar:** Kavramlar öğrencilere açıklanırken aşağıdaki tanımlardan yararlanılabilir.

**Trafik işareti:** Trafiği düzenlemek amacıyla gerekli yerlere konulan özel işaretli levhaların tümü.

**Yaya geçidi:** Caddelerde yayaların karşıya geçmesi için ayrılmış bölüm.

**Okul geçidi:** Okulların çevresinde surcleri yavaşlatıp ve durdurup, öğrencilerin karşıya rahat geçmeleri için taşıt yoluna konulan levha.

**Yaya yolu:** Sadece yayaların kullanmasına ayrılan yol.

**Trafik kuralları:** Trafiğın akışını düzenleyen ve canlıların daha güvenli bir trafik ortamında yaşamalarını sağlayan kurallardır.



## 5. Görünmez Kaza

**Sınıf: 3**

**Hedef Öğrenme Alanı:** Uygulama-Analiz-Sentez

**Kazanım:** HB.3.4.3. Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar.

**Kazandırılması Hedeflenen Beceriler:** Özdenetim, sosyal katılım, karar verme

**Kazandırılması Hedeflenen Kavram:** Kaza

**Öğrenci Sayısı:** 15-40

**Oyun Süresi:** 2 ders saati

**Uygulanacak Ortam:** Sınıf

**Sınıf Düzeni:** Çember şeklinde, bireysel

**Oyunun Amacı:** Öğrencilerin derse aktif katılımı sağlayarak günlük yaşamında karşılaşılabileceği kazaların farkında olmasını sağlamak.

**Oyun İçin Gerekli Materyaller:** Öğrenci sayısı kadar renkli zarflar, etkinlik görselleri.

**Oyuna Hazırlık:** Öğrenci sayısı kadar renkli zarfların içine önceden temin edilmiş etkinlik görselleri koyularak zarflar karıştırılır. Sınıf düzeni çember şekline getirilerek öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri sağlanır.

**Oyunun Uygulanışı:** Öğrenciler çember şeklinde düzen aldıktan sonra her öğrenciye sırayla bir zarf çektilir. Öğrenciler zarfın içinden çıkan görseli yorumlaması istenir. Öğrenci görseli yorumlarken, öğretmen öğrenciyi görselde yer alan insanların karşılaşılabilecekleri tehlikeli durumların neler olabileceği üzerinde konuşmaya yönlendirir. Öğretmen yönlendirme yaparken kazanın tanımı olan *yanlışlıkla ve beklenmedik bir şekilde gerçekleşen canlılara ya da eşyalara zarar veren her türlü olay* tanımından yola çıkarak öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri olaylar karşısında yaşanabilecek kaza durumlarına ek örnek vermelerini ister. Her öğrenci seçtiği zarfta bulunan görseli açıkladıktan sonra bu görseldeki durumda olan bir bireyin yaşayabileceği kaza durumunu açıklar. Oyun, her öğrencinin zarfını açıp etkinliği sürdürmesi ve son öğrencinin de etkinliği tamamlamasıyla sonlandırılır.

**Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:** Kaza denilince öğrencilerin genelinin aklına ilk gelen kavramın araçların çarpışması durumu olduğu görülmüştür. Bu nedenle kaza yaşanabilecek

etkinlik görselleri tercihinde farklı kaza türlerine ait görsellerden yararlanılması öğrenciler açısından önemli olabilecektir.

**Oyun Sonrasında Öğrencilere Dönütler:** Oyun sonrasında öğrencilere kaza kavramının aslında günlük hayatın her anında başımıza gelebilecek bir olay olduğu hissettirilir. Herhangi bir kaza anı yaşadığımız zaman can veya mal kaybı yaşayabileceğimiz, yaralanabileceğimiz üzerinde durulduktan sonra kaza anında yapılabilecekler hakkında konuşulur.

**Uygulayıcıya Öneriler:** Renkli zarflara konulacak etkinlik görsellerine örnek olması amacıyla çalışma yaprakları sunulmuştur. Görsellerin alındığı internet sitesi isimleri görsellerin altında verilmiştir. Bu sitelerden daha fazla görsele ulaşılabilir.

### ÇALIŞMA YAPRAKLARI



Bu görsel 08.01.2024 tarihinde [www.fr.vecteezy.com](http://www.fr.vecteezy.com) web sitesinden alınmıştır.



Bu görsel 08.01.2024 tarihinde [www.bing.com](http://www.bing.com) web sitesinden alınmıştır.



Bu görsel 08.01.2024 tarihinde [thumbs.dreamstime.com](http://thumbs.dreamstime.com) web sitesinden alınmıştır.



Bu görsel 08.01.2024 tarihinde [www.bing.com](http://www.bing.com) web sitesinden alınmıştır.



Bu görsel 08.01.2024 tarihinde <https://depositphotos.com/tr> web sitesinden alınmıştır.

## 6. Yangın Var!

**Sınıf:** 3

**Hedef Öğrenme Alanı:** Uygulama-Analiz-Sentez

**Kazanım:** HB.3.4.4. Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.

**Kazandırılması Hedeflenen Beceriler:** Özdenetim, sosyal katılım, karar verme

**Kazandırılması Hedeflenen Kavramlar:** Yangın, itfaiye, acil durum.

**Öğrenci Sayısı:** 15-40

**Oyun Süresi:** 2 ders saati

**Uygulanacak Ortam:** Okul bahçesi

**Sınıf Düzeni:** 4-5 kişilik gruplar

**Oyunun Amacı:** Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak yangın gibi bir acil durumda ne yapması gerektiğini hissettirerek, itfaiyeye haber vermesi gerektiğinin farkına varmasını sağlamak.

**Oyun İçin Gerekli Materyaller:** İtfaiyeci kıyafeti, itfaiyeci malzemeleri (kask, gaz maskesi, halat vb.), yangın tüpü, odun, oyuncak telefon.

**Oyuna Hazırlık:** Uygulayıcı oyuna başlamadan önce temin ettiği malzemeleri oyunun uygulanacağı alana getirir. Alanda uygun bir yer belirleyip malzemeleri yerleştirir. Öğrencileri oyun alanına götürerek öğrencileri gruplara ayırır ve oyunun nasıl oynanacağını anlatır.

**Oyunun Uygulanışı:** Gruplardan biri itfaiyeci grubu olarak seçilir ve itfaiye merkezi olarak belirlenen bir yerde bekler. Bir başka grup öğrencileri ise odunların yığıldığı yerde vakit geçirir, günlük oyunlarını oynuyormuş gibi davranırlar. Bu sırada bir başka grup öğrencileri ise odunların bulunduğu yerden geçerken aniden *Acil duruuuum! Yangın vaaaar!* diye bağırır. Tam bu sırada oyun durdurularak öğrencilere yangının ne olduğu sorulur. Öğrencilerden gelen yanıtlara göre gerekli düzeltmeler yapılarak yangının *bir maddenin canlılara veya çevreye zarar verici bir şekilde ateş alması* olduğu hissettirilir. Daha sonra öğrencilere acil durumun ne olduğu sorulur. Öğrencilerden gelen yanıtlara göre acil durumun *aniden gerçekleşen, insanların canına ve malına zarar veren her türlü olay* olduğu yanıtına ulaşmaları sağlanır. Öğrenciler yangının acil durum olduğunu kavradıktan sonra acil durumlara örnek olabilecek başka hangi olayların olabileceği sorulur. Trafik kazası, sel, deprem, çığ düşmesi, heyelan, düşme, yaralanma gibi birçok olayın acil durum olduğuna öğrencilerin ulaşması sağlanır. Daha sonra odunların üstündeki öğrenciler yangında mahur kalmış gibi davranırlarken, odunların yanından geçen bir başka grubun öğrencilerinden bir veya iki kişi yangında mahsur kalanlara yardım etmek için

odunların içine girmeye çalışır. Ancak bu öğrencilerin hiçbir malzemesi olmadığı için yaralanabileceği ve zarar görecekleri hissettirilir. Odunların yanından geçen grubun diğer öğrencilerine ise ne yapmaları gerektiği sorulur ve *hemen itfaiyeyi aramalıyız* cevabı geldikten sonra telefonla aranması gereken 112 acil durum numarası arattırılır (oyuncak telefon ile arama yapılmış gibi aranır). Yangın haberini alan itfaiye grubunun üyeleri hemen olay yerine gelir ve gerekli malzemeleriyle birlikte yangına müdahale etmeye çalışır. Bu sırada oyun durdurularak itfaiyenin ne olduğu sorulur. Öğrencilerden gelen yanıtlara düzeltilerek *canlılara ve çevreye zarar veren her türlü yangını söndürmekle görevli kurum* yanıtına öğrencilerin ulaşması sağlanır. Daha sonra yangına müdahale için gerekli malzemeleri (kask, yangın tüpü, halat, gaz maskesi vb.) bulunan itfaiyeci grubu öğrencileri yangına müdahale etmiş gibi yapar. Daha önce belirlenen iki öğrenci (yangın tüpü bir öğrenciye göre ağır olduğu için iki öğrencinin taşınması önerilir) yangın tüpünü taşır. Bir öğrenci gaz maskesiyle önden giderek yol diğerlerine yol gösterir. Bir öğrenci beline bağladığı halatı yangında yaralanan öğrenciye uzatır ve yangında yaralananlara güvenli bir şekilde müdahale edilir. Daha sonra diğer grupların da bu aşamalardan geçmesiyle oyun tamamlanır. Oyun sonunda tüm gruplar bir araya gelerek oyun hakkında konuşurlar. Birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktarır, oyun sırasında yaşanan olaylar hakkında görüş alışverişi yaparlar.

**Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:** Öğrenciler odunların yanındayken hareketleri kısıtlanacağı için dikkatli olunmalıdır. Ani ve tehlikeli hareketlerden kaçınılmalı, öğrencilerin özellikle yangına müdahale aşamasında koşmaları engellenmelidir.

**Oyun Sonrasında Öğrencilere Dönütler:** Oyun sonrasında öğrencilere oynanan oyunun ne amaçla oynandığı sorulur. Öğrencilerden gelen yanıtlara göre hayatımızın her anında acil bir durumla karşılaşabileceğimiz ya da acil durum olan bir olayı bizim de yaşayabileceğimiz anlatılır. Böyle durumlarda panik yapmadan gerekli önlemleri alıp yetkililere haber vermemiz gerektiği öğrencilere anlatılır. Son olarak acil durum, yangın ve itfaiyenin ne olduğu öğrencilere tekrar ettirilir. Tekrar için aşağıdaki açıklamalardan yararlanılabilir:

**Acil durum:** Aniden gerçekleşen, çevreye, canlılara, insanların canına ve malına zarar veren her türlü olay.

**Yangın:** Bir maddenin canlılara veya çevreye zarar verici bir şekilde ateş alması.

**İtfaiye:** Canlılara ve çevreye zarar veren her türlü yangını söndürmekle görevli kurum.

**Uygulayıcıya Notlar:** İtfaiyeci malzemeleri bulunulan yerin belediyelerine başvurularak derste oyun için kullanılacağı belirtilip temin edilebilir. Malzemeler kullanılıp geri verilmesi kaydıyla belediyelerin gerekli kolaylığı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu oyunun uygulanması aşamasında oyunda kullanılan

malzemeler bu yolla temin edilmiştir. Oyunda kullanılan odun yerine yanıcı başka malzemeler kullanılabilir.



## 7. Bil Bakalım

**Sınıf: 3**

**Hedef Öğrenme Alanı:** Uygulama-Analiz-Sentez

**Kazanım:** HB.3.4.5. Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.

HB.3.4.6. Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.

**Kazandırılması Hedeflenen Beceriler:** Özdenetim, sosyal katılım, karar verme

**Kazandırılması Hedeflenen Kavramlar:** Güvenlik, polis

**Öğrenci Sayısı:** 15-40

**Oyun Süresi:** 2 ders saati

**Uygulanacak Ortam:** Sınıf

**Sınıf Düzeni:** 3-4 kişilik gruplar

**Oyunun Amacı:** Öğrencilerin derse aktif katılımı sağlayarak bir önceki derste öğrenmeleri hedeflenen kavramlara ulaşmalarına yardımcı olmak.

**Oyun İçin Gerekli Materyaller:** Sınıf tahtası, küçük kâğıtlar

**Oyuna Hazırlık:** Öğretmen, güvenlik ve polis kavramlarını belirten bazı özellikleri küçük kâğıtlara yazar ve sınıfa getirir. Derse başlamadan önce öğrencilere güvenlik ve polis kavramlarını daha iyi öğrenebilmelerine katkı sağlayacak bir oyun oynayacaklarını söyler ve öğrencileri gruplara ayırıp her grubun kendisine bir isim bulmasını ifade eder. Grupların isimleri tahtaya yazılır. Öğretmen daha sonra oyunun uygulanışını öğrencilere anlatır.

**Oyunun Uygulanışı:** Oyun grupların sırayla oynaması esasına dayanmaktadır. Öncelikle gruplardan bir sözcü seçilmesi istenir. Grupların diğer üyeleri ise öğretmenin hazırladığı kâğıtlardan birini seçerek kâğıtta yazılı olan ifadeyi sessiz olarak okurlar. Daha sonra grup üyeleri kâğıtta yazılı olan özelliği kâğıtta yazılı olmayan kelime ya da kelime gruplarıyla grup sözcüsüne anlatmaya çalışırlar. Grup sözcüsü grup üyelerinin anlattıklarından yola çıkarak üyelerin hangi kavramı ifade ettiğini bulmaya çalışır. Grup sözcüsünün doğru tahmini için 1 puan verilir ve bu puan tahtada yazılı olan grup hanesine yazılır. Daha sonra grup içinde grup sözcüsü değiştirilir. Grup üyelerinden biri sözcü olur ve bu döngü tüm grup üyeleri sözcü olana kadar devam eder. Tüm gruplar yarıştıktan sonra oyun sonlandırılır ve grup puanları toplanarak her grubun kaç puan aldığı belirtilir.

**Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:** Öğrencilerin kâğıtlarda yazan ifadeleri anlatırken söyledikleri kelime ve kelime gruplarının kâğıtta yazmamasına dikkat edilir. Öğrencilerin söyledikleri kelime ya da kelime grupları seçilen kâğıtta yer alan ifadeye bulunuyorsa o kâğıt pas geçilir ve başka bir kâğıt alınır. Her grubun iki pas hakkı vardır. Öğrenci seviyesine göre pas hakkı artırılıp azaltılabilir.

**Oyun Sonrasında Öğrencilere Dönütler:** Öğrencilere oynanan oyun hakkındaki görüşleri, duygu ve düşünceleri sorulur. Kâğıtta yer alan ifadelerde anlamadıkları ifadeler varsa açıklanmaya çalışılır. Güvenlik kavramının hayatımızın her anında dikkat edilmesi gereken bir kavram olduğu vurgulanır. Her bireyin kendisi ve çevresindeki diğer canlıların sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürmeleri için güvenlik kavramına son derece önem vermesi gerektiği belirtilir. Bireylerin kendilerinin güvenliklerini sağlama konusunda kendilerinin sorumlu oldukları ancak bazı durumlarda bireylerin kendi güvenliklerini sağlayamadıkları belirtilir. Bu durumlarda özellikle şehir merkezlerinde bireylerin güvenliğini sağlayan kurum ve kuruluşların olduğu bu kurum ve kuruluşların başında da emniyet müdürlüğü ve bu kurumda görevli polis memurlarının olduğu ifade edilir.

**Uygulayıcıya Notlar:** Öğrencilerin aklına kâğıtta okudukları ifadelerle ilgili kelimeler gelmeyebilir. Bu noktada öğretmen devreye girip öğrencilere ipucu verebilir. Kâğıtlarda aşağıdaki ifadeler yazılabilir:

1. İnsan yaşamında düzenin aksamadan yürütülmesi (güvenlik).
2. Tehlikeden uzak olma durumu (güvenlik).
3. Canlıların zarar görmeme durumu (güvenlik).
4. Bireylerin hareketlerinde canlarına ve mallarına zarar vermeyecek şekilde davranması (güvenlik).
5. Toplum ve toplumu oluşturan insanları her türlü tehlike ve kazalardan korunması (güvenlik).
6. Şehir merkezlerinde düzeni sağlayan meslek grubu (polis).
7. Vatandaşın canını ve malını korumakla görevli kimseler (polis).
8. Ülkesinin ve milletinin güvenliği için her türlü önlemi alan meslek grubu (polis).
9. Bireylerin ve toplumun huzuru ve güvenliği için mücadele eden meslek grubu (polis).
10. Kendimizi tehlikeli bir durumun içinde hissettiğimiz durumlarda başvurmamız gereken kişiler (polis).

## 8. Kavram Torbası

**Sınıf:** 3

**Hedef Öğrenme Alanı:** Uygulama-Analiz-Sentez

**Kazanım:** HB.3.4.7. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.

**Kazandırılması Hedeflenen Beceriler:** Özdenetim, sosyal katılım, karar verme

**Kazandırılması Hedeflenen Kavram:** Önlem

**Öğrenci Sayısı:** 15-40

**Oyun Süresi:** 1 ders saati

**Uygulanacak Ortam:** Sınıf

**Sınıf Düzeni:** 3-4 kişilik gruplar

**Oyunun Amacı:** Öğrencilerin derse aktif katılımı sağlayarak bir önceki derste öğrenmeleri hedeflenen kavramlara ulaşmalarına yardımcı olmak.

**Oyun İçin Gerekli Materyaller:** Bez torba, renkli küçük kâğıtlar

**Oyuna Hazırlık:** Uygulayıcı oyuna başlamadan önce renkli küçük kâğıtlara günlük hayatta insanların başına gelebilecek kazalara karşı alınabilecek önlemlerle ilgili her kâğıda bir açıklama gelecek şekilde yazar. Bu açıklamalar ev, okul, park, yol, hastane vb. günlük hayatta bulunabileceğimiz ortamlar olabilir. Uygulayıcı daha sonra bu kâğıtları katlayarak bez torbanın içine atar ve öğrencilerin kâğıtları çekebileceği şekilde düzenleme yapar.

**Oyunun Uygulanışı:** Oyunun başlamadan gruplar kura usulü ikili eşleştirilir ve her grup kendi arasında bir sözcü seçer. Eşleşen gruplar torbanın başına gelir ve grup sözcüleri torbadan rastgele bir kâğıt seçer. Sözcü seçtiği kâğıdı grup üyelerine okur ve kâğıtta yazan kazaya karşı önceden alınması gereken önlemler hakkında beyin fırtınası yaparlar. Grup üyelerinin kazaya karşı alınabileceğini düşündüğü önlem fikirleri tüm sınıfça tartışılır ve kabul edilen önlemler tahtaya yazılır. Grup üyelerinin söyleyecekleri bittikten sonra sıra diğer gruba gelir. Aynı süreç tekrarlanır ve beyin fırtınasında önerdiği önlem fikri en çok kabul edilen grup oyunu galip bitirir.

**Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:** Oyun sırasında öğrenciler birbirlerinin fikirlerinden etkilenebilir ve birbirlerinin önerdiği önlemleri söyleyebilir. Bu durumun önüne geçmek için torbadaki kâğıtlara yazılacak kaza çeşitleri arttırılabilir. Örneğin torbadaki kâğıtlarda sadece ev ve okulda meydana gelebilecek kazalara karşı alınabilecek önlemler yazarsa öğrenciler alınacak önlemler konusunda tekrara düşecektir. Bu nedenle ev, okul, park, hastane, yol, ağaç, köy, bisiklet, paten, araba,

tuvalet, inşaat vb. birçok farklı alanda oluşabilecek kazalar düşünülerek kâğıtlara bunlarla ilgili durumlar yazılabilir.

**Oyun Sonrasında Öğrencilere Dönütler:** Tüm gruplar oynadıktan sonra uygulayıcı grupları tebrik eder ve oyun sırasında öğrencilerin söyledikleri durumların kazalara karşı alınabilecek önlemler olduğunu açıklar. Önlemin insanların günlük hayatta yaşayabilecekleri kaza durumlarının önüne geçebilmek için önceden yapılması gereken işler olduğu, bir kaza ya da afet durumunda önceden alınan önlemler sayesinde insanların bu kaza ya da afetleri en az zararla atlattırmasının mümkün olduğu vurgulanır.

**Uygulayıcıya Notlar:** Bez torbanın içine koyulacak kâğıtlara aşağıdaki ifadeler yazılabilir. Bu ifadeler sınıf seviyesine arttırılıp azaltılabilir:

1. Evde ocak üstünde pişen yemek nedeniyle yaşanabilecek kazalara karşı önceden yapılması gerekenler
2. Parkta oyuncularla oynarken yaşanabilecek olumsuz durumlara karşı önceden yapılması gerekenler
3. Bisiklet sürerken yaşanabilecek olumsuz durumlara karşı önceden yapılması gerekenler
4. Köyde, bahçede meyve toplarken yaşanabilecek kazalara karşı önceden yapılması gerekenler
5. Okul bahçesinde teneffüs sırasında arkadaşlarımızla vakit geçirirken yaşanabilecek olumsuz durumlara karşı önceden yapılması gerekenler
6. Evde oynarken yaşayabileceğimiz afetlere (depremi yangın, su baskını vb.) karşı önceden yapılması gerekenler
7. Yolda kurallara uymayan araç sürücülerinin neden olabileceği kazalara karşı önceden yapılması gerekenler

## 9. Kelime Oyunu

**Sınıf:** 3

**Hedef Öğrenme Alanı:** Uygulama-Analiz-Sentez

**Kazanım:** HB.3.5.1. Yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanır.

**Kazandırılması Hedeflenen Beceriler:** Özdenetim, sosyal katılım, karar verme,

**Kazandırılması Hedeflenen Kavram:** Vali

**Öğrenci Sayısı:** 10-40

**Oyun Süresi:** 2 ders saati

**Uygulanacak Ortam:** Sınıf

**Sınıf Düzeni:** Bireysel

**Oyunun Amacı:** Öğrencilerin derse aktif katılımı sağlayarak bir önceki derste öğrenmeleri hedeflenen kavramlara ulaşmalarına yardımcı olmak.

**Oyun İçin Gerekli Materyaller:** Küçük kâğıtlar, kırmızı ve yeşil kartlar

**Oyuna Hazırlık:** Oyuna hazırlık aşamasında uygulayıcı tarafından, vali kavramıyla ilgili olan ve vali kavramıyla ilgili olmayan bazı açıklamaları küçük kâğıtlara yazılır. Kâğıtlar katlanarak bir araya getirilir. Öğrencilerin kâğıtları rahat bir şekilde seçerek birbirlerine okuyabileceği bir ortam hazırlanır. Kırmızı ve yeşil kartlar hazırlanarak oyunun uygulanacağı yere bırakılır. Öğrencilere oyunun nasıl oynanacağı anlatılır. Öğrenciler ikili olarak eşleştirilir (öğrencilerin akademik başarıları göz önünde bulundurulmalıdır).

**Oyunun Uygulanışı:** Öğrenciler ikili eşleşir. Öğrencilerden biri açıklamaların yazdığı kâğıtlardan 5 tane seçerek diğer öğrenciye okur. Açıklamanın okunduğu öğrenci açıklamanın vali kavramı ile ilgili olduğunu düşünüyorsa yeşil kartı, vali kavramı ile ilgili olmadığını düşünmüyorsa kırmızı kartı gösterir. Daha sonra öğrenciler yer değiştirir. Başlangıçta seçilen açıklamalar diğer açıklamaların arasına katılarak karıştırılır ve oyun devam eder. Uygulayıcı sürecin içinde olarak öğrencilerin gösterdiği kartlara göre her doğru kart için 1 puan verir. Yanlış kartlara puan verilmez. Oyun eşleşen diğer öğrencilerin de kendi aralarında oynamasıyla devam eder. Eşleşen gruptaki öğrencilerden en fazla puanı toplayan bir sonraki tura geçer ve diğer eşleşmeden gelen en fazla puanı toplayan öğrenci ile oyunu sürdürür. Son olarak en fazla puanı toplayan iki öğrenci final oynar ve bu aşamada da en fazla puanı alan öğrenci oyunu kazanır.

**Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:** Uygulayıcı öğrencilerin akademik başarılarına dikkat ederek eşleştirme yapmalıdır. Oyun sırasında eşleşen öğrencilerin puanları eşit olabilir. Bu durumda oyunda 5 kâğıt seçme kuralı esnetilebilir. Eşitliğin bozulmadığı durumlarda uygulayıcı öğrencilere hedef kavramla ilgili daha zorlayıcı açıklamalar okuyarak eşitliği bozmaya çalışır.

**Oyun Sonrasında Öğrencilere Dönütler:** Öğrencilere oynanan oyun hakkındaki görüşleri, duygu ve düşünceleri sorulur. Kâğıtlarda yer alan açıklamalarda anlamadıkları ifadeler varsa açıklanmaya çalışılır. İnsanların yaşadıkları yerde işlerin düzgün bir şekilde yürütülmesi için mutlaka bir yöneticiye ihtiyacı olduğu vurgulanır. Sınıf ortamından yola çıkılarak sınıf başkanının sınıfın düzeni sağlamadaki rolüne değinilir. Buradan hareketle yaşadığımız ilin de bir yöneticisi olması gerektiği belirtilir ve bu yöneticinin kim olduğu sorulur. Vali cevabı geldikten sonra kısaca valinin görev ve sorumlulukları tekrar edilerek oyun bitirilir.

**Uygulayıcıya Notlar:** Öğrencilerin okuyacakları açıklamalara aşağıdaki ifadeler yazılabilir. Öğrencilerin seviyelerine göre açıklamalar arttırılabilir ya da azaltılabilir:

1. Bir ili yöneten en üst düzey yönetici.
2. İlleri idare etmekle görevli kişi.
3. Bir ilde bulunan bütün devlet kurumlarına emir verebilen kişi.
4. İldeki belediyeyi yöneten yönetici.
5. Köyleri yöneten devlet görevlisi.
6. İlçelerde görev yapan en üst düzey devlet memuru.
7. Bir ilçeyi yöneten en üst düzey yönetici.
8. Bir ilde bulunan tüm devlet memurlarına, kanuna uygun emirleri uygulama yetkisi olan görevli.
9. Bir ilde görev yapan tüm polislerin, öğretmenlerin ve diğer memurların bağlı olduğu en üst düzey il yöneticisi.
10. İlçelerin genel idaresinden sorumlu idari amir.

## 10. Kavram Dedektifi

**Sınıf:** 3

**Hedef Öğrenme Alanı:** Uygulama-Analiz-Sentez

**Kazanım:** HB.3.5.2. Ülkemizin yönetim şeklini açıklar.

**Kazandırılması Hedeflenen Beceriler:** Özdenetim, sosyal katılım, karar verme, işbirliği yapma

**Kazandırılması Hedeflenen Kavram:** Cumhuriyet

**Öğrenci Sayısı:** 15-40

**Oyun Süresi:** 1 ders saati

**Uygulanacak Ortam:** Sınıf

**Sınıf Düzeni:** Bireysel

**Oyunun Amacı:** Öğrencilerin derse aktif katılımı sağlayarak bir önceki derste öğrenmeleri hedeflenen kavramlara ulaşmalarına yardımcı olmak.

**Oyun İçin Gerekli Materyaller:** Üçgen prizma şeklinde yapılmış küçük kutu, cumhuriyetle küçük ilgili görseller, farklı yönetim şekilleriyle ilgili görseller, küçük kâğıtlar

**Oyuna Hazırlık:** Uygulayıcı basit üçgen prizma şeklinde küçük bir kutu hazırlar. Prizmanın yan yüzüne üç bölme olacak şekilde ve her bölmenin içinde küçük kâğıtlar koyulabilecek şekilde bölmeler yapar. Cumhuriyetle ilgili açıklamaları ve diğer yönetim biçimiyle ilgili açıklamaları her kâğıda bir açıklama gelecek şekilde küçük kâğıtlara yazar ve bu kâğıtları kutunun sol tarafındaki bölmenin içine art arda koyar. Bölmenin ortasına cumhuriyet kavramının yazılı olduğu kâğıdı koyar. Bölmenin sağına ise cumhuriyetle ilgili olan ve farklı yönetim şekilleriyle ilgili görselleri küçük kâğıtlara basılmış şekilde her kâğıda bir görsel gelecek şekilde art arda koyar.

**Oyunun Uygulanışı:** Oyuna başlamadan önce öğrencilere cumhuriyet denilince akıllarına ne geldiği sorulur ve detaya girmeden cumhuriyetin insanların kendilerini yöneten kişileri seçen bir yönetim şekli olduğu söylenir (cumhuriyet kavramını daha önce duymamış öğrencilerin olduğu varsayılmıştır). Bu kısa açıklamadan sonra hazırlanan üçgen prizma öğrencilere tanıtılır. Prizmanın bölmelerinde cumhuriyet yönetim biçimiyle ilgili olan ve diğer yönetim biçimleriyle ilgili olan açıklamaların ve resimlerin olduğu anlatılır. Öğrencilerden istenenin hem açıklama bölmesinde hem de hem de resim bölmesinde cumhuriyet kavramıyla ilgili olduğunu düşündükleri herhangi bir açıklamayı ve resmi diğer kâğıtların önüne getirmeleridir. Öğrenciler sırayla oyuna başlar. İlk öğrencinin açıklamayı ve resmi diğer kâğıtların önüne getirmesinden sonra diğer öğrencilerle bu öğrencinin öne getirdiği kâğıtlar hakkında konuşulur. Öğrenci yanlış kâğıdı öne getirmişse neden yanlış olduğu öğrencinin öne getirdiği kâğıdın

hangi yönetim biçimiyle ilişkili olduğu detaya girmeden açıklanır. Oyun diğer öğrencilerin de bu süreçten geçmesiyle devam eder.

**Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:** Her öğrencinin yarışmasından sonra açıklama ve resim bölmesindeki kâğıtlar karıştırılmalıdır. Bu sayede her öğrenciye farklı kâğıtların gelmesi sağlanacaktır.

**Oyun Sonrasında Öğrencilere Dönütler:** Oyun sonunda hedef kavram cumhuriyetle ilgili kısa bilgilendirmeler yapılır. Öğrencilerden cumhuriyet yönetim biçimiyle ilgili duygu ve düşüncelerini anlatmaları istenir.

**Uygulayıcıya Notlar:** Üçgen prizmanın bölmelerinde yer alabilecek açıklama ve görsel örnekleri aşağıda örnek olarak belirtilmiştir. Bu açıklamalar ve görseller sınıf ve öğrenci seviyesine göre değiştirilebilir.

### Açıklamalar

1. Ülkeyi yönetecek kişilerin önceden belirlenen yetkilerle halk tarafından seçilmesi
2. Milletin egemenliği kendi elinde tuttuğu yönetim biçimi
3. Milletlerin kendi kendini yönetmesi olarak da adlandırılan yönetim biçimi
4. İnsanların özgürce, kimseye bağlı olmadan devleri yöneten kişiyi seçebildiği yönetim biçimi
5. Halkın yönetimde söz sahibi olabilmesi
6. Bir ülkenin herhangi vatandaşının ülkeyi yönetmeye aday olabilmesini sağlayan yönetim biçimi
7. Halkın kanunlar önünde eşit olduğu, kimsenin kimseden üstün olmadığı yönetim biçimi.
8. Ülkeyi bir hükümdarın ya da kralın yönetmesi
9. Ülke yönetiminin belirli bir grup tarafından yapılması
10. Ülkeyi yöneten kişinin eski yöneten kişinin oğlu olduğu yönetim biçimi
11. Halkın kendi kendini yönetmesi
12. Halkı yönetecek kişilerin sadece din adamları arasından seçilmesi

## Görseller



Bu görseller 19.02.2024 tarihinde <https://sosyalbilgiler.biz/forum/konu/yoenetim-sekilleri.58476/> internet adresinden alınmıştır.



Bu görseller 19.02.2024 tarihinde <https://demokrasininseruveni.blogspot.com/p/yonetim-sekilleri.htm> internet adresinden alınmıştır.



Bu görseller 19.02.2024 tarihinde <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-43808990> internet adresinden alınmıştır.



Bu görsel 19.02.2024 tarihinde <https://images.app.goo.gl/Wj8bwA8gMQuZuhfZ7> internet adresinden alınmıştır.

## 11. Kavram Çarkı

**Sınıf:** 3

**Hedef Öğrenme Alanı:** Uygulama-Analiz-Sentez

**Kazanım:** HB.3.5.4. Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.

**Kazandırılması Hedeflenen Beceriler:** Özdenetim, sosyal katılım, karar verme

**Kazandırılması Hedeflenen Kavramlar:** Görev, sorumluluk, çalışkanlık.

**Öğrenci Sayısı:** 15-40

**Oyun Süresi:** 2 ders saati

**Uygulanacak Ortam:** Sınıf

**Sınıf Düzeni:** Bireysel

**Oyunun Amacı:** Öğrencilerin derse aktif katılımı sağlayarak bir önceki derste öğrenmeleri hedeflenen kavramlara ulaşmalarına yardımcı olmak.

**Oyun İçin Gerekli Materyaller:** Oyun çarkı, renkli kâğıtlar, bant

**Oyuna Hazırlık:** Standart bir oyun çarkı temin edilir (ya da basit bir çark yapılır). Renkli kâğıtlar çarkın her bölümüne bir kâğıt gelecek şekilde uzun üçgen biçiminde kesilir. Kesilen kâğıtların üstlerine hedef kavramlar olan görev, sorumluluk, çalışkanlık kavramları ile ilgili bilgiler yazılarak (her kâğıda bir kavramla ilgili bilgi yazılacak şekilde) çarkın bölmelerine yapıştırılır. Daha sonra görev, sorumluluk ve çalışkanlık kavramları renkli A4 kâğıtlarına her kâğıda bir kavram gelecek şekilde yazılarak sınıfın belirlenen bir yerine asılır. Öğrencilerin isimleri küçük kâğıtlara yazılır ve uygulayıcı tarafından rastgele seçilerek öğrenciler 2'li olarak eşleştirilir.

**Oyunun Uygulanışı:** Her öğrencinin çarkı 3 kez çevirme hakkı vardır. Öğrenci çarkı her çevirmenin sonunda gelen açıklamayı okur ve açıklamanın hangi kavrama ait olduğunu tahmin eder. Öğrenci kavramı tahmin ettikten sonra kavramın yazılı olduğu kâğıdın önüne gelir. Öğrencinin verdiği cevap sınıf içinde tartışılarak her doğru cevap için 1 puan verilir. Yanlış cevaba puan verilmez. Çark üzerinde bulunan ceza bölümü gelirse bu çevirmeden öğrenciye puan verilmez. İkili yarışan öğrenciler arasında puan olarak eşitlik olması halinde çark eşitlik bozulana kadar sıra ile birer kez çevrilip açıklamalar okunur. Aynı öğrenciye çarkı çevirme sırasında art arda aynı açıklama gelirse çarkı tekrar çevirme hakkı verilir. Son olarak öğretmen gerekli yönlendirmeleri yapar ve çarkı çeviren öğrencinin önünde durduğu kavramın çarktaki açıklamaya göre doğru olup-olmadığını açıklar. 2'li eşleştirmelerden en yüksek puanı alan öğrenci bir sonraki tura kalır ve sonraki tura kalan öğrencilerin isimleri tekrar küçük kâğıtlardan

rastgele seçilerek ikili eşleştirme yapılır. Bu şekilde son öğrenci kalana kadar oyun devam eder. En son kalan iki öğrenci kendi arasında yarışarak en yüksek puanı alan öğrenci oyunda en başarılı öğrenci olur.

**Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:** Öğrenciler çarkı çevirdikten sonra sürekli aynı açıklamanın gelme ihtimaline karşılık önlem alınabilir. Öğrencinin çarkı yeniden çevirmesi istenebilir ve bu çevirme öğrencinin üç hakkından düşülmez. Oyun çarkının bölme sayısına göre açıklamalar öğrencilerin seviyesine göre arttırılıp azaltılabilir.

**Oyun Sonrasında Öğrencilere Dönütler:** Oyun sonunda hedef kavramlar hakkında öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınıp çark üzerinde yer alan açıklamalardan anlamadıkları bir açıklamanın olup-olmadığı sorulur. Öğretmen hedef kavramlarla ilgili özellikleri bir kez daha tekrar edip oyunu sonlandırır.

**Uygulayıcıya Notlar:** Hedef kavramlarla ilgili oyun çarkına yapıştırılacak kâğıtlar üzerine aşağıdaki açıklamalar yazılabilir:

1. Bir nesne ya da bir kimsenin yaptığı iş (görev).
2. Bir insanın yaptığı işin sonucunu üstlenmesi durumu (sorumluluk).
3. Bir kişinin başarılı olmak için gösterdiği çaba (çalışkanlık).
4. Bir işi başarmak için o işle devamlı olarak uğraşma durumu (çalışkanlık).
5. Sonuca ulaşmak ya da önceden hedeflenen bir amacı gerçekleştirmek için çaba harcama (çalışkanlık).
6. İnsanın bir konu ya da olay ile ilgili üzerine düşen görevi yerine getirmesi (sorumluluk).
7. Kişinin kendi davranışlarını ya da kendisiyle ilgili herhangi bir olayın sonucunu üstlenmesi (sorumluluk).
8. İnsanların yapmak zorunda oldukları iş ya da eylem (görev).
9. Bir varlığın iş görme yetisi, işlev (görev).
10. Sorumlulukların bilincinde olarak, başarıya ulaşmak için verimli ve düzenli bir şekilde çalışmak (çalışkanlık).
11. Bireyin üzerine düşen görevleri yerine getirmesi ve kendisine ait bir olayın başkaları üzerindeki etkilerinin sonuçlarını üstlenmesi (sorumluluk).
12. Belirli bir düzen ve sistem içerisinde, belirli bir amaç uğrunda hedefe ulaşmaya çabalamak (çalışkanlık).
13. Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi durumu (sorumluluk).

## 12. Kalem, Kâğıt, Kavram

**Sınıf:** 3

**Hedef Öğrenme Alanı:** Uygulama-Analiz-Sentez

**Kazanım:** HB.3.5.5. Ortak kullanım alanlarını ve araçlarını korur.

**Kazandırılması Hedeflenen Beceriler:** İletişim, özdenetim, sosyal katılım, karar verme

**Kazandırılması Hedeflenen Kavram:** Toplu taşıma araçları

**Öğrenci Sayısı:** 15-40

**Oyun Süresi:** 2 ders saati

**Uygulanacak Ortam:** Sınıf

**Sınıf Düzeni:** Bireysel

**Oyunun Amacı:** Öğrencilerin derse aktif katılımı sağlayarak bir önceki derste öğrenmeleri hedeflenen kavramlara ulaşmalarına yardımcı olmak.

**Oyun İçin Gerekli Materyaller:** Kâğıt, kalem

**Oyuna Hazırlık:** Bu oyun taş, kâğıt, makas kavramından esinlenilerek kavram öğretimi için yeniden düzenlenmiştir. Öncelikle öğrencilere taş, kâğıt, makas oyunu öğretilir. Oyun öğretildikten sonra taş yerine kalem, makas yerine de kavram kelimeleri gelecek şekilde tekerlemenin değiştirilmesi gerektiği bilgisi verilir. Öğrenciler kura yöntemiyle ikili olarak eşleştirilir ve ilk eşleşen iki öğrenci oyuna başlar. Oyunu oynayan her iki öğrenci kendi sıralarında bu oyunu üç kez oynarlar.

**Oyunun Uygulanışı:** Oyun taş, kâğıt, makas oyununun formatındadır. Söz konusu oyuna göre; kâğıt taşa karşı, taş makasa karşı, makas kâğıda karşı üstün gelmektedir. Bu kuraldan hareketle öğrenciler kalem, kâğıt, kavram diyerek taş, kâğıt, makas oyunundaki gibi el hareketleri yaparlar. Daha sonra önceki formata göre kazanan öğrenci belirlenir ve kazanan öğrenci diğer öğrenciden kalem ve kâğıdı alarak toplu taşıma aracı denince aklına gelen resmi kabataslak olarak çizmesini ister. Daha sonra öğrencinin çizdiği resim hakkında tüm sınıf kısa bir değerlendirme yapar. Bu şekilde tüm öğrencilerin oyunu oynaması sağlanır ve tüm öğrenciler resim çizdikten sonra oyun bitirilir. Son aşamada çizilen resimler tek tek incelenerek aralarında toplu taşıma araçlarını görsel olarak en iyi anlatan resim oy verilerek belirlenir. Belirlenen resmin neden en iyi resim olduğu açıklanır ve resim panoya asılır.

**Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:** Tüm öğrencilerin resim çizmesi sağlanmalıdır. Bir öğrencinin sürekli kazanması durumunda resim çizmesi mümkün olmayacağından bu öğrenci için özel

önlem alınmalıdır. Örneğin böyle bir durumla karşılaşılması halinde bu öğrencinin çizeceği resim oylama dışında tutularak birinci seçilen diğer öğrencinin resmiyle birlikte panoya asılabilir.

**Oyun Sonrasında Öğrencilere Dönütler:** Öğrencilerle birlikte toplu taşıma araçlarını en iyi anlatan resim ya da resimler seçildikten sonra bu resmin neden toplu taşımayı en iyi anlatan resim olduğu üzerine konuşulur. Resmin görsel özellikleri göz önünde bulundurularak toplu taşıma araçları hakkında bilgi verilir. Bu araçların neden toplu taşıma olarak adlandırıldıkları ve çok çeşitli toplu taşıma araçları olabileceği (otobüs, minibüs, uçak, vapur, feribot vb.) belirtilir. Son olarak toplu taşıma araçlarının gerekliliğinden doğaya ve ülkeye olan katkılarından söz edilir.



### 13. Kavramım Ne?

**Sınıf:** 3

**Hedef Öğrenme Alanı:** Uygulama-Analiz-Sentez

**Kazanım:** HB.3.5.6. Millî birlik ve beraberliğin toplum hayatına katkılarını araştırır.

**Kazandırılması Hedeflenen Beceriler:** İşbirliği yapma, özdenetim, sosyal katılım, karar verme, vatanseverlik

**Kazandırılması Hedeflenen Kavram:** Milli birlik ve beraberlik

**Öğrenci Sayısı:** 15-40

**Oyun Süresi:** 2 ders saati

**Uygulanacak Ortam:** Sınıf

**Sınıf Düzeni:** Bireysel

**Oyunun Amacı:** Öğrencilerin derse aktif katılımı sağlayarak bir önceki derste öğrenmeleri hedeflenen kavramlara ulaşmalarına yardımcı olmak, birlikte çalışarak daha güçlü ve verimli işler yapılabileceğinin farkına varmak.

**Oyun İçin Gerekli Materyaller:** Renkli kâğıtlar, kalem, kâğıt

**Oyuna Hazırlık:** Uygulayıcı renkli kâğıtları küçük küçük keserek milli birlik ve beraberlik ile ilgili açıklamaları her kâğıda bir açıklama gelecek şekilde yazar.

**Oyunun Uygulanışı:** Açıklamaların olduğu kâğıtlar öğrencilere dağıtılır. Öğrencilere kâğıtlarda yazan açıklamaların bir kavrama ait olduğu ve bu kavramı tahmin etmelerinin gerektiği söylenir. Daha sonra öğrenciler sıra ile ayağa kalkarak arkadaşları arasından belirleyeceği beş kişiye sıra sıra 'kavramım ne?' diye sorar. Öğrenciler açıklamaları okuduktan sonra soruyu soran öğrenci arkadaşlarının okudukları açıklamaların ne ile ilgili olduğunu tahmin eder ve tahminini söylemeden bir kâğıda yazar ve yerine oturur. Bütün sınıf sırayla bu süreçten geçtikten sonra her öğrencinin kendi kâğıdına yazdığı kavramı okuması istenir. Okunan kavramlar tahtaya yazılır ve tüm öğrencilerin tahminleri alındıktan sonra yazılanlar üzerine konuşulur. Kâğıtlarda yazan açıklamalardan ve tahtaya yazılanlardan hareketle milli birlik ve beraberlik kavramına ulaşılır.

**Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:** Öğrencilerin tahminleri direkt olarak milli birlik ve beraberlik ile ilgili olmayabilir. Ancak bu kavrama yakın tahminler olacaktır. Bu nedenle tahminlerden yola çıkılarak milli birlik ve beraberlik kavramına ulaşılmaya çalışılmalıdır.

**Oyun Sonrasında Öğrencilere Dönütler:** Kâğıtlarda yazan açıklamalardan hareketle ülkemizin kuruluş aşamasındaki zorlu süreçler, milli ve dini bayramlar, ülkemizin yaşadığı doğal afetlerde halkımızın yardımseverliği vb. konulardan bahsedilerek birlik, beraberlik ve dayanışma içinde olmanın zor zamanlarda zor durumda kalan insanlar için son derece önemli olduğu vurgulanır. Birlik ve beraberlik içinde olmanın ülkemize ve bize kazandıracığı olumlu davranışlardan bahsedilir.

**Uygulayıcıya Notlar:** Renkli kâğıtlarda yazılacak açıklamalarda milli birlik ve beraberlik ile ilgili açıklamalar yazılabilir:

1. Toplumların güçlü olabilmeleri için halkın iş birliği içinde çalışması
2. Kurtuluş Savaşı'nda ülkemizin ve halkımızın zor durumda olmasına rağmen savaşı kazanmak için birlik ve beraberlik içinde yaşaması
3. Deprem olan bir ilimize ülkemizin her tarafından yardım edilmesi
4. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nın tüm ülkede coşku içinde kutlanması
5. Ramazan Bayramı'nda büyüklerimizi ziyaret edip bayramlarının kutlanması
6. 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı'nın tüm Türkiye'de birlik ve beraberlik içinde kutlanması
7. Spor, bilim veya sanat alanında dünya çapında başarılı olmuş bir vatandaşımızın tüm Türkiye'yi gururlandırması
8. İnsanların sevinçli ve üzüntülü zamanlarında onların yanında oluruz. Sevinçlerini ve hüznelerini paylaşırız.
9. Ülkemize zarar vermeye çalışan insanlara karşı birlik olarak onlara karşı dururuz.
10. Ülkemiz için çalışan insanlara saygı duyar onlara yardımcı oluruz.

## 14. Haydi, Kur Cümleni

**Sınıf:** 3

**Hedef Öğrenme Alanı:** Uygulama-Analiz-Sentez

**Kazanım:** HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.

**Kazandırılması Hedeflenen Beceriler:** Özdenetim, sosyal katılım, karar verme, işbirliği yapma

**Kazandırılması Hedeflenen Kavram:** İnsan sevgisi

**Öğrenci Sayısı:** 15-40

**Oyun Süresi:** 2 ders saati

**Uygulanacak Ortam:** Sınıf

**Sınıf Düzeni:** Grup halinde

**Oyunun Amacı:** Öğrencilerin derse aktif katılımı sağlayarak bir önceki derste öğrenmeleri hedeflenen kavramlara ulaşmalarına yardımcı olmak.

**Oyun İçin Gerekli Materyaller:** 8 adet karton bardak, bant, makas, 2 küçük top

**Oyuna Hazırlık:** Öğretmen oyunun kurallarını öğrencilere anlatarak malzemeleri hazırlar. Bir adet sıra sonuna 6 adet karton bardak yapıştırılır. Öğrenciler iki gruba ayrılarak yerlerini alırlar ve son hazırlıklarını yaparak öğretmenlerinden gelecek olan komutu beklerler.

**Oyunun Uygulanışı:** Oyun iki grup halinde tüm sınıfın katılımı olacak şekilde oynanır. Öğretmen sınıfı kura yöntemi ile iki gruba ayırır. İlk yarışarak olan öğrenci de kura yöntemi ile belirlenir. Daha sonra öğretmenin komutu ile öğrenciler topu sıra üzerinden yuvarlayarak sıranın sonundaki bardağa isabet ettirmeye çalışırlar. Her öğrenciye dört top verildiğinden kim ne kadar sayıda bardağa topu isabet ettirmişse o sayı kadar kelime içeren ve insan sevgisini anlatan bir cümle kurar. Oyun esnasında tek bir isabetli atış yapan öğrenci cümlesini kurma hakkını kaybetmiş olur. Her kelime başına 10 puan kazanan öğrenciler bu adımlarla tek tek yarışır ve oyun sonucunda en çok puan alan grup kazanmış olur.

Örneğin dört isabetli atış yapan öğrenci, *insanları sevmek kendini sevmektir* cümlesini kurarak 40 puan kazanmış olur. Dört isabetli atış yapan öğrenci dört kelime kullanarak cümle kurmak zorundadır aksi halde puan kazanamaz.

**Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:** Oyun iki grup halinde oynanır. Grup üyeleri grupları adına sessizce arkadaşlarına kopya vermeden ve müdahale etmeden beklemelidir. Sırası gelen öğrenci sıra başına geçerek dört atış yapmak zorundadır. Tek bir bardağa isabet olan öğrenci hakkını kaybetmiş

olur ve puan alamaz en az iki bardağa isabet eden öğrenci cümlesini kurar. Cümleler kurulurken kendinden önce kurulan cümlelerden farklı anlamlar içeren cümleler kurulmasına özen gösterilir. En çok bardağa isabetli atış yapan öğrenci puan alarak grup puanına katkı sağlar. Oyun sonunda en yüksek puanı alan öğrenci grubu oyunu kazanmış olur.

**Oyun Sonrasında Öğrencilere Dönütler:** Öğrencilerin iş birliği içinde grup başarısı için sorumluluk alması aynı zamanda doğru düşünüp doğru cevaplar vermesi ile grubuna katkı sağlaması sağlanır. Öğrencilerin birden fazla sorumluluk alarak aynı zamanda çok yönlü düşünerek insan sevgisi ile kurdukları cümleler sayesinde bu konu hakkında düşünme ve cümle kurma yetisi kazanırlar.



## 15. Hızlı Olan Kazanır

**Sınıf:** 3

**Hedef Öğrenme Alanı:** Uygulama-Analiz-Sentez

**Kazanım:** HB.3.5.4.Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.

**Kazandırılması Hedeflenen Beceriler:** Özdenetim, sosyal katılım, karar verme, işbirliği yapma

**Kazandırılması Hedeflenen Kavram:** Vatanseverlik

**Öğrenci Sayısı:** 15-40

**Oyun Süresi:** 1 ders saati

**Uygulanacak Ortam:** Sınıf

**Sınıf Düzeni:** Grup halinde

**Oyunun Amacı:** Öğrencilerin derse aktif katılımı sağlayarak bir önceki derste öğrenmeleri hedeflenen kavramlara ulaşmalarına yardımcı olmak.

**Oyun İçin Gerekli Materyaller:** İki adet kırmızı, mavi, sarı ve yeşil kart, iki adet karton bardak, bir adet karton bardak, bir adet küçük top

**Oyuna Hazırlık:** Öğretmen hazırlamış olduğu oyun malzemelerini öğretmen masasının üzerine bırakır ve oyunu öğrencilere açıklar. Sınıf mevcuduna göre sınıfı dört gruba ayırır. Oluşturulan bu gruplar kura yöntemi ile eşleşirler. Her bir masaya malzemeler karşılıklı olacak şekilde yerleştirilir. Her bir kartın altında ifade kartlarının olduğu belirtilir öğretmen doğru cevap veren gruba bir yıldız vereceğini ve oyun sonunda en fazla yıldız olan grubun kazanacağını açıklar ve oyunu başlatır.

**Oyunun Uygulanışı:** Öğretmen sınıfı dört eşit gruba her bir grup için belirlenen renkli kartonlar masaya dizilir ve ortaya küçük top konulur, yarışacak olan öğrencilere de bir adet karton bardak verilir. Kurallar hatırlatılıp belirlenen kuraya göre ilk yarışacak olan öğrenciler belirlenir. Öğretmenin komutunu bekleyen öğrenciler öğretmenin hızlı şekilde söylediği renklere bardakları koyar, en son *top!* dediği an topun üstüne bardağı ilk koyan öğrenci kazanır ve topu bardağın içine almaya çalışırlar bardağa almayı başaran öğrenci öğretmenin en son söylediği kartın içinde rastgele bir kart çekerek orada yazan ifadeye doğru ya da yanlış diye cevap verir. Doğru cevap veren grup bir adet yıldız kazanır. Oyun sonunda en çok yıldız kazanan grup oyunu kazanır.

**Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar:** Öğretmenin söylediği komutları doğru uygulayan öğrenci ifadeyi cevaplama hakkını elde etmiş olur. Öğrenci kartlardaki ifadeye doğru cevap verirse eğer

yıldız kazanma şansını elde eder. Öğrenci ifadeyi doğru tahminde bulunmazsa eğer öğretmen ifadeyi açıklar ve sıra diğer öğrencilere geçer. Oyun sonunda en çok yıldız alan grup oyunu kazanmış olur ve grup adına rozet alırlar ve oyuncular alkışlanır.

**Oyun Sonrasında Öğrencilere Dönütler:** Öğrenciler grup çalışması ile takım olma ruhunu hissederek daha fazla istek ve sorumlulukla oyuna yaklaşır hızlı ve çevik olma aynı zamanda doğru cevap vererek bir oyunla birçok beceriyi yeterine getirmesi sağlanır. Aynı zamanda bir vatandaş olarak bilmesi gereken sorumlulukları tam anlamıyla kavramış olur. Vatanseverliğin birçok açıdan ne anlama geldiğini kavrayarak ülkesine karşı sorumluluklarını ve vatanının önemini pekiştirmiş olur.

**Uygulayıcıya Notlar:** Uygulayıcı soru kartlarına aşağıdaki ifadeleri yazabilir. Sınıf seviyesine göre bu kartlar arttırılabilir.

1. Askerlik yapmak vatani bir görevdir.
2. Bayrağımız bizim için değerlidir.
3. Mustafa Kemal vatansever bir liderdi.
4. Vatan bölünmez bir bütündür.
5. İstiklal Marşı'mız okunduğu sırada ayağa kalkmamıza gerek yoktur.
6. Büyüklerimize saygı gösterirsek vatansever bir insan oluruz.
7. Kurtuluş Savaşı vatansever insanların sayesinde kazanılmıştır.
8. Ülkemizi kalkındırmak için vatansever olmamız gerekmez.
9. Vatanını, milletini seven ve vatanına, milletine faydalı işler yapan insanlara vatansever insan denir.
10. Vatanseverlik kısaca; bir bireyin ülkesine duyduğu sevgidir.

## EK-3: Etik Kurul Onay Belgesi

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Oturum Tarihi : 12-10-  
2023

Oturum Sayısı : 12

Karar Sayısı : 1

Etik Açısından Uygun

**Çalışma Adı** 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE OYUN TEMELLİ KAVRAM ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİNİN AKADEMİK BAŞARINA ETKİSİ

**Araştırmacılar** Doktora Öğrencisi Oğuzhan TOKER ( Yardımcı Araştırmacı )  
Prof.Dr. Ramazan SEVER ( Yürütücü )

**Başkan** Prof.Dr. Yüksel GÖĞEBAKAN

#### Kurul Üyeleri

Kullanıcı Mehmet YILMAZ

Prof.Dr. Yusuf BATAR

Prof.Dr. Mehmet ÖNAL

Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR

Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK

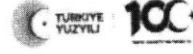
Prof.Dr. Nesrin SİS

Prof.Dr. Lütfiye ÖZDEMİR

## EK-4: Valilik İzni Belgesi



T.C.  
ELAZIĞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-79137285-44-90293018  
Konu : Uygulama İzni (Oğuzhan TOKER)

23/11/2023

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi.  
b) İnönü Üniversitesi'nin 05.11.2023 tarihli ve 366885 sayılı yazısı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Oğuzhan TOKER' in Prof. Dr. Ramazan SEVER danışmanlığında yürütmekte olduğu "3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Oyunla Kavram Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi" isimli tez çalışmasına veri toplamak için izin isteği ilgi (b) yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak ilgi (a) genelge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 22/11/2023 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan Şehit Canbert Tatar İlkokulu ve Ağın ilçesinde bulunan Öğretmen Lütfü İlkokulu'nda öğrenim gören 3. Sınıf öğrencilerinden gerekli verilerin temin edilmesine yönelik **ders saatleri dışında** gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinin de izni doğrultusunda çalışmaların, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde **05/02/2024-24/05/2024** tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet YİĞİT  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
Armağan YAZICI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

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

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta :

Unvan : Memur

KeP Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

İnternet Adresi :

Faks :

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 222f-04b4-3a82-9855-a5a9 kodu ile teyit edilebilir.



## EK-5: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Oyun Temelli Kavram Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” adıyla, 2023-2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Araştırmanın hedefi: Öğrencilerin oyun temelli öğretim yöntemiyle daha etkili öğrenim süreci gerçekleştirebileceğinin belirlenmesidir. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Veri toplama çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Oğuzhan TOKER

İletişim bilgileri :

GSM:

**Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi**

.....

**.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.**

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz).

Tarih:...../...../.....

Telefon Numarası :

Veli Adı-Soyadı:

İmza:

## EK-6: Güvenli Hayat Akademik Başarı Testi

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki 25 test sorusu 3.sınıf Hayat Bilgisi dersindeki “güvenli hayat” öğrenme alanına yönelik bilgi seviyenizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her test sorusunda doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Yapılacak akademik başarı testi yalnızca araştırma için kullanılacaktır. **Bu bir sınav değildir.**

### 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİ GÜVENLİ HAYAT ÜNİTESİ KAVRAM DEĞERLENDİRME TESTİ

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

1. Taşıt ve yaya trafiğini düzenlemek amacıyla yol kenarlarında bulunan tabelalara ne ad verilir?

- A) Yaya geçidi
- B) Okul geçidi
- C) Trafik işareti

2.



Yandaki trafik levhasının anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yaya geçidi
- B) Çocuk geçidi
- C) Okul geçidi

3. Yaya ve sürücülerin yolda giderken uymaları gereken kurallara ..... denir.

Yukarıdaki ifade boş bırakılan yere aşağıdaki kavramlardan hangisi yazılmalıdır?

- A) Yol kuralları
- B) Trafik kuralları
- C) Okul geçidi kuralları

4. İnsanların canına ya da malına zarar veren ani ve beklenmedik olaylara ..... denir.

Yukarıdaki ifade boş bırakılan yere aşağıdaki kavramlardan hangisi yazılmalıdır?

- A) Önlem
- B) Acil durum
- C) Kaza

5. Yayalar, yollarda karşıdan karşıya geçmek istediklerinde kazaların yaşanmaması için güvenli geçiş yerlerini tercih etmek zorundadır. Bu yerlerden bir tanesi yaya geçitleridir.

Aşağıdakilerden hangisi yaya geçidi levhasıdır?

A)

B)

C)



6. Sadece yayaların girebildiği ve yalnızca yayaların kullanabildiği yollara ..... denir.

Yukarıdaki ifade boş bırakılan yere aşağıdaki kavramlardan hangisi gelmelidir?

- A) Yaya geçidi
- B) Yürüyüş yolu
- C) Yaya yolu

7. Aniden meydana gelen, gerekli tedbirler alındığında çoğunlukla önlenemeyen, yaralanmalara, can ve mal kayıplarına neden olabilen olaylara ..... denir.

Yukarıdaki ifade boş bırakılan yere aşağıdaki kavramlardan hangisi gelmelidir?

- A) Önlem
- B) Güvenlik
- C) Kaza

8. Doğal olarak ya da insanların neden olduğu, can ve mal kaybına neden olan afete ..... denir.

Yukarıdaki ifade boş bırakılan yere aşağıdaki kavramlardan hangisi gelmelidir?

- A) Deprem
- B) Yangın
- C) Ambulans

9. Şehir ve ilçe merkezlerindeki kavga, hırsızlık, olay gibi olumsuz olaylara müdahale etmekle görevli kişilere .....denir.

**Yukarıdaki ifadede boş bırakılan yere aşağıdaki kavramlardan hangisi gelmelidir?**

A) Asker B) Jandarma C) Polis/Bekçi

10.



Ayşe okula öğrenci servisiyle giden bir 3. sınıf öğrencisidir. Ayşe, öğrenci servis aracı tam olarak durduğunda servise binmektedir.

Servisten inerken de servisin tam olarak durmasını beklemektedir. Ayşe okulda arkadaşlarıyla oynarken tehlikeli oyunlar oynamamakta, arkadaşlarına ve kendisine zarar verebilecek davranışlardan kaçınmaktadır. Ayrıca Ayşe evde ve parkta da çok dikkatli davranmakta, trafik levhalarına, trafik işaretlerine uymaktadır. Ayşe evde elektrik prizlerine ve mutfak ocağına da yaklaşmamaktadır.

**Yukarıda anlatılanlar Ayşe'nin aşağıdaki kavramlardan hangisine çok önem verdiğini göstermektedir?**

A) Trafik kuralı B) Güvenlik  
C) Acil durum

11. Trafik kurallarıyla ilgili aşağıda verilenlerden hangisi **doğrudur**?

A) Trafik kuralları kaynakları tasarruflu kullanmamızı sağlar.  
B) Yayalar istedikleri yerden karşıdan karşıya geçebilirler.  
C) Trafik kurallarına uymak can ve mal kayıpları yaşanmasını önleyebilir.

12. **Güvenlik kurallarıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?**

A) Özel bilgilerimizi herkesle paylaşabiliriz.  
B) Tanımadığımız kişilerin tekliflerine hayır diyebilmeliyiz.  
C) Oyun oynarken yaralanmamıza neden olabilecek davranışlardan kaçınmalıyız.

13. *Evde, okulda ya da parkta dikkatsiz davranışlar bazen kazalara neden olabilir. Böyle bir durumda karşılaşıldığında büyüklerden yardım alınmalı ve polis, asker, doktor, itfaiyeci gibi yetkililerin yönlendirmelerine göre hareket edilmelidir.*

Yukarıda verilen bilginin farkında olan Betül, arkadaşı Ela'nın evinden yoğun bir şekilde duman çıktığını fark etmiş ve eve dikkatli baktığında evin yanıyor olduğunu görmüştür.

**Buna göre, Betül'ün ilk yapması gereken şey 112 acil durum numarasından aşağıdakilerden hangisine ulaşmaya çalışmak olmalıdır?**

A) Polis  
B) Ambulans  
C) İtfaiye

14. Trafik kazalarının çoğu insanların trafik kurallarına uymamaları sonucu meydana gelir. Kendimizin ve diğer insanların can güvenliği için trafik kurallarına uymalıyız.

**Buna göre, bir otomobil sürücüsünün aşağıdaki hangi davranışı trafik kurallarına uygun bir davranış değildir?**

A) Trafikte diğer sürücülerin zarar görmesine neden olan hareketlerden kaçınması  
B) Otoyolda aracını aşırı hızlı bir şekilde kullanması  
C) Sürücünün trafik işaretlerine göre hareket etmesi

15.



Yukarıdaki görselde Zeynep'in kitap almak için kitaplığa tırmandığı ve ciddi bir kaza geçirdiği görülmektedir.

**Yukarıdaki görsele göre Zeynep aşağıdaki kavramlardan hangisine dikkat etmemiştir?**

A) Trafik kazası B) Önlem  
C) Acil durum

16.



Parkta oyun oynarken, yolda yürürken ya da evde ailemizle vakit geçirirken kazalar yaşanabilir. Böyle durumlarda hemen yetkililere (ambulans, polis, asker, itfaiye vb.) ve büyüklerimize haber vermeliyiz.

**Yukarıdaki paragrafa göre aşağıdakilerden hangisi yangın gibi bir acil durum görmemiz durumunda yapmamız gerekenlerden biridir?**

A) Yangın olan yerin içine girerek içerde kalan canlılara yardım etmeye çalışmak.

B) Yangını söndürmeye çalışmak.

C) Hemen 112 acil durum numarasını arayarak itfaiyeye haber vermek.

17. Okuldaki Hayat Bilgisi dersinde acil durumlarda yapılması gerekenleri öğrenen Yusuf, öğrendiği bilgileri evde kardeşine anlatmıştır. Yusuf bilgileri kardeşine anlatırken aklında kalan şu ifadeleri kullanmıştır:

**I.** Ailemizle birlikte doğa yürüyüşüne çıktığımızda bizden uzak bir yerde çığ düştüğünü görürsek AFAD'a haber vermek için 112'yi aramalıyız.

**II.** Yol kenarındaki kaldırımlarda güvenli bir şekilde yürürken iki aracın çarpıştığını görürsek 112'yi arayıp ambulans çağırmalıyız.

**III.** Herhangi bir yerde kaza olduğunu görürsek kendi güvenliğimiz için hiçbir şey yapmadan o yerden uzaklaşmalıyız.

**Buna göre Yusuf'un kullandığı ifadelerden hangisi ya da hangileri doğrudur?**

A) Yalnız I B) I ve II C) I, II ve III

18. Berat ailesiyle birlikte Ankara'ya Anıtkabir'i ziyarete gider. Anıtkabir'i gezdikten sonra Berat kalabalığın içinde ailesinden uzaklaşır ve kaybolduğunu düşünür. Çevresine baktığı zaman bir sürü insan görür ve ne yapacağını bilemez.

**Buna göre Berat öncelikle aşağıdakilerden hangisinden yardım istemelidir?**

A)Diğer insanlardan B)Polislerden  
C)Dondurma satıcısından

19.



Ani ve beklenmedik zamanlarda meydana gelen olaylara denir.

İnsanların istemeden yaptıkları, ciddi yaralanmalara neden olan olaylara denir.



Evde, okulda, trafikte, parkta, sokakta genellikle dikkatsizlik sonucu meydana gelen olaylardır.

**Yukarıdaki öğrenciler aşağıdaki kavramlardan hangisinin tanımını yapmaktadır?**

A)Tehlike B)Kaza C) Dikkat  
20.



**Yukarıdaki görsel aşağıdaki kavramlardan hangisi ile ilgili olabilir?**

A) Araç geçidi B) Bisiklet geçidi  
C) Okul geçidi

21.



Trafikte araçlar ve yayalar güvenli bir şekilde hareket etmek için bazı kurallara uymak zorundadırlar. Bu bilginin farkında olan Yasin, Hayat Bilgisi dersinde öğrendiği yukarıdaki şekillere **genel olarak** ne ad verildiğini bir türlü hatırlayamamıştır. Yasin yukarıdaki şekillere genel olarak ne ad verildiğini arkadaşı Eser'e sormuştur. **Yasin'in sorusuna doğru cevap verebilmek için Eser aşağıdaki hangi kavramı söylemelidir?**

- A) Trafik lambası                      B) Trafik işaretleri  
C) Yaya geçidi

22.



Yayaların karşıdan karşıya güvenli bir şekilde geçebilmeleri için uymaları gereken bazı kurallar vardır. Bu kurallara uyulmaması halinde trafik kazaları ve çok ciddi yaralanmalar hatta ölümler olabilmektedir.

**Bu açıklamaya göre, yukarıdaki görselde yayaların trafikte uyması gereken hangi kural belirtilmek istenmiştir?**

- A) Yayalar, yaya kaldırımında yürümelidir.  
B) Yayalar, yaya geçidini kullanarak karşıdan karşıya geçmelidir.  
C) Yayalar karşıdan karşıya geçerken üst geçitleri kullanılmalıdır.

23.



Yayaların güvenli bir şekilde yürümelerini sağlayan bazı yerler vardır. Bu yerlere araçların girişleri yasaklanmış olup yayaların can güvenliğinin sağlanabilmesi için bazı önlemler alınmıştır.

**Buna göre yukarıdaki görselde belirtilen ve yayaların güvenli bir şekilde yürümelerine yardımcı olan yerin adı aşağıdakilerden hangisidir?**

- A)Yaya geçidi B)Taşıt Yolu C)Yaya yolu

24.



İnsanların dikkatsiz davranışları sonucunda ya da doğada kendiliğinden meydana gelen bazı afetler yaşanabilmektedir. Bu afetler insanlardan kaynaklı olabileceği gibi insan etkisi olmadan da olabilir. Örneğin; yanıcı ve patlayıcı maddelerle oynarsak bir afet yaşayabilir ve ciddi zararlar görebiliriz.

**Yukarıdaki açıklamada ve görselde aşağıdaki afet türlerinden hangisinden söz edilmektedir?**

- A)Deprem                      B)Yangın                      C)Kaza

## EK-7: Ülkemizde Hayat Akademik Başarı Testi

Aşağıdaki 20 test sorusu 3.sınıf Hayat Bilgisi dersindeki “ülkemizde hayat” öğrenme alanına yönelik bilgi seviyenizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her test sorusunda doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Yapılacak akademik başarı testi yalnızca araştırma için kullanılacaktır. **Bu bir sınav değildir.**

### 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÜLKEMİZDE HAYAT ÜNİTESİ KAVRAM DEĞERLENDİRME TESTİ

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

1. Yusuf, Hayat Bilgisi dersinde büyüyünce hangi mesleği yapmak istediğini arkadaşlarına ve öğretmenine bazı ipuçları vererek anlatmaktadır. Yusuf'un arkadaşlarına ve öğretmenine verdiği ipuçları şunlardır:

- I. Büyüyünce yönetici olmak istiyorum.
- II. Bir ili yönetmeyi hayal ediyorum.
- III. Yönettiğim şehirdeki en üst düzey idari amir olmak istiyorum.

Buna göre Yusuf büyüyünce aşağıdaki mesleklerden hangisini yapmak istemektedir?

- A) Kaymakam B) Belediye başkanı C) Vali

2. Yurdunu, milletini büyük bir tutku ile seven, bu uğurda her türlü fedakarlığı yapan insanların ülkesine duyduğu sevgi ve bağlılığa ..... denir.

Yukarıdaki boşluğa aşağıdaki kavramlardan hangisi getirilebilir?

- A) Millet sevgisi B) Vatanseverlik  
C) Atatürk sevgisi

3. Bir ilde yaşayan insanların ulaşım ihtiyacını karşılayan, o insanların bir yerden başka bir yere gitmesine yardımcı

olan, çok sayıda insanı taşımaya uygun büyük araçlardan oluşan ulaşım sistemi ..... olarak adlandırılır.

Yukarıdaki noktalı yere yazılması gereken kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Toplu taşıma B) Havayolu C) Otoyol

4. Türk milleti Çanakkale Savaşı, Kurtuluş Savaşı gibi destansı savaşlardan hep birlikte el ele vererek galip gelmiştir. Yine Türk milleti tarih boyunca pek çok doğal afet yaşamış, salgın hastalıklar gibi tüm dünyayı etkileyen kötü olaylardan birbirine yardım ederek en az şekilde etkilenmiştir.

Yukarıda yazılanlara göre, Türk milletinin aşağıda yazan hangi özelliği savaş, doğal afet, salgın hastalık gibi kötü olaylardan en az etkilenmesine yardımcı olmuştur?

- A) Vatansever B) Milli birlik ve beraberlik  
C) Cesaret

5. Sınıf arkadaşı olan Zeynep ve Kağan arasında aşağıdaki konuşma geçmektedir:



Bu yönetim şeklinin ülkemizde uygulanmaya başlanmasıyla birlikte kadınlara seçme ve seçilme hakkı verildi. Ayrıca bu yönetim şeklinde halk kendini yönetecek kişileri yine kendisi seçer.

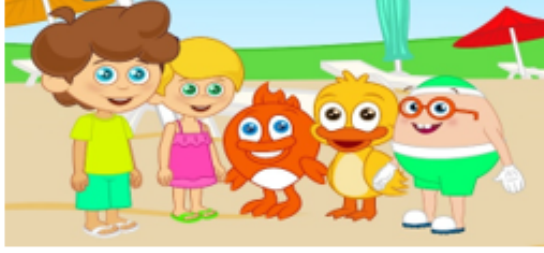
Ülkemiz bu yönetim şekli olmadan önce padişahlıkla yönetilmiş ve padişah varken halkın yönetimde çok fazla bir söz hakkı yokmuş.



Buna göre Zeynep ve Kağan aşağıdaki kavramlardan hangisinden söz etmektedirler?

- A) Demokrasi B) Cumhuriyet C) Krallık

6.



Arkadaşlarına Hayat Bilgisi dersinde öğrendiği bilgileri anlatan Berat, Türkiye Cumhuriyeti kurulmadan önce Osmanlı Devleti'nin olduğunu ve Osmanlı Devleti'nin de padişah tarafından yönetildiğini, padişahlığın da babadan oğula geçtiğini söylemiştir. Berat, Osmanlı Devleti'nin yıkılmasıyla birlikte Mustafa Kemal Atatürk tarafından Türkiye Cumhuriyetinin kurulduğunu ve devleti yönetme yetkisinin halk tarafından seçilen cumhurbaşkanında bulunduğunu anlatmıştır.

**Buna göre Berat, Osmanlı Devletinden sonra kurulan Türkiye Cumhuriyetinin yönetim şeklinin aşağıdakilerden hangisinin olduğunu anlatmaya çalışmıştır?**

A) Padişahlık B) Demokrasi C) Cumhuriyet

7. İnsanların ortak olarak kullandıkları bazı alanlar vardır. Bu alanlar insanların kişisel alanları olmayıp tüm insanlar tarafından kullanıldığı için temiz, düzenli ve özenli kullanılmalıdır. İnsanlar ortak kullanım alanlarını dikkatsiz, özensiz ve kirli bir şekilde kullanırsa bu alanlar bir süre sonra kullanılamaz duruma gelir ve kullanılma özelliğini kaybeder.

**Buna göre aşağıdaki seçeneklerden hangisinde insanların kullandığı araçlardan ya da alanlardan biri verilmiştir?**

A) Kendi odamız B) Toplu taşıma araçları  
C) Kişisel otomobiller

8.



Efe Hayat Bilgisi dersinde arkadaşlarına ve öğretmenine milli ve dini bayramlarımızın önemini anlatmaktadır. Efe:

- Milli ve dini bayramlarımız insanlar arasındaki sevgi ve dayanışma duygusunu güçlendirir. Toplumumuzun huzur içinde yaşamasına yardımcı olur. Huzurlu olan toplum başarılı olmak için güçlü olmak zorundadır. Bu gücü de ancak birbirine destek olarak birlik ve beraberlik içinde yaşayarak elde edebilir.

**Efe'nin anlattıklarına göre, toplumların gelişmesi için aşağıdakilerden hangisine ihtiyacı vardır?**

A) Vatanseverlik B) Dostluk  
C) Milli birlik ve beraberlik

9. İnsanların bir yerden başka bir yere gidebilmeleri için bazı araçlara ihtiyaçları vardır. İnsanlar bu araçları kullanarak gidecekleri yerlere daha hızlı bir şekilde gidebilirler. Ancak bu araçları kullanırken kaynaklarımızı boşa harcayacak davranışlardan kaçınmamız gerekmektedir.

**Yukarıdaki paragrafta yazılanlara göre insanlar aşağıdaki ulaşım araçlarından hangisini kullanırsa kaynaklarımız daha az kullanılmış olur?**

A) Otomobil B) Motosiklet  
C) Toplu taşıma araçları

10. "Vatanını seven işini en iyi yapandır."  
"Vatan ve toprak sevgisi anne-baba sevgisi gibidir."

"Size kötülük eden birisini affedebilirsiniz ancak vatanınıza ve milletinize kötülük etmiş birisini affetmeyiniz."  
"Sahipsiz bir vatanın batabilir, sen sahip çıkarsan bu vatan batmayacaktır."



**Yukarıda verilen sözler aşağıdaki kavramlardan hangisiyle ilgili olabilir?**

- A) Vatanseverlik B) Çalışkanlık  
C) Milli birlik ve beraberlik

11. Didem düzenli bir şekilde ders çalışan, okulda öğretmeninin anlattıklarını dinleyen ve ödevlerini zamanında yapan bir öğrencidir. Didem'in yaptıklarının farkında olan öğretmeni:

- "Aferin sana Didem. Sen ..... sahibi bir öğrencisin." diyerek Didem'i çok mutlu etmiştir.

**Yukarıdaki paragrafta Didem'in öğretmeninin söylediği sözde noktalı yere aşağıdaki kavramlardan hangisi yazılmalıdır?**

- A) Görev B) Sorumluluk C) Akıl

12. 3.sınıfa giden bir öğrenci olan Berrak, Hayat Bilgisi dersinde yerine getirmesi gereken görevleri düşünürken aklına şunlar gelmiştir:

- I. Aile bütçesine katkı sağlamak için para kazanacak bir işte çalışmak,  
II. Yemek yapmak,  
III. Yemek yaparken ailesine yardımcı olmak,  
IV. Derslerine düzenli çalışmak,  
V. Odasını toplamak.

**Buna göre düşündüklerinden hangileri Berrak'ın görevleri arasındadır?**

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

13. 3/A sınıfı öğretmeni Emrah Bey Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere bazı kavramların tanımını öğretmek istemektedir. Bunun için öğrencileriyle çeşitli oyunlar oynamakta ve öğrencilerin kavramların tanımlarını bu oyunlardan yola çıkarak kendilerinin tahmin etmelerini istemektedir. Oynanan oyun sonunda Emrah Bey'in öğrencilerinden biri .....in tanımına:  
- "Bir nesne ya da kimsenin yaptığı iş." demiştir.

**Buna göre öğrenci aşağıdaki kavramlardan hangisinin tanımını söylemeye çalışmıştır?**

- A) Sorumluluk B) Görev C) Çalışkanlık

14. Meslekleri araştırma ödevini yapan Burak, bir ilde görev yapan en üst düzey devlet görevlisinin hangi mesleğin tanımına ait olduğunu hatırlayamamıştır. Burak bu tanımı öğretmenine sorduğunda öğretmeni:

- "Bir ili yöneten en üst düzey devlet görevlisi .....dir." demiştir.

**Buna göre Burak'ın öğretmenin cevabını verdiği meslek aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Kaymakam B) Vali C) Cumhurbaşkanı

15. Mustafa Kemal Atatürk, Çanakkale Savaşı ve Kurtuluş Savaşı'nda yurdumuzu işgale gelen düşman askerlerine bile merhametli davranılmasını istemiş, yaralı askerlerin tedavilerinin yapılması gerektiğini söylemiştir.

**Bu durum Mustafa Kemal Atatürk'ün aşağıdaki özelliklerinden hangisiyle ilişkilidir?**

- A) İnsan sevgisi B) Millet sevgisi  
C) Vatan sevgisi

16.



İnsanları konuştuıkları dilin farklı olması, ya da başka ulustan olması bizim onları dışlayacağımız anlamına gelmemelidir. Bizim olduğu gibi başka uluslardan insanların da yaşama hakkı vardır ve biz bu hakka saygı duymalıyız. İnsanları, insan oldukları için sevip gereken değeri vermeliyiz.

**Yukarıdaki paragrafta aşağıdaki kavramlardan hangisinin öneminden söz edilmiştir?**

- A) Vatan sevgisi                      B) İnsan sevgisi  
C) Millet sevgisi

17.



Mustafa Kemal öğrenciyken, çalışmayı seven ve her konuda oldukça gayretli bir öğrenciymiş. Onun bu gayreti öğretmenlerinin de dikkatini çekmiş ve Mustafa Kemal'in büyüyünce çok başarılı olacağını düşündürmüştür. Gerçekten de Mustafa Kemal büyüyünce vatanına ve milletine çok faydalı işler yapmış, gece-gündüz hiç durmadan çalışmıştır. Vatanının düşman işgalinden kurtarılmasında çok fazla gayret göstermiş ve ömrü boyunca hiç durmadan vatanına ve milletine faydalı işler yapmaya çalışmıştır.

**Buna göre Mustafa Kemal Atatürk'ün aşağıdaki özelliklerinden hangisinden bahsedilmiştir?**

- A) Cesaret                      B) İleri görüşlülük  
C) Çalışkanlık

18. Hayat Bilgisi dersinde, milli birlik ve beraberlik kavramını öğrenmeye çalışan Ela, bu kavramla ilgili kardeşine aşağıdaki ifadeleri söylemiştir:

I. Milli birlik ve beraberlik içerisinde olmak milletlerin daha iyi gelişmesine yardımcı olur.

II. Milli birlik ve beraberlik içerisinde yaşayan insanlar birbirlerine her konuda yardım ederler.

III. Milli ve dini bayramlar, milli birlik ve beraberliğimizi artırır.

**Buna göre Ela 'nın yukarıdaki söylediklerinden hangisi milli birlik ve beraberlik ile ilgili ifadelerdendir?**

- A) Yalnız I      B) I ve II      C) I, II ve III

19. İnsanların yapmak zorunda oldukları bazı işler vardır. İnsanlar bu işleri yapmazlarsa bazı olumsuz durumlar yaşayabilirler. Ayrıca insanlar yaptıkları bu işlerin sonuçlarını iyi de olsa kötü de olsa üstlenmek durumundadırlar. İnsanların üstlendikleri bu işler onların .....

.....larıdır.  
..... sahibi insan, yapması gereken görevleri bilir ve bu görevin gerektirdiği işleri yapar.

**Yukarıdaki paragrafta boş bırakılan yerlere aşağıdaki kavramlardan hangisi sırasıyla gelmelidir?**

- A) Çalışkan- çalışkanlık  
B) Sorumluluk- sorumluluk  
C) Görev- görevli

20. Eymen farklı etkinliklerde çalışmayı seven ve ders yaparken oldukça gayret gösteren bir öğrencidir. Eymen'in bu özelliğini fark eden öğretmeni:

- "Sen çok ..... bir öğrencisin.

Böyle çalışmaya devam edersen, büyüyünce istediğin mesleği yapabilecek duruma gelip çok başarılı insan olabilirsin." demiştir.

**Buna göre Eymen'in öğretmeni,**

**Eymen'in aşağıdaki kavramlardan hangisine sahip olduğunu belirtmiştir?**

- A) Sorumluluk      B) Dürüst      C) Çalışkan

## EK-8: Doğada Hayat Başarı Testi

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki 25 test sorusu 3.sınıf Hayat Bilgisi dersindeki “doğada hayat” öğrenme alanına yönelik bilgi seviyenizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her test sorusunda doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Yapılacak akademik başarı testi yalnızca araştırma için kullanılacaktır. **Bu bir sınav değildir.**

### 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİ DOĞADA HAYAT ÜNİTESİ KAVRAM DEĞERLENDİRME TESTİ

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

1. Bitkiler, hayvanlar ve yaşadığı çevre ile ilgili yeni bilgiler araştırmayı seven Yasin, insanların bilinçsiz bir şekilde avlanmaları ve çevreyi kirletmeleri sonucu pek çok hayvanın ve bitkinin yaşam alanının



daraldığını fark etmiştir. Ayrıca Yasin çevre kirliliğinin bir sonucu olarak bu canlıların nesillerinin de

tükenme tehlikesi altında olduğu bilgisine ulaşmıştır.

Yasin'in ulaştığı bu bilgilere göre insanlar aşağıdaki kavramlardan hangisine zarar verebilmektedir?

A) Hava B) Doğa C) Su

2. İnsan yaşamında önemli bir yer tutan, yeryüzünde yaşamın devamı için mutlaka gerekli olan ve ihtiyacımız olan oksijeni sağlayan canlılara ..... denir.

Yukarıda tanımı yapılan kavram aşağıdakilerden hangisidir?

A) Hayvan B) Canlı C) Bitki

3. Doğadaki canlıların yaşamında önemli bir yeri olan, etinden, sütünden, derisinden yararlanılan bazen de insanlara arkadaşlık eden canlılara ..... denir.

Yukarıda tanımı yapılan kavram aşağıdakilerden hangisidir?

A) Bitki B) Hayvan C) Hava

4. Kendi kuralları olan, sürekli değişen ve gelişen canlı ve cansız varlıkların hepsinin içinde bulunduğu kavrama ..... denir.

Yukarıda tanımı yapılan kavram aşağıdakilerden hangisidir?

A) Toprak B) Çevre C) Doğa

5. Hastane, fabrika, ev vb. yerlerde kullanılmış bir daha kullanılamaz duruma gelen doğa için zararlı olan her türlü maddeye ..... denir.

Yukarıda tanımı verilen kavram aşağıdakilerden hangisidir?

A) Plastik B) Geri dönüşüm C) Atık

6. Yaşamlarını sürdürebilmeleri için beslenmeye, temiz havaya ve temiz suya ihtiyacı olan varlıklara .....denir.

Yukarıda tanımı yapılan kavram aşağıdakilerden hangisidir?

A) Toprak B) Canlı C) Hava

7. Evlerde ve fabrikalarda kullanılan malzemeler bazı durumlarda doğamız için büyük bir tehlike oluşturabilir. Örneğin, evlerde kullanılan yağların lavabolara dökülmesi, bitmiş kumanda pillerinin çöpe atılması vb. durumlarda su ve toprak kirliliği meydana gelir ve doğamız bundan olumsuz etkilenir. Benzer şekilde fabrikalarda kullanılan maddelerin doğaya bırakılması da doğamız için büyük bir tehlike oluşturmaktadır.

Yukarıdaki paragrafta aşağıdaki kavramlardan hangisinden söz edilmiştir?

A) Atık B) Geri dönüşüm C) Doğa

8. Atıkları yeniden değerlendirmek amacıyla ayrı ayrı kutularda toplanıp, yeniden kullanılmak amacıyla fabrikalara gönderilmesi ..... olarak adlandırılır.

**Yukarıdaki paragrafta noktalı yere aşağıdakilerden hangisi yazılmalıdır?**

A) Atık B) Çöp C) Geri dönüşüm

9. Canlıların yaşamlarını devam ettirmeleri için gerekli olan sıvı bir maddedir. Bu sıvı bitkiler, hayvanlar ve insanlar için çok faydalı olup canlılar tarafından üretilmez ve canlılar bu sıvıyı doğadan hazır olarak alırlar.

**Yukarıda verilen bilgiler aşağıdaki kavramlardan hangisine ait olabilir?**

A) Meyve suyu B) Su C) Besin

10. Havaya, suya veya toprağa canlı sağlığına zarar verecek şekilde atık malzemelerin salınmasıyla oluşan çevre sorununa ..... denir.

**Yukarıda tanımlanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?**

A) Kirlilik B) Geri dönüşüm  
C) Doğa

11.

I. Yaşamlarını sürdürebilmeleri için havaya, suya ve besine ihtiyaçları vardır.

II. Farklı besinlerle beslenen canlılardır.

Bazıları et, bazıları ot, bazıları da hem et ile hem de ot ile beslenirler.

III. Bu canlılar kendi besinlerini kendileri üretemeyip dışardan hazır olarak alırlar.

IV. Etleri, sütleri ve derileri diğer canlıların yaşamı için büyük önem taşır.

**Yukarıda özellikleri verilen canlı grubu aşağıdakilerden hangisidir?**

A) İnsanlar B) Bitkiler C) Hayvanlar

12.



Plastik şişelerdeki suyu kullandıktan sonra şişeyi çöp yerine plastik toplama kutularına atarım.

Annemin yemek için kullandığı konserve kutularından oyuncak yaparım.



Kullanılmış ve bitmiş piller çöp değildir. Onları pil toplama kutularına atarım.



**Yukarıda bazı açıklamalar yapan çocuklar aşağıdaki kavramlardan hangisinin önemini belirtmek istemektedirler?**

A) Çöp B) Atık C) Geri dönüşüm

13. Kökleri, yaprakları, tohumları veya meyvesi olan, kökleri ile toprak kaymasını engelleyen canlılar ..... dir.

**Yukarıdaki paragrafta açıklaması yapılan canlı grubu aşağıdakilerden hangisidir?**

A) Hayvanlar B) Bitkiler C) İnsanlar

14.

Ormanların tahrip edilmesi, aşırı miktarda tarım ilacı kullanılması, fabrikaların atıklarını dışarıya akıtması ..... zarar verir. Birçok canlı çeşidi .....yaşamaktadır ve bu canlıların sağlıklı bir şekilde yaşayabilmeleri için yaşadıkları yerlerin temiz olması gerekmektedir.



**Merve'nin verdiği bu bilgilere göre boş bırakılan yerlere aşağıdakilerden hangisi sırayla yazılmalıdır?**

- A) Ormanlara- ormanda  
B) Doğaya- doğada

C) Şehirlere- şehirde

15.



Çevremizde insanlar tarafından ortaya çıkarılan birçok evsel ve sanayi atıkları vardır. Bu atıkların çevremizdeki yaşam alanlarına atılması pek çok çevre sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu sorunlar canlıların yaşamlarını olumsuz etkiler ve ciddi sağlık sorunlarıyla karşı karşıya kalınabilir.

**Buna göre çevremizde aşağıdaki kavramlardan hangisinin olması canlı yaşamını olumsuz etkiler?**

- A) Geri dönüşüm      B) Kirlilik  
C) Ağaçlandırma

16. Ela babasıyla kelime bulmaca oyunu oynamaktadır. Ela babasına:

*"Bir nesnenin ya da canlının yakını, etrafı olarak adlandırılabilir. Kişilerin içinde bulunduğu toplumu oluşturan ortam olarak da tanımlanabilir."* diyerek bazı ipuçları vermiştir.

**Buna göre Ela'nın babasının söylemesi gereken cevap aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Doğa      B) Çevre      C) Hava

17. Dünya'mızın çevresinde bir katman olarak bulunan, içinde canlıların yaşamlarını devam ettirebilmesi çeşitli gazlar bulunan renksiz ve kokusuz gaz kütesine ..... denir.

**Yukarıda tanımlanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Hava      B) Su      C) Toprak

18. Canlıların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için bazı maddelere ihtiyaçları vardır. Bu maddeler su, besin gibi gözle görülen maddeler olabileceği gibi gözle görülemeyen ancak canlılar için hayati önem taşıyan başka maddelerde olabilir.

**Buna göre aşağıdaki maddelerden hangisi gözle görülemediği halde canlıların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için hayati bir öneme sahiptir?**

- A) Su      B) Toprak      C) Hava

19. Taşlar ve kayalar rüzgarın, yağışların, sıcaklığın etkisiyle yüz binlerce yıldır değişime uğramaktadır. Bu değişimin sonucunda ise canlıların yaşamları için (özellikle bitkiler için) temel olan bir madde ortaya çıkmaktadır. Canlıların üzerinde yaşadığı, bitkiler için besin kaynağı olan bu madde .....tır.

**Yukarıdaki paragrafta boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi yazılmalıdır?**

- A) Hava      B) Toprak      C) Güneş

20. Ayşe arkadaşlarına aşağıdaki seçeneklerde olan bir maddenin bazı özelliklerini söyleyip bu maddenin ne olduğunu bulmalarını istemiştir. Ayşe'nin söylediği özellikler şunlardır:

- I. Rengi ve kokusu yoktur.
- II. Canlıların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için çok önemlidir.
- III. Bulduğu yerin sıcaklığına göre katı, sıvı ya da gaz halinde bulunabilir.
- IV. Sıvı bir maddedir.

**Buna göre Ayşe arkadaşlarına aşağıdaki maddelerden hangisinin özelliklerini söylemiştir?**

- A) Gaz                      B) Hava                      C) Su

21. Canlıların yaşam alanları, canlılar için çok önemlidir. Canlıların sağlıklı bir şekilde yaşamlarını devam ettirebilmeleri için bu yaşam alanlarının temizliğine ve yaşam alanlarının uzun ömürlü olmasına dikkat edilmelidir. Bu yaşam alanları korunmaz ve özellikle insanlar tarafından kirletilirse bu ortamda yaşayan bütün canlılar bu durumdan olumsuz etkilenecektir.

**Yukarıdaki paragrafta aşağıdaki kavramlardan hangisini temiz tutmanın öneminden bahsedilmiştir?**

- A) Çevre                      B) Ev                      C) Okul

22. Beslenme, büyüme, solunum, boşaltım, üreme, hareket etme ve tepki verme gibi ortak özelliklere sahip olan varlıklara genel olarak ..... denir.

**Yukarıdaki paragrafta boş bırakılan yere aşağıdaki kavramlardan hangisi gelmelidir?**

- A) Çevre                      B) Atık                      C) Canlı

23. Ahmet arkadaşlarına aşağıdaki paragrafta yer alan bilgileri vererek, bu bilgilerin hangi maddeye ait olduğunu bulmalarını istemiştir:

*“Canlıların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için hayati bir öneme sahiptir. Özellikle bitkiler, bu maddeden birçok besini kökleri yardımıyla alarak beslenme olayını gerçekleştirirler. Bu maddeyi korumak ve kirletmemek insanların temel görevlerinden biri olmalıdır. Ülkemizde bu maddeyi korumak için TEMA vakfı kurulmuştur.”*

**Buna göre Ahmet aşağıdaki maddelerden hangisiyle ilgili bilgiler vermiş olabilir?**

- A) Toprak                      B) Su                      C) Hava

24. İnsanlar bazı atık maddeleri çöpe atmayıp bu maddeleri ayrıştırarak enerji tasarrufu sağlamış olurlar. Bu sayede hem doğal kaynaklarımız korunmuş olup hem de doğamız daha az kirlenir. Atıkların ayrıştırılması, çevremizin daha temiz kalmasına da yardımcı olur.

**Yukarıdaki paragrafta aşağıdaki kavramlardan hangisinin öneminden bahsedilmiştir?**

- A) Geri dönüşüm                      B) Çöp                      C) Atık

25. Canlıların solunum yapmasını sağlayan ve içinde çeşitli gazların bulunduğu maddeye ..... denir.

**Yukarıdaki paragrafta boş bırakılan yere aşağıdaki kavramlardan hangisi gelmelidir?**

- A) Orman                      B) Hava                      C) Ağaç

### EK-9: Yapay Zekâ Kullanım Tablosu

| Kullanılan yapay zekâ aracı | Yapay zekâ aracının kullanım amacı   |
|-----------------------------|--|
| ChatGPT                     | Literatür taramasında tezde kullanılan bazı kaynaklara ulaşmak ve kuramsal çerçeveyi desteklemek, ayrıca araştırma bulgularını destekleyici çalışmalara ulaşmak amacıyla kullanılmıştır. |



## EK-10: Deneysel Uygulama Sürecinde Uygulanan Oyunlar Sırasında Çekilen Fotoğraflar

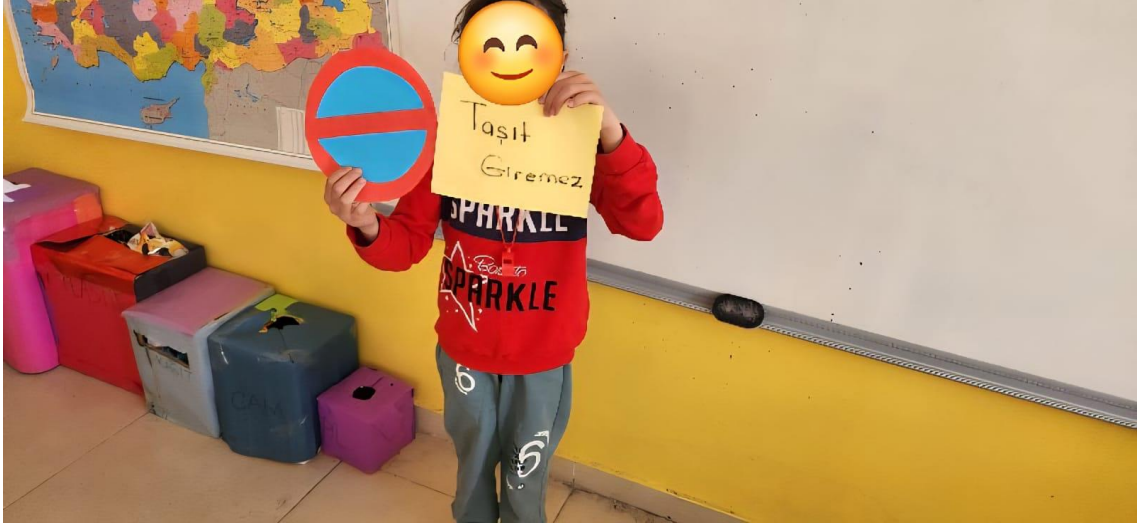
### EK-10.1. Güvenli Hayat Öğrenme Alanında Uygulanan Oyunlara Ait Bazı Fotoğraflar











EK-10.2. Ülkemizde Hayat Öğrenme Alanında Uygulanan Oyunlara Ait Bazı Fotoğraflar



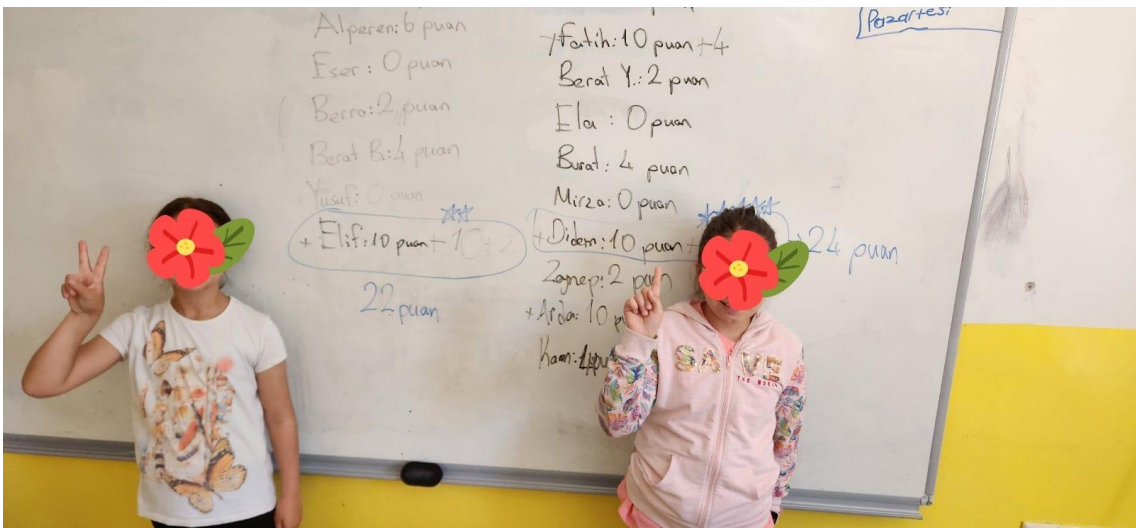




### EK-10.3. Doğada Hayat Öğrenme Alanında Uygulanan Oyunlara Ait Bazı Fotoğraflar









**İNÖNÜ**  
**ÜNİVERSİTESİ**