



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**BİLİŞSEL OYUN TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ EĞİTİME
DEVAM EDEN 5 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN İLETİŞİM BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Selvi AĞAN
ORCID: 0000-0003-0249-9899

Danışman
Doç. Dr. Bengü TÜRKÖĞLU
ORCID: 0000-0001-6347-691X

Konya – 2024

ÖN SÖZ

Lisans eğitim sürecimde dört, yüksek lisans eğitim sürecimde üç yıldır yoluma ışık olan; sabrına, azmine, çalışkanlığına, karakterine ve daha sayamayacağım bir çok özelliğine hayran olduğum; akademik bilgisi, ilgisi ve duruşu ile bir eğitimci, bir öğretmen, bir akademisyen nasıl olunur göstererek öğreten, ümitsizliğe kapılmama asla izin vermeyen, arkamdan değil her daim önümden yürüyerek yolumu açan, öğrencisi olduğum ve ömür boyu öğrencisi olarak kalacağım için onur duyacağım kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. Bengü TÜRKÖĞLU'na teşekkürlerimi borç bilirim.

Bu hayatın bana vermiş olduğu en büyük şans, gücümü aldığım, kalbine sığdırdığı sevgisine ve merhametine inanmadığım, yaşadığım ve yaşayacağım yıllar boyunca sevgisine layık olmak için çabalayacağım biricik annem Şerife KAÇAN'a ve her zaman evlatları için çabalayan benimle ve başarılarımla benden çok gurur duyan, bana benden çok inanan hayattaki en büyük dayanağım canım babam İlhan KAÇAN'a hayat yolumda vermiş oldukları sonsuz destek için her zorluğa benimle birlikte göğüs gerdikleri ve kırmadan, üzmeden gerçek bir ebeveyn oldukları için sonsuz teşekkür ederim. Hep var olun. Her attığım yeni adımda, başarımda kendi başarıları gibi sevinen, destek olan sevgilerini göstermeye korkmadan kardeş olmanın ve bir kardeşe sahip olmanın ne kadar eşsiz bir değer olduğunu bana gösteren kıymetli ablam ve kardeşime teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimi de kapsayan hayatımın en zor üç yılını geçirirken, gelişiyse tüm gidişatı değiştiren ve kolaylaştıran, süreç boyunca benimle gülüp benimle sorunlara çözüm üreten, yoluma yoldaş olan hem arkadaşım hem eşim Mehmet Vehbi AĞAN'a sonsuz teşekkür ederim. Hayatımıza dahil olmak için gün sayan, tez yazım sürecimde gelişiyse bize sürpriz yapan, onun için daha çok çalışmam, daha çok öğrenmem, daha çok gelişmem gerektiğini düşünerek cesaretlendiğim biricik kızımız Mihrimah İnci AĞAN'a teşekkür ederim.

Selvi AĞAN

Temmuz 2024

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
2. ALAN YAZIN.....	7
2.1. Erken Çocukluk Döneminde Oyun	7
2.1.1. Oyunun tanımı	7
2.1.2. Tarihsel süreçte oyuna yönelik görüşler	8
2.1.3. Oyunun önemi	9
2.1.4. Okul öncesi dönemde oyunun özellikleri	9
2.1.5. Oyun kuramları.....	10
2.1.6. Oyunun gelişim alanları üzerindeki etkileri	22
2.2. Bilişsel Oyunlar	26
2.2.1. Bilişsel oyunların tanımı ve önemi	26
2.2.2. Bilişsel oyunların özellikleri.....	27
2.2.3. Okul öncesi dönemde bilişsel oyunlar ve gelişim alanları üzerindeki etkileri ...	28
2.3. İletişim.....	30
2.3.1. İletişim kavramı.....	30
2.3.2. İletişim süreci ve öğeleri	31
2.3.3. Temel iletişim süreçleri	32
2.4. İletişim Becerileri	33
2.4.1. İletişim beceri yetkinlikleri	34
2.4.2. Kişilerarası iletişim.....	35
2.4.3. İletişimi engelleyen faktörler.....	37
2.5. Oyun ve İletişim Becerileri ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	38
2.5.1. Yurt içinde yapılan oyun konulu çalışmalar.....	38

2.5.2. Yurt dışında yapılan oyun konulu çalışmalar.....	41
2.5.3. Yurt içinde yapılan iletişim konulu çalışmalar.....	44
2.5.4. Yurt dışında yapılan iletişim konulu çalışmalar.....	45
3. YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	48
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	55
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	55
3.3.2. 5-6 yaş çocuklar için iletişim becerileri ölçeği.....	55
3.3.3. Bilişsel oyun temelli eğitim programı	56
3.4. Verilerin Toplanması.....	62
3.4.1. Ön-testlerin uygulanması.....	62
3.4.2. Bilişsel oyun temelli eğitim programının uygulanması.....	63
3.4.3. Son-testlerin uygulanması	64
3.5. Verilerin Analizi.....	64
4. BULGULAR	65
4.1. Deney Ve Kontrol Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri (Aktif İletişimde Bulunma, İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma, İletişimde Kurallara Uyma, Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme) Ön-test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	65
4.2. Deney Ve Kontrol Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri (Aktif İletişimde Bulunma, İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma, İletişimde Kurallara Uyma, Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme) Son-test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	66
4.3. Kontrol Grubundaki Katılımcıların İletişim Becerileri Ölçeği, Aktif İletişimde Bulunma, İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma, İletişimde Kurallara Uyma Ve Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme Alt Boyutlarında Ön-test Ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	67
4.4. Deney Grubundaki Katılımcıların İletişim Becerileri Ölçeği, Aktif İletişimde Bulunma, İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma, İletişimde Kurallara Uyma Ve Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme Alt Boyutlarında Ön-test Ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	67
4.5. Aktif İletişimde Bulunma Ortalamasının Ölçüm Zamanına Ve Deney Ya Da Kontrol Grubunda Olmaya Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	68
4.6. İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma Ortalamasının Ölçüm Zamanına Ve Deney Ya Da Kontrol Grubunda Olmaya Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	69
4.7. İletişimde Kurallara Uyma Ortalamasının Ölçüm Zamanına Ve Deney Ya Da Kontrol Grubunda Olmaya Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	70
4.8. Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme Ortalamasının Ölçüm Zamanına Ve Deney Ya Da Kontrol Grubunda Olmaya Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	71
4.9. İletişim Becerileri Toplam Puanı Ortalamasının Ölçüm Zamanına Ve Deney Ya Da Kontrol Grubunda Olmaya Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	72
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	74
5.1. Tartışma.....	74

5.2. Sonuç	79
5.3. Öneriler.....	80
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler	80
5.3.2. Öğretmenlere yönelik öneriler.....	81
5.3.3. Ailelere yönelik öneriler.....	82
KAYNAKLAR.....	83
EKLER.....	95
EK 1: Etik Kurul Kararı	96
EK 2: Uygulama İzin Yazısı	97
EK 3: Kişisel Bilgi Formu.....	99
EK 4: Veli Onam Formu	102
EK 5: Gönüllü Katılımcı Onam Formu	103
EK 6: Ölçek İzin Formu	104
EK 7: 5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği	105
EK 8: Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı Kapsamındaki Etkinlik Planları	107
EK 9: Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı Uygulamalarından Örnekler	112

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocukları İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi başlıklı tez çalışmamın toplam **85** sayfalık kısmına ilişkin, 17/07/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%18** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

19/07/2024

Selvi AĞAN

Doç. Dr. Bengü TÜRKOĞLU

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

19/07/2024

Selvi AĞAN

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

BİLİŞSEL OYUN TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 5 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARI İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Selvi AĞAN

Bu araştırma, “Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı”nın (BOTEP) 5 yaş grubu çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken 5 yaş çocukların iletişim becerileridir. Çocukların iletişim becerileri üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken ise “Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı”dır. Araştırmada ön-test/son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Siirt ili Şirvan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okulların bünyesinde okul öncesi eğitim alan 5 yaş grubu çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğiyle seçilen Siirt ili Şirvan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bir anaokulunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim gören, normal gelişim gösteren ve daha önce bilişsel oyun temelli eğitim programına katılmamış 5 yaşında olan 44 (22 deney, 20 kontrol grubu) çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklara ve ebeveynlere yönelik soruları içeren Kişisel Bilgi Formu ve programın etkisinin belirlenmesi için “5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan çocuklara, okul öncesi eğitim programına ek olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı” uygulanmıştır. Uygulama 12 hafta boyunca haftada 2 gün ve günde 2 saat olmak üzere toplam 48 saat devam etmiştir. Kontrol grubuna bu sürede okul öncesi eğitim programına ek herhangi bir eğitim programı uygulanmamıştır.

İstatiksel analizler yapılırken; ebeveynlere ve çocuklara ait değişkenler frekans ve yüzde değerleri kullanılarak sunulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının parametrik testler için yeterli büyüklükte olması durumunda ikili karşılaştırmalarda Bağımsız Gruplar için t-Testi, grup içi ön-test-son-test karşılaştırmalarında ise Bağımlı Gruplar için t-Testi kullanılmıştır. Farklı gruplar ve ölçüm zamanları arasındaki ortalamaların anlamlılığını incelemek için ise karma desenli ANOVA kullanılmıştır. Bütün analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular incelendiğinde, Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı uygulanmasından önce deney ve kontrol grubu çocuklarının iletişim becerileri ön-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan program sonucunda çocukların iletişim becerileri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir artış saptanmıştır. Kontrol grubunu oluşturan çocukların iletişim becerileri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak deney grubunda yer alan çocukların son-test puanları ile kontrol grubunda yer alan çocukların son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı’nın ve bu programda yer verilen bilişsel oyunların çocukların iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Oyun, Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı, İletişim Becerileri, Okul Öncesi Eğitim, Yarı Deneysel Model.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Preschool Education Program
Master Thesis

THE EFFECT OF COGNITIVE GAME-BASED EDUCATION PROGRAM ON THE COMMUNICATION SKILLS OF 5-YEAR-OLD CHILDREN ATTENDING TO THE PRESCHOOL EDUCATION

Selvi AĞAN

This study was conducted to examine the effect of the “Cognitive Play-Based Education Program” (CBEP) on the communication skills of 5-year-old children. The dependent variable in the study is the communication skills of 5-year-old children. The independent variable whose effect on children's communication skills was examined was the “Cognitive Play-Based Education Program”. A quasi-experimental model with pre-test/post-test control group was used in the study.

The population of the study consisted of 5-year-old children receiving preschool education in the schools affiliated to the Directorate of National Education of Şirvan District of Siirt province in the 2023-2024 academic year. The sample of the study consisted of 44 (22 experimental, 20 control group) 5-year-old children (22 experimental, 20 control group) who had not previously participated in a cognitive play-based education program and who showed normal development and who were studying in a kindergarten affiliated to Siirt province Şirvan District Directorate of National Education in the 2023-2024 academic year, which was selected with the appropriate sampling technique from non-random sampling methods. The Personal Information Form, which included questions for children and parents, and the “Communication Skills Scale for 5-6 Year Old Children” were used as data collection tools to determine the effect of the program.

Within the scope of the study, the “Cognitive Play-Based Education Program” prepared by the researcher was applied to the children in the experimental group in addition to the preschool education program. The application continued for a total of 48 hours, 2 hours a day, 2 days a week for 12 weeks. No additional educational program was applied to the control group during this period.

In statistical analyses, variables belonging to parents and children were presented using frequency and percentage values. If the experimental and control groups were large enough for parametric tests, t-Test for Independent Groups was used for pairwise comparisons, and t-Test for Dependent Groups was used for in-group pretest-posttest comparisons. Mixed design ANOVA was used to examine the significance of means between different groups and measurement times. The significance level was accepted as $p < 0.05$ in all analyzes.

When the findings were examined, no significant difference was found between the communication skills pre-test scores of the experimental and control group children before the implementation of the Cognitive Play-Based Education Program. As a result of the program applied to the children in the experimental group, a significant increase was found between the children's communication skills pre-test/post-test mean scores. A significant difference was also found between the pre-test/post-test mean scores of the children in the control group. However, a significant difference was found between the post-test scores of the children in the experimental group and the post-test scores of the children in the control group in favor of the experimental group. Based on these findings, it was determined that the Cognitive Play-Based Education Program and the cognitive games included in this program were effective on children's communication skills.

Keywords: Cognitive Play, Cognitive Play-Based Education Program, Communication Skills, Preschool Education, Quasi-Experimental Model.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplum bir ülkenin en önemli etmenidir, toplumlari oluşturan en önemli unsurlar ise gençler ve çocuklardır. Devletler içinde barındırdıkları topluluklar ile gelişimi ve kaliteyi yakalayabilir. Bu nedenle gençlerin ve çocukların eğitimleri, öğretimleri, gelişimleri son derece önemlidir. İnsanlar dünyaya geldiklerinde tüm bilgi ve becerilere sahip olarak doğmamıştır dolayısıyla çocukluk yıllarında sunulacak olan fırsatlar, öğrenme ortamları ve zengin çevre çocuğun gelişimi ve gelecekteki başarısı için çok önemlidir (Tombak, 2014).

Okul öncesi dönem, çocuğun 0-6 yaş dönemini kapsayan; gelişime ve öğrenmeye en açık olduğu bilişsel, fiziksel, dil ve diğer gelişim alanlarının üst düzey gelişiminin sağlanabileceği aynı zamanda zihinsel gelişimin %80'e varan kısmının tamamlandığı kritik bir dönemdir (Arslanargun vd., 2011). Okul öncesi eğitim ise bu dönemin önemini göz önünde bulundurarak, tüm gelişim alanlarını kapsayan, çocuğun doğuştan getirdiği potansiyeli en üst seviyeye taşımalarını amaçlayan, çocuğu bireysel ve sosyal bir varlık olarak değerlendiren, çocuğa zengin öğrenme deneyimleri kazandıran ve ilkokula hazırbulunuşluğunu sağlayan ayrıca ilkokula başlamadan tüm çocuklar için eşit koşullar sağlamayı amaçlayan kapsayıcı bir eğitim programıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Okul öncesi eğitim programı, hem bireysel hem de tüm öğrencileri kapsayıcı bir programdır. Bu nedenle eğitim programı içinde çocukların sosyal çevre edinimi ve birbirleriyle iletişimleri çocukların gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Mashrabjonovich vd., 2022).

İletişim, duygu ve düşüncelerin uygun yollar ile akıl ve mantık çerçevesinde bir başkasına iletilmesidir, bir başka deyişle haberleşme ve etkileşim yoludur (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). İnsanların ve çocukların doğru bir iletişim kurabilmesi kendini karşı tarafa doğru aktarabilmesi için iletişim becerilerinin gelişmiş olmasına ihtiyaçları vardır. İletişim becerisi, kendini doğru ifade etmek, düşündüklerini karşı tarafa doğru yöntem ile aktarabilmek, duygusal zekâyı kullanmak, ses ve mimikleri doğru yönetmektir (Pehlivan, 2005).

Okul öncesi dönem, çocuğun kelime dağarcığının gelişmekte olması ve çocuğun kendini ifade etme yollarını yeni öğreniyor olması sebebiyle iletişim kurmakta zaman zaman zorlanılan bir dönemdir. İletişim becerisi, konuyu anlamlandırmak ardından uygun yolla aktarmaktır. Okul öncesi dönem çocuğu konuyu anlamlandırma basamağını geçtikten sonra çoğu zaman uygun yolla aktarımı yapamamaktadır. Fakat özellikle okula geçiş aşaması olan bu dönemde, çocuğun kendini aile ve arkadaşlarına ifade edememesi, sosyal problemlere ayrıca kaygıya neden olmaktadır. Bu sürecin böyle devam etmesi temel beceri eksikliği sebebiyle öğrenme sürecini tamamen etkiler (Mashrabjonovich, vd., 2022). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğun yaşına uygun oyun veya aktiviteler ile çocuğa kendini nasıl ve hangi yollar ile ifade edebileceği konusunda yardımcı olunmalıdır (Yaşar, 2018).

Oyun, çocuğun eğlenmek amacıyla zaman geçirdiği aktivite gibi görünse de bunun yanında içgüdüsel olarak kendi kendine öğrenmesini ve kendini ifade etmesini sağlayan, kuralları belirlenmiş ya da belirlenmemiş, mutluluk, heyecan ve merak duygularını uyandıran bir etkinliktir (Egemen vd., 2004). Aynı zamanda oyun çocuğun aynasıdır, çocuğun en güzel ve en kolay şekilde kendini ifade etme biçimidir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde kendini ifade etme yolları arayan çocuğu oyun ile anlamaya çalışmalı ve kendini ifade etmesini geliştirecek yollar sunmalıyız (Öğretir, 2008).

Oyun, çocuğun bir iletişim biçimi olmasının yanı sıra tüm gelişim alanlarına da etki etmektedir. Çeşitli oyunlar ve oyun türü etkinliklerle çocukların iletişim kapasiteleri ve becerileri geliştirilebilir (Türkoğlu, 2016). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukla oyun yoluyla iletişim kurması, çocuğun iç dünyasına yaklaşmalarına ve gelişimine açılan kapıdan girmelerine imkân sağlayacaktır. Anlaşıldığını hissetmek ve kendini nasıl ifade edeceğinin farkında olmak çocukta özgüven duygunu geliştirerek, çocuğu iletişim kurmaya teşvik edecektir (Dinch, 2018).

Bilişsel oyunlar; hem çocukların hem yetişkinlerin kendilerini geliştirebildikleri, akıl yürütme, strateji, mantık kurma, dikkat-koordinasyon becerilerini geliştirme, görsel uzamsal düşünme, sosyalleşme, iletişim kurma, iletişimi devam ettirebilme, sırasını bekleme, söz kesmeme gibi birçok beceri ve tutumu geliştiren oyunlardır (Tirole, 2014). Bilişsel oyunlar; birçok beceriyi geliştirmesinin yanı sıra sosyal bir ortam oluşturması, karşılıklı etkileşim gerektirmesi yeri geldiğinde karşılıklı rekabete dayanması sebebiyle başından sonuna kadar iletişim gerektiren ve iletişim becerilerini geliştiren oyunlardır (Sudarmilah vd., 2017).

Bu araştırmanın problemini; “Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların iletişim becerilerine etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; “Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların iletişim becerilerini etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramaktır. Bilişsel oyun temelli eğitim ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışma, bilişsel oyunların 5 yaş grubu çocukların iletişim becerilerini nasıl etkileyebileceğinin belirlenmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Yukarıdaki genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

1.0. Deney ve kontrol grubu çocuklarının iletişim becerileri (aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma, karşısındakine olumlu tepki gösterme) ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının aktif iletişimde bulunma alt boyutu ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının iletişimde diğerlerini dikkate alma alt boyutu ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.3. Deney ve kontrol grubu çocuklarının iletişimde kurallara uyma alt boyutu ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutu ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.0. Deney ve kontrol grubu çocuklarının iletişim becerileri (aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma, karşısındakine olumlu tepki gösterme) son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının aktif iletişimde bulunma alt boyutu son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının iletişimde diğerlerini dikkate alma alt boyutu son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.3. Deney ve kontrol grubu çocuklarının iletişimde kurallara uyma alt boyutu son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutu son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.0. Kontrol grubu çocuklarının iletişim becerileri (aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma, karşısındakine olumlu tepki gösterme) ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.1. Kontrol grubu çocuklarının aktif iletişimde bulunma alt boyutu ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.2. Kontrol grubu çocuklarının iletişimde diğerlerini dikkate alma alt boyutu ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.3. Kontrol grubu çocuklarının iletişimde kurallara uyma alt boyutu ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.4. Kontrol grubu çocuklarının karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutu ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.0. Deney grubu çocuklarının iletişim becerileri (aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma, karşısındakine olumlu tepki gösterme) ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.1. Deney grubu çocuklarının aktif iletişimde bulunma alt boyutu ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.2. Deney grubu çocuklarının iletişimde diğerlerini dikkate alma alt boyutu ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.3. Deney grubu çocuklarının iletişimde kurallara uyma alt boyutu ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.4. Deney grubu çocuklarının karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutu ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Oyun; çocuğun doğumundan itibaren sürdürdüğü, farklılaşan, gelişen temel uğraşdır. Çocuk oyun vasıtasıyla sosyalleşir, iletişim kurar, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilir. Bilişsel oyunlar çocuğun bütüncül gelişimini desteklemesinin yanı sıra sosyalleşmesine de fayda sağlamaktadır (Koçyiğit, 2016).

Alanyazın incelendiğinde bilişsel oyunların okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışma bulgularının alanyazına bu açıdan katkı sağlayacağı ve erken çocukluk döneminde yaşanabilecek iletişim sorunlarının çözümüne ilişkin farklı bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir. Bu araştırmada Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı vasıtasıyla bilişsel oyunların okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkilerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu araştırma, Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının başta iletişim becerileri olmak üzere sosyal ve duygusal becerilerine de katkı sağlayacağı düşünüldüğü için önemlidir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde geçerli olabilecek sayıtlar aşağıda belirtilmiştir;

- Araştırma örnekleminin evreni temsil edebilecek yeterlilikte olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan ölçüm araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- Uygulama okulları ile sınırlıdır.
- Erken çocukluk döneminde yer alan çocuklarla sınırlıdır.
- Araştırmanın değerlendirilmesi ölçme araçlarına verilen yanıtlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim; 0-6 yaş grubunda yer alan, yaşam alanını merak eden, öğrenmeye ve araştırmaya güdülenmiş, sorgulayan çocuğun bireysel ve gelişimsel özelliklerine uygun olarak yönlendirilmesi, eğitilmesi ve gerekli yeterliliklerin kazandırılmasıdır (Senemoğlu, 1994).

Oyun: Oyun; çocuğun dış dünya ile bağımlı kuran, isteklerini ve düşündüklerini anlatmasını sağlayan, içgüdüsel olarak amaçlı ya da amaçsız gerçekleştirilen en büyük uğraşıdır (Egemen vd., 2004).

Bilişsel Oyun: Bilişsel oyunlar; bilgi gerektirmeyen, akıl yürütme, problem çözme, esnek düşünme, hızlı ve doğru karar verebilme, iletişim kurma, takım halinde çalışma ve bunun yanında bireysel düşünebilme becerilerini geliştiren oyunlardır (Şen, 2020).

İletişim Becerisi: İletişim becerisi; sözel olan ya da olmayan mesajlara duyarlı olma, algılama, dönüt verme becerisidir. Bunun yanında iletişim becerileri doğuştan geliyor gibi düşünülse de sonradan kazanılabilen ve geliştirilebilen becerilerdir (Korkut, 2005).



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde kuramsal bilgiler “erken çocukluk döneminde oyun”, “bilişsel oyunlar”, “iletişim” ve “iletişim becerileri” olmak üzere dört ana başlık altında toplanmış, oyun ve iletişim becerileri ile ilgili konularda hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

2.1. Erken Çocukluk Döneminde Oyun

Bu bölümde oyunun tanımı, tarihsel süreçte oyuna yönelik görüşler, oyunun önemi, okul öncesi dönemde oyunun özellikleri, oyun kuramları ve oyunun gelişim alanları üzerindeki etkilerine yönelik açıklamalara yer verilecektir.

2.1.1. Oyunun tanımı

Oyun, insanlık tarihi boyunca insanların eski ve köklü bir geçmişe sahip olduğu uğraşıdır. Üzerinde birçok açıklama ve araştırma yapılmış olsa da oyun kavramının geniş bir sistem üzerine kurulu olması, birçok gelişim alanını ve aktiviteyi kapsamaması bunun yanında birçok amaca hizmet etmesi sebebiyle net bir tanımı yapılamamıştır (Cojocariua, 2014).

Gelişmekte olan dünya ile birlikte oyunun kapsamı ve etkide bulunduğu alanlar da gelişmiştir. Zaman içerisinde yapılmış araştırmalar ve taramalar artık bu konuda yetersiz kalmaktadır. Oyun üzerine oluşturulmuş kuramların yeni dünya sistemleri ile birlikte incelenip yorumlanması ve yeniden oyun tanımları ortaya konulması gerekmektedir. Bu sebeple oyun konusunda net bir tanım ortaya koymak güçtür. Fakat genel hatları ile açıklamak gerekirse, oyun; insanların biyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan, bir amaca yönelik ya da amaçsız geliştirilebilen kurallı ya da kuralsız olan, çoğu zaman eğlence amacı taşımasının yanında eğlenerek öğrenmeye yardımcı olan, tüm gelişim alanlarının temeli ve hayatın bir parçası olan etkin öğrenme sürecidir (Petrovska, 2013).

Erken çocukluk döneminde oyun, çocuklar için yaşamdır. Çocuğun hayatı anlama ve anlamlandırma sürecidir. Oyun kelimesi bazen ‘zaman geçirmek için yapılan aktivite’ ya da ‘yararlı olmayan boş bir aktivite’ gibi algılansa da çocuğun doğuştan getirdiği içgüdüleri ile bilgi ve becerileri öğrenme uğraşıdır. Tanımı nasıl yapılırsa yapılsın oyun, erken çocukluk döneminin her zaman için vazgeçilmez bir parçasıdır (Aksoy, 2014).

2.1.2. Tarihsel süreçte oyuna yönelik görüşler

Geçmişten günümüze kadar gelen oyun materyalleri ve örnekleri incelenip karşılaştırıldığında, oyunun toplumda her zaman önemli bir yeri olduğu görülmüştür. Aynı zamanda oyun, hayatın her döneminde varlık gösterdiği, çocuğun gelişiminde ve öğrenmesinde önemli bir yere sahip olduğu için geçmişten günümüze kadar merak konusu olmuş ve incelenmiştir (Tamer, 1987).

Toplumda her zaman yeri olan oyun, toplumun gelişmesi ve değişmesi ile birlikte kendi içinde de gelişime ve dönüşüme girmiştir (İnan Kaya, 2018). Bu yönüyle tarihsel süreçte oyuna yönelik birçok farklı fikir ve görüş gelişmiştir. Farklı disiplinler ve aynı disiplin içinde farklı bakış açıları oyuna yönelik farklı görüşlerde bulunmuşlardır (Bardak, vd.2022).

Eski çağlar incelendiğinde toplumun oyun konusunda çok bilinçli olmadığı, oyunu sadece çocuğun eğlence aracı ve boş zamanlarını değerlendirme aktivitesi olarak gördüğü bilirse de oyuna yönelik belli başlı görüşlerde gelişmiştir (Kabapınar, vd. 2016). İbn-i Sina, oyunun çocuğun ihtiyacı olduğunu ve bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması gerektiğini savunmuştur. Gazali ise oyunu, çocukların çalışmalarını eğlenerek yürütme ve tükenen enerjilerini geri kazanma süreci olarak tanımlamıştır (Bardak, vd. 2022). Montaigne, oyunun çocuğun gerçek bir uğraşı olduğunu, Locke ise oyunun çocuğun içgüdüsel bir aktivitesi olduğunu belirtmiştir (Desan, 1991).

Rousseau oyunun çocuğun gelişiminin normal bir parçası olduğunu bu nedenle sade ve doğal olması gerektiği düşüncesini ortaya koymuştur. Çocuğun oyun oynamasına izin verilmesi ve dışarıdan yapılacak her türlü müdahalenin engellenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Her dönemin kendi içinde yaşanması, çocukluk çağının oyun ile donatılarak geçirilmesi gerektiğini savunmuştur (Johnson-Lafleur vd., 2019).

Oyuna ve yaşam deneyimlerine önem veren ilk eğitimcilerden olduğu söylenen Comenius, oyunun önemli bir öğrenme aracı olduğunu vurgulamış çocuğun kişilik ve ahlaki değer kazanımındaki önemine değinmiştir (Hellerstedt, 2018). Pestalozzi ise Rousseau'nun tam aksine oyunun amaçlı bir eylem olması gerektiği hatta çocuğu bu eyleme iten bir gücün olduğu düşüncesini vurgulamıştır (Guimps, 1897).

Froebel, oyunu çocuk için bir aynaya benzetmiştir. Oyun Froebel'e göre hem çocuğun kendini yansıttığı hem de yetişkinler ile iletişim kurduğu araçtır (Johnson, 1894). Montessori ise bütün oyun tanımlarının temelini oluşturan düşüncüyü ortaya atmıştır. Montessori'ye göre

'oyun çocuğun ciddi bir işidir'. Oyunda çocuğa fırsat verilmeli ve kararlarına saygı gösterilmelidir (Rachid, vd. 2022).

2.1.3. Oyunun önemi

Oyunu davranışsal, içsel bir etkinlik olarak değil de fiziksel bir etkinlik olarak görme eğilimi oldukça fazladır. Fakat oyun, çoğu zaman performans dayalı bir etkinlik olarak görülse de arka planda birçok bilişsel ve psikolojik süreci kapsamaktadır (Aksoy, 2014). Forst (1998) oyunun çocukluk için önemini nörobilimsel açıdan yapılmış 15 çalışma üzerinde incelemiştir. Çalışmasında öncelikle bebeklik ve çocukluk çağı beyin gelişiminin hem çok hızlı hem de gelişime en açık dönem olduğunu belirtmiştir. Ardından yapılan çalışmaları inceleyerek özellikle çocukluk çağında oynanan oyunların beyin gelişiminde gözle görülür farklılıklar oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Oyunun yetişkinler ve çocuklar için önemi yapılan araştırmalar ile ortaya konuluyor olsa da günümüz toplumlarında bazı yanlış anlaşılmalara ve yönlendirmelere de ortaya çıkmaktadır. Son zamanlarda yapılan yanlış yönlendirmeler sonucu ebeveynler oyunu sadece eğitsel bir araç olarak görmektedir (Sevara, 2022). Fakat oyun, çocuğun doğuştan ve içgüdüsel olarak getirdiği çevreyi tanıma ve hayata uyum sağlama şeklidir. Bunun yanında kendini ortaya koyma, yapabileceklerini fark etme, kendini geliştirerek daha ileriye gitme becerileri sayesinde özgüven gelişimine de katkı da bulunur (Forst, 1998). Oyun sürecinde veya sonucunda duygularını kontrol etmesi, ne oynayacağına ve nasıl oynayacağına karar vermesi, seçimlerinin sonucuna katlanması ile öz düzenleme ve sorumluluk becerileri de gelişim gösterir (Sargın, 2001).

Genel olarak bakıldığında oyunun tüm gelişim alanlarına olumlu etkileri vardır. Ayrıca günlük hayat becerilerinin kazanılması ve hayatın tanınması da oyun sayesinde olağan bir şekilde gelişmektedir. Bunun yanı sıra son zamanlarda oyunun eğitim sürecinde kullanılması da çocuğu desteklemektedir. Çocuğu bu şekilde uyarabilen ve tüm gelişim alanlarına katkı sağlayan böylesine zengin başka bir aktivite bulmak oldukça zordur. Bu nedenle oyunu çocuktan, çocuğu oyundan ayrı düşünmek imkânsızdır (Egemen vd., 2004).

2.1.4. Okul öncesi dönemde oyunun özellikleri

Oyun, kendine ait ve özel düzene sahip bir etkinliktir. Her oyun etkinliğinin kendine ait bir düzeni vardır. Oyunun nasıl ve ne zaman başlayacağı, nasıl ilerleyeceği ve süreç içinde

dikkat edilecek noktaların neler olduğu, nasıl ve ne zaman sonlanacağına dair kurallar oyunun başında bellidir (Rowe, 1992).

Oyun bir etkinliktir, oyunun belli başlı kuralları olsa da bir çizgisi vardır, oyunun nasıl gelişeceği ve nasıl sonuçlanacağı önceden belli değildir. Oyunun kendine has bir düzeni olsa bile süreç içinde ne olacağı ve nasıl sonuçlanacağı belli olmadığı için süreç çocuğun merak duygusunu diri tutmaktadır (Rubinstein, 1991).

Oyun, dinamik bir süreçtir. Çocuk oyunda her daim aktif ve işlevseldir. Bu nedenle çocuk oyunda kendini hem zihinsel hem duygusal hem de fiziksel olarak harekete geçirir. Bu yönüyle oyun çok dikkat gerektirir. Çocuk tüm dikkatini oyuna verir. Fakat dışarıdan herhangi bir etki olduğu zaman bu süreç sekteye uğrar (Suits, 1967).

Oyun, içgüdüsel bir süreçtir, dışarıdan gelen hiçbir etki ve zorlama ile başlamaz. Çocuk oyun sürecini kendi yönetir, oyun içinde kendi bildiklerini ve kendi düşündüklerini sergiler. Oyunu kendi isteği doğrultusunda kontrol eder. Çocuk bu işten haz ve mutluluk alır. Bu süreçte hem özgür olmanın hem de en sevdiği işi yapabilmeyenin sevinciyle haz duyar (Tuğrul vd., 2014).

Her oyunun önceden belirlenmiş kuralları ve sınırı vardır. Her oyun amacı ve işlevi doğrultusunda kendi kurallarını koyar. Oyun esnasında gündelik yaşamdan farklı konumda ve rollerde bulunma durumu (rol oynama davranışı) vardır. Oyunlarda taklitler görülmektedir. Çocuk hayallerini, çözemediği sorunlarını ya da mutlu olduğu anları, oyun içinde yansıtır (Sevinç, 2009).

Oyun, güvenli bir ortamdır. Oyun oynayanları rahatlatacak, motivasyonlarını arttıracak bir ortam sunar. Bu ortamda sorgulama ve yargılama olmadığı için hem çocuklar hem de yetişkinler oyun içinde rahatlar. Oyun bu yönüyle sosyal olarak kaynaşmayı da sağlar. Oyun, çocukların sosyal ortamı, bir nevi dilidir. Çocuğun kendini gösterebildiği ve düşüncelerini ifade edebildiği en uygun ortam oyundur. Çocuk oyun içinde hem kendini tanıtarak hem de karşısındakini tanıyarak iletişim kurar ve iletişimini sürdürür (Gülsoy, 2019).

2.1.5. Oyun kuramları

Geçmişten günümüze kadar “oyun nedir?” sorusuna cevap aranmış ve oyun türleri sınıflandırılırken farklı görüşler ifade edilmiştir. Bu doğrultuda birçok oyun kuramı da ortaya çıkmıştır. Kuramlar sınıflandırılırken de farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bunlar

arasında en kabul gören sınıflandırma ise kuramları klasik oyun kuramları, modern oyun kuramları ve diğer oyun kuramları olarak üç başlık altında toplar (İnce vd., 2023).

2.1.5.1. Klasik oyun kuramları

Klasik oyun kuramcıları oyunun içeriği ve anlamıyla fazla ilgilenmemiştir. Oyunun neden oynandığını açıklamaya çalışmış, oyunu evrimsel bir bakış açısıyla değerlendirmişlerdir. Oyun içinde gücün harcanmasına ve oyunun fiziksel, içgüdüsel yönüne dikkat çekmişlerdir. Klasik oyun kuramları da kendi içinde gruplara ayrılmıştır.

- ✓ Fazla enerji kuramı
- ✓ Rahatlama ve dinlenme kuramı
- ✓ Yetişkinlik hayatına hazırlık kuramı
- ✓ Özünü yineleme kuramı (Kaya, 2021).

2.1.5.1.1. Fazla enerji kuramı

Fazla enerji kuramı Friedrich Schiller ile Helbert Spencer'in geliştirdiği bir kuramdır. Kurama göre, canlılar hayatını devam ettirebilmek için enerjiye ihtiyaç duyar. Hayati ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra kalan enerji canlıda baskıya neden olur. Canlılar bu baskıdan kurtulmak için enerjii boşaltma yollarını kullanırlar (Evans ve Pellegrini, 2006).

Hayvanlar fazla enerji atılımı için içgüdüsel kavga ve sürtüşmeleri kullanırlar. Fakat insanlar bunun için insan yaşamına uygun olan etkinlikleri kullanmaktadır. Bu etkinlikleri kullanma ihtiyacı oyun oynamanın tek nedenidir. Oyun amaçsız olarak fazla enerji atılımı için gerekli olan eylemin içgüdüsel dışa vurumudur. Bir nevi bedensel enerjinin, amaçsız olarak dış dünyaya yansımadır (Karamustafaoğlu vd., 2018).

Kuramcılara göre insan bedenindeki fazla enerji kendini sürekli yeniler, etkinliğe hazır hale gelir. Bu durum insanda sürekli olarak fazla enerjinin oluşmasına sebep olur. Sürekli oluşan fazla enerji insanda gerginlik yarattığı için çocuk bu gerginliği oyun oynayarak atar. Buradan yola çıkarak, fazla enerji kuramında oyun oynayan çocuk sağlıklı çocuk olarak tanımlanmaktadır. Çünkü çocuk fazla enerjinin sebep olduğu gerginliği oyun ile atarak vücudun sağlıklı dengeye ulaşmasını sağlar. Oyun, çocuğun fazla enerjisinin toplumsal açıdan kabul edilebilir bir şekilde boşaltılmasıdır. Kuramcılarının bütün bu savunmalarına rağmen kuramın açıklayamadığı bazı noktalar oluşmuştur. Çocukların hasta oldukları ve enerjilerinin en az olduğu zamanlarda da oyun oynamaları ayrıca gelişimsel süreçlerde farklı oyun evrelerini tercih etmeleri kuramın açıklayamadığı bazı noktalardandır (Pilten ve Pilten, 2013).

2.1.5.1.2. Rahatlama ve dinlenme kuramı

Literatürde canlanma, dinlenme, eğlenme ve yeniden yaratma kuramı olarak da geçen rahatlama ve dinlenme kuramı Moritz Lazarus tarafından Fazla Eğlence Kuramına karşı ortaya atılmıştır. Fazla eğlence kuramına göre biriken ve atılmadığı zaman insanı rahatsız eden enerji, rahatlama kuramcılarının göre yaşamsal etkinlikler sürdürülürken tükenir. Bu durumda insanın tükettiği enerjiyi tekrar kazanması için yaşamsal faaliyetler dışında etkinliklerle uğraşması gerekir (Üstün, 2022).

Rahatlama ve dinlenme kuramcılarının oyunun neden oynandığı ile ilgilenmişlerdir. Kurama göre oyun, çocukların rahatlama ihtiyacından doğmuştur. Günlük hayattaki gergin ve fiziksel olarak zorlayıcı etkinlikler insanı yıpratmaktadır. Hem bedenen hem de zihnen yorulan insan kaybettiği enerjiyi kazanmak için dinlenme ihtiyacı hisseder. Fakat organizmanın kaybettiği enerjinin tamamını kazanması ve enerjisinin yerine gelmesi için sadece uyumak ve dinlenmek yeterli değildir (Kayabaşı ve Günindi, 2016).

Bireyin fiziksel yorgunluğunun yanında zihinsel yorgunluğunu da atması için eğlenceli etkinliklere yönelmesi gerekir. Dinlenme kuramına göre, oyun ve eğlenceli etkinlikler bireyin ihtiyacı olan enerjiyi açığa çıkarır. Çocukluk döneminde ise bu ihtiyacın karşılanması için oyun tercih edilmektedir. Aslında kurama göre çocuk, kaybettiği enerjiyi kazanmak için mecburiyetten oyun oynamaktadır. Oyun etkinlikleri sonucunda ise çalışma ve günlük aktivitelerle kaybedilen enerji tekrar depolanmaktadır (Akçınar, 2018).

Okul öncesi eğitim programlarında, aktif oyunların yanında zihnen yorgunluğun atılması ve kaybedilen enerjinin de geri gelmesi için zihinsel, dingin çalışmalara ve oyun etkinliklerine yer verilmektedir. Fazla enerji kuramında olduğu gibi eğlence kuramında da oyunun içeriği ve şekli bir etken değildir. Fakat yine fazla enerji kuramında olduğu gibi eğlence kuramında da kuramcılarının açıklamakta yetersiz kaldığı noktalar olmuştur. Eğlence kuramı çocukların oyun tercihlerini ve tercih zamanlarını açıklamakta yetersiz kalmıştır (Kadim, 2013).

2.1.5.1.3. Yetişkinlik hayatına hazırlık kuramı

Kurucusu Karl Gross olan bu kuram literatürde öncül deneme, alıştırma, içgüdüsel alışkanlık kuramı olarak da geçmektedir. Kurama göre oyun, çocukluk döneminin sonunda ulaşılan tecrübelerdir. Birey çocukluk döneminde, oyun ile ileriki yaşantısında karşılaşacağı sorunlar ile öncül deneme yaparak faaliyet göstermektedir.

Gross ‘İnsanın Oyunu’ adlı eserinde kuramını içgüdüye dayandırmıştır. Kurama göre oyun oynamak içgüdüsel bir etkinliktir. Oyun sayesinde bir türe ait yavrular, türün ileriki yaşantısına önceden hazırlık yapmaktadır (Gerbner ve Gross, 1972).

Gross, kuramını geliştirirken iki kavram üzerinde durmuştur. İlk olarak insanları eğitmek için oyun önemlidir. İkinci bir kavram ise insanı böceklerden ayıran en önemli etken içgüdüdür. Öncül deneme kuramcıları böceklerin yaşamsal faaliyetlerinin tamamen içgüdülerine bağlı olduğunu fakat insanların belli zamanlar da içgüdüsel olarak hareket ettiklerini, şayet insanlar da tamamen içgüdüsel hareket etselerdi hayatın insanlar için monotonlaşacağını savunmuşlardır (Gerbner vd., 1978).

Gross kuram içerisinde oyunu iki grupta incelemiştir. İlk oyun türü atlama, kovalama gibi fiziksel aktivitelerin oyun olduğu fonksiyonel oyunlar; diğer oyun türü zihinsel aktivitelerin yoğun olduğu aile oyunları, hayali oyunlar gibi sosyal oyunlardır. Çocuk, içgüdülerini oyun içinde geliştirerek yetişkin dünyasına uyum sağlar (Şimşek ve Topal, 2010).

Karl Gross’u diğer kuramcılardan ayıran en önemli özellik oyunu amaçlı ciddi bir iş olarak görmesidir. Oyun, çocuğa fiziksel yarar sağlamaktadır bunun yanı sıra hayata ön alışma, çalışma sağladığı için psikik açıdan da önemlidir. Çocuklar oyunlarda ileriki yaşantısında bulacağı rollere girerek sosyal açıdan öğrenme sağlar. Bu kurama göre çocuk oyun ile içgüdülerini olgunlaştırır fakat oyun sadece içgüdüsel ve kalıtsal bir hareket değil aynı zamanda yaşamı öğrenmesi için amaçlı ciddi bir iştir (Günaydın, 2019).

2.1.5.1.4. Özünü yineleme kuramı

Kuram Stanley Hall tarafından ortaya atılmıştır. Özünü Yineleme Kuramı, literatürde tekrarlama, rekapitülasyon kuramı olarak da geçmektedir. Stanley Hall, çocuk psikolojisi akımının öncülerindendir ve çocuk gelişimi konusunda birçok çalışma yapmıştır. Hall, çocuk gelişimini tür içindeki evrim için bir araç olarak görmüştür. Çocukluk döneminin insan yaşamının bir ‘özeti’ olduğunu savunmuştur (Vasileva, 2022).

Tekrarlama kuramına göre çocuk, oyun ile yaşlara göre evre düzenini tamamlar. Çocuk kendi çevresine özgü deneyimleri oyun ile tekrarlar. Tekrarlama kuramı öncül deneme kuramına karşı geliştirilmiş bir kuramdır. Tekrarlama kuramı, oyun ile çocuğun gelecekteki rollerini önceden prova ettiğini değil, çocuğun atalarının geçmişte yaşadığı davranışları ile ilişki kurduğunu savunur (Green, 2015).

Özünü yineleme kuramında çocuğun oyun oynaması biyolojik mirasın bir sonucudur. Oyunun gelişimi ile çocuğun ırk gelişimi paralel seyrederek. Çocuklar oyunda geleceğin değil aslında atalarının provasını yapar. Çocuk oyun ile insan ırkının evrimsel sürecini ruhsal ve devinimsel olarak yaşar. Çocuk önce evrimsel sürece göre yalnız tek başına oyunlar oynar sonra süreç gereği sosyal ve işbirlikçi oyunlara geçiş yapar. Bir nevi ilkel davranışlardan sosyal davranışlara geçiş sürecidir (Arslan ve Bulgu, 2010).

Fakat bu kuram günümüzde yaşam şartlarının ve geçmiş ile şu anki şartların tamamen değişiklik göstermesi, nesiller arasındaki farkın giderek ve hızla artması sebebiyle yetersiz kalmıştır. Ayrıca gelişimsel süreçteki yeniliğe ve yaratıcılığa da engel olmaktadır. Türün kendine özgü davranışları olmakla birlikte insanın kişilik gelişimini de göz ardı etmektedir (Güngör, 2021).

2.1.5.2. Modern oyun kuramları

Modern oyun kuramları, klasik kuramların aksine oyunun işlevselliği ve içeriği ile ilgilenmiştir. Bunun yanı sıra oyunun neden oynandığına dair olan görüşleri de reddetmemişlerdir. Oyunun neden oynandığı görüşünü oyun içeriği ve bilimsel kavramlar ile desteklemişlerdir. Modern oyun kuramcıları kuramları bilişsel, psikanalitik ve sosyal gelişim alanları ile temellendirmişlerdir (Pehlivan ve Özdemir, 2020).

Modern oyun kuramcılarına göre çocuklar oyunlarda –miş gibi davranarak, hayal güçlerini ortaya koyarak ve belli rollere girerek kendilerini ifade etmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca çocukların isteklerini ve ihtiyaçlarını oyun yolu ile kendi düzeylerinde açıkladıklarını savunmuşlardır. Modern oyun kuramları ve kuramcıları altı başlık altında incelenmektedir (Öğretir, 2008).

- ✓ Psikanalitik oyun kuramı
- ✓ Psikososyal oyun kuramı
- ✓ İçten uyarılma kuramı
- ✓ Sosyo-kültürel oyun kuramı
- ✓ Bilişsel oyun kuramı
- ✓ Sistem kuramı (Öğretir, 2008).

2.1.5.2.1. Psikanalitik oyun kuramı

Sigmund Freud tarafından geliştirilen bu kuram çocuğun duygusal gelişimi üzerinde durmuştur. Psikanalitik kurama göre oyun, çocuğun duygusal problemlerini dışa vurma

yöntemidir. Bunun yanında oyunun çocuğu gerçek yaşamdan, yaşamın gerginliğinden ve sorunlarından uzaklaştırdığını savunmaktadır. Bu sebeple çocuğun oyun içinde kendini güvende ve güçlü hissettiğini belirtir (Walder, 2017).

Freud çocukların oyunlarını rastgele seçtiğini reddetmektedir. Freud çocuğun gelişim dönemine göre, içinde bulunduğu duygu durumunu farkında olarak veyahut olmadan oyun içerisinde dışa vurduğunu ve oyun seçimini buna göre yaptığını savunur. Freud'a göre nasıl oyun seçiminin, oyun içindeki rolün çocuk için bir nedeni varsa oyun içindeki her davranışın da bir nedeni vardır (Flabbi ve Pediconi, 2013).

Oyun çocuğun kendini güvende hissettiği alandır. Çünkü gerçek dünyada yaptığı zaman hoş karşılanmayacak hareket ve davranışlar oyun içinde mantıksal bir çerçeveye bürünür ve kabul görür. Bu sebepten oyun içinde çocuğun istek, arzu, düş ve fantezileri ortaya çıkar. Çünkü oyun içinde denetim, engel ve eleştiri yoktur. Çocuğun akılcı düşünce gelişimi ilerledikçe oyundan uzaklaşması gerçekleşir. Çocuk bu süreçte rol yaparak kazandığı davranışları gelecekte kullanmak üzere bilinçaltında saklar (Bazan, 2011).

Psikanalitik kurama göre oyunun tersi gerçeğin kendisidir. Çocuk oyun içinde farkında olduğu ya da farkında olmadığı duygu, düşünceleri yansıtır bu nedenle oyun çocuğun kişiliğinin aynasıdır. Aynı zamanda oyun, çocuğun gerçek yaşamda çözemediği sorunları nesnelere, kişilere yansıtarak çözüme biçimidir. Bu durumda çocuk sorunlarını kendi içinde çözerek psikolojik açıdan dengeye ulaşır yani oyun çocuk için bir denge unsurudur. Bu nedenle psikolojik sorunların çözümünde oyun, terapi ve tedavi yöntemi olarak kullanılmaktadır (Uğurel ve Moralı, 2008).

Freud psikoseksüel gelişim kuramında insan gelişimini beş dönemde ele alır. Birinci evre 0-1 yaşlı kapsayan, libidonun ağız bölgesinde yoğunlaştığı oral dönemdir. İkinci evre anal dönemdir, üç yaşına kadar olan süreci kapsar ve libido bu dönemde anüs bölgesinde yoğunlaşır. Bu dönemde çocuk tuvalet eğitimiyle birlikte ilk bağımsızlık sinyallerini verir. Oyun gelişimi için en önemli ve en kritik dönem ise üçüncü evre olan fallik dönemdir. Bu dönem libido cinsel organda yoğunlaşmaktadır ve cinsel kimliğin temelleri atılır. Fallik dönem psikoseksüel gelişim kuramında en önemli dönemdir. Cinsel kimliğin temelleri atıldığı için çocuk oyun içinde cinsiyet farklılıklarını algılar ve cinsiyet ayırımı ile ilgili sorular sormaya başlar. Bu dönemde cinsiyet ayırımı yapmaksızın çocuğun yaşına göre oyunlar oynanmalı fakat sorulara verilen cevaplar ve oyun içindeki dönütler, yönergeler çocuğun cinsel kimlik algısını oluşturmaktadır

(Karabacak, 2021). Dördüncü evre gizil diğer bir ismi ile latent evredir. Bu dönemde çocuk bünyesinde oluşan enerjisini okul ve arkadaşlık ilişkileri gibi sosyal ortamlara aktarmaktadır. Bu dönemde çevre ile iletişim, sosyal ortamın yönlendirmeleri çocuk için çok önemlidir (Usta, 2019). Psikoseksüel gelişim kuramının son evresi ise genital dönemdir. Genital dönemde hormonlar hızla gelişir ve cinsel olgunlaşma yaşanır. Bu dönemde çocukta varsayımsal düşünme, olasılıklı düşünme gibi düşünme becerileri kazanıldığı için çocuk çevre ile çatışmaya girmektedir (Gündüz Kalan, 2010).

Freud yapısal kişilik kuramında da oyun gelişimine değinmiştir. Yapısal kişilik kuramına göre 'id'in yoğunlaştığı sırada oyun, yasaklanan dürtülerin güvenli bir şekilde dışa vurumunu sağlar. Sonraki dönemlerde 'ego' yoğunlaşmaya başladıkça oyun dengeleyici bir etki sunar. Çocuk oyun içinde id ve ego dengesini kurar (Tüzün ve Sayar, 2006).

2.1.5.2.2. Psikososyal oyun kuramı

Erikson, oyun olgusunu açıklamak için psikososyal kuramını kullanmıştır. Kuram, oyunun çocuğun kişilik gelişimindeki önemine odaklanmıştır. Erikson, Freud gibi psikososyal gelişimin aynası olarak oyunu tanımlamıştır. Çocuk, oyun içinde model yaratırken gerçek yaşamdan yardım alır (Verenika vd., 2003).

Erikson, psikanalitik kuram içinde oyunu bir ego fonksiyonu olarak vurgulamıştır. Erikson'a göre çocuk yaşamda öğrenmek istediklerini oyun içinde tekrarlar. Oyun, insani işlevleri benlik kavramı içinde açıklamaya odaklanmıştır. Erikson, kuramında benlik algısının oyun ile gelişimini incelemiştir. Çocuk oyun içinde benliğinin kaygılarını ve arzularını ortaya çıkarır (Simoes ve Ömer, 2011).

Erikson, oyunu terapi için kullanan ilk bilim insanıdır. Erikson'a göre psikoseksüel evreler çocuğun gelişimini şekillendirmektedir. Oyun, çocuğun psikolojik, biyolojik ve sosyal alanındaki birleşmeyi sağlamaktadır. Bu birleşme ile çocuk geçmişte yaşanılanlar, şimdi ve ileride yaşayacakları arasında bağlantı kurar. Erikson'a göre oyun, çocuğun şu an eğitilmesinde ve geleceğe hazırlanmasında gereklidir (Colman, 2003).

Erikson'un psikoseksüel kuramı incelendiğinde okul öncesi döneme denk gelen dört evre dikkat çekmektedir. Çocuk 0-1 yaş döneminde güvene karşı güvensizlik yaşamaktadır, bu dönemde dışarıya tamamen bağımlıdır. İkinci evre bağımsızlığa karşı utanma evresidir, bu evrede çocuk yapabileceklerinin farkına vararak kendini geliştirir. Üçüncü ve oyun gelişimi için en önemli evre ise girişkenliğe karşı suçluluk evresidir. Çocuk bu dönemde sosyalleşmeye

ve girişkenliğe başlar. Ebeveynlere ve çocuğun çevresine göre bu evreyi yönetmek çok önemlidir. Çünkü çocuk bu evrede yaptıkları için kendini sorgular ve yaptıklarına karşı suçluluk duyar. Ebeveyn çocuğu destekleyerek, çocuğun ileriki yaşantısına suçluluk duygusunu taşımasına engel olmalıdır. Dördüncü evre ise başarıya karşı aşağılık duygusudur. Bu evrede çocuk okul çağındadır ve başarı çocuk için önemli bir etmendir. Başarısızlık yaşadığında ya da başarısı tebrik edilmediğinde aşağılık duygusu yaşayacaktır. Evrelerin doğru sıralama ve doğru tepkiler ile karşılanması çocuğun gelişimi ve geleceğe hazırlanması için çok önemlidir. Erikson'a göre çocuğun oyun oynamasına ve kendini keşfetmesine izin vermek evreler arası sağlıklı bir geçiş sağlayarak çocuğun sağlıklı bir yetişkinlik dönemi geçirmesine yardımcı olur (Saygı, 2011).

2.1.5.2.3. İçten uyarılma kuramı

Daniel Ellis Berlyne tarafından ortaya atılan içten uyarılma kuramı literatürde heyecan arama, uyandırılma kuramı olarak da bilinmektedir. Kurama göre oyun, organizmanın uyarılması ile keşfederek, organizmanın davranışlarını dengeleme halidir. Sağlıklı bir organizma için hareketsiz durmak doğal bir durum değildir. Organizma mütemediyen uyarılma halindedir. Oyun ile bu uyarılma hali kontrol edilir ve yine oyun sonunda organizma haz duygusunu yaşar (Çevik, 2021).

İçten uyarılma kuramı çocuğun neden oyun oynadığını değil oyun içinde gösterdiği davranışların nedenini açıklar. Organizmanın uyarılma durumunu şu şekilde açıklayabiliriz, birey için alışık olmadığı yeni bir durum vardır ve birey keşfetme duygusu ile bu durumu etkinliğe dönüştürür. Bu etkinlik sonucunda ise haz duygusu yaşar. Birey için yeni olan bu etkinlik yeni davranışlar ile tekrarlanır. Piaget'in tekrar yoluyla özümleme mekanizmasına paralellik gösteren bu durum Berlyne'e göre içten güdümlü davranışları ortaya çıkarmaktadır. Çocuğun içten güdümlü davranışları her uyarı her materyal karşısında yenilikçi olarak tekrarlanmaktadır. Fakat zamanla çocuğun yenilik katacak seçenekleri tüketmesi ile oyun, çocuk için ilgi çekiciliğini kaybetmektedir (Yıldız, 2023).

2.1.5.2.4. Sosyo-kültürel oyun kuramı

Lev Vygotsky tarafından geliştirilen, sosyo-kültürel gelişim kuramı oyunun kökeni ve rolüne ilişkin incelemeleri açıklamaktadır. Vygotsky'e göre oyun, çocuğun bilişsel becerilerini geliştirdiği ortamdır. Oyun, çocuk için var olan değil keşfettiği yeni deneyimlerdir. Çocuk oyun içinde gerçek yaşam içinde öğrendiklerini düş gücünü ortaya çıkararak yeni davranışlar ile sergiler. Sosyo-kültürel kurama göre oyun içinde somut nesne ve eylemler olmak zorunda

değildir ve oyun çocuğun isteklerini doyurma amacıyla oynanmaz. Fakat nesnelere ile oynanan oyunlar nesnelere anlam kazanmasına fayda sağlamaktadır (Rios ve Rojas, 2021).

Vygotsky, kuramında oyunun bilişsel gelişime olan katkısına da değinmiştir. Çocuğun gerçek yaşamdaki olayları oyunlarında kullanması gerçek yaşam ile düş dünyası arasında ilişki kurmasını sağlamaktadır. Bu olay çocuk için bir nevi yükleme ve boşaltım olayıdır. Çocuk yaşantılarından edindiği duyguları gerilimleri mutlulukları bir nevi yaşadığı çatışma ve çelişkileri oyun içinde yeni davranışlar ve roller üreterek çözer. Vygotsky'e göre oyun bu yönüyle yüksek güdümlü bir süreçtir (Rios ve Rojas, 2021).

Sosyo-kültürel kurama göre oyunun sosyal ve kültürel becerileri geliştirmesinin yanı sıra sembol kullanma becerilerini geliştirdiği de savunulmaktadır. Çocuk oyun oynadığında oyunun onda neleri özgür kıldığını neleri sınırladığını da bilmektedir. Bu nedenle çocuğun içindeki gizil gücün ortaya çıkmasında da oyunun etkisi görülmektedir. Sosyo-kültürel kuramcılara göre oyun, çocuğun sembolik ve somut düşünmesine, sembol kullanma becerilerine, duygusal ve bilişsel gelişimine aynı zamanda sosyal ve kültürel gelişimine etki eden çok yönlü bir araçtır (Karasavvidis, 2022).

2.1.5.2.5. Bilişsel oyun kuramı

Bilişsel oyun kuramı, Jean Piaget'in geliştirmiş olduğu bilişsel gelişim kuramının içinde incelenmiştir. Jean Piaget insan gelişimini bilişsel süreçler üzerinden incelemiştir. Piaget'e göre yetişkinlerin ve çocukların hayatı değişik dönemlerde birbirlerinden farklıdır. Çocuk bu dünyada pasif değil aksine bilgiyi aktif olarak kazanan bir alıcıdır. Piaget bilişsel gelişimi etkileyen beş evreden bahsetmektedir. Bu evreler; olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme, dengelemedir. Piaget uyum ve örgütlenme evresini hem biyolojik hem de bilişsel gelişim açısından önemli bulmuştur. Bu iki ilkedeki 'fonksiyonel değişimler' olarak bahsetmektedir (Toran ve Dilek, 2017).

Piaget bilişsel gelişim kuramında bazı kavramlara da yer vermiştir. Zekâ, şema, uyum ve dengeleme olmak üzere dört kavramı açıklamıştır. Uyum kavramını ise özümleme ve düzenleme olarak iki farklı şekilde ele almıştır. Piaget'e göre oyun çocuğun tüm bilişsel sürecini kapsar. Özellikle uyum ve özümleme süreçlerini oyunun bir parçası olarak görür. Uyum yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve bireyin yaşamında sosyalleşme, iş birliği, dil gibi önemli alanlarda yer tutmaktadır. Sosyo-kültürel oyun kuramına göre çocuk gerçek yaşamdan öğrendiklerini uyumsama ve özümleme ile oyun içinde uygular. Gerçek yaşamda gördüklerini

bilişsel olarak toparlaması özümleme, bunu oyun içinde kullanması ise uyarılama sürecine bir örnektir. Zekâ ise bu iki süreç arasında akışı sağlayarak gelişim göstermektedir (Simatwa, 2010).

Piaget'e göre zekâ tüm eylemlerini uyum ve özümleme süreçleri arasında gerçekleştirir. Çocuk dış dünyada gördüğü nesnelere, duyularını, eylemleri özümleme yöntemi ile zihinsel yapı içine dâhil eder. Ardından bunu oyun ile farklı şekillerde, yönlerde farklı materyaller ile birleştirerek, değiştirerek veya dönüştürerek tekrar örgütler. Çocuk bu şekilde oyun ile kişileri, nesnelere, olayları mevcut zihinsel yapısının içine almaktadır (Sanchez-Morales vd. 2020).

Gelişim psikolojisinde Piaget'in oyun kuramı en kapsamlı ve detaylı kuram olarak daha çok kabul görmüştür. Piaget oyun gelişiminin üç evrede tamamlandığını savunmuştur. Bu üç evre; alıştırma oyunu, sembolik oyun, kurallı oyundur (Veraksa vd., 2022).

Alıştırma oyunu, çocuğun 0-2 yaş dönemini kapsayan daha çok bedeni tanımaya yönelik hareketlerin olduğu dönemdir. Bu döneme duyu motor dönem veya işlevsel oyun dönemi de denmektedir. Bu dönemde çocuk bedenini, nesnelere fonksiyonel olarak tekrar eden hareketler ile kullanarak tanır. Çocuk etrafındaki nesnelere ve bedenini tanımaya çalışırken yönetmeyi de öğrenir ardından bu öğrenmeler oyuna dönüşür (Garwood, 1982).

2-7 yaş dönemi ise işlem öncesi dönem olarak tanımlanmaktadır. Piaget işlem öncesi dönemi de 2-4 yaş arası sembolik dönem, 4-7 yaş arası sezgisel dönem olarak kendi içinde ikiye ayırmaktadır. Sembolik dönem, kavram öncesi dönem olarak da ifade edilmektedir. Bu dönemde çocuklar kendine özgü bir dil geliştirir ayrıca benmerkezci olarak davranmaya başlar. Fakat bu benmerkezcilik bencillik kaynaklı değil kendini başkasının yerine koyamamaktan, dünyayı başka açıdan görememekten kaynaklıdır. Aynı zamanda bu dönemde çocuğun oyun dünyasına mevcutta bulunmayan nesneyi, varlığı, olayı temsil eden objeler girer. Çocuk oyununda bir şeyleri taklit edebilir fakat çevreyle hiç alakası olmayan kendine özgü bir oyunda geliştirebilir. Oyun içinde mantık yürütmeleri, sıralamaları ve gruplandırmaları tek yönlüdür. 4 yaş sonrası sezgisel döneme geçildiğinde ise oyunlardaki benmerkezçiliğin zamanla azaldığı fakat mantık yürütmenin hala tam anlamıyla gelişmediği görülmüştür (Garwood, 1982).

7-12 yaş somut işlemler dönemine geçildiğinde ise bilişsel gelişim hızla ilerleme kaydetmektedir. Bu dönemde ben merkezlik tamamen ortadan kalkar ve sosyal oyunlar her zaman ilk tercihtir. Bilişsel gelişimin hızlı bir şekilde ilerlemesi ile gerçek yaşamdaki ayrıntılarda önem kazanır. Oyunlardaki kurallara uymak çocuklar için çok önemlidir. Bu

kurallara uyanlara ve uymayanlara verilen ödülleri ve cezalar da önem göstermektedir (Garwood, 1982).

2.1.5.2.6. Sistem kuramı

Sistem Kuramı Rafael Helanko tarafından geliştirilmiştir. Kurama göre oyun, çocuğun kendini dışarıdan gelen olumsuz etkilerden koruma ortamıdır. Çocuk kendini oyun ortamında dışarıdan gelen olumsuz etkilerden koruyabilir. Oyun oynamak çocuğu çevresi ile ilişki içine alır (Çevik, 2021).

Helanko'ya göre çocuğun çevre ile ilişkiye girmesi bir sistem oluşturur. Sistemi iki yönlü olarak tanımlar. Yönün birinde birey vardır ve öznel yöndür. Sistemin diğeri yönünde nesne vardır ve bu yön ise nesnel yöndür. Nesnel yönde eğer nesne veya obje var ise sisteme, primer sistem; nesnel yönde eğer birey veya toplum bulunuyorsa sisteme, sosyal sistem adını vermiştir. Oyun, eğer çocuk oyun ortamını, arkadaşını ve oyun oynamayı kendi seçmiş ise oyundur. Yine aynı şekilde oyun ortamları arasında geçişi de çocuğun kendisinin seçmesi gerekir. Şayet çocuk bu şekilde oyun oynarsa kendini olumsuzluklardan koruyabilir (Çevik, 2021).

2.1.5.3. Diğeri oyun kuramları

Oyunun okul öncesi araştırmalarına konu olmasının öncüsü Parten'dir. Parten 1962 yılında Minnesota Üniversitesi'nin anaokulunda oyun ile ilgili araştırmalar yapmıştır. Ardından oyunun okul öncesi alanda incelenmesi ile ilgili birçok çalışmaya da öncü olmuştur (Çelik ve Kangal, 2022).

Bunun yanısıra oyun gelişimi ile ilgili de incelemelerde bulunmuştur. Piaget, oyun gelişimini bilişsel yönden incelerken Parten, oyun gelişiminin sosyal yönünü ele almıştır. İncelemeleri sonucunda oyun gelişimini altı aşamada sunmuştur. Ayrıca oyunun ilkel sosyal davranışlardan, işbirlikçi sosyal davranışlara doğru evrildiğini savunmaktadır (Smith ve Takhvar, 2009).

Parten'in oyun sınıflandırmasında ilk evre çocuğun herhangi bir aktiviteyle uğraşmadığı ve amaçsız bir şekilde hareketli olduğu 'katılımsız oyun' evresidir. Daha sonra 'tek başına oyun' evresi gelir ve bu evrenin başında çocuk kendi bedeni ve etrafındaki objeler ile tanışır. Bu tanışma sonrası oyunları genellikle tek başına olur. Etrafı gözlemler fakat sosyal iletişime girmez, oyun ve objeler ile baş başa kalmayı tercih eder. Renkli, sesli oyuncaklar dikkatini

çeker ve bu evrede en önemli özellik çocuk oyun içindeyken etraftaki olaylardan etkilenmez (Karaman, 2009).

Tek başına oyun evresinden sonra çocuğun diğer çocuklarının oyununu izlediği ancak katılmadığı ‘izleyici oyun’ evresi gelir. Bir sonraki evre, 2-4 yaş arasında ‘paralel oyun’ evresidir. Paralel oyun evresinde de çocuk yalnız ve bağımsız oynamayı tercih etmektedir. Fakat bu evreyi tek başına oyun evresinden ayıran özellik, paralel oyun evresinde çocuk etrafında olan bitene kayıtsız değildir. Onun dışında oynanan oyunları izler ve hatta sorular bile sorabilir. Bir nesne veya objeyi sadece oynamak yerine onun hakkında da sorular sorabilir ve farklı biçimlerde kullanabilir. Arkadaşları ile aynı ortamda, aynı oyuncaklar ile oynayabilirler fakat birlikte bir oyun sürdürmez. Oyun içinde birbirlerinden oyuncak alışverişinde de bulunabilirler, birbirlerinin yaptığı hareketlere kayıtsız gibi görünseler de oyun içinde birbirlerini taklit ettikleri gözlemlenebilir (Karaman, 2009).

Paralel oyun evresinden sonra 4-6 yaş kapsayan ‘birlikte oyun’ evresi gelir. Bu evrede, çocuk diğer çocuklar ile birlikte oyun oynar, iletişimde ve oyuncak alışverişinde bulunur, olup biten olaylara kayıtsız kalmaz dâhil olur fakat yine de ortak bir oyun yoktur. Çocuk kendi oyununu oynamaya devam ederken çevre ile iletişim halindedir yani bu evrede bir iş birliği, birlikte hareket etme yoktur. Bu evrede çocuklar kuralları tanır fakat kurallara mütemadiyen uyulması gerektiğini, kuralların oyun içinde neden var olduğunu anlayamazlar. Oyun içinde net roller, kurallar ve bir plan yoktur (Kahraman ve Başal, 2011).

Parten’in son evresi 6-8 yaş arası ‘işbirlikçi oyun’ diğer bir adıyla ‘kooperatif oyun’ evresidir. Bu evrede oyunlarda ortak bir amaç ve işbirliği görülür. Çocuk, oyun içinde gruba dâhil olur ve grup içindeki paylaşımlarda rol alır. Sosyal iletişim oldukça fazladır. Grup ortak bir amaç doğrultusunda belli rollere ayrılır, roller gerçeğe uygun olarak dağıtılır. Oyun içinde kullanılan materyaller amacına uygun olarak kullanılır. Grubun bir hedefi vardır ve çocuklar bu hedefi kendi içinde benimserler. Birlikte hareket ederek birlikte kurallar koyarlar. Kurallara uymanın ve kuralların önemi grup içinde anlaşılmıştır. Oyun içinde rol dağıtımı, sırasını bekleme, birlikte hareket etme gibi bu yaş çocuğu için önemli olan beceriler vardır. Bu sebeple bazen grup içi çatışmalar çıksa da yine bu evrede bu çatışmalar işbirliği içinde çözülür (Kök, 2017).

Oyunu evrelendiren bir başka kuramcı ise Sara Smilansky’dır. Smilansky Piaget’in kuramından yola çıkarak, Piaget’in bilişsel oyun evrelerini genişletmiştir. Bunun üzerine

işlevsel, yapı-inşa, dramatik ve kurallı olmak üzere dört oyun evresi belirlemiştir. İlk evre olan işlevsel oyun evresi 0-2 yaş dönemini kapsamaktadır ve diğer oyun kuramcılarında da gördüğümüz gibi bu yaş grubunda çocukta bedenin ve objenin işlevselliği kullanılarak tanıma, tekrar etme hareketleri görülür. Bu hareketlerin süreklilik kazanması ile amaçlı olmayan işlevsel oyunlar ortaya çıkar.

2-4 yaş dönemine geldiğimizde çocuk yapı-inşa evresine geçmiştir. Yapı-inşa evresinde nesnelere amacına göre değil bir şeyler inşa etmek, kule yapmak gibi amaçlar ile kullanılır. Bu evrede kullanılan nesnelere araç değil aslında oyunu oluşturan amaçlardır. 4-6 yaş döneminde sosyo-dramatik oyun evresine geçilir. Bu evrede sosyal gelişim ön plandadır. Çocuk çevreden gördüğü ve zihnine kaydettiği olayları dramatize ederek canlandırır. Son evre 6-8 yaş kapsayan kurallı oyun evresidir. Piaget'in bilişsel gelişim kuramında olduğu gibi Smilansky'nin kurallı oyun evresinde de kurallar ön plandadır. Şartlar ne olursa olsun oyunun kuralları vardır ve uyulmak zorundadır. Bu evrede işbirliği ve sosyal oyunlar daha çok görülmektedir (Riley, 1973).

2.1.6. Oyunun gelişim alanları üzerindeki etkileri

Organizmanın büyümesi, olgunlaşması ve öğrenme çıktıları ile etkileşimi sonucu sürekli olan ilerlemeye gelişme adı verilir. Gelişme, etkileşimler sonucu ortaya çıkan bir üründür. Fakat gelişimi bir sonuç olarak düşünmemek gerekir, gelişim bir süreçtir. Organizmanın doğum öncesi dönemden başlayarak, tüm hayatı boyunca bedenen, zihnen, dil, duygusal ve sosyal yönden sürekli gelişme kaydetmesi de gelişim olarak adlandırılır. Gelişim; büyüme, gelişme, olgunlaşma, öğrenme ve hazırbulunuşluğu da içinde barındıran kapsayıcı bir kavramdır. Aynı zamanda gelişim kendi içinde beş farklı alana ayrılmaktadır. Okul öncesi dönem için önemli olan; fiziksel, sosyal-duygusal, dil, psikomotor ve bilişsel olmak üzere beş gelişim alanından bahsetmek mümkündür (Lai vd., 2018).

Oyun, çocuğu birçok açıdan eğitir ve geliştirir. Çocuğun oyun içinde yüksek düzeyde beceri ortaya koyması, zihinsel süreçlerini sürekli aktif tutması ve sürekli oyun oynama isteği çocuğu geliştirir. Genel gelişime etkisinin ve öneminin yanında oyun, çocuğun gelişiminin alt basamaklarına da etki eder.

Fiziksel gelişim, vücudun bedenen boy kilo hacim artışı ve bunun yanı sıra organizmanın kendinden beklenen becerileri gelişim dönemi içinde yerine getirebilmesidir. Oyun, çocuğun fiziksel gelişimi için büyük önem arz etmektedir. Çocuk doğası gereği zaten

içgüdüsel olarak her gelişim döneminde farklı oyun türlerine eğilim göstermektedir. Dönem atladıkça değişen bu oyun eğilimi ise çocuğu yapabildiklerinin daha fazlasını yapmaya iter (Lai vd., 2018).

Mücadele ve hareket gerektiren oyunlarda çocuk; itme, çekme, yuvarlanma, atma, atlama gibi güç gerektiren aktivitelerde bulunmaktadır. Bu aktivitelerin sürekli tekrarlanması çocuğun kas gelişimine etkide bulunacaktır. Bunun yanısıra oksijen alımını artırarak akciğer gelişiminin ilerlemesini, vücuda daha hızlı ve daha fazla kan pompalanmasını sağlar. Daha fazla pompalanan kan dokulara daha hızlı besin taşınmasına yardımcı olur. Güç gerektiren bu hareketlerin sürekli tekrarlanması büyük kas gelişimini desteklemektedir (Göncü ve Gaskins, 2007).

Oyun, büyük kas gelişimi gibi küçük kas gelişimi içinde çok büyük önem arz etmektedir. Gelişimde kritik dönemler vardır ve bu dönemler kaçırıldığı zaman öğrenmelerin, gelişimin olması zor ve uzun sürmektedir. Küçük kas gelişimi için özellikle okul öncesi dönem kritik dönemdir. Bu dönemde küçük kas gelişimini destekleyecek etkinlikler büyük önem taşır. Fakat bu etkinlikleri çocuğa oyunlaştırmadan vermek çocuğun dikkat süresi düşünüldüğünde oldukça zor olacaktır. Oyunlaştırarak blok, yapboz, kesme, yapıştırma gibi etkinliklerin yapılması hem küçük kas gelişimini destekleyecek hem de öğrenmelerin eğlenceli ve uzun süreli olmasını sağlayacaktır (Çelik ve Şahin, 2013).

Ayrıca oynanan denge, top atma, tutma, koşma gibi hareket, hız ve güç gerektiren oyunlar çocuğun bedenini kontrol etmesine, gücünü yerinde ve zamanında kullanmasına, zaman alışkanlığı kazanmasına katkıda bulunur. Çocuğun bir oyunu sürekli tekrar edip, uzmanlık kazanması da engelleri aşabilmesini ve kendini bir sonraki adıma hazırlamasını sağlar (Çelik ve Şahin, 2013).

Çocuğun fiziksel olarak bir hareketi yapmaya hazır olması kadar bunu yapabileceğine olan inancı da önemlidir. Örneğin çocuğun geri geri yürüyebilmesi için fiziksel açıdan hiçbir eksiklik veya sorun yoktur fakat çocuk bunu hiç denemediği için geri geri yürüyebileceğine dair inancı da yoktur. İşte bu noktada bu hareketi sürekli yaparak organizmanın bu konuda hareketlilik kazanması psikomotor gelişimi destekler. Oyun içinde psikomotor gelişim, organizmanın fiziksel gelişim sonucu yapabildiği atma tutma gibi büyük kas becerisi gerektiren hareketleri ve ilikleme, koparma gibi küçük kas becerisi gerektiren hareketleri hem birleştirerek hem de ayrı ayrı günlük yaşam becerilerine eklemesi bu sayede buna tekrar ve süreklilik

kazandırmasıdır. Bir çocuğun günlük yaşamda en keyif aldığı aktivite ise oyundur. Çocuğa bir hareketin ve bir davranışın tekrarı ve sürekliliği ancak oyun yolu ile öğretilir. Her oyunda bulunan kademeleri arttırarak ve üstüne eklemeler yaparak hem hareketin devamlılığı hem de gelişimi bu sayede ise psikomotor gelişimin desteklenmesi sağlanır (Bardak, 2022).

Gelişim kuramcılarının birçoğunun da bahsettiği üzere oyun çocuğun kendine özgü alanıdır. Oyun, çocuk için asla boş bir eylem değildir. Çocuğun oyun seçimleri, oyun içindeki hareketleri her zaman için çocuğun ebeveynlerine, öğretmenine çocuk hakkında önemli ipuçları vermektedir. Bir çocuğun duygusal durumu, bir olaya karşı düşüncesi oyun içinde verdiği tepkiler, rol ve taklit süreçlerinde gözlemlenebilir. Bununla birlikte gözlenen eylemler, oyun içinde yönlendirilebilir. Çocuğun oyun içinde verdiği bir tepkiye onu doğruya ve güzele yönlendirecek şekilde tepki vermek, düşünmesini ve zihnini düzenlemesini sağlayacaktır (Akyol, 2003).

Bunun yanında oyun, çocuğun toplumsal yaşamı öğrenmesi için harika bir ortamdır. Çocuğun bir hareketi bir yaşam tarzını öğrenebilmesi için bunu içselleştirmesi gerekir. Sağlıklı bir birey etrafında olup biten her şeyin farkında ve takibindedir. Çocuk bu takip ettiği ve fark ettiği detayları oyun içinde kullanarak öğrenir. Yaşadığı çevrede bulunan görev ve sorumlulukları, etrafındaki insanların rollerini oyun içinde taklit ederek anlamlandırır. Oyunun bu yönü kullanılarak çocuğa toplum içinde nasıl davranılması gerektiği, toplum içindeki roller, meslekler, sosyal çevre kuralları öğretilir (Ünal, 2009).

Ayrıca tek başına oyun evresi geçtikten sonra çocuk oyunlarında genelde bir grup çalışmasına dâhildir. Grup içinde görev ve sorumluluk almaya, kurallara uymaya özen gösterir. Grup içinde ortak bir amaç için işbirliği davranırlar. Ayrıca grup içinde başkalarının haklarına saygı duymayı, başkalarının sınırlarını ihlal etmemeyi, bunun yanında kendi haklarını da korumayı öğrenirler. Bu, çocuğun toplum içindeki yaşamı için oldukça önemlidir (Gülay, 2009).

Oyun, çocuğun duygusal açıdan kendini en rahat hissettiği alandır. Çocuk için oyun, bir koruma kalkanıdır. Kendini kötü hissettiği, endişe duyduğu an oyun oynamaya başlar ve bu şekilde duygularının boşaltımını sağlar. Çocuk, gerçek hayatta veremediği tepkileri oyun içinde girdiği roller ile verir. Oyun bu yönüyle geçmişten günümüze terapi ve tedavi yöntemi olarak kullanılmıştır (Schafer ve Reid, 2001).

Birey, dünyaya geldiğinde öğrenmeye açıktır fakat öğrenmesi gereken birçok şey vardır. Yetişkin bir birey bu dünyadaki nesnelere neredeyse tamamını, bu nesnelere çeşitlerini tanıırken, çocuk için bu büyük bir problemdir. Bilişsel gelişim, dünyayı tanıma, anlamlandırma, karşılaştırma eşleştirme yaparak zihinde kompleks yapılar oluşturma sürecidir. Çocuğa dünyayı tanıma, ihtiyacı olan bilgileri verme ve bu bilgileri yerinde kullanabilmeyi öğretmenin en kolay ve en etkili yolu da oyundur (Sağır, 2016).

Çocuk, sadece günlük hayattaki öğrenmeler için oyunu kullanmaz. Aynı zamanda zevk almak için oynadığı bir oyunda da farklı problemler ile karşılaşabilir. Oyun içinde bu problemleri çözmek için birçok farklı çözüm yolu deneyerek sonuca ulaşır. Bu çözüm yollarını üretmesi, denemesi ve çözüme ulaştırması da zihinsel süreçleri aktif edecektir. Çocuk oyun içinde aktif bir alıcıdır. Oyun içinde problemleri uygulamalı olarak çözmesi; problem çözme, mantık yürütme ve tahminde bulunma gibi üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçirmesi öğrenmenin hızlanmasını sağlar (Sağır, 2016).

Çocuk, oyun ile bir nesneyi tanıma, şeklini, rengini, dokusunu, özelliklerini, görevlerini ve bunun yanında birçok şeyi öğrenir. Bu öğrenme sonucunda karşılaştırma, gruplandırma, eşleştirme, sınıflandırma gibi becerileri de geliştirecektir. Objeleri farklı farklı şekillerde kullanmak ve gruplandırmak çocukta “daha başka ne olabilir?” düşüncesi oluşturarak çocuğun araştırmacı ve merak duygularını ortaya çıkaracaktır (Van Oers, 2010).

Oyun içinde çocuğun bütün duyuuları aktif olarak kullanılır. Çocuk görme, duyma, dokunma, bazen tat alma gibi tüm duyuularını oyun içinde aktif olarak kullanır. Birçok duyunun bir arada kullanılması ile beyin sayısız uyarı alır ve harekete geçer. Beynin aldığı bu uyarıyı pasif hale getirmesi ve rahatlaması için çocuk oyun yolu ile öğrenmelere devam eder (Gibson vd., 2017).

Çocuk oyun yolu ile çevresini ve dünyayı tanır. Doğayı, sosyal norm ve kuralları oyun yolu ile öğrenir. Çevreyi ve dünyayı öğrendiği kadar kendini de oyun yolu ile tanır. Sorular sorarak ve araştırarak kendini tanımaya çalışır. Aynı zamanda oyun, çocuğun kendini en iyi ifade etme yoludur. Duygularını, düşüncelerini, isteklerini ve sınırlarını oyun içinde belirtir. Bu belirtme çocuğun kendisini de tanımaya yardımcı olur (Lillard, 2015).

Dil gelişimi incelenirken alıcı dil ve ifade edici dil olarak ikiye ayrılır. Çocuk doğduğu ilk yıllarda sadece alıcı dil ile iletişim kurar. Konuşabilmeye başladıkça zamanla ifade edici dil gelişir. İfade edici dilin gelişmesinde tekerlemeler, parmak oyunları, renkli ve sesli oyuncaklar

etkili olmaktadır. Çocuk oyunlarının birçoğunda hem alıcı hem de ifade edici dil kullanılması gerekir (Duran ve Kenanoğlu, 2021).

Bunun yanısıra yalnız oynanan oyunlarda monolog konuşmalar da görülür. Çocuk monolog konuşmada rol yaparak birinin yerine geçer ve onu konuşturabilir ya da sadece kendini takdir edici, onaylayıcı cümleler de kurabilir. Bu durum okul öncesi dönemde genelde normal karşılanır. Ayrıca çocuk, bu konuşmalarda gün içinde duyup anlam veremediği cümle ve kelimeleri daha çok kullanır (Duran ve Kenanoğlu, 2021).

Çocuk oyun esnasında kendini ifade edebilmenin yanında karşısındakini de anlamalıdır. Oyunu devam ettirebilmek için alıcı ve ifade edici dilin aktif olması gerekir. Yani oyunun devam edebilmesi için iletişimi sürdürmek mecburidir. Özellikle evcilik ve dramatik oyunlar, dil kullanımını gerektirir ve dil gelişiminde etkisi büyüktür (Shabaneh ve Farrah, 2019).

Oyun, çocuğun bütün gelişim alanlarını etkilemektedir ama özellikle dil gelişiminde etkisi büyüktür. Çocuk, oyun ortamında yeni sözcükler öğrenir ve bu sözcükleri kendini ifade etmeye, duygularını anlatmaya çalışırken kullanır. Kendini daha iyi ifade edebilmek amacıyla jest ve mimiklerini de kullanarak iletişim şekillerini geliştirir (Gözalın ve Koçak, 2014).

2.2. Bilişsel Oyunlar

Bu bölümde bilişsel oyunların tanımı ve önemi, bilişsel oyunların özellikleri, okul öncesi dönemde bilişsel oyunlar ve gelişim alanları üzerindeki etkilerine yönelik açıklamalara yer verilecektir.

2.2.1. Bilişsel oyunların tanımı ve önemi

Bilişsel oyunlar, bilişsel gelişime yönelik oyunlar olarak da tanımlanan problem çözmeye yönelik, akıl yürütme becerilerini geliştiren, problem çözümünde farklı stratejiler geliştiren, mantıksal düşünme becerilerini geliştiren, doğru karar verebilme, verdiği kararı uygulama, bireysel ve takım çalışmasını sürdürebilme gibi yüksek bilişsel becerileri geliştiren oyunlardır (Esentaş, 2021).

Eğlenirken öğrenme ilkesinden yola çıkan bilişsel oyunlarda öncesinde bilgi ve hazırlık gerektirmediği için tüm yaş düzeylerinde istekli katılım görülmektedir. Bilişsel becerileri çalıştırarak öğrenmeyi hızlandırdığı ve bireyi öğrenmeye istekli hale getirdiği için ileriye dönük eğitim metotları arasında görülmektedir (Özdevecioğlu ve Hark Söylemez, 2021).

Bilişsel oyunlar, düşünürken aynı zamanda hareket etmeyi gerektirdiği için çocukta hızlı karar verme yeteneğini bunun yansira reflekslerini geliştirir. Bilişsel oyun sürecinde kişi kendi hamlelerini düşünmesinin yanında rakibinin de hamlelerini tahmin etmek ve düşünmek zorundadır. Böylelikle hem mantıksal düşünme hem de karar verme becerilerini geliştirir (Kel ve Kul, 2021).

Birçok bilişsel oyun, grup ile ya da iki kişi ile oynandığı için çocuğun sosyal ortama girmesine yardımcı olur. Grup içinde oynanan oyunlarda ortak bir amaç için işbirliği içinde olmak çocukta bir gruba ait olma ve işbirliği duygularını geliştirir. Oyun süreci içinde bir gruba ait olduğu ve grup içinde fikirlerini, düşüncelerini beyan edebildiği için özgüven duygusu gelişir (Güneş, 2023).

Bilişsel gelişime yönelik oyunların ilk amacı, bilişsel gelişimi sağlamak olduğu için oyunlarda hafıza, akılda tutma, akıl yürütme becerilerine yer verilmektedir. Çocuğun bu oyunları oynaması kavrama yeteneğini desteklemenin yanında yaratıcılık becerilerini de geliştirir. Bilişsel oyunlar, çok yönlü tasarlanmıştır. Birçok bilişsel oyunun birden fazla oynama şekli vardır. Aynı zamanda bilişsel oyunlar değişime ve gelişime de açıktır. Oyunun fazla oynandığı ve çocuğun kendini geliştirdiği durumlarda farklı oynanış biçimleri üretmek mümkündür. Böylelikle çocukta seçenek üretme ve yaratıcılık becerileri de gelişir (Batar, 2021).

2.2.2. Bilişsel oyunların özellikleri

Bilişsel gelişime yönelik oyunlar, toplumun her kesimine ve her yaş grubuna hitap ettiği için çok yönlüdür. Amacı eğlenirken öğretmek olan bu oyunları, öğrenme gayesi olmadan da oynamak mümkündür. Bu sebeple bilişsel oyunlar, hem günlük hayatın yoğunluğundan ve stresinden bunalmış yetişkinler için hem de bu oyunları eğlence ve öğrenme aracı olarak gören çocuklar için uygundur (Budak ve Saban, 2023).

Bilişsel oyunlar, oyun içinde bireyin aktif olduğu oyunlardır. Birey, oyun içinde hem hareket hem düşünce olarak aktif durumdadır. Bilişsel oyunların bir diğer özelliği ise genellikle iletişime yönelik oyunlar olmasıdır. Oyun sürecinde birey, zaman zaman kendi içinde düşünse de genellikle kararını grup içinde paylaşarak ve grup içinde gelen diğer düşünceleri değerlendirerek alır (Budak ve Saban, 2023).

Oyunlar, bilişsel gelişime yönelik oyunlar olması sebebiyle, üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek birçok özelliği içinde barındırır. Oyunlarda hafıza kullanımını ve gelişimini

sağlayan akılda tutma, kavrama etkinliklerine farklı farklı şekillerde yer verilmektedir (Oktay, 1990).

Bilişsel oyunlar yaratıcılığı ve özgüveni geliştirmeyi destekleyen oyunlardır. Oyunlar, süreç içinde yaratıcılığı geliştirecek ve farklı çözüm yolları üretilecek şekilde tasarlanmıştır. Bunun yanısıra oyunlar farklı şekilde oynanmaya ve geliştirilmeye de olanak tanıdığı için bireyin düşünmesi ve yaratıcılığını geliştirmesi için imkân sağlar. Oyunlarda süreç, bireyin kendini gösterdiği ve düşüncelerini ifade edebildiği şekilde ilerlediği için özgüven gelişimini de destekler (Kula, 2020).

Oyunlar eğlenerek öğrenme ve öğretme özelliğini içinde barındırır. Oyun ve materyaller ilgi çekici, eğlenceli olduğu için kişiyi oynamaya ya da öğrenmeye zorlamamaktadır. Dışsal bir etken olmadan, içgüdü ile oynanan oyunlarda öğrenme üst düzey olmaktadır. Bu nedenle oyunların bu yönü kullanılarak öğrenme çıktılarına oyunlarda yer verilmektedir (Adalıyılmaz, 2022).

Bilişsel oyunların bir diğer özelliği iş birliği içinde oynanmasıdır. Oyun içinde ortak bir amaç vardır ve bu amacı gerçekleştirmek için iş birliği içinde olunur. Bu yönüyle bilişsel oyunlar, iş birliği ve sosyal ortama uyum sağlama becerilerini geliştirir. Ayrıca bireyde sırasını bekleme, başkalarının haklarına ve düşüncelerine saygı duyma duygularını da geliştirici özelliktedir (Ayar, 2022).

2.2.3. Okul öncesi dönemde bilişsel oyunlar ve gelişim alanları üzerindeki etkileri

Bilişsel gelişime yönelik oyunların hem çocuklara hem de yetişkinlere yönelik olduğu bilinse de çocukların ilgisini daha çok çekmektedir. Okul öncesi dönemde çocuk için ciddi bir iş olan ve her zaman tercih ettiği oyunun daha eğlenceli ve daha değişik olması oynama isteğini arttırmaktadır (Koçyiğit vd., 2016).

Okul öncesi dönem çocuğu gelişime açıktır ayrıca merak duygusu üst düzeyde olduğu için öğrenmeye de açıktır. Bu nedenle kademeli oyunlar merak duygusunu harekete geçirir ve başarıma isteğini artırır. Çocuk, oyun içinde eğlenerek ilerlediği için bir kademeden diğerine geçerken başarıma içgüdüğü ile öğrenmeye devam eder (Özer vd., 2006).

Erken çocukluk dönemi, gelişim ve gelişim alanları açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun gelişimi üst düzeydedir fakat bunun yanında çevreye açık haldedir. Çocuk

öğrenme için hazırbulunuşluğunu tamamlamıştır, uygun bir çevre veya ortam sunulduğu zaman istenilen düzeyde öğrenme ve gelişim gerçekleşir (Özer vd., 2006).

Okul öncesi dönemin başlarında tam gelişmemiş olan fakat hızlı bir şekilde ilerleyen dil gelişiminde bilişsel oyunların kullanımı gelişimi hem hızlandıracak hem de ileri düzeye taşıyacaktır. Dil gelişimi sadece konuşmadan ibaret değildir, dilin doğru kullanımı, zamanında kullanımı da dil gelişimi için önemli unsurlardır. Bilişsel gelişime yönelik oyunlarda çocuk, dış dünyayı oyun ile tanıyabilir; bilmediği kavramları, nesnelere oyun içinde öğrenebilir. Ayrıca bu öğrendiklerini yine oyun içinde veya başka oyunda sergileyebilir. Bunun da yanında dil ile ilgili çok önemli becerileri geliştirir, ses tonunu doğru kullanmayı, konuşurken sırasını beklemeyi, söz kesmeden konuşmayı, konuşmak için uygun bir şekilde izin istemeyi, konuşurken nefesini kontrol edebilmeyi de bilişsel oyunlar sayesinde öğrenir (Bekmezci ve Özkan, 2015).

Fiziksel gelişim için doğum öncesi dönem, erken çocukluk dönemi ve ergenlik dönemi kritik dönemlerdendir. Gelişimin kritik olduğu bu dönemlerde çevresel uyaranların uygun ve bol olması çok önemlidir. Çocuk, bilişsel oyunlar ile hızlı hareket edebilme ve refleks hareketlerini geliştirir. Bunun yanında büyük kas gelişimini destekleyecek hareketli oyunlarda bulunarak hem kas gelişimini destekler hem de büyümeyi hızlandırır. Ayrıca neredeyse tüm bilişsel oyunlar, küçük kas gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. Oyun içinde kullanılan dizme, tutma, kesme, yakalama gibi hareketler çocuğun fiziksel gelişimini destekleyecektir (Ayan ve Memiş, 2012).

Fiziksel gelişim ile bağlantılı gibi görünen ama ayrı bir gelişim alanı olan psikomotor gelişim de bilişsel oyunlarla desteklenebilir. Psikomotor gelişim, büyük ve küçük kas gelişimini destekleyecek hareketlerin tekrar ve süreklilik kazanması ile gelişir. Bilişsel oyunlarda kademeler ve seviyeler vardır. Okul öncesi dönem çocuğu her kademeye ulaşırken bir önceki seviyede yaptığı hareketleri tekrar eder. Böylelikle hareketlerinde ustalık ve süreklilik kazanır (Prawiti vd., 2020).

Okul öncesi dönem çocuğu için arkadaş ve arkadaş ortamı yaşamsal fonksiyonlar kadar önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde çocuk tek başına oyun ve paralel oyun evresinden sonra işbirlikçi oyun ile birlikte oyun evresine geçmektedir. Çocuk doğası gereği bu evrelerde bir sosyal ortamda yani arkadaş ortamında bulunmak isteyecektir. Bilişsel oyunlar, çekimser veya lider ruhlu olan iki uç örnekteki çocukların bile bir amaçta uzlaşmasını sağlayan oyunlardır. Oyunlar birlikte oynanmak üzere tasarlandığı için çocuklar birlikte oynamak ve

oyun sürecinde iş birliğinde bulunmak zorundadır. Fakat bunu eğlenerek yaptıkları için asla zorunluluk olarak görmeden sosyal ortama uyum sağlamaktadırlar (Petrovska, 2013).

Bilişsel oyunlar, adından da anlaşılacağı üzere asıl bilişsel gelişimi destekleyen oyunlardır. Okul öncesi dönemde çocuk, öğrenmeye ve öğrendiklerini kullanmaya açıktır. Bu dönemde çocuk bir nevi sünger gibidir. Çocuk, çevresinde ne görürse emici bir sünger gibi çeker ve zamanı geldiğinde bunu kullanır. Algılarının açık olduğu süreçte çocuğu bilişsel oyunlar ile desteklemek tüm bilişsel becerilerin aktif kullanımını sağlar. Çocuk, hafıza ve akılda tutma oyunlarında gördüklerini kavrar, hafızasına yerleştirir, aklında tutar ve zamanı geldiğinde bunu sergiler. Stratejik oyunlarda, rakibinin hamlelerini takip eder bununla birlikte kendi yapacağı hamlenin bir sonraki adımını da sürekli düşünmek zorundadır. Oyun sürecinde akıl yürütme ve mantık becerilerini aktif olarak kullanır (Anggraini vd., 2018). Çocuk, oyun içinde zamanla yarıştığı ve geç kalırsa kaybedeceği düşüncesi ile hızlı düşünüp hızlı hareket eder. Bu sayede bilişsel oyunlar ile çocuğun hızlı düşünme becerisi de gelişir (Rajic, 2019).

2.3. İletişim

Bu bölümde iletişim kavramı, iletişim süreci ve öğeleri, temel iletişim süreçlerine yönelik açıklamalara yer verilecektir.

2.3.1. İletişim kavramı

İletişim, kelime anlamı olarak “aktarmak, paylaşmak” anlamına gelir. Türk Dil Kurumu [TDK] tarafından yapılan tanıma göre iletişim; kişilerarası duygu, düşünce ve haberlerin akla uygun şekilde karşılıklı olarak aktarılmasıdır. Buna ek olarak, insanların duygu düşüncelerini ifade etmek için çıkardıkları seslere, yaptıkları vücut hareketlerine, çizdikleri görsellere, gösterdikleri tepkilere de iletişim denebilir (TDK, 2023).

İnsan nasıl nefes alıyor, yemek yiyor, uyuyor ve bunun gibi birçok yaşamsal faaliyeti gösteriyorsa iletişim de kurmak zorundadır. Bir insanın iletişimsiz kalması birçok yaşamsal olumsuzluğa yol açabileceği gibi iletişimsiz kalmayı tercih etmesinin altında da birçok yaşamsal olumsuz sebep olabilir. Çünkü iletişim; insanın hissettiklerinin ve düşüncelerinin içinde bulunduğu kültür, toplumun normları, varılan kanılar, kültürün oluşturduğu simge ve semboller ile aktarılmasıdır (Spitzberg, 2000).

İletişimin içinde bulunduğu toplum ile değişmesi ve gelişmesi farklı coğrafyalarda farklı iletişim şekillerinin farklı dillerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bazı toplumlarda hoş karşılanan hareket ve cümleler bazı toplumlarda hoş olmayan davranış şeklinde

nitelendirilmektedir. Bazı toplumlarda övgü, yüceltme anlamına gelen kelimeler bazı toplumlarda tam tersi yergi, hakaret anlamına gelmektedir. Tüm bunlar dünyanın her yerinde insanların ve canlıların anlaşmaya, iletişim kurmaya çalıştığını bu nedenle kendilerine ait iletişim yolları oluşturduğunun kanıtıdır (Lasswell, 2007).

İnsan, doğum öncesi dönemden ölüncüye kadar çevresiyle iletişim halindedir. İnsanın sosyal bir varlık olması sebebiyle bu iletişim süreci bireyi duygu, düşünce, norm, ahlak yönüyle etkileyecektir. İnsan iletişim sürecinde bazen kendini sorgularken bazen de karşıdakinin kendini sorgulamasına sebep olacaktır. Bu şekilde iletişim eylemi gelişip, değişecek ve süreklilik kazanacaktır (Kaya, 2018).

2.3.2. İletişim süreci ve öğeleri

İletişim süreci, içinde birçok öğeyi ve unsuru barındırır. Fakat iletişim sürecinde dört temel öğeden bahsetmek mümkündür. Bunlar “kaynak, alıcı, mesaj ve kanal”dır.

İletişimi başlatan ve iletiyi gönderen tarafa “kaynak” adı verilir. Sözlük anlamı bir şeyin veya olayın çıktığı yer olan kaynak iletişimde, iletişim kanallarını kullanarak iletilmek istenen mesajın alıcıya iletiildiği kişi veya topluluktur. Kaynak, iletmek istediği mesajı alıcıya seçtiği iletişim yolları ile aktarmalıdır. Fakat bu konuda dikkat edilmesi gereken hususlar vardır (Kaya, 2018). Öncelikle kaynağın ilettiği mesaja eğer alıcıdan dönüt olmayacaksa bu bir iletişim süreci değildir. Yani kaynak iletişim sürecini başlatabilmek için alıcıya mesajı doğru yolla ve doğru ifade ile iletmelidir. Ayrıca kaynak her zaman tek bir kişiye hitap etmez, bu durumda bir topluluktan dönüt bekleyecekse topluluk içindeki kişiler arasında ayırım yapmamalı, objektif olmalıdır. Alıcıya kendini kabul ettirmeli ve süreçte etkin olmalıdır. Böylelikle alıcı dönüt vermekten çekinmemeli ve iletişim sürecinde kendini rahat hissetmelidir. Alıcıya ve söylediklerine karşı tutum ve davranışlarını kontrol etmeli, gelen dönütlere değer verdiğini göstermelidir. Alıcı söylediklerinin önemsenmediğini düşünür ve kaynağın kendisine karşı tutumundan rahatsız olursa iletişim sürecini sürdürmeyebilir (Akilandeswari vd., 2015).

Kaynağın mesajı ilettiği, iletişimi sağlayan araca ise “kanal” denir. Kanal resmi (formel), resmi olmayan (informel) olarak ikiye ayrılmaktadır. Resmi kanallara toplantılar, resmi yazılar örnek verilebilir. Resmi olmayan kanallar ise günlük konuşmalar, söylentilerdir. İnsanlar için beş duyu organları da iletişim kanalıdır. Ayrıca günlük hayatta kullandığımız telefon, televizyon, radyo gibi iletişim araçları da aslında birer iletişim kanalıdır (Chase, 2013).

Kaynaktan gönderilen ve kanaldan geçen iletilere “mesaj” adı verilir. Mesajlar görülen duyulan ya da okunan şekilde olabilir. Mesaj alıcının duyu organlarına ne kadar çok hitap ediyorsa anlaşılması o kadar kolay olur. Kaynağın gönderdiği mesaj ile alıcının algıladığı mesaj aynı olursa “tam iletişim” sağlanmış olur. Fakat orijinal mesaj alıcıda farklı algılanmış ise iletişim tamamlanmaz. İletişimin tam ve doğru olması için mesajın açık, anlaşılır olması ve uygun kanallarla iletilmiş olması çok önemlidir (Işık, 2018).

Kaynaktan gönderilen mesajın ulaştığı tarafa ise “alıcı” denir. Bütün iletişim sürecinde aslında amaç alıcıya ulaşmak ya da mesajı ulaştırmaktır. Alıcı bir kişi veya topluluk olabilir. Mesaj alıcıya ulaştıktan sonra alıcının mesajı çözümleyip algılaması ve dönüt vermesi gerekir. Aynı zamanda mesajın alıcı tarafından doğru çözümlenmesi gerekir. Yani kaynağın anlatmak istediği şekilde mesaj anlaşılmalıysa iletişim tamamlanmış sayılmaz. İletişimin tamamlanabilmesi için alıcının dinleme yeteneğine sahip olması, kaynağın sözünü kesmeden dikkatli bir şekilde dinlemesi, kaynağa karşı önyargılı davranmaması gerekir. Alıcının mesajı doğru algılayabilmesi kadar doğru dönüt vermesi de gerekir. Bunun için alıcının da kaynak kadar bilgili olması gerekmektedir (Işık, 2018).

2.3.3. Temel iletişim süreçleri

İletişim; kaynak ve alıcı arasında geçen, alıcının kaynağa iletmek istediği mesajı uygun kanallar yoluyla aktardığı süreçtir. İletişim sürecinin beş temel unsuru bulunmaktadır. Bu beş temel unsurun yanında iletişim sürecinde “kod, kodlama, kod açma, yorumlama, geribildirim” olmak üzere ikincil unsurlarda bulunmaktadır (Kaya, 2018).

“Kod” iletişim sürecinde, kanalın mesajını anlamlı kılmak için oluşturduğu her türlü kelime, cümle, yazı, resim, harekettir. Konuştuğumuz dilin coğrafyalar arası değiştiği ve bunun kültürler arası iletişim kurma çabasının bir örneği olduğu görülmüştür. Dilin coğrafyalar arası değişmesi, kültürler arası dile yüklenen bir koddur (Hartog, 2009).

“Kodlama” ise iletişim sürecinde alıcının yaptığı bir işlemdir. Kaynağın zihninde oluşturduğu ve alıcıya aktarmak istediği duygu, düşünce, bilgi için uygun şemalar ve kaynak şekilleri ile kod seçmesidir. Kaynak kodlamayı yaparken alıcının da bu kodu bilmesine özen göstermelidir. Çünkü alıcının bilmediği bir kodlama, kodun çözümlenmesini engeller ve iletişim tamamlanamaz. Kodlama her zaman ve her durumda aynı olamaz. Kaynağa, alıcıya, iletişim sürecine, ortama göre değişiklik göstermelidir. Bu değişiklik olmadığı ve kodlamanın yanlış yapıldığı durumlarda insanlar arası anlaşmazlıklar ve yanlış anlamalar ortaya

çıkılmaktadır. Kodlamanın doğru yapıp yapılmadığı ise alıcıdan gelen dönüt ile belli olacaktır (Kapur, 2020).

Kaynağın gönderdiği kodlanmış bilgiyi, alıcının çözümleyerek anlamlandırmasına “kod açma” ya da “kod çözümü” denir. Kod açma sürecinde alıcının kaynak ile aynı kültürden olması hatta daha özelden aynı bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Çünkü kaynak ve alıcının coğrafi özelliklerinin benzer olması, bilgi birikimlerinin ortak olması kod çözümlemesinin daha anlamlı olmasını sağlayacaktır. Fakat bu ortak özellikler azaldıkça da kod çözümü kaynak ve alıcı arasında farklı anlamlara dönüşecektir. Kaynağın ve alıcının çözümlemelerde ortak olarak algıladıkları alana “ortak tecrübe alanı” ya da “ortak referans çerçevesi” denmektedir. Ortak referans çerçevesi ne kadar geniş olursa iletişim o kadar etkili olmuş demektir (Işık, 2018).

İletişim sürecinde “yorumlama”, alıcının kaynaktan gelen mesajı kod çözümü sürecinde kendine göre anlamlandırmasıdır. “Geribildirim” ise mesajın kaynağa ulaşmasından sonra kaynağın mesajı çözümlemesi, yorumlaması ve ardından dönüt vermesidir. Kaynak tarafından iletilen mesaja alıcının sözlü, yazılı veya herhangi bir iletişim kanalı ile cevap vermesidir. Etkin bir iletişimin olması için alıcının kaynağa dönüt vermesi gerekmektedir. Kaynak gönderdiği mesajın doğru anlaşılıp anlaşılmadığını bu şekilde öğrenebilir (Kaya, 2018).

Pozitif geri bildirim ve negatif geri bildirim olmak üzere iki tür geri bildirim vardır. Pozitif geri bildirim, bize iletişimin etkin olduğunu ve amacına ulaştığını gösterir. Negatif geri bildirim ise, alıcının kaynaktan gelen mesajı doğru anlamadığını ve doğru yorumlamadığını gösterir (Kaya, 2018).

Alıcı, kaynağa geri bildirimde bulunduğu anda kaynak alıcı konumuna geçmektedir. İletişimin çift yönlü olabilmesi için geri bildirim etkin olması gerekir. Etkin geri bildirim, doğru zamanda iletilir, kaynağın gönderdiği mesajın amacına ulaştığını ve mesaja tam karşılık verildiğini gösterir. Etkin olmayan geri bildirimde ise zamanında dönüt verilmez. Verilen dönütün kaynaktan gelen mesajı tam karşılamadığı görülür, yanlış yorumlanmıştır ve karmaşıktır (Vural, 2012).

2.4. İletişim Becerileri

İletişimde, iletişimi başlatmak kadar sürdürmekte önemlidir. Bireyin iletişimi başlatması ve sürdürmesi için belli başlı becerilere sahip olması gerekmektedir. İletişim

becerileri; iletişimi başlatmak, iletişimi sürdürmek, iletişim sürecinde doğru mesajın ve kanalların kullanılmasıdır (Tuna, 2012).

2.4.1. İletişim beceri yetkinlikleri

İletişim becerilerini doğru yerde ve zamanda kullanabilmeye iletişim beceri yetkinliği denir. Üç temel iletişim beceri yetkinliği vardır. Bunlar konuşma, dinleme ve empatidir (Fabri, 2005).

2.4.1.1. Konuşma

Birey, etkili bir iletişim kurabilmek için kendini doğru ifade etmek zorundadır. Bireyin kendini doğru ifade edebilmesi için düşüncelerini açık ve net bir şekilde ifade edebilmesi gerekir. İnsanın kendi duygu ve düşüncelerinin karşı tarafı da ilgilendirdiğini düşünerek sözlü olarak ifade etmesine konuşma denir. Konuşma esnasında konuşmacı karşısındaki birey ya da toplum ile bağ kurabilmelidir. Konuşurken nerde, ne zaman, nasıl konuşacağını bilmelidir. Konuşurken akıcı bir dil seçilmeli, hitap edilen kişi ve kişiler sıkılmadan etkin bir dinleme sağlamalıdır. Konuşma sürecinde karşı taraf konuşulan düşünceleri anlayabilsin diye ortak bir dil seçilmelidir (Lane, 2005).

2.4.1.2. Dinleme

İletişim süreci bireyin sadece kendini anlatması, ifade etmesiyle gerçekleşmemektedir. İletişim süreci iki yönlüdür. Bireyin kendisini anlatması kadar karşısındaki kişi ya da kişilerin dinlemesi gerekmektedir. Süreçte bireyin dinlenilmesi kadar dinlemesi de gerekir. Dinlemek, başkasının konuşmasını anlamak, ilgi göstermek, konuşmayı değerlendirerek karşısındakinden bilgi almaktır. Etkin bir dinleme için bireyin konuşulanlara dikkatini vermesi, anlamlandırarak dönüt vermesi ile gerçekleşir. Dinleme sadece konuşulanı duymak demek değildir, aynı zamanda konuşmacının jest ve mimiklerini duygularını da duymaktır (Epeçan, 2013).

Pasif (edilgen) dinleme ve etkin dinleme olmak üzere iki tür dinleme becerisi vardır. Dinlerken konuşmacıyı dinlediğini ve anladığını belirten sözsüz iletişim tepkileri vermeye pasif (edilgen) dinleme denir. Pasif dinlemede ne kadar konuşmacıyı anladığına ve dinlediğine dair tepkilerde bulunulsa da yanlış anlaşılmalara açık bir dinleme türüdür (Doğan, 2023). Etkin dinleme ise dinleyicinin, konuşmacının konuşması sırasında dinlediğini belirten onaylama ve konuşmayı tamamlayıcı küçük ifadelerde bulunmasıdır. Etkin dinlemede yoğunlaşma, empati, kabullenme ve anlama gayreti gösterme vardır (Doğan, 2023).

2.4.1.3. Empati

Empati, başkalarının duygularını hissetme, düşüncelerini anlama ve kendini başkasının yerine koyup düşünebilme becerisidir. İletişimde empati ise etkili iletişim için vazgeçilmez bir beceridir. Empati kurabilmenin ilk koşulu, etkin dinlemedir. Etkin dinleme empati kurma becerisini geliştirir. Fakat tek başına yeterli değildir. Empati için kişi karşısındakini koşulsuz kabul etmeli ve saygı göstermelidir. Birey iletişim esnasında karşısındaki insanın düşüncelerine ve söylediklerine katılmasa da saygı göstermelidir. Bu saygı için karşıdaki ile empati kurabilmeli ve anlayış göstermelidir (Ratka, 2018).

Empati sahibi kişi, sen dili yerine ben dili kullanır. Ben dili, kişinin karşılaştığı durumlar ve yaşadığı olaylar karşısında duygu ve düşüncelerini açıklayıcı bir ifade biçimidir. Ayrıca empati sahibi kişi, etkin dinleme gerçekleştirir ve duyarlı davranır. Etkin iletişim için kişi, karşısındakine duyarlı olmalı ve empati kurmalıdır (Ratka, 2018).

2.4.2. Kişilerarası iletişim

Kişilerarası iletişim; insanların bir arada, aynı ortamda, aynı konu üzerine sözlü, sözsüz veya yazılı olarak bilgi alışverişinde bulunmasıdır. Yüz yüze olan iletişim şekilleri dışında diğer iletişim şekillerinde aynı ortamda bulunma zorunluluğu yoktur. Kişiler farklı iletişim kanalları kullanılarak farklı ortamlarda bulunabilirler. Kişilerarası iletişim sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Burlison, 2010).

2.4.2.1. Sözlü iletişim

Bireylerin dili kullanarak karşılıklı olarak konuşma yoluyla kurdukları iletişime sözlü iletişim denir. Sözlü iletişimde bireyler konuşarak bilgi alışverişinde bulunurlar, bu eylem sırasında dil unsur olarak kullanılır. Sözlü iletişim insan yaşamında ihtiyaçtır. İnsan doğası gereği konuşmaya, duygu düşüncelerini konuşarak ifade etmeye ihtiyaç duyar (Krauss, 2016).

Sözlü iletişim teknolojinin gelişmesiyle yüz yüze olma zorunluluğunu yitirmiştir. Buna rağmen sağlıklı bir sözlü iletişim, genellikle yüz yüze gelişir. Sözlü iletişimde dilin yansıma jest, mimikler ve konuşmacının tutumu da gözlemlenir ve yorumlanır. Aynı zamanda iletişimin sağlıklı olabilmesi için etkin dinleme becerisi de önemlidir. Sözlü iletişimde mesaj karşı tarafa açık ve net bir şekilde aktarılmalıdır. Bununla birlikte sözlü iletişimin en avantajlı yanı ise anında dönüt ve düzeltme alınabilmesidir. Aynı zamanda sözlü iletişimde kaynak; ses tonuna, jest ve mimiklerine dikkat edebilir, konuşmasını istediği şekilde yönlendirebilir, bu da iletişimin kalitesini artırır (Erdönmez, 2019).

2.4.2.2. Sözsüz iletişim

Sözsüz iletişim; genellikle beden dili ile oluşturulan, insanın jest ve mimikleri ile dış görünüşü, hali tavrı ile oluşturduğu iletişim şeklidir. Kişilerarası iletişimde insanların söylemleri kadar davranışları da iletişimi etkilemektedir. Çoğu zaman insanların yaşadığı coğrafya, kültür, duygu ve düşünceleri dış görünüşlerine ve dış görünüş seçimlerine yansımaktadır. Kişiler, iletişim halindeyken dış görünüş ve hareketlerinden ipuçları elde ederek iletişimi daha etkili hale getirebilirler (Solmaz, vd. 2017).

İnsanlar bazen sözlü olarak anlatamadıkları ya da anlatmayı tercih etmedikleri düşüncelerini sözsüz olarak çok rahat bir şekilde anlatabilirler. İletişim kurmakta zorlanan ya da bir şeyi sözlü olarak nasıl aktaracağını bilemeyen insanlar için sözsüz iletişim en uygun iletişim yöntemidir. Ayrıca sözsüz iletişim, sözlü iletişime göre daha güvenilirdir. İnsanlar sözlerini, cümlelerini değiştirebilir, dönüştürebilir ya da uygun bir kalıba sokabilir. Fakat jest ve mimiklerini beden hareketlerini tam anlamıyla kontrol etmesi ve değiştirmesi mümkün değildir (Düzgün ve Selçuk, 2018).

Sözsüz iletişimde de dikkat edilmesi gereken ve dezavantaja dönüşen noktalar vardır. Sözsüz iletişimde net bir bilgi olmadığı için karşıdaki kişinin beden dilini doğru okuması ve anlamlandırması gerekmektedir. Sözsüz iletişimde iletişimi kuran aynı zamanda alıcı konumunda bulunan kişi de önyargısız bir şekilde yaklaşmalıdır. Bu noktalara dikkat edilmediği zaman yanlış anlamalar ve yorumlamalar oluşacaktır. İletişim istenilen noktaya değil, istenilmeyen noktaya gelecek hatta devam etmeyecektir (Düzgün ve Selçuk, 2018).

2.4.2.3. Yazılı iletişim

Kaynağın, alıcıya iletmek istediği mesajı yazı kanalları yolu ile ilemesine yazılı iletişim denilmektedir. Yazılı iletişim için mektup, mesaj, resmi yazılar, posta, fax kullanılabilir. Günümüz iletişim tercihleri incelendiğinde sözlü iletişimden sonra en çok tercih edilen iletişim türü yazılı iletişimdir. Gelişen teknoloji ile birlikte yazılı iletişimde iletişimin kurulması ve kullanılması oldukça kolaylaşmıştır. Çünkü yazılı iletişimde zaman ve mekân sıkıntısı yoktur. İnsanlar istedikleri yer ve zamanda iletişimi başlatabilir ve sürdürebilirler (Batu ve Yanık, 2021).

Yazılı iletişim, özellikle resmi dairelerde de tercih edilmektedir. Çünkü diğer iletişim türlerine göre somut ve kanıtlanabilirlik yönü vardır. Kurulan iletişim ile ilgili bir sorun veya soru ortaya çıktığında tekrar ulaşılabilir olması mümkündür. Ayrıca yazılı iletişim, sözlü

iletişim gibi anında dönüş gerektirmediği için düşünmeye imkân vermektedir. Daha mantıklı bir iletişim söz konusudur (Koçyiğit, 2016).

2.4.3. İletişimi engelleyen faktörler

Engel, sözlük anlamı olarak bir şeyin gerçekleşmesini önleyen handikap, mani demektir. İletişim sürecinde engel ise kaynaktan gönderilen mesajın alıcıya aktarılamaması, aktarılması fakat doğru bir şekilde aktarılmaması, alıcının mesajı doğru anlamlandırmaması ya da kaynağın mesajı doğru kodlayamaması gibi durumlardır (Yağcı ve Uçar, 2018).

Öncelikle iletişimde kaynak sebepli engeller olabilir. Kaynağın dil ve anlatım bozuklukları, mesajın alıcıya doğru anlamda ulaşmamasına sebep olabilir. Aynı zamanda kaynağın diksiyonu da mesajın doğru anlatımı için önemlidir. Kaynağın şive kullanması ya da diksiyonunun farklı bir sebeple kötü olması iletişimi olumsuz etkileyecektir. Kaynağın iletişimde bulunulan konu hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaması da iletişimi engelleyen faktörlerdendir. Kaynak, yeterli düzeyde bilgi sahibi değilse iletişim devam edemeyecek, alıcıya göndereceği mesaj konu ile alakasız olacaktır (Elgünler ve Fener, 2011).

İletişimi engelleyen faktörler arasında alıcının sebep olduğu faktörler de bulunmaktadır. Alıcının gelen mesajı doğru çözümleyememesi ve yorumlayamaması iletişimi engelleyecektir. Alıcının kaynağa ve gelen mesaja karşı önyargılı davranması, iletişimin sürdürülmesine engel olmaktadır. Alıcının iletişim sürecinde etkin bir şekilde dinlememesi ve gereken özeni göstermemesi de iletişimi engeller (Pfeiffer, 2018).

Bunların dışında iletişimde alıcı ve kaynak hataları dışında çevresel etkenler sebebiyle de engeller bulunmaktadır. İletişimde bulunan ortamın çok sıcak ya da çok soğuk olması, ortamın ışık ayarının uygun olmaması, ortamda bulunan gereksiz sesler ve gürültü iletişimi engelleyen fiziksel faktörlerdir. Ayrıca iletişimde bulunulan kişiyle yüz yüze olamamak da bazen iletişimi fiziksel olarak engellemektedir (Solmaz, 2017). Zaman kısıtlılığı, iletişimi olumsuz etkilemektedir. İletişim sürecinde zamanının kısıtlı olması, kaynaktan veya alıcıdan kısa zamanda dönüt verilmesinin istenmesi iletişimde iki tarafı da olumsuz etkileyecek ve söylenilmek istenilen tam anlatılamayacak ya da kısa tutulacaktır (Aaltonen, 2010).

Cinsiyet her zaman olmasa da belli zamanlarda iletişimi engelleyen faktörler arasında bulunmaktadır. Zaman zaman mesaj, erkek ve kadın algılama şekillerine göre farklılık göstermektedir. Kaynak ve alıcının psikolojik durumu, iletişimi etkileyen faktörler arasındadır. Kaynağın ya da alıcının iletişim sürecinde psikolojik durumunun iletişim sürdürmeye uygun

olmaması, o an farklı şeyler düşünüyor ya da düşünmek zorunda kalıyor olması da iletişimi engellemektedir (Yağcı ve Uçar, 2018). Mesajın aşırı bilgi yüklü olması, hitap edilen kişi veya kişilerin bilgi düzeyine uygun olmaması iletişimin çift yönlü olmasını engelleyecektir. Ayrıca mesaj verilirken ağır, karmaşık bir dil kullanılması da iletişimi olumsuz etkileyecektir (Parpucu vd., 2018).

2.5. Oyun ve İletişim Becerileri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında oyun ve iletişim konularında yapılan çalışmalara yer verilecektir.

2.5.1. Yurt içinde yapılan oyun konulu çalışmalar

Ahioğlu (1999) çalışmasında sembolik oyun eğitiminin, okul öncesi dönemdeki çocukların dil kazanım düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmada Eskişehir ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 48-54 aylık 12 çocuk yer almıştır. Deney grubuna iki ay süre ile sembolik oyunlar eğitimi uygulanmıştır. Uygulamalar süresince ses kayıtları alınmış, araştırma sonucunda alınan ses kayıtları Ortalama Sözce Uzunluğu ölçütü kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında Ortalama Sözce Uzunluğu açısından 0.1 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu, sembolik oyun eğitiminin çocukların dil düzeylerinde gelişime katkı sağlayacağını göstermektedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre sözcedeki biçimbirim sayıları ile ilgili verilerin analizinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun sebebinin denek sayısının azlığı olduğu düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminde oyunun önemini vurgulamak isteyen Koçyiğit vd. (2007), yaptıkları çalışmada oyunun önemini eğitsel bir bakış açısıyla incelemişlerdir. Araştırma yöntemi olarak tarama yöntemi seçilerek alanyazındaki araştırmalar, makaleler, dergiler ve çeşitli dokümanlar analiz edilerek raporlanmıştır. Araştırma sonucunda oyunun sadece önemli bir araç olmadığı, aynı zamanda hayatın vazgeçilmez bir parçası olduğu ve günün büyük bir kısmının oyunla geçtiği ortaya konulmuştur. Bu bulgular ışığında, çocuğa öğretilmek istenen bilgilerin ve kavramların oyunla eşleştirilerek daha kolay ve kalıcı bir şekilde öğrenilebileceği vurgulanmaktadır.

Durualp (2009), oyun temelli bir sosyal beceri eğitim programının anasınıfı evresindeki çocukların sosyal becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada 60-72 aylık 96 okul öncesi çocuğu çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma yöntemi olarak ön-test-son-test ve kalıcılık

testi kullanılmıştır. Katılımcılara 8 hafta boyunca haftada 3 saat, toplamda 24 saatlik bir sosyal beceri programı uygulanmıştır. Sonuç olarak, uygulanan eğitim programının 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu ve kalıcı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Öztemiz ve Önal (2013), yürüttükleri çalışmada oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazandırmaya ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara Beytepe İlkokulunda görev yapan 10 öğretmen ile yarı yapılandırılmış sorular aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin oyunla öğretme tekniğinin birçok beceriyi geliştirmede olduğu gibi okuma alışkanlığı kazandırmada da etkili olduğunu düşündükleri ortaya konmuştur.

Fırat (2016), çalışmasında oyun-egitim ilişkisini bezirgân başı örneği üzerinden incelemiştir. Bu çalışmada, geleneksel oyunların eğitimdeki yeri ve önemi bezirgân başı oyunu üzerinden ortaya konulmuştur. Araştırma yöntemi olarak betimsel/tarama yöntemi ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya uygun kaynaklar taranmış ve çalışmaya esas olan bölgeler incelenmiştir. Sonuç olarak, oyunun çocuklar için sadece bir zaman geçirme aracı olmadığı, aynı zamanda öğrenmeye ve gelişim alanlarına önemli katkılarda bulunduğu saptanmıştır.

Gülây vd. (2016) çalışmalarında serbest ve hareketli oyunların akran ilişkilerine etkisini incelemiştir. Araştırma, Denizli ili Tavas ilçesinde MEB'e bağlı bağımsız bir anaokulundaki üç sınıfa devam eden 5 yaş grubundan 33 çocukla yürütülmüştür. Araştırmada ön-test, son-test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada iki deney, bir kontrol grubu bulunmaktadır. Çalışma sürecinde deney gruplarından birine haftada bir gün, diğer gruba ise haftada iki gün olacak şekilde serbest ve hareketli oyunlar oynatılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu" ve "Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre düzenli serbest ve hareketli oyun oynatılan deney grubunda akran ilişkilerinde olumlu gelişmeler olduğu, saldırganlık ve fiziksel şiddete maruz kalma oranlarında ise azalmalar olduğu ortaya konulmuştur.

Türkoğlu ve Uslu (2016) araştırmalarında Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma grubunda 44 öğrenci yer almıştır. Öğrenciler kontrol ve deney grubu olarak ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 (TKT 5-7)

kullanılmıştır. Deney grubuna haftada 2 gün 1 saat olmak üzere 12 hafta boyunca ‘Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı (OTBGP)’ uygulanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı’nın çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Katı (2020) tarafından yapılan çalışmada, oyunlarda kullanılan materyallerin çocuğun gelişimine katkısını ve önemini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde Malatya ilinde oynanan oyunların unutulup gitmesini engellemek ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlamak istenmiştir. Çalışmada derlemeler; yazılı kaynaklardan, gözlem ve görüşmeler yoluyla yapılmış ve Malatya ilinde oynanan 67 çocuk oyunu tespit edilmiştir. Bunun yanında çalışma kapsamında oyun kavramı, oyunun önemi ve tespit edilen oyunlar hakkında bilgiler sunulmuştur. Sonuç olarak, oyunun çocuk gelişimi ve gelişim alanları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır.

Coşgun (2021) çalışmasında Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı’nın (BOTDGP) 48-60 aylık çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma modeli olarak ön-test/son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın evreni; 48-60 aylık, Konya ilinde ikamet eden ve 2020-2021 yılında okul öncesi eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini 40 öğrenci (20 kontrol, 20 deney grubu) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, deney grubu son-test puan ortalamaları kontrol grubu son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan BOTDGP’nin 48-60 aylık çocukların dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Ertabak ve vd. (2023), yürüttükleri çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların oyun becerileri ile sosyal duygusal gelişim arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim gören 389 öğrencinin annesi katılmıştır. Veriler; Genel Bilgi Formu, Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Vineland Sosyal Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği ile Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, anneler kız öğrencilerin ve bir yıl üzeri okul öncesi eğitim alan öğrencilerin oyun becerileri ve sosyal becerilerinin daha gelişmiş olduğunu düşünmektedir. Ebeveynleriyle oyun oynayan ve dramatik oyun etkinliklerine katılan çocukların oyun beceri ve sosyal duygusal gelişim puanlarının daha yüksek olduğu ortaya

konulmuştur. Ayrıca, oyun becerileri ve sosyal-duygusal gelişim puan ortalamalarının çocuğun cinsiyetine, ebeveyn ile iletişimine ve okul öncesi eğitime devam etme sürecine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

2.5.2. Yurt dışında yapılan oyun konulu çalışmalar

Coolahan vd. (2000) çalışmalarında 45-72 aylık 556 okul öncesi çocuğun katılımıyla etkileşimli oyun ve öğrenme davranışı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'nde Head Start okullarından seçilen öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, akranlarıyla etkileşimli oyun oynayan öğrencilerin bu tür oyunlara katılmayan öğrencilere kıyasla öğrenmede belirgin bir fark olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, etkileşimli oyun oynayan öğrencilerin dikkat, sabır, iletişim ve sosyal becerilerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Bergen (2002), hayali oyunların okul öncesi çağındaki çocukların bilişsel, dil, sosyal ve akademik gelişimindeki rolü hakkında yapılan araştırmaları incelemiştir. Araştırmada hayali oyunların üst düzey bilişsel becerilerin gelişimi ile bağlantılı olduğunu savunmuştur. Sonuç olarak hayali oyunların hayali oyunların dil gelişimini, zihinsel gelişimi ve akademik başarıyı desteklediği fakat bu ilişkiyi doğrulamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Ramani (2005), yürüttüğü çalışmada birlikte oynanan oyun ile problem çözme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma için dört yaşında 20 erkek ve 20 kız olmak üzere 40 çocuk ve beş yaş grubunda 18 kız ve 18 erkek olmak üzere 36 çocuk, toplamda 76 okul öncesi dönem çocuğundan oluşan iki grup oluşturmuştur. Birinci grup “mış gibi oyun” grubu olarak diğeri ise “inşa oyun” grubu olarak seçilmiştir. Oyunlarda materyal olarak blok ve hikâye kitabı kullanılmıştır. Sonuç olarak, birlikte oyun oynamanın okul öncesi dönem çocuğunun problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanında çocukların birlikte çalışma becerilerinin de geliştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, dört yaş grubunda olan çocukların hareketli oyunlarda daha aktif olduğu ve iletişim becerilerinin geliştiği, beş yaş grubundaki çocukların ise daha karmaşık yapıda oyunlarda daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Holmes vd. (2015), oyunun dil gelişimi, sosyal oyun ve yaratıcılıkla ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 109 kız ve 116 erkek olmak üzere toplam 225 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Çocuklar üç alt başlık altında incelenmiştir. Öncelikle, çocukların yaratıcılıklarını

ölçmek için insanların görevlerini çizmeleri istenmiştir. Ardından, sosyal oyun becerilerini ölçmek için oyun sırasında yapılan gözlemler kaydedilmiş ve son olarak kelime dağarcıklarını test etmek için Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, sosyal oyun ve yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, çocukların dil gelişimi, yaratıcılıkları ve oyun oynama davranışları arasında da olumlu bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Hsiao ve Chen (2016), okul öncesi çocukların öğrenme performansını ve motor becerilerini geliştirmek için jest etkileşimli oyun tabanlı bir öğrenme (GIGL) yaklaşımı kullanmışlardır. Araştırma kapsamında, okul öncesi çocuklara uygun bir GIGL yaklaşımı ve harekete dayalı bilgi işlem teknolojisi ile oyun tabanlı bir öğrenme modeli birleştirilmiştir. Çalışmada, sanal etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturmak için oyun tabanlı bir cihaz olarak “ASUS Xtion PRO” kullanılmıştır. 105 okul öncesi çocuğunun (ortalama yaş 5,5) katılımıyla yarı deneysel yöntem kullanılarak elde edilen sonuçlar, GIGL yaklaşımını kullanan katılımcıların, geleneksel etkinlik oyunu tabanlı öğrenme yaklaşımını kullananlara kıyasla daha iyi öğrenme performansı ve motor beceriler sergilediğini ve istatistiklerin iki yaklaşım arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, GIGL yaklaşımının hem öğrenme performansını hem de motor becerileri geleneksel etkinlik oyunu tabanlı öğrenme yaklaşımına kıyasla daha fazla geliştiren etkili bir öğrenme yöntemi olduğuna dair ek kanıtlar sunmaktadır.

Pratama ve Setyaningrum (2018) çalışmalarında oyun tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilişsel ve duyuşlar becerilerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma, Endonezya’da bulunan bir ortaokuldan amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 8. sınıfa giden 96 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada geometri dersi seçilmiş ve tüm öğrenciler, araştırmaya başlamadan önce temel düzeyde geometri dersine hazır hale getirilmiştir. Çalışmada kullanılmak üzere “GeoGame Adventure” adlı oyun, uzmanlar tarafından kullanılacak derse göre revize edilmiştir. Bilişsel ve duyuşsal becerileri ölçmek için anket ve test kullanılmıştır. Anket, oyun tabanlı öğrenme uygulamasından önce ve sonra olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Test ise öğrencilere çalışma uygulandıktan sonra yapılmıştır. Elde edilen veriler nitel ve nicel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, oyunların (özellikle de eğitsel oyunların) geometri eğitiminde kullanılmasının ve bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirmenin etkili bir yolu olduğunu göstermiştir.

Prawiti vd. (2020) yaptıkları çalışmada eğitici oyun araçlarının (puzzle) okul öncesi çocukların (4-5 yaş) bilişsel düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın amacı,

Endonezya'nın Jakarta kentinde eğitici oyun aracının (bulmaca) 4-5 yaşındaki çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini bulmaktır. Bu araştırmada yöntem olarak tek gruplu ön-test-son-test modeli kullanılmıştır. Örneklem için, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemi kullanılarak 44 katılımcı seçilmiştir. Araştırma sonuçları Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, deneyden önce ve sonra yanıt verenler arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Wilcoxon testi hesaplamasının sonuçları (p değeri 0,000), $p < 0,05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı olduğu için çocukların bilişsel gelişiminde bir gelişme olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak, araştırmaya katılan okul öncesi çocukların bilişsel düzeyleri üzerinde eğitici (bulmaca) oyun araçlarının olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Lin vd. (2020), oyun tabanlı akıllı oyuncaklarla okul öncesi çocuklarda hesaplama becerilerinin geliştirilmesini incelemişlerdir. Araştırmacılar, okul öncesi çocukların bilişimsel düşünme becerilerini, öğrenme ilgilerini ve öğrenme başarılarını geliştirmek için uygun bir öğretim çerçevesi oluşturmayı amaçlamışlardır. Bu çerçevede, somut bir kullanıcı ara yüzü (TUI) ile birlikte akıllı oyuncak oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı oluşturulmuştur. Bu yaklaşımın amacı, çocukların öğrenme performanslarını ve ilgi alanlarını geliştirmektir. Çalışmada iki alt hedef üzerine yoğunlaşmıştır. Bunlar; bir öğrencinin hesaplama kavramlarını, uygulamalarını ve bakış açılarını güçlendirmek için oyun tabanlı bir öğrenme yöntemi uygulamak ve okul öncesi çocukların öğrenme ilgilerini çekmek ve onları öğrenme etkinliklerine katılmaya teşvik etmek için bir TUI oluşturmaktır. Çalışmada yedi öğrenci ile bir hafta arayla iki tur ampirik çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin bilişimsel düşünme becerileri üç soruluk değerlendirme ile incelenmiş ve öğrenme etkinlikleri iki kodlayıcı tarafından gözlemlenip kaydedilmiştir. Sonuçlar, geliştirilen öğretim yaklaşımının (TUI sistemi ile oyun tabanlı öğrenme) okul öncesi öğrencilerin bilişsel düşünme performansını etkili bir şekilde artırabildiğini ve öğrenme davranışlarını iyileştirdiğini göstermiştir. Ek olarak, sonuçlar katılan okul öncesi çocukların önceki öğrenme deneyimlerinin sadece çalışma performanslarını değil, aynı zamanda öğrenme davranışlarını ve ilgilerini de etkileyebileceğini ortaya koymuştur.

Ferrer vd. (2023), oyun tabanlı öğrenme programının İspanya'daki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı topluluklardaki liselerin sınıf ortamı ve katılımı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma için Güney İspanya'da, "Sosyal Dönüşüm Gerektiren Bölgeler" olarak adlandırılan bölgede yer alan iki liseden 277 öğrenci rasgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmada, her iki gruptaki ön-test ve son-test verilerini karşılaştırmak için bir kontrol grubu ve iki deney grubu (yalnızca işbirlikli oyunlar grubu ve işbirlikli ve rekabetçi

oyunlar grubu) kullanılmıştır. Ölçek olarak “Kısa Sınıf İklimi Ölçeği” ve “Katılım Envanteri” kullanılmıştır. Bulguların analizinde ANOVA testi kullanılmıştır. Sonuçlar, tüm çalışma değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı değişiklikler olduğunu ve oyun tabanlı öğrenme programının etkililiğini ortaya koymuştur.

2.5.3. Yurt içinde yapılan iletişim konulu çalışmalar

Ergin (2003), tarafından yapılan çalışmada İletişim Becerileri Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Aynı zamanda zekâ, yaş ve cinsiyet gibi faktörlerin eğitim programının etkisini etkileyip etkilemediği de araştırılmıştır. Araştırma grubu 32 okul öncesi dönem çocuğundan oluşmuştur. Katılımcılar 16 öğrenci deney ve 16 öğrenci kontrol grubu olarak ayrılmış deney grubuna İletişim Becerileri Eğitim Programı uygulanmıştır. Verilerin analizinde İlişkili Grup t Testi, İlişkisiz Grup t Testi, Pearson Korelasyon Katsayısı ve Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Sonuçlar SPSS programı ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, eğitim programı uygulanan deney grubunun kontrol grubuna göre iletişim becerilerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Ayrıca zekâ, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin de son-test puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Görgülü (2009), eğitimde drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma Aydın ili Karpuzlu İlçesinde MEB'a bağlı bir ilkokul bünyesinde bulunan anasınıfından 21 öğrenciyi kapsamıştır. Araştırma grubu deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış ve deney grubuna sekiz hafta boyunca drama destekli kubaşık öğrenme etkinlikleri uygulanmıştır. Her iki gruba da iletişim becerileri ölçeği ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak, deney ve kontrol grupları arasında iletişim becerileri ve iletişim engellerinden kaçınma becerileri açısından anlamlı bir farklılık olduğu, ancak sözel olmayan nezaket içerikli iletişim becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Dağal vd. (2015) araştırmalarında okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 60-68 aylık çocukların iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla bir iletişim becerileri programı uygulamıştır. Program farklı yöntem ve teknikler kullanılarak oluşturulmuştur. Katılımcılar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış ve uygulama öncesinde her iki gruba da İletişim Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Eğitim programı uygulandıktan sonra yapılan testlerde deney grubunun eğitimden olumlu etkilendiği ve iletişim becerileri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Kazan ve Sarısoy (2020), çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelerin iletişim yöntemlerini ve becerilerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma grubu, 2019-2020 yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesinde resmi bir anaokuluna devam eden 4-5 yaş grubu öğrencilerin annelerinden oluşmuştur. Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular ve anket kullanılmıştır. Araştırmacı elde ettiği verileri betimsel analiz yöntemi ile değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, annelerin iletişim becerileri ve yöntemleri konusunda yeterince bilgiye sahip olmadığı ve iletişim becerilerini kullanmayı tercih etmemelerinin sağlıklı iletişime engel teşkil ettiği ortaya çıkmıştır.

Tan (2023), çalışmasında 60-72 aylık okul öncesi çocuklara yönelik olarak hazırlanan İletişim Becerileri Eğitim Programının çocukların iletişim becerileri ve akran ilişkileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokul bünyesinde anasınıfında eğitim gören 50 öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir. Bu öğrencilerden 25'i deney grubu, 25'i ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmış ve ön-test ve son-test uygulanmıştır. İletişim becerileri eğitim programı deney grubuna haftada bir saat ve sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Beş-Altı Yaş Çocukları için İletişim Becerileri Ölçeği” ve “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. İletişim becerileri eğitim programı uygulama süreci tamamlandıktan sonra katılımcılara son-test uygulanmıştır. Programın kalıcılığını test etmek amacıyla son-testten 3 hafta sonra kalıcılık testi de uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, kullanılan eğitim programının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

2.5.4. Yurt dışında yapılan iletişim konulu çalışmalar

Vallotton ve Ayoub (2010) tarafından yürütölen araştırmada, çocukların sembol becerileri ve sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında, sembollerin çocukların iletişim ve zihinsel becerilerinin gelişmesine katkıda bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Boylamsal olarak gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini 108 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri çocuklar 14, 24 ve 36 aylıkken toplanmıştır. Çocukların anneleriyle kurdukları iletişim sırasında tercih ettikleri jestler ve sözleri, çocukların başkalarıyla etkileşim kurma yeteneklerini ve çocukların oyun sırasında canlandırdığı sosyal-duygusal kavramların sayısını tahmin etmek için sembol beceri göstergeleri olarak kullanılmıştır. Kurulan ilişkilerde, bazı durumlarda kelimelerin davranışlardan daha güçlü olduğu görölmüştür. Ayrıca erken dönemde jest kullanımının daha

sonraki sosyal-duygusal kavramların gelişimini de öngördüğü tespit edildi. Çocukluk çağındaki davranışların sonraki sosyal-duygusal kavramların gelişmesinde etkin olduğu ve sembollerin, sosyal-duygusal dünyanın anlaşılmasını inşa etmek için hem iletişim araçları hem de zihinsel araçlar olarak hizmet ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Wu vd. (2014), çalışmalarında yabancı dilde kısıtlı iletişim imkânına sahip öğrencilere dijital kutu oyunları ile gerçek bir iletişim ortamı sunmanın iletişim becerilerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmada 96 öğrenci üç gruba ayrılmıştır. Bir grup normal eğitime devam ederken, ikinci grup kutu oyunları, üçüncü grup ise dijital oyunlar ile eğitim görmüştür. Dersler 50 dakika uygulama, 20 dakika hızlı son-test ve 30 dakika anket şeklinde uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dijital kutu oyunları kullanılan grubun iletişim becerilerinin diğer iki gruba kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Guralnick vd. (2016), çalışmalarında iletişim bozukluğu olan okul öncesi öğrencilerin akran ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada, iletişim bozukluğu yaşayan çocuklar ve normal gelişim gösteren çocuklar olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Yapılan sosyometrik testler ile iki grubun sosyo-kültürel açıdan eşit olduğu kabul edilmiştir. Her iki gruba da oyuna devam etme, devam eden oyuna katılma, sosyal tekliflere uygun dönüt verme ve çatışmayı aza indirme becerilerinin gözlemlenebileceği aynı oyunlar oynatılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, tanışma oyunlarında iletişim bozukluğu olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca oyunlar ileri seviyeye taşındıkça ve karmaşıktıkça iletişim bozukluğu olan çocukların oyuna katılımlarında azalma gözlemlenmiştir.

Doove vd. (2021) çalışmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin çocukların iletişim becerileri konusundaki kaygıları ile sosyal katılımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma için okul öncesi eğitime devam eden 3-4 yaş düzeyinde 341 öğrenci belirlenmiştir. Araştırma verileri toplanırken, çocukların gelişim durumunu belirlemek için Ebeveynlerin Gelişim Durumu Değerlendirmesi (PEDS) Ölçeği, Görsel Analog Ölçekler (VAS) ve Güçlü Yönler ve Zorluklar Anketi (SDQ) uygulanmıştır. Araştırma bulguları, ebeveynlerin iletişim becerileri algıları ile çocukların sosyal katılımları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. 3-4 yaşındaki okul öncesi çocuklarının ebeveynlerinin iletişim kaygılarının yüksek olduğu durumlarda çocukların sosyal katılımlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Temel amacı; “Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların iletişim becerilerini etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramak olan bu araştırma, Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı eğitimi alanlar ile almayanların iletişim becerileri arasındaki farkı tespit etmeye yönelik yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırma modeli olarak sayısal olarak ölçülebilen verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesiyle sonuçların neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan nicel yöntem seçilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden iki veri grubuna uygulanabilen, iki veri grubu arasındaki etkilenmeyi, farklılaşmayı inceleyen deneysel model seçilmiştir. Deneysel modelde çalışma grubu deney ve kontrol grubu olarak ayrılır. Araştırmada ön-test ve son-test kontrol gruplu model kullanılır. Ardından çıkan sonuçlar birbirleri ile karşılaştırılarak farklılaşma olup olmadığı yorumlanır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Araştırmada ön-test/son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma deseninin simgesel görünümü aşağıdaki şekildedir:

Tablo 3.1. Araştırma deseni.

Grup	Ön-test	Deneysel İşlem	Son-test
G _D	Ö _{1.1}	X _{OTBGP}	S _{1.2}
G _K	Ö _{2.1}		S _{2.2}

G_D: Bilişsel oyun temelli eğitim programının uygulandığı deney grubu

G_K: Kontrol grubu

Ö_{1.1} ve Ö_{2.1}: Deney ve kontrol grubunun ön-test sonuçları

S_{1.2} ve S_{2.2}: Deney ve kontrol grubunun son-test sonuçları

Araştırmada bağımlı değişken ana sınıfına devam eden 5 yaş grubu çocukların “iletişim becerileridir”. Çocukların iletişim becerileri üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken ise Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı uygulamalarıdır. Araştırmanın deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra grupların iletişim beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla her iki gruba da 5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Grupların homojenliğini değerlendirmek için gruplar arası karşılaştırma analizi yapılmıştır.

Kontrol grubundaki çocuklara yalnızca Okul Öncesi Eğitim Programı'na uygun bir eğitim planı uygulanırken deney grubundaki çocuklara Okul Öncesi Eğitim Programı'na ek olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı'na uygun bir eğitim planı uygulanmıştır. Bu program deney grubuna seçilen çocuklara, araştırmacı tarafından 12 hafta, haftada 2 gün ve günde 2 saat olmak üzere 48 saat “kontrollü ve düzenli” olarak uygulanmıştır. Çalışmalar küçük ve büyük grup etkinlikleri olarak yürütülmüş ve okulda öğretilen oyunlarla ilgili ev etkinlikleri verilmiştir. Bu şekilde programın evde de devamı ve pekiştirilmesi sağlanmıştır. Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı uygulamalarının ardından her iki gruba da 5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği son-test olarak uygulanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Siirt ili Şirvan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okulların bünyesinde okul öncesi eğitim alan 5 yaş grubu çocuklar oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğiyle seçilen Siirt ili Şirvan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir anaokulunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim gören, normal gelişim gösteren ve daha önce bilişsel oyun temelli eğitim programına katılmamış 5 yaşında olan 44 çocuk oluşturmuştur. Uygun örnekleme tekniği, araştırmacının en uygun ve en kolay örnekleme seçmesidir. Bu yöntemde yalınlık fazladır, en iyi ve en kötü örneklem seçilebilir (Kılıç, 2013). Seçilen okul; sosyo-ekonomik düzen, imkân ve fiziki yapı açısından elverişlidir ve bu durumlar okulun seçilmesinde etkili olmuştur. Öncelikle çocuklara “5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği” kendi okul öncesi öğretmenleri tarafından ön-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca çocukların ailelerinden “Kişisel Bilgi Formu”nu doldurmaları da istenmiştir. Çocukların iletişim becerileri ölçeği sonuçlarına ve kişisel bilgilerine bakarak eğitim programı uygulamasından önce 5 ayrı sınıftan, 22 çocuk deney grubunda ve 22 çocuk kontrol grubunda olacak şekilde gruplandırılmıştır. Gruplandırma yapılırken 5 ayrı sınıf öğretmenin de görüşleri alınmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların demografik özellikler bakımından benzer olmasına özellikle dikkat edilmiştir.

Örnekleme grubuna dahil edilen çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin betimsel istatistik sonuçları tablo 3.2 ve 3.18 arasında verilmiştir.

Tablo 3.2. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet dağılımı.

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Kız	10	45,45	9	40,90	19	43,18
Erkek	12	54,55	13	59,10	25	56,82
Toplam	22	100	22	100	44	100.0

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu 44 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların 22'si deney grubunda, diğer 22'si ise kontrol grubundadır. Deney grubunu oluşturan çocukların %45,45'i kız, %54,55'i erkek; kontrol grubunu oluşturan çocukların ise %40,90'ı kız, %59,10'u erkek çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 3.3. Deney ve kontrol gruplarının kardeş sayılarının dağılımı.

Kardeş Sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Tek Çocuk	6	27,27	3	13,64	9	20,45
2 Kardeş	4	18,18	5	22,73	9	20,45
3 ve Üzeri Kardeş	12	54,55	14	63,63	26	59,10
Toplam	22	100	22	100	44	100

Tablo 3.3'te çocukların kardeş sayıları incelendiğinde, deney grubunu oluşturan çocukların %27,27'sinin tek çocuk olduğu %18,18'inin iki kardeş, %54,55'inin ise üç ve üzeri kardeşe sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise %13,64'ünün tek çocuk, %22,73'ünün iki kardeş, %63,63'ünün de üç ve üzeri kardeşe sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.4. Deney ve kontrol gruplarının daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumlarına göre dağılımı.

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Evet	14	63,63	15	68,18	29	65,90
Hayır	8	36,37	7	31,82	15	34,10
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3.4'te çocukların daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmeme durumları incelendiğinde deney grubunu oluşturan çocukların %63,63'ünün daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gittikleri, %36,37'sinin ise daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmedikleri; kontrol grubundaki çocukların %68,18'inin daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gittikleri, %31,82'sinin ise daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmedikleri belirlenmiştir.

Tablo 3.5. Deney ve kontrol gruplarının daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam sürelerine göre dağılımı.

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süreleri	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Okul Öncesi Kurumuna Gitmemiş	8	36,37	7	31,82	15	34,10
1-12 Ay	4	18,18	6	27,28	10	22,72
13-24 Ay	10	45,45	9	40,90	19	43,18
25-36 Ay	0	0	0	0	0	0
37 Ay ve Üzeri	0	0	0	0	0	0
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3.5 incelendiğinde deney grubundaki çocukların %36,37'sinin daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmedikleri, %18,18'inin daha önce 1-12 ay süre ile okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği, %45,45'inin 13-24 ay süre ile okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği; kontrol grubundaki çocukların %31,82'sinin daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam etmediği, %27,28'inin 1-12 ay süre ile okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği, %40,90'ının 13-24 ay süre ile daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği belirlenmiştir.

Tablo 3.6. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların annelerinin yaşlara göre dağılımı.

Annelerin Yaşları	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
20-25 Yaş	2	9,09	3	13,64	5	11,37
26-30 Yaş	11	50	5	22,72	16	36,36
31-35 Yaş	3	13,64	2	9,09	5	11,37
36-40 Yaş	2	9,09	4	18,18	6	13,63
40 Yaş ve Üzeri	4	18,18	8	36,36	12	27,27
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3.6'da deney grubundaki çocukların annelerinin yaşlara göre dağılımı incelendiğinde %9,09'unun 20-25 yaş, %50'sinin 26-30 yaş, %13,64'ünün 31-35 yaş, %9,09'unun 36-40 yaş arasında, %18,18'inin 40 yaş ve üzerinde olduğu; kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise %13,64'ünün 20-25 yaş, %22,72'sinin 26-30 yaş, %9,09'unun 31-35 yaş, %18,18'inin 36-40 yaş arasında, %36,36'sinin 40 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.7. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımı.

Annelerin Öğrenim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Okur-Yazar Değil	6	27,27	9	40,91	15	34,10
Okur-Yazar ve İlkokul Mezunu	3	13,64	3	13,64	6	13,63
Ortaokul Mezunu	3	13,64	1	4,5	4	9,09
Lise Mezunu	2	9,09	1	4,5	3	6,82
Üniversite Mezunu	8	36,36	8	36,36	16	36,36
Lisansüstü	0	0	0	0	0	0
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3.7’de çalışmaya katılan çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımı incelenmiştir. Deney grubundaki çocukların %27,27’sinin okur-yazar olmadığı, %13,64’ünün okur-yazar veya ilkökul mezunu, %13,64’ünün ortaokul mezunu, %9,09’unun lise mezunu, %36,36’sının üniversite mezunu olduğu; kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise %40,91’inin okur-yazar olmadığı, %13,64’ünün okur-yazar veya ilkökul mezunu, %4,5’inin ortaokul mezunu, %4,5’inin lise mezunu ve %36,36’sının üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.8. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre dağılımı.

Annelerin Çalışma Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Evet	4	18,18	2	9,10	6	13,63
Hayır	18	81,82	20	90,90	38	86,37
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3.8 incelendiğinde deney grubundaki çocukların annelerinin %18,18’inin çalıştığı, %81,82’sinin çalışmadığı; kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise %9,10’unun çalıştığı, %90,90’ının çalışmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.9. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların annelerinin mesleklerine göre dağılımı.

Annelerin Meslekleri	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Ev Hanımı	18	81,82	20	90,90	38	86,37
Serbest Meslek	3	13,64	2	9,10	5	11,36
Memur	1	4,54	0	0	1	2,27
İşçi	0	0	0	0	0	0
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3.9’da çocukların annelerinin mesleklerine göre dağılımı incelenmiştir. Deney grubundaki çocukların annelerinin %81,82’sinin ev hanımı, %13,64’ünün serbest meslek

mensubu ve %4,54'ünün memur olduğu; kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise %90,90'nın ev hanımı ve %9,10'unun ise serbest meslek mensubu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.10. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların babalarının yaşlara göre dağılımı.

Babaların Yaşları	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
20-25 Yaş	2	9,10	2	9,10	4	9,10
26-30 Yaş	7	31,81	6	27,27	13	29,54
31-35 Yaş	2	9,10	3	13,63	5	11,36
36-40 Yaş	3	13,63	2	9,10	5	11,36
40 Yaş ve Üzeri	8	36,36	9	40,90	17	38,64
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3.10'da deney grubundaki çocukların babalarının yaşlara göre dağılımı incelendiğinde %9,10'unun 20-25 yaş, %31,81'inin 26-30 yaş, %9,10'unun 31-35 yaş, %13,63'ünün 36-40 yaş arasında, %36,36'sının 40 yaş ve üzeri olduğu; kontrol grubundaki çocukların babalarının ise %9,10'unun 20-25 yaş, %22,72'sinin 26-30 yaş, %13,63'ünün 31-35 yaş, %9,10'nunun 36-40 yaş arasında, %40,90'nın 40 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.11. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımı.

Babaların Öğrenim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Okur-Yazar Değil	0	0	0	0	0	0
Okur-Yazar ve İlkokul Mezunu	3	13,64	4	18,18	7	15,10
Ortaokul Mezunu	8	36,36	7	31,82	15	34,90
Lise Mezunu	9	40,90	10	45,45	19	43,18
Üniversite Mezunu	2	9,10	1	4,55	3	6,82
Lisansüstü	0	0	0	0	0	0
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3.11'de deney grubundaki çocukların babalarının öğrenim durumları incelendiğinde %13,64'ünün okur-yazar veya ilkököl mezunu, %36,36'sının ortaokul mezunu, %40,90'nının lise mezunu, %9,10'nun ise üniversite mezunu olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerin %18,18'inin okur-yazar ve ilkököl mezunu, %31,82'sinin ortaokul mezunu, %45,45'inin lise mezunu ve %4,55'inin üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.12. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların babalarının çalışma durumlarına göre dağılımı.

Babaların Çalışma Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Evet	22	100	22	100	44	100
Hayır	0	0	0	0	0	0
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3.12 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının %100'ünün çalıştığı belirlenmiştir.

Tablo 3.13. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların babalarının mesleklerine göre dağılımı.

Babaların Meslekleri	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Serbest Meslek	8	36,36	9	40,90	17	38,64
Memur	10	45,46	8	36,36	18	40,90
İşçi	4	18,18	5	22,74	9	20,46
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3.13'te çocukların babalarının mesleklere göre dağılımı incelenmiştir. Deney grubundaki çocukların babalarının %36,36'sının serbest meslek mensubu, %45,46'sının memur ve %18,18'inin işçi olduğu; kontrol grubundaki çocukların babalarının %40,90'nının serbest meslek mensubu, %36,36'sının memur ve %22,74'ünün işçi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.14. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların ailelerinin aylık ortalama geliri.

Aylık Ortalama Gelir	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
6001-10000 TL	12	54,55	14	63,64	26	59,10
10001 ve Üzeri	10	45,45	8	36,36	18	40,90
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3.14'te deney grubunda yer alan çocukların ailelerinin aylık ortalama geliri incelendiğinde %54,55'inin gelirinin 6001-10000 TL aralığında, %45,45'inin gelirinin 10001 TL ve üzerinde; kontrol grubunda yer alan çocukların ise %63,64'ünün aylık ortalama gelirinin 6001-10000 TL aralığında, %36,36'sının 10001 TL ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.15. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların iletişim becerilerine dair sorun durumları.

Çocukların İletişim Becerilerine Dair Sorun Durumları	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Evet	2	9,10	1	4,55	3	6,82
Hayır	20	90,90	21	95,45	41	93,18
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3.15'te deney grubunda yer alan çocukların %9,10'unda iletişim becerileri açısından sorun bulunduğu, %90,90'ında iletişim becerileri açısından sorun bulunmadığı; kontrol grubundaki çocukların ise %4,55'inde iletişim becerileri açısından sorun bulunduğu, %95,45'inde iletişim becerileri açısından sorun bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.16. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların ailelerinin çocukları ile sohbet sıklığı.

Ailelerin Çocukları ile Sohbet Sıklığı	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Her Gün	8	36,36	4	18,19	12	27,27
Sıklıkla	2	9,10	3	13,63	5	11,36
Bazen	5	22,72	10	45,45	15	34,10
Nadiren	7	31,82	5	22,73	12	27,27
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3.16'da ebeveynlerin çocukları ile sohbet etme sıklığı incelenmiştir. Deney grubundaki ebeveynlerin %36,36'sının her gün, %9,10'unun sıklıkla, %22,72'sinin bazen, %31,82'sinin nadiren çocuğu ile sohbet ettiği; kontrol grubundaki ebeveynlerin ise %18,19'unun her gün, %13,63'ünün sıklıkla, %45,45'inin bazen ve %22,73'ünün nadiren sohbet ettiği belirlenmiştir.

Tablo 3.17. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların ailelerinin çocukları ile oyun oynama sıklığı.

Ailelerin Çocukları ile Oyun Oynama Sıklığı	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Her Gün	8	36,36	4	18,18	12	27,28
Sıklıkla	2	9,10	5	22,74	7	15,90
Bazen	3	13,64	8	36,36	11	25
Nadiren	9	40,90	5	22,72	14	31,82
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3.17'ye göre ebeveynlerin çocukları ile oyun oynama sıklıkları incelendiğinde, deney grubundaki ailelerin %36,36'sının her gün %9,10'unun sıklıkla, %13,64'ünün bazen ve %40,90'mın nadiren; kontrol grubundaki ailelerin ise %18,18'inin her gün, %22,74'ünün sıklıkla, %36,36'sının bazen, %22,72'sinin nadiren oyun oynadıkları belirlenmiştir.

Tablo 3.18. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların ailelerinin çocukları ile oyun oynama süresi.

Ailelerin Çocukları ile Oyun Oynama Süresi	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
10 Dakika	1	4,54	1	4,54	2	4,54
20 Dakika	3	13,64	3	13,64	6	13,64
30 Dakika	4	18,18	6	27,23	10	22,72
45 Dakika	8	36,36	5	22,72	13	29,54
1 Saat	2	9,10	2	9,10	4	9,10
1 Saatten Fazla	4	18,18	5	22,72	9	20,46
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3.18'e göre deney grubundaki çocukların ebeveynleri ile oyun oynama süreleri incelendiğinde %4,54'ünün 10 dakika, %13,64'ünün 20 dakika, %18,18'inin 30 dakika, %36,36'sının 45 dakika, %9,10'unun 1 saat, %18,18'inin 1 saatten fazla oyun oynadığı; kontrol grubundaki çocukların ebeveynleri ile oyun oynama süreleri incelendiğinde ise %4,54'ünün 10 dakika, %13,64'ünün 20 dakika, %27,23'ünün 30 dakika, %22,72'sinin 45 dakika, %9,10'unun 1 saat, %22,72'sinin 1 saatten fazla oyun oynadığı belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve anasınıfına devam eden çocukların iletişim becerilerini istatistiksel olarak test etmek amacıyla "5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından, araştırmaya dâhil edilen çocuklar ve aileleri hakkında genel bilgi edinilmesi amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda, çocuğun ve ailesinin demografik özelliklerine yönelik; kardeş sayısı, anne- baba eğitim durumu, anne-baba yaşı ve çalışma durumu, ailenin ekonomik durumu gibi sorular yer almaktadır. Bunun yansısı çocuğun iletişim becerilerindeki sorun durumlar, ailenin çocuğu ile sohbet sıklığı, oyun oynama sıklığı ve süresi gibi çocuğun iletişim becerilerinin gelişimine yönelik sorularda bulunmaktadır.

3.3.2. 5-6 yaş çocuklar için iletişim becerileri ölçeği

5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği, çocukların iletişim becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan 5'li Likert tipi 46 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin öğretmen tarafından doldurulması gerekir. Ölçeğin değerlendirme sürecinde 51 madde belirlenmiştir. Ardından maddeler 8 uzman ile 3 basamaklı likert ölçek üzerinden değerlendirilmiş ve 46 maddeye indirgenmiştir (Önder vd., 2015).

Maddelere verilen yanıtlar “Her Zaman”, “Genellikle”, “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiçbir Zaman” seçeneklerinden birini işaretleyecek şekilde hazırlanmıştır. “Her zaman” seçeneğine 5 puan, “Genellikle” seçeneğine 4 puan, “Bazen” seçeneğine 3 puan, “Nadiren” seçeneğine 2 puan ve “Hiçbir zaman” seçeneğine ise 1 puan verilmektedir. Ölçek, “aktif iletişimde bulunma”, “iletişimde diğerlerini dikkate alma” “iletişimde kurallara uyma”, “karşısındakine olumlu tepki gösterme” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Aktif İletişimde Bulunma; 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 19. 23. 26. 33. 34. maddeleri, İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma; 15. 16. 17. 18. 25. 28. 30. 31. 32. 37. 39. 43. 46. maddeleri, İletişimde Kurallara Uyma; 11. 12. 13. 14. 20. 21. 22. 24. 27. 29. 35. 36. 38. 40. 41. 45. Maddeleri ve Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme, 42. 44. Maddeleri kapsamaktadır (Önder vd., 2015).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 57-65 ay arası 300 çocuktan oluşmaktadır. 300 çocuğun %51’i kız, %49’u erkektir. Yapılan çalışmalarda güvenirliği 0.988, tekrar güvenirliği de 0.5 olarak tespit edilmiştir. Faktör yük değerleri incelendiğinde ise tümünün birbiriyle 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki gösterdiği ortaya çıkmıştır (Önder vd., 2015).

3.3.3. Bilişsel oyun temelli eğitim programı

Bilişsel oyun temelli eğitim programı 5 yaş grubu çocukların iletişim becerilerini bilişsel oyunlar ile geliştirmeyi amaçlayarak hazırlanmıştır. Program “erken çocukluk döneminde dil gelişimi, erken çocukluk döneminde dil gelişiminin önemi, oyun gelişimi, oyun gelişiminin önemi ve bilişsel oyunların önemi” kavramları incelenerek, geniş çaplı bir araştırma sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Program bilişsel oyunlar ve iletişim konulu alanyazın araştırmaları sonucunda saptanan becerilerin ve önemli noktaların harmanlanması ile oluşmuştur. Araştırmacı, eğitim programını danışman rehberliğinde hazırlamıştır.

Program oluşturma sürecinde yapılan alanyazın taramasında, 5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği de detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ölçekte yer alan alt boyutlar göz önünde bulundurularak, Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı dört boyutlu iletişim becerilerinin gelişimine yönelik olarak hazırlanmıştır. İletişim becerileri; “aktif iletişimde bulunma”, “iletişimde diğerlerini dikkate alma” “iletişimde kurallara uyma”, “karşısındakine olumlu tepki gösterme” olarak 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

Aktif iletişimde bulunma, iletişim becerisinin en önemli faktörlerinden biridir. İletişim, kişiler arası duygu, düşünce ve haberlerin bilgi alışverişi amacıyla farklı yollar ile aktarılmasıdır. İletişimin belli başlı unsurları vardır, bunlar tamamlanmadığı sürece kişilerin

iletişimde bulunduğu söylenilemez (Korkut, 2005). Kişi, bir iletişim ortamında bulunabilir, fakat sadece dinleyerek iletişime katılamaz. Aktif iletişim içinde bulunabilmesi için dinlemesi, yazılı, sözlü veya görsel ifadeleri algılaması aynı şekilde gelen mesajı çözümleyerek, dönüt vermesi gerekmektedir (Lasswell, 2007). Çocukların bulunduğu ortamlarda bu durumla çoğu zaman karşılaşabiliriz, bazı çocuklar çekingen davranarak iletişim ortamında bulunmalarına ve katılmak istemelerine rağmen utandıkları için aktif iletişimde bulunamamaktadırlar (Kaya, 2018). Okul öncesi eğitim programında bulunan “kendine güvenir”, “kendini yaratıcı yollarla ifade eder”, “dili iletişim amacıyla kullanır”, kazanımlara yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Bilişsel oyun temelli eğitim programında yer verilen oyunlar ile çocukların hem çekingen tavırlarını kırmalarına hem de özgüvenlerinin desteklenmesine bu sayede de çocuklar arasında aktif iletişim kurmalarına yardımcı olunması amaçlanmıştır (Akilandeswari vd., 2015).

İletişim sürecinin kaynak, alıcı, mesaj, dönüt olmak üzere 4 temel ögesi vardır. İletişim süreci; kaynağın gönderdiği mesajın alıcıya ulaşım, alıcının dönüt vermesi sürecini içerir. Sadece kaynağın konuşması ile ya da kaynağın alıcıdan gelen dönütleri dikkate almadan, sözel ve görsel uyarıcıların farkına varmadan, sağlıklı bir iletişimin oluşması mümkün değildir. Bu şekilde iletişim becerilerinin yeterli düzeyde gelişmesi de söz konusu değildir (Kapur, 2020). Bu noktada bilişsel oyun temelli eğitim programında “iletişimde diğerlerini dikkate alma” alt boyutu incelenmiştir. Program için seçilen oyunlar, karşılıklı iletişimi destekleyerek iş birliği kurma zorunluluğu bulunan oyunlardır. Bu nedenle çocukların karşısındakilere ve onların tepkilerine karşı dikkatli olması gerekmektedir.

Dereli (2008) çalışmasında iletişim sürecinde nezaket ve kurallara uymanın önemini ortaya koymuştur. Çalışma sonucuna göre, nezaket kurallarına yer vermemek ya da yetersiz yer vermek iletişimin amacını tamamlamasına engel olmakta hatta iletişimin yarım kalmasına sebep olmaktadır. Günlük yaşamdaki bilgi ve becerilerin öğretimi için okul öncesi dönem kritik bir süreçtir. Nezaket ve iletişim kuralları da günlük yaşam becerileri arasında sayılmaktadır. Bu becerilerin ileriki süreçlerde kullanımı, zamanla gelişiminin sağlanması için okul öncesi dönemde temellerinin atılması ve desteklenmesi gerekmektedir (Vural, 2012). Bunun yansırı çocuklar, bazen kendilerini yetersiz hissettikleri durumlar karşısında dış dünyayla iletişimi kesebilmektedirler. İletişim kurallarının tam öğretilmemiş olması ve bu durumu iletişim ortamında diğer çocukların da fark etmesi, çocuğun iletişim kurma hevesini kıracaktır. Bu nedenle çalışmada bir diğer iletişim becerileri alt boyutu olan “iletişim kurallarına uyma” faktörü de incelenmiştir.

İletişimin devamlılığının sağlanması için olumlu iletişim ortamının kurulması gerekmektedir. Kaynak ve alıcı iletişim sürecinde farklı düşüncelere sahip olabilirler fakat bunu normal karşılayarak saygı çerçevesinde iletişimi sürdürmeleri gerekmektedir. Karşıdaki kişinin düşüncelerine ve duygularına saygı gösterme becerisi bireye küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır (Lane, 2005). Bu noktada “karşısındakine olumlu tepki gösterme” alt boyutu okul öncesi eğitim programında bulunan “bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar”, “kendisinin ve başkalarının haklarını korur” ve “farklılıklara saygı gösterir” kazanımlarından yola çıkılarak incelenmiştir. Programda yer alan etkinliklerin tamamı iş birliği ve birlikte çalışma usulüne dayanmaktadır. Bu şekilde çocukların birlikte çalışma, birbirlerine saygı gösterme ve olumlu tepki verme becerilerini destekleyici niteliktedir.

Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı 6 farklı bilişsel oyunun dil gelişimini destekleyici nitelikte planlanarak uygulanması esasına dayanmaktadır. Program çerçevesinde; “Ben Neyim?”, “Dedektif”, “Cupcake”, “Hikâye Küpleri” “Cümle Kuralım” ve “Az Lakırtı Bol İletişim” oyunları kullanılmıştır. Her bir oyun için iletişim becerilerinin gelişimini destekleyici nitelikte iki uygulama biçimi belirlenmiştir. Uygulamalar öncesi, uygulanacak oyun hakkında çocukların oyun materyalleri hakkında düşünceleri dinlenerek oyun ve materyaller hakkında bilgi verilmiştir.

“Ben Neyim?” oyunu içinde 72 nesne kartı, 2 adet kafa tacı ve bir adet kum saati bulunmaktadır. Nesne kartlarını görmeden sorular sorarak nesnenin bilinmesine yönelik dil ve iletişim becerilerini geliştirecek nitelikte olan bu oyun özellikle bilişsel gelişimin ve dil gelişiminin desteklenmesi amacıyla oluşturulmuştur ve çok yönlü gelişimi desteklemektedir.

“Dedektif” oyununda 9 adet ana kart, 77 adet el kartı ve 1 adet zil bulunur. El kartları ile ana kartların en hızlı şekilde eşleştirilmesine dayanan bir oyundur. Görsel algı ve iletişim becerilerini geliştiren bu oyun çok yönlü gelişimi desteklemenin yansıra dikkat, hız ve refleksleri de geliştirmektedir.

“Cupcake” oyunu, 41 adet kek figürü üzerinde bulunan mavi, sarı, yeşil gibi 6 rengin oluşturduğu farklı desenlerden oluşmaktadır. Aynı şekilde 3 farklı zar üzerinde de 6 farklı renk bulunmaktadır. Oyun atılan zarlar üzerinde gelen 3 renk ile ortada bulunan keklerin eşleştirilmesi esasına dayanmaktadır. Oyunda dikkat, hız, refleks gibi becerilerin desteklenmesinin yanında bilişsel gelişim, dil gelişimi ve çok yönlü gelişimin de desteklendiği görülmektedir.

“Hikâye Küpleri” oyunu; 9 adet küp üzerinde bulunan 54 adet resimden oluşan küplerin üst yüzeylerine denk gelen resimlerden her çocuğun farklı hikayeler oluşturması ile oynanan bir oyundur. Bilişsel gelişimi desteklemek amacıyla oluşturulmuş olan bu oyun; sözel iletişim becerilerini, yaratıcı düşünmeyi, dil gelişimini ve çok yönlü iletişimi desteklemektedir.

“Az Lakırtı Bol İletişim” oyunu, 110 terapötik kart içermektedir. Kartların üzerinde çocuğun kendisi, ailesi, çevresi hakkında duygu ve düşüncelerini yansıtacağı sorular bulunmaktadır. Bu soruların yanında çocukların yaratıcı düşüncelerini, hayal kurmalarını destekleyici ve eğlendirici nitelikte sorular da bulunmaktadır. Bilişsel gelişimi ve dil gelişimini desteklemeyi amaç edinen bu oyun yaratıcı düşünme, sözel iletişim gibi çok yönlü gelişim alanlarını da desteklemektedir.

“Cümle Kuralım” oyunu üzerinde farklı şekil ve sayılardan oluşan 49 adet kart ve 1 adet zilden oluşmaktadır. Oyunda kartların ön yüzlerine gelen nesnelerin tümünün kullanılarak en hızlı ve anlamlı cümlenin kurulması amaçlanmaktadır. Dil gelişimini destekleyici nitelik taşıyan bu oyun, bilişsel gelişimde başta olmak üzere çok yönlü gelişimi desteklemektedir.

Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı araştırmacı tarafından iletişim becerilerini destekleyici nitelikte hazırlanmıştır. İletişim becerilerinin desteklenmesi amacıyla “iş birliği”, “sosyal ortam” gibi kavramlarda göz önünde bulundurularak oyunlar grup oyunları şeklinde oynanmıştır. Oyunlar 12 hafta boyunca, haftada 2 gün ve günde 2 saat olmak üzere toplamda 48 saat oynanmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.3.3.1. Öğretmenin rolü

Öğretmen oyunlara başlamadan önce çocuklar ile kısa sohbetler eder. Ardından yanında getirdiği materyalleri göstererek çocukların dikkatlerini çeker. Çocuklara materyalleri ne olarak tanımladıkları, nasıl kullanılabilecekleri yönünde sorular yöneltilerek merak duyguları güdülenir. Ardından materyallerin oyun içinde nasıl kullanılacağı ve oyunun nasıl oynanacağı hakkında çocukların fikirleri sorulur ve oyunlar hakkında detaylı bilgi verilir.

“Ben Neyim?” oyununda öncelikle oyunun kutusu öğrencilere gösterilmiş ve öğrencilere kutunun içinde neler olabileceği sorulmuştur. Öğrencilerin ilgisi bu şekilde çekildikten sonra kutu açılıp içinden çıkan materyaller incelenerek bu materyallerin hangi amaçlarla kullanılabileceği sorulmuştur. Çocuklardan gelen bütün cevaplar alındıktan sonra oyunun nasıl oynanacağı anlatılmıştır. Sınıf içinden bir oyuncu öğrenci seçilmiş ve kutu içinden çıkan kafa tacını takması istenmiştir. Diğer öğrenciler ise ortada bulunan kartlardan seçtikleri

bir kartı kafa tacına takmıştır. Oyuncu olarak seçilen öğrenci kafasına takılan karttaki nesneyi tahmin etmek için arkadaşlarına sırayla sorular yönelmiştir. Çocukların soruları sormakta yetersiz kaldığı durumlarda destek olunmuştur.

“Dedektif” oyununda 9 adet ana kart, 77 adet el kartı ve 1 adet zil bulunur. Oyun için gerekli materyaller çocuklara gösterilerek, nasıl kullanılabileceği konusunda fikir alışverişinde bulunulmuştur. Dedektif oyunu el kartları ile ana kartların en hızlı şekilde eşleştirilmesine dayanan bir oyundur. Oyun esnasında öğrencilerin özellikle zile basma, zile bastıktan sonra sırasını bekleme davranışlarını sergilemelerine dikkat edilmiştir. Zile basan arkadaşlarının konuşmasını takip etmeleri konusunda sözel olarak destekte bulunulmuştur.

“Cupcake” oyununda 41 adet kek figürünün üzerinde bulunan mavi, sarı, yeşil gibi 6 rengin oluşturduğu farklı desenlerden oluştuğu çocuklara açıklanmıştır. Çocuklar daire şeklinde birbirlerini görebilecekleri ve cupcakeleri görebilecekleri şekilde oturtulur. Aynı şekilde 3 farklı zar üzerinde de 6 farklı renk bulunmaktadır. Oyun atılan zarlar üzerinde gelen 3 renk ile ortada bulunan keklerin eşleştirilmesi esasına dayanmaktadır. Oyunda atılan zarlar üzerindeki renkleri söylemek için her turda bir öğrenci seçilmiştir. Çocuklar arkadaşlarının renkleri söylemesini beklemeleri konusunda uyarılmıştır. Renkleri söylemekte ve söz almakta çekinen öğrencilere destek olunmuştur.

“Hikâye Küpleri” oyunu; 9 adet küp üzerinde bulunan 54 adet resimden oluşan küplerin üst yüzeylerine denk gelen resimlerden her çocuğun farklı hikâyeler oluşturması ile oynanan bir oyundur. Oyun başlamadan çocuklar ile küpler üzerindeki resimler hakkında sohbet edilmiştir. Bu sayede küpler üzerine denk gelen figürler hakkında tüm öğrenciler fikir sahibi olmuştur. Küpler hakkında sohbet edilirken öğrenciler yönlendirilmemiş her öğrenci gördüğü figürü neye ve nasıl benzetmek isterse kabul edilmiştir. Hikâye oluşturma sürecinde ise ayrıntıya giremeyen, hikâyeyi devam ettirmekte zorlanan öğrenciler cesaretlendirilmiş ve ihtiyaç duyulan zamanlarda ise destek verilmiştir.

“Az Lakırtı Bol İletişim” oyununda 110 adet kart bulunduğu ve her kart üzerinde farklı soruların olduğu örnekler ile öğrencilere açıklanmıştır. Çocukları cesaretlendirmek ve örnek olması açısından öğretmen birkaç adet soru cevaplamıştır. Soruya katılmak ve cevap vermek isteyen öğrencilerin cevapları kabul edilerek sohbete dâhil edilmiştir. Oyun sürecinde çok aktif olan ve katılım sağlamakta zorlanan öğrenciler arasında denge sağlanmıştır. Katlar açıldığı zaman tüm öğrencilerin düşünüp parmak kaldırması beklenmiş ve parmak kaldırma sırasına

göre söz verilmiştir. Katılım konusunda çekingen davranan öğrencilere farklı sorular sorularak cesaretlendirilmiştir.

“Cümle Kuralım” oyunu üzerinde farklı şekil ve sayılardan oluşan 49 adet kart ve 1 adet zilden oluşmaktadır. Çocuklardan kapalı olarak ortada duran kartlar açıldığı zaman kartın üzerinde bulunan tüm nesnelere kullanılarak cümle kurmaları istenmiştir. Oyunun ilk süreçlerinde çocukların alışması amacıyla öğrencilere yeterli süre tanınmıştır. Ayrıca çocukların cümlelerini oluşturdukları süreçte görseller üzerinden çocuklara sorular sorularak yardımcı olunmuştur. Sonrasında oyun hızlanmıştır. Bu süreçte geç kalan öğrencilerin oyuna dâhil olabilmeleri için gereken destek verilmiştir.

3.3.3.2. Programın uygulama basamakları

Bütün oyunlarda şu basamaklar takip edilmiştir:

- Oyuna başlamadan oyunun görselleri ve materyalleri ile çocukların merak duyguları güdülenmiş ve dikkatleri çekilmiştir.
- Materyallerin nasıl kullanılabilceği ve oyunun nasıl oynanabileceği konusunda çocuklar ile sohbet edilmiştir.
- Oyunun ismi, nasıl oynanacağı, materyallerin kullanımı çocuklara anlatılmıştır.
- Oyunun tanıtımı yapıldıktan sonra çocuklarla oyun hakkında ve oyunda bulunan görseller ile renkler hakkında sohbet edilmiştir.
- Çocukların oyunu tam kavrayıp kavramadığını teyit etmek amacıyla oyunla ilgili sorular sorulmuş ve tüm öğrenciler oyun hakkında cesaretlendirilmeye çalışılmıştır.
- Oyun başlamadan önce örnekler ile deneme çalışmaları yapılmıştır.
- Oyun sürecinde çekimser kalan veya oyunu yanlış anlayan çocuklar için destekte bulunulmuş, gerekli yerlerde oyuna dâhil olunmuş ve tekrar açıklamalar yapılmıştır.
- Tüm oyunlar orijinal oynanış şekilleri ile 2’şer saat, araştırmacı tarafından geliştiren şekilleri ile 2’şer saat oynanmıştır.
- Oyunlar uygulanırken zorluk derecelerine ve çocukların ilgisine göre sürelerde esnemeler olmuştur.
- Çocukların ilgisi ve isteği üzerine “Cupcake”, “Dedektif” ve “Ben Neyim?” oyunları 1’er saat fazla oynanmıştır.

- “Az Lakırtı Bol İletişim” oyununun süresi çocukların kendilerini ifade etme sürecinin zaman alması ve oyunun hayal gücü ve düşünmeyi gerektirmesi sebebiyle bir saat uzatılmıştır.
- Oyunlar kolaydan zora ve her hafta farklı oyun olacak şekilde planlanmıştır.
- Programın ilk sürecinde oyunlara katılım desteklenmiş ve kısa cümleler oluşturulması beklenirken sürecin ilerlemesiyle destekler azaltılarak öğrencilerin uzun cümleler hatta hikâyeler oluşturması beklenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde ön-testlerin uygulanması, Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programının uygulanması ve son-testlerin uygulanması süreçlerine yer verilecektir.

3.4.1. Ön-testlerin uygulanması

Bu araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce gerekli tüm izinler alınmıştır. Öncelikle Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu’ndan 14.07.2023 tarihinde 2023/311 karar numarası ile etik onay alınmıştır. Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 03.10.2023 tarihinde E-32790399-399-85915319 sayılı uygulama izni alınmıştır. İzinlerin alınmasının ardından, araştırma kapsamında yer alan anaokulu idarecileri ve öğretmenleriyle görüşülerek araştırmanın amacı ve süreçte dikkat edilmesi gerekenler hakkında detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların velilerine araştırma ile ilgili bilgilerin yer aldığı “Veli Onam İzin Belgesi” gönderilerek çocukların uygulama sürecine katılımları için onayları alınmıştır.

İzin işlemlerinden sonra çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri ile tanışılmış, süreç hakkında bilgi verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine ölçek ve ölçeğin uygulanması hakkında bilgi verilmiş ve öğretmenle birlikte ölçeğin uygulanması için en uygun saatler belirlenmiştir. Anaokuluna devam eden 5 yaş grubundaki çocukların tamamına 5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği çocukların kendi okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Ön-test uygulamaları 02.01.2024 tarihinde başlamış 09.02.2024 tarihine kadar devam etmiştir. Ön-test uygulama süreci 4 hafta sürmüştür. Bu süreçte çocukların demografik bilgilerini içeren Kişisel Bilgi Formları doldurmaları için çocukların velilerine gönderilerek 1 haftalık süreç içinde tekrar toplanmıştır. Deney ve kontrol grubuna ayrılacak olan çocukların demografik özellikler açısından da aynı özellikleri göstermesine özellikle dikkat edilmiştir. Her iki grubun demografik özellikler ve uygulanan ölçekte eşit düzeyde dağılım sağlanmasına çalışılmıştır. Bu

kapsamda 22 kontrol, 22 deney grubu olmak üzere toplam 44 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.

3.4.2. Bilişsel oyun temelli eğitim programının uygulanması

Araştırmacı tarafından “Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı” uygulamaları 12.02.2024 tarihinde başlamış ve 10.05.2024 tarihinde tamamlanmıştır. Araştırmacı, eğitim programını deney grubuna 12 haftalık süreçte, haftada 2 gün ve günde 2 saat toplamda 48 saat olacak şekilde yürütmüştür. Kontrol grubu ise günlük eğitim akışında bulunan serbest etkinlik zamanına katılım sağlamıştır.

Araştırmacı, eğitim programı uygulamalarına başlamadan önce velilerle toplantı yaparak eğitim programının uygulama aşaması hakkında bilgiler vererek bu süreçte çocukların devamsızlık yapmamaalarının araştırma açısından çok önemli olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma programı, anaokulunun oyun sınıfında gerçekleşmiştir. 22 kişilik deney grubu; sayının fazla olması, çocukların kendini rahat hissetmeleri, düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri açısından 11 kişilik gruplara ayrılmıştır. Gruplara program Perşembe ve Cuma günleri 2 oturum şeklinde uygulanmıştır.

Araştırma sürecinde kullanılacak ortam her oturum öncesi çocuklar için uygun ve hazır hale getirilmiştir. Materyaller eksiksiz ve hazır halde sınıfta bulundurulmuştur. Her oyun sürecinde çocuklar oyuna katılım konusunda desteklenmiş ve cesaretlendirilmiştir. Oyun sürecinde çocuklar ile bol bol iletişim kurulmuş ve çocukların iletişim kurması için onlara model olunmuştur. Her oturum sonunda çocuklar ile oyunlar hakkında geniş çaplı değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı her oyun sonunda oyunla veya oyun süreciyle alakalı sorular hazırlamış ve bunu çocuklar ile sohbet ortamında uzun uzun sürdürmüştür. Araştırma sürecinde çocukların devam ve devamsızlığı titizlik ile takip edilmiştir.

Tablo 3.19’da veri toplama sürecinde deney ve kontrol grubundaki çalışmalara yer verilmiştir.

Tablo 3.19. Deney ve kontrol grubuna yapılan uygulamalar.

Uygulamalar Gruplar	Ön-test	Uygulama	Son-test
Deney Grubu (Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı Uygulanan Grup)	Eğitim programı öncesi 5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği uygulandı.	Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı uygulandı.	Eğitim programından sonra 5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği uygulandı.
Kontrol Grubu (Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı Uygulanmayan Grup)	5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği uygulandı.	12 haftalık bekleme süresi.	Bekleme süresinden sonra 5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği uygulandı.

3.4.3. Son-testlerin uygulanması

Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı tamamlandıktan sonra 13.05.2024-17.05.2024 tarihleri arasında ön-testin uygulandığı şartlar ve koşullarda 5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara kendi okul öncesi öğretmenleri tarafından son-test olarak uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada, Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla çocuk ve ebeveynlerle ilgili veriler toplanmıştır. Bu veriler frekans ve yüzde değerleri kullanılarak tablolar halinde sunulmuştur. Elde edilen veriler bilgisayara aktarılarak SPSS 25 paket programı (IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.) ile analiz edilmiştir. Araştırmanın temel değişkeni olan iletişim becerisi ön-test/son-test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının parametrik testler için yeterli büyüklükte olması durumunda ikili karşılaştırmalarda Bağımsız Gruplar için t-Testi, grup içi ön-test-son-test karşılaştırmalarında ise Bağımlı Gruplar için t-Testi kullanılmıştır. Farklı gruplar ve ölçüm zamanları arasındaki ortalamaların anlamlılığını incelemek için ise karma desenli ANOVA kullanılmıştır. Bütün analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların iletişim becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla oluşturulan araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak 5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği'nden elde edilen verilere dair istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Deney Ve Kontrol Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri (Aktif İletişimde Bulunma, İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma, İletişimde Kurallara Uyma, Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme) Ön-test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

İletişim Becerileri Ölçeği toplam puanı, aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarında deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını test etmek için bir dizi bağımsız gruplar için *t* testi analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. İletişim becerileri ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ön-test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılması.

Değişkenler	Grup	n	Ort	S	% 95 Güven Aralığı		<i>t</i>	<i>p</i>
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Aktif İletişimde Bulunma	Deney	22	56.00	13.11	-7.79	9.60	.211	.834
	Kontrol	22	55.09	15.38				
İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma	Deney	22	44.86	13.73	-10.10	6.01	-.512	.611
	Kontrol	22	46.91	12.73				
İletişimde Kurallara Uyma	Deney	22	61.05	13.13	-6.02	10.30	.528	.600
	Kontrol	22	58.91	13.68				
Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme	Deney	22	7.00	2.53	-2.38	.47	-1.356	.182
	Kontrol	22	7.95	2.13				
İletişim Becerileri Toplam Puanı	Deney	22	167.95	41.11	-25.79	24.70	-.044	.965
	Kontrol	22	168.50	41.87				

Tablo 4.1 incelendiğinde, elde edilen sonuçlar grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin iletişim becerileri ve alt boyutları ön-test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu sonuç, araştırma öncesi uygulanan ön-test ölçümlerinin

deney ve kontrol gruplarının iletişim becerileri açısından benzer olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, deney ve kontrol grubunun iletişim becerileri olarak dengeli oluşturulduğunu, aynı evrenden geldiğini ve araştırma sonucunda uygulanan programın etkisinin ortaya konabileceğini göstermektedir.

4.2. Deney Ve Kontrol Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri (Aktif İletişimde Bulunma, İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma, İletişimde Kurallara Uyma, Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme) Son-test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

İletişim Becerileri Ölçeği toplam puanı, aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarında deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını test etmek için bir dizi bağımsız gruplar için *t* testi analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. İletişim becerileri ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin son-test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılması.

Değişkenler	Grup	n	Ort	S	% 95 Güven Aralığı		<i>t</i>	<i>p</i>
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Aktif İletişimde Bulunma	Deney	22	69.64	3.90	6.64	20.09	4.011	.000
	Kontrol	22	56.27	15.13				
İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma	Deney	22	60.14	4.37	6.58	17.78	4.391	.000
	Kontrol	22	47.95	12.26				
İletişimde Kurallara Uyma	Deney	22	74.18	4.75	8.13	20.51	4.670	.000
	Kontrol	22	59.86	13.58				
Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme	Deney	22	9.45	.80	.34	2.11	2.791	.008
	Kontrol	22	8.23	1.90				
İletişim Becerileri Toplam Puanı	Deney	22	213.14	9.23	23.12	59.34	4.594	.000
	Kontrol	22	171.91	41.07				

Tablo 4.2’deki verilere göre, elde edilen sonuçlar, deney grubunun hem toplam puan hem de alt boyutlara ilişkin puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir ($p < .001$). Deney ve kontrol gruplarının, iletişim becerileri ölçeği ve alt boyutları son-test puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p < .001$). Bu sonuçlar, uygulanan deneysel müdahalenin iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

4.3. Kontrol Grubundaki Katılımcıların İletişim Becerileri Ölçeği, Aktif İletişimde Bulunma, İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma, İletişimde Kurallara Uyma Ve Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme Alt Boyutlarında Ön-test Ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki katılımcıların İletişim Becerileri Ölçeği, aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarında ön-test ve son-test puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını test etmek için bir dizi bağımlı gruplar için *t* testi analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Kontrol grubunda iletişim becerileri ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ön-test -son-test puanlarının karşılaştırılması.

Değişkenler	Fark Ort.	S	% 95 Güven Aralığı		t	p
			Alt Sınır	Üst Sınır		
Aktif İletişimde Bulunma	-1.18	1.62	-1.90	-.46	-3.417	.003
İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma	-1.05	1.56	-1.74	-.35	-3.148	.005
İletişimde Kurallara Uyma	-.95	1.33	-1.54	-.37	-3.375	.003
Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme	-.27	1.08	-.75	.20	-1.188	.248
İletişim Becerileri Toplam Puanı	-3.41	3.40	-4.92	-1.90	-4.698	.000

Tablo 4.3 incelendiğinde, elde edilen sonuçlar, karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutunda ön-test ve son-test puanların arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını ($p > .05$) ancak hem toplam puan hem de diğer alt boyutlara ilişkin son-test puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir ($p < .001$).

4.4. Deney Grubundaki Katılımcıların İletişim Becerileri Ölçeği, Aktif İletişimde Bulunma, İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma, İletişimde Kurallara Uyma Ve Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme Alt Boyutlarında Ön-test Ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubundaki katılımcıların İletişim Becerileri Ölçeği, aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarında ön-test ve son-test puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını test etmek için bir dizi bağımlı gruplar için *t* testi analizi yürütülmüştür. Bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

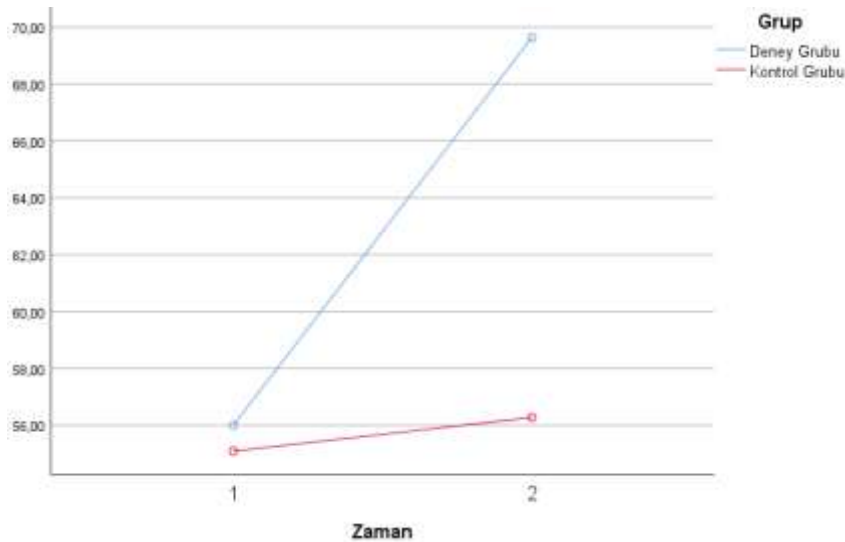
Tablo 4.4. Deney grubunda iletişim becerileri ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ön-test -son-test puanlarının karşılaştırılması.

Değişkenler	Fark Ort.	S	% 95 Güven Aralığı		t	p
			Alt Sınır	Üst Sınır		
Aktif İletişimde Bulunma	-13.64	11.59	-18.77	-8.50	-5.520	.000
İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma	-15.27	13.64	-21.32	-9.23	-5.254	.000
İletişimde Kurallara Uyma	-13.14	11.43	-18.21	-8.07	-5.390	.000
Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme	-2.45	2.30	-3.48	-1.43	-4.997	.000
İletişim Becerileri Toplam Puanı	-45.18	37.45	-61.79	-28.58	-5.659	.000

Tablo 4.4 incelendiğinde, elde edilen sonuçlar, hem toplam puan hem de alt boyutlara ilişkin son-test puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir ($p < .001$). Bu bulgular, deneysel müdahalenin iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

4.5. Aktif İletişimde Bulunma Ortalamasının Ölçüm Zamanına Ve Deney Ya Da Kontrol Grubunda Olmaya Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Aktif iletişimde bulunma ortalamasının ölçüm zamanına ve deney ya da kontrol grubunda olmaya göre değişip değişmediğini incelemek için karma desenli ANOVA yürütülmüştür. Bulgular Şekil 4.1’de ve Tablo 4.5’te sunulmuştur.



Şekil 4.1. Aktif iletişimde bulunma ortalamasının ölçüm zamanı ve gruplara göre karşılaştırılması.

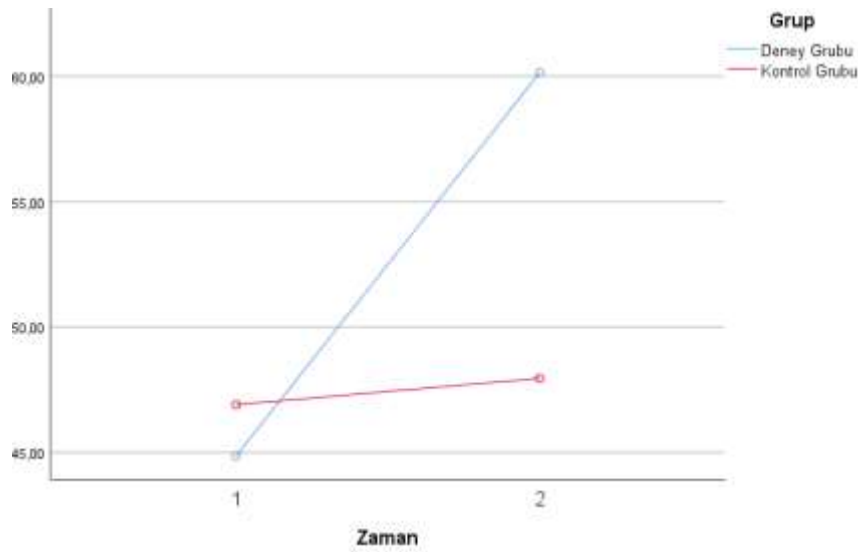
Tablo 4.5. Aktif iletişimde bulunma ortalamasının ölçüm zamanı ve gruplara göre karşılaştırılması.

Grup	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası		Grup İçi Karşılaştırma			Grup-Zaman Etkileşimi		
	Ort.	S	Ort.	S	F	p	η^2	F	P	η^2
Deney Grubu	56.00	13.12	69.64	3.90						
Kontrol Grubu	55.09	15.38	56.27	15.13	35.293	.000	.457	24.932	.000	.372
Toplam	55.54	14.13	62.96	12.84						

Elde edilen sonuçlar hem zaman hem de grup-zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermektedir (sırasıyla, $F(1, 42) = 35.293$, $p < .001$, $\eta^2 = .457$; $F(1, 42) = 24.932$, $p < .001$, $\eta^2 = .372$). Yukarıda bahsedilen bağımsız gruplar için t testi ve eşleştirilmiş gruplar için t testi sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde, ön-test ölçümlerinde deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı, ancak son-test ölçümlerinde, her iki grupta da ön-test ölçümlerinden anlamlı düzeyde yüksek sonuçlar elde edildiği ve deney grubundaki artışın anlamlı olarak kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak uygulanan eğitim programının, deney grubu üzerinde aktif iletişimde bulunma alt boyutunda etkili olduğu ve bu etkinin kontrol grubundan daha yüksek ve anlamlı düzeyde olduğu kanıtlanmıştır.

4.6. İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma Ortalamasının Ölçüm Zamanına Ve Deney Ya Da Kontrol Grubunda Olmaya Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

İletişimde diğerlerini dikkate alma ortalamasının ölçüm zamanına ve deney ya da kontrol grubunda olmaya göre değişip değişmediğini incelemek için karma desenli ANOVA yürütülmüştür. Bulgular Şekil 4.2’de ve Tablo 4.6’da sunulmuştur.



Şekil 4.2. İletişimde diğerlerini dikkate alma ortalamasının ölçüm zamanı ve gruplara göre karşılaştırılması.

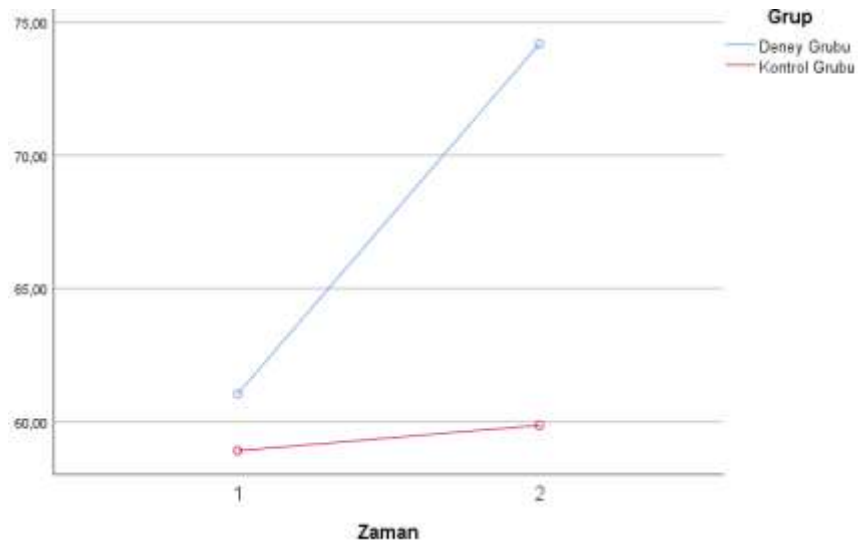
Tablo 4.6. İletişimde diğerlerini dikkate alma ortalamasının ölçüm zamanı ve gruplara göre karşılaştırılması.

Grup	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası		Grup İçi Karşılaştırma			Grup-Zaman Etkileşimi		
	Ort.	S	Ort.	S	F	p	η^2	F	P	η^2
Deney Grubu	44.86	13.73	60.14	4.37						
Kontrol Grubu	46.91	12.73	47.96	12.26	31.103	.000	.425	23.643	.000	.370
Toplam	45.88	13.13	54.05	10.98						

Elde edilen sonuçlar hem zaman hem de grup-zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermektedir (sırasıyla, $F(1, 42) = 31.103$, $p < .001$, $\eta^2 = .425$; $F(1, 42) = 23.643$, $p < .001$, $\eta^2 = .360$). Yukarıda bahsedilen bağımsız gruplar için t testi ve eşleştirilmiş gruplar için t testi sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde, ön-test ölçümlerinde deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı, ancak son-test ölçümlerinde, her iki grupta da ön-test ölçümlerinden anlamlı düzeyde yüksek sonuçlar elde edildiği ve deney grubundaki artışın anlamlı olarak kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bulgular, deneysel müdahalenin iletişimde diğerlerini dikkate alma becerisini geliştirmede etkili olduğunu ve bu etkinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.7. İletişimde Kurallara Uyuma Ortalamasının Ölçüm Zamanına Ve Deney Ya Da Kontrol Grubunda Olmaya Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

İletişimde kurallara uyuma ortalamasının ölçüm zamanına ve deney ya da kontrol grubunda olmaya göre değişip değişmediğini incelemek için karma desenli ANOVA yürütülmüştür. Bulgular Şekil 4.3'te ve Tablo 4.7'de sunulmuştur.



Tablo 4.3. İletişimde kurallara uyuma ortalamasının ölçüm zamanı ve gruplara göre karşılaştırılması.

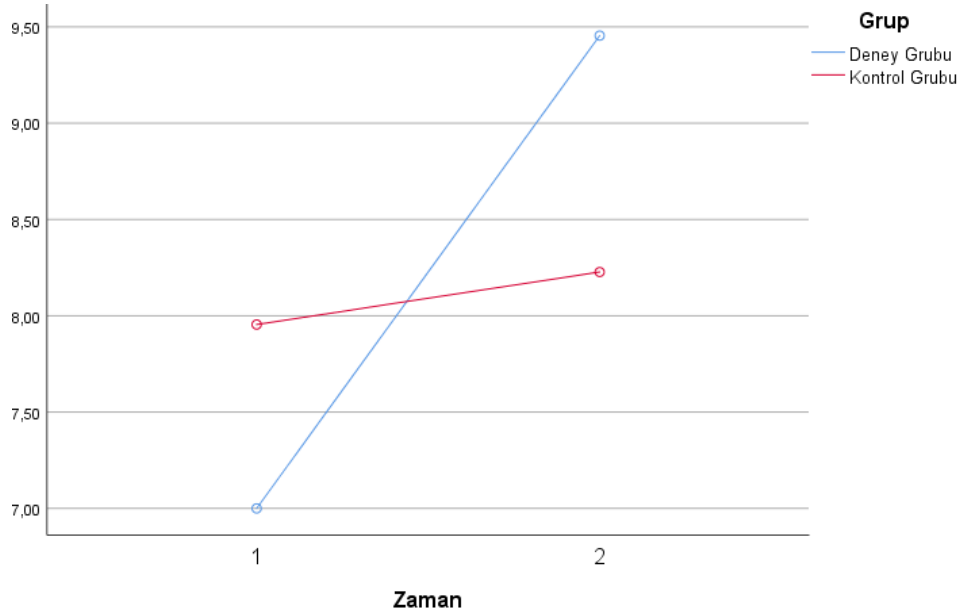
Tablo 4.7. İletişimde kurallara uyma ortalamasının ölçüm zamanı ve gruplara göre karşılaştırılması.

Grup	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası		Grup İçi Karşılaştırma			Grup-Zaman Etkileşimi		
	Ort.	S	Ort.	S	F	p	η^2	F	P	η^2
Deney Grubu	61.05	13.13	74.18	4.75						
Kontrol Grubu	58.91	13.68	59.86	13.58	32.979	.000	.440	24.648	.000	.370
Toplam	59.98	13.30	67.02	12.39						

Elde edilen sonuçlar hem zaman hem de grup-zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermektedir (sırasıyla, $F(1, 42) = 32.972$, $p < .001$, $\eta^2 = .440$; $F(1, 42) = 24.648$, $p < .001$, $\eta^2 = .360$). Yukarıda bahsedilen bağımsız gruplar için t testi ve eşleştirilmiş gruplar için t testi sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde, ön-test ölçümlerinde deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı, ancak son-test ölçümlerinde, her iki grupta da ön-test ölçümlerinden anlamlı düzeyde yüksek sonuçlar elde edildiği ve deney grubundaki artışın anlamlı olarak kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.8. Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme Ortalamasının Ölçüm Zamanına Ve Deney Ya Da Kontrol Grubunda Olmaya Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Karşısındakine olumlu tepki gösterme ortalamasının ölçüm zamanına ve deney ya da kontrol grubunda olmaya göre değişip değişmediğini incelemek için karma desenli ANOVA yürütülmüştür. Bulgular Şekil 4.4'te ve Tablo 4.8'de ve sunulmuştur.



Şekil 4.4. Karşısındakine olumlu tepki gösterme ortalamasının ölçüm zamanı ve gruplara göre karşılaştırılması.

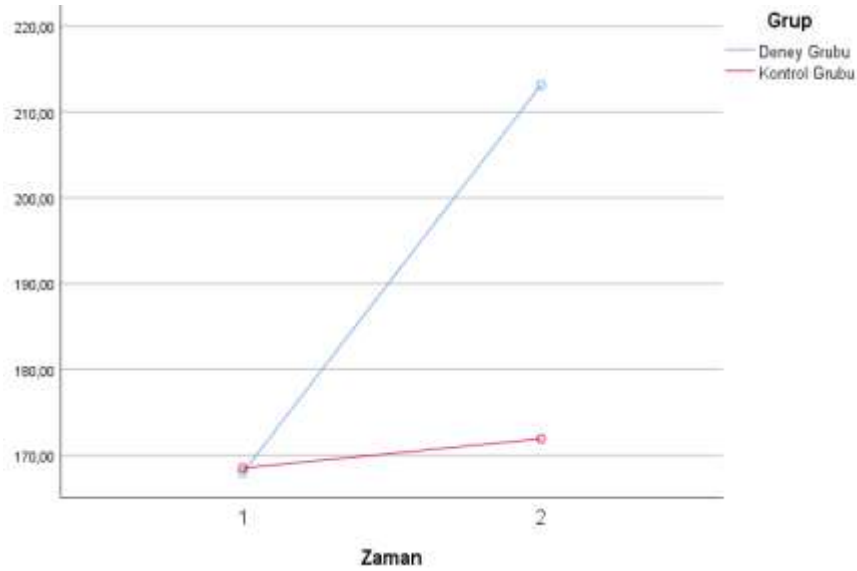
Tablo 4.8. Karşısındakine olumlu tepki gösterme ortalamasının ölçüm zamanı ve gruplara göre karşılaştırılması.

Grup	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası		Grup İçi Karşılaştırma			Grup-Zaman Etkileşimi		
	Ort.	S	Ort.	S	F	p	$p\eta^2$	F	P	$p\eta^2$
Deney Grubu	7.00	2.53	9.46	.80						
Kontrol Grubu	7.95	2.13	8.23	1.90	25.301	.000	.376	16.193	.000	.278
Toplam	7.48	2.36	8.84	1.57						

Elde edilen sonuçlar hem zaman hem de grup-zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermektedir (sırasıyla, $F(1, 42) = 25.301$, $p < .001$, $\eta^2 = .0.376$; $F(1, 42) = 16.193$, $p < .001$, $\eta^2 = .278$). Yukarıda bahsedilen bağımsız gruplar için t testi ve eşleştirilmiş gruplar için t testi sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde, ön-test ölçümlerinde deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı, ancak son-test ölçümlerinde, deney grubunda ön-test ölçümlerinden anlamlı düzeyde yüksek sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

4.9. İletişim Becerileri Toplam Puanı Ortalamasının Ölçüm Zamanına Ve Deney Ya Da Kontrol Grubunda Olmaya Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

İletişim becerileri toplam puanı ortalamasının ölçüm zamanına ve deney ya da kontrol grubunda olmaya göre değişip değişmediğini incelemek için karma desenli ANOVA yürütülmüştür. Bulgular Şekil 4.5'te ve Tablo 4.9'da sunulmuştur.



Şekil 4.5. İletişim becerileri toplam puanı ortalamasının ölçüm zamanı ve gruplara göre karşılaştırılması.

Tablo 4.9. İletişim becerileri toplam puanı ortalamasının ölçüm zamanı ve gruplara göre karşılaştırılması.

Grup	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası		Grup İçi Karşılaştırma			Grup-Zaman Etkileşimi		
	Ort.	S	Ort.	S	F	p	η^2	F	P	η^2
Deney Grubu	167.96	41.11	213.14	9.23						
Kontrol Grubu	168.50	41.87	171.91	41.07	36.735	.000	.467	27.149	.000	.393
Toplam	168.23	41.01	192.52	36.06						

Elde edilen sonuçlar hem zaman hem de grup-zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermektedir (sırasıyla, $F(1, 42) = 36.735$, $p < .001$, $\eta^2 = .0.467$; $F(1, 42) = 27.149$, $p < .001$, $\eta^2 = .393$). Yukarıda bahsedilen bağımsız gruplar için t testi ve eşleştirilmiş gruplar için t testi sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde, ön-test ölçümlerinde deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı, ancak son-test ölçümlerinde, her iki grupta da ön-test ölçümlerinden anlamlı düzeyde yüksek sonuçlar elde edildiği ve deney grubundaki artışın anlamlı olarak kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, deneysel müdahalenin iletişim becerileri üzerinde etkisinin olduğu ve bu etkinin kontrol grubundan daha yüksek ve anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları çerçevesinde tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci bulgusu kapsamında Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubu çocukların iletişim becerilerini ölçmek amacıyla yapılan ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Örneklemi oluşturan çocukların seçiminde; cinsiyet, anasınıfına devam süresi, aile yapısı, ekonomik durum ve sosyo-kültürel özellikler gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Deney ve kontrol grubu bu değişkenler bakımından denk olarak oluşturulmuştur. Bu sebeple elde edilen sonuçlar istendik sonuçlardır.

Araştırmanın ikinci bulgusuna göre deney grubuna dahil edilen çocuklar ile kontrol grubuna dahil edilen çocukların son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca yapılan analize göre uygulanan ölçeğin beş alt boyutunda da son-test puanlarında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmektedir. Deney grubunda bulunan öğrencilere 12 hafta boyunca haftada 2 gün ve günde 2 saat olacak şekilde toplam 48 saatlik Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı uygulanmıştır. Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı; iletişim becerilerini destekleyici etkinlikler, etkinliklerin farklı yöntem ve tekniklerle sunumunu içeren bir program olarak hazırlanmıştır. Çocukların hazırbulunuşlukları ve gelişim düzeyleri göz önüne alınarak bütüncül bir yaklaşım ile oyunlaştırarak öğrenimi temel alan program iletişim becerilerini destekleyici niteliktedir. Deney grubuna söz konusu program 12 hafta boyunca uygulanırken kontrol grubuna ek hiçbir program uygulanmadan hali hazırda devam etmekte oldukları okul öncesi eğitim programına devam etmişlerdir. Gruplar arasında ön-test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık, uygulanmış olan programın iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Levy, (1986) çalışmasında anaokulu çağındaki çocukların dil becerileri üzerinde sosyo-dramatik oyunun etkisini incelemiştir. Çalışmanın uygulama sürecinde deney grubundaki çocuklara okula başlamadan bir yıl önce dil edinimi açısından zenginleştirilmiş sosyo-dramatik oyun eğitimi verilmiştir. Çalışma esnasında çocuklardan gözlem raporları ve ses kayıtları alınmıştır. Çalışma sonrası raporlar ve ses kayıtları analiz edildiğinde verilen sosyo-dramatik oyun eğitimi ile çocukların artan dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gözalan, (2013) çalışmasında Oyun Temelli Eğitim Programı'nın 5-6 yaş çocukların dikkat ve dil becerilerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre deney grubuna dahil edilen öğrenciler ile kontrol grubuna dahil edilen öğrencilerin son-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bu farklılık deney grubu lehine olmakla birlikte oyun temelli eğitim programının dikkat ve dil becerileri üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Altun vd. (2016) çalışmalarında zekâ oyunlarının 6 yaş grubu çocukların dikkat sürelerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmada deney grubuna 10 hafta boyunca, haftada 3 gün, günde 1 saat zekâ oyunları eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre, uygulanan zekâ oyunları eğitim programının çocukların dikkat süreleri üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü bulgusuna göre, kontrol grubunu oluşturan çocukların ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında 'karşısındakine olumlu tepkide bulunma' alt boyutu haricindeki diğer alt boyutlarında ve iletişim becerileri toplam puanında son-test lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farklılaşmanın kontrol grubunu oluşturan çocukların Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içi etkinliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kontrol grubundaki çocuklar özellikle serbest zamanda arkadaşlarıyla iletişim halinde olacakları oyunlar oynadıkları için iletişim becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Dinç, (2002) çalışmasında okul öncesi eğitimin 4-5 yaş grubu çocukların sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre anaokuluna devam eden çocukların sosyal iletişim becerilerinin gelişmiş olduğu saptanmıştır. Ayrıca anaokuluna 2 yıl devam eden öğrencilerin 1 yıl devam eden öğrencilere göre sosyal iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Önder, vd. (2015) 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerilerini incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmalarında, deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fakat bunun yanı sıra kontrol grubunun ön test ve son test puanlarında

da anlamlı artış olduğu saptanmıştır. Karaarslan, (2012) okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucuna göre okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre ifade becerilerinin daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitime 2 sene devam eden çocukların 1 sene devam eden çocuklara göre ifade becerileri ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Ekici, (2018) çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların iletişim becerilerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların okul öncesi eğitime devam süresi arttıkça göre iletişim becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Durulan ve Angın, (2023) çalışmalarında okul öncesi dönem çocukların dikkat ve görsel algı düzeylerini akıl ve zekâ oyunları eğitimine katılıp katılmama durumuna göre incelemiştir. Araştırma sonucuna göre eğitime katılan çocukların dikkat ve görsel algı düzeylerinin eğitime katılmayan çocuklardan daha yüksek, ayrıca okul öncesi eğitimde üçüncü yılı olan çocukların dikkat düzeylerinin ilk yılı olan çocuklardan daha yüksek, görsel algı düzeylerinin ise okul öncesi eğitimde ilk yılı ve ikinci yılı olan çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü bulgusuna göre, deney grubunu oluşturan çocukların ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında beş alt boyutta ve iletişim becerileri toplam puanında son-test lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı'nın iletişim becerilerini destekleyici şekilde hazırlanması, seçilen oyunların iletişim becerilerini destekleyici yönde olması, oyunlarının içeriğinin iletişim becerileri geliştirici şekilde zenginleştirilmesi, programın uygulandığı çocukların okul öncesi dönemde iletişim becerilerinin gelişmeye açık olması sebebiyle ulaşılan bulgu istendik bir sonuçtur.

Siew ve Abdullah (2012), çalışmalarında kalabalık bir sınıfta, sınıf içi zekâ oyunu olan tangram etkinliklerine katılan öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin gelişimini incelemiştir. Araştırma sonucunda tangram etkinliklerine katılan öğrencilerin geometrik düşünme becerileri ve yaratıcılıklarında belirgin bir gelişim gözlemlendiği ayrıca öğrencilerin geometri dersine karşı ilgisinin de arttığı ispatlanmıştır. Türkoğlu, (2016) "Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı"nın 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisini incelediği çalışmasında deney grubunda bulunan çocuklara 12 hafta süre ile toplam 24 saat düzenli ve kontrollü bir eğitim programı uygulamıştır. Uygulanan program sonucunda edinilen bulgulara göre Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın deney grubunda bulunan öğrencilerin bilişsel gelişimi üzerinde kalıcı bir şekilde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubunda bulunan

çocukların son-test puanları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yılmaz vd. (2022) çalışmalarında zekâ oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç ve dikkat becerilerine etkisini incelemiştir. Programa katılan 30 öğrenciye, 100 saatlik içeriğinde farklı zekâ oyunları bulunan eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan çocukların tahmin-çıkarım-bilimsel iletişim, ölçme ve gözlem alt boyutları ile bilimsel süreç becerileri ve dikkat becerileri son-test puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular neticesinde zekâ oyunları eğitim programının çocukların bilimsel süreç ve dikkat becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, “aktif iletişimde bulunma”, “iletişimde diğerlerini dikkate alma”, “iletişimde kurallara uyma” alt boyutlarında ve iletişim becerileri toplam puanlarında deney ve kontrol grupları son-test puanlarının ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu, ayrıca deney grubundaki artışın anlamlı olarak kontrol grubundan daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. “İletişimde karşısındakine olumlu tepkide bulunma” alt boyut ön-test ölçümlerinde deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı, ancak son-test ölçümlerinde, deney grubunda ön-test ölçümlerinden anlamlı düzeyde yüksek sonuçlar elde edildiği, kontrol grubunda bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Deney grubundaki çocuklar bilişsel oyun eğitimi alırken kontrol grubundaki çocuklar yalnızca okul öncesi eğitime devam etmişlerdir. Okul öncesi eğitimin içeriği ve zenginliği sebebiyle kontrol grubunda bulunan çocukların son-test puanlarında üç alt boyutta ve iletişim becerileri toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Program hazırlanırken, çocukların iletişimde aktif olarak rol almasını destekleyici oyunlar seçilmiştir. Oyunlar çocukların birbirleri ile takım çalışmaları yürütebileceği, takım çalışması yürütmeden sonuca ulaşamayacakları şekilde farklılaştırılıp, zenginleştirilmiştir. Deney grubunda ortaya çıkan anlamlı artışın program sürecinde bilişsel oyunların, takım oyunları şeklinde sunulması ve çocukların arkadaşları ile aktif iletişimde bulunmasının desteklenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç uygulanan Bilişsel Oyunlar Eğitim Programı’nın deney grubundaki çocukların iletişim becerilerini olumlu bir şekilde etkilediği ortaya konulmuştur.

Swee (1994) çalışmasında Singapurlu okul öncesi çocukların evlerinde ve sınıflarında oyun ve dil kalıpları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama sürecinde çocuklar evlerinde ve okullarında doğal ortamlarında gözlemlenmiştir. Edinilen gözlemler kaydedilerek sonrasında analiz edilmiştir. Analizler sonucunda oyun ve dil gelişimi arasında pozitif düzeyde

yüksek bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Ahioğlu, (1999) çalışmasında sembolik oyun eğitiminin 4 yaş çocukların dil kazanımına etkisini araştırmıştır. Deney grubuna haftada 3 uygulama olacak şekilde 2 ay oyun eğitim programı uygulanmıştır. Program içeriği; sembolik oyunu ve dil becerilerini kullanmaya teşvik edici materyal ve kazanımlardan oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda yapılan ‘ortalama sözce uzunluğu’ analizine göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

Bayrakçı, (2007) çalışmasında okul öncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimde uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisi olduğu öğretmen görüşleri ile ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin %92.5’lik kısmı okul öncesi eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların empati yeteneklerini arttırdığını, iletişim sürecinde karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerinin farkına vardıklarını, iletişimde karşısındaki kişiye tepkide bulunma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Görgülü (2009) çalışmasında drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin 5- 6 yaş öğrencilerinin iletişim becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sürecinde kontrol grubu okul öncesi eğitim programına devam ederken, deney grubu 8 hafta boyunca drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerine katılmıştır. Sonuç olarak sözel iletişimde bulunma ve iletişim engellerinden kaçınma alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Durualp ve Aral (2009) çalışmalarında 6 yaşındaki çocukların sosyal becerileri üzerinde Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı’nın etkisini incelemiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilere Oyun Temelli Sosyal Beceri Programı uygulanırken, kontrol grubundaki öğrenciler okul öncesi eğitim programına devam etmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunda bulunan öğrencilerin iletişim alt boyutlarında bulunan “başkaları ile arkadaşça konuşma”, “kendisinin ve başkasının duygu durumunu fark etme”, “çocukları oyuna davet etme”, “yardım isteme ve yardım teklif etme”, “farklı arkadaşları ile oynama”, “grup etkinliklerine katılma” ve “akranları ile etkileşimde bulunma” gibi davranışlarda son-test puanlarının kontrol grubunda bulunan çocukların son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Holmes vd. (2015) çalışmalarında sosyal oyun ile yaratıcılık ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama sürecinde çocukların yaratıcılıklarını, dil becerilerini ve sosyal oyun ilişkilerini ölçmek amacıyla testler uygulanmıştır. Uygulanan testler korelasyon analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda çocukların dil becerileri ile oyun arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Wu vd. (2014) çalışmalarında dijital kutu oyunlarının, öğrencilerin iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma

grubunda bulunan öğrenciler; normal eğitimine devam eden, kutu oyunları ile eğitim alan, dijital kutu oyunları ile eğitim alan olmak üzere üçe ayrılmıştır. Çalışma sonucunda dil ediniminde en yüksek verimin dijital kutu oyunlarından alındığı, ardından normal kutu oyunlarından ve en düşük verimin ise normal öğretimden alındığı ispatlanmıştır. Ekici, (2018) 5-6 yaş grubu ve okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin iletişim becerilerinin demografik ve sosyo-kültürel özelliklerden etkilenecek farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Veri toplama aracı olarak ‘Bilgi Formu’ ve ‘5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre iletişim alt boyutlarından “aktif iletişimde bulunma” alt boyutunun, çocuğun okul öncesine gitme süresine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Türkoğlu (2019) çalışmasında eğitsel oyunların dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal beceri gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Uygulama sürecinde deney grubunda bulunan öğrencilere 10 hafta haftada 2 gün ve günde 1 saat eğitsel oyun programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim programının, deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri gelişimleri üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada “Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların iletişim becerilerini etkilemekte midir” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, deney grubunda 22 çocuk ve kontrol grubunda 22 çocuk olmak üzere toplam 44 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken çocukların sosyo-kültürel ortamı ve yaşam koşulları göz önünde bulundurularak dengeli bir dağılım oluşturulmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve 5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. İletişim Becerileri Ölçeği çalışma grubuna 12 hafta ara ile ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı uygulanmadan önce İletişim Becerileri Ölçeği toplam puanı, aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarında deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı uygulanmasından sonra İletişim Becerileri Ölçeği toplam puanı, aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma,

iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarında deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

- Kontrol grubunu oluşturan çocukların “aktif iletişimde bulunma”, “iletişimde diğerlerini dikkate alma”, “iletişimde kurallara uyma” alt boyutlarında ve iletişim becerileri toplam puanlarında son-test puan ortalamalarının, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Deney grubunu oluşturan çocukların “aktif iletişimde bulunma”, “iletişimde diğerlerini dikkate alma”, “iletişimde kurallara uyma” ve “iletişimde karşısındakine olumlu tepkide bulunma” alt boyutlarında ve iletişim becerileri toplam puanlarında son-test puan ortalamalarının, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Uygulanan Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı sonucunda çocukların son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.
- Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puan ortalamaları farkının kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puan ortalamaları farkından anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, iletişim becerilerini geliştirme açısından deney grubuna uygulanan Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı’nın Okul Öncesi Eğitim Programı’ndan daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak elde edilen veriler, Bilişsel Oyunlar Eğitim Programı’nın okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

5.3. Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere yönelik geliştirilen öneriler şunlardır:

5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı’nın okul öncesi dönem 5 yaş çocukları üzerinde etkili olduğu ispatlanmıştır. Bu çalışma okul öncesi dönemdeki farklı yaş gruplarında eğitim gören çocuklar üzerinde tekrarlanabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı’nın diğer gelişim alanları üzerinde etkisi incelenebilir.

- Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı farklı öğrenim kademelerinde uygulanabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.
- İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı farklı il ve bölgeleri de kapsayacak daha geniş çaplı bir araştırma olarak tekrarlanabilir, sonuçlar karşılaştırılabilir.
- İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı uygulanırken anne-baba tutumları ya da öğretmen tutumları arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı okul öncesi eğitim almayan çocuklar üzerinde uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı'nın etkililiği dil ve iletişim becerileri konusunda gelişim geriliği gösteren bireyler üzerinde araştırılabilir.

5.3.2. Öğretmenlere yönelik öneriler

- Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı'nın 5 yaş çocukların iletişim becerilerini desteklediği belirlenmiştir. Bu sebeple eğitimciler oyun ile desteklenmiş eğitim programlarını, öğretim sürecinde daha fazla kullanabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurum ve kuruluşlarda çalışan öğretmenlere 'Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı' ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Bilişsel oyun temelli eğitimin bir program haline getirilerek öncelikle okul öncesi eğitim kademesinde, ardından tüm eğitim kademelerinde müfredata girmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlere ellerinde bulunan kutu oyunlarını daha farklı nasıl kullanabilecekleri, oyunları nasıl yaratıcı bir şekilde dönüştürebilecekleri konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlere verilen bilişsel oyun temelli hizmet içi eğitimlerin içeriğini ve bilişsel oyunların kullanımını içeren farklı eğitim kademelerine uygun el kitapları oluşturulabilir.
- Öğretmenler uyum haftasında bu oyunları çocukların sosyalleşmesini sağlamak ve iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla kullanabilir.
- Öğretmenler bu oyunları iletişim problemi yaşayan çocukların eğitim sürecinde kullanabilir.

5.3.3. Ailelere yönelik öneriler

- Ebeveynlere bilişsel oyunların önemi, uygulanış şekilleri ve yapılan araştırmalar konusunda eğitim verilerek ev içi etkinliklere bilişsel oyunların dahil edilmesi sağlanabilir.
- Okul içi yapılan aile katılımı etkinliklerinde, bilişsel oyunların kullanımına yer verilebilir veya bilişsel oyun içerikli aile katılım etkinlikleri planlanabilir.
- Özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların ailelerine kutu oyunlarına alternatif oyunları nasıl tasarlayabilecekleri ya da ellerinde bulunana kutu oyunlarını alternatif olarak nasıl kullanabilecekleri konusunda eğitimler verilebilir.
- Okullarda ailelerin ve çocukların katıldığı bilişsel oyunlar konulu şenlikler düzenlenerek ailelerin bilişsel oyunları tanınması ve kullanması sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Aaltonen, L. (2010). *Communication media choices in a knowledge-work organisation: A case study on the factors hindering efficient communication*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aalto University School of Economics.
- Adalıyılmaz, F. (2022). *Akıl ve zekâ oyunları öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerileri erişimine etkisi ve bu konuda öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ahioğlu, E. N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Akçınar, S., (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi
- Akilandeswari, V., Kumar, A. D., Freeda, A. P., ve Kumar S. N. (2015). Elements of effective communication. *New Media and Mass Communication*, 37, 2224-3267.
- Aksoy, A. ve Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol Köksal, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Altun, M., (2016). *Fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi
- Anggraini K., Masitoh S., ve Izzati U. A. (2018, December). *The influence of smart board game toward 4-5 years old children's cognitive development*. [Paper presentation]. Proceedings of the 2nd International Conference on Education Innovation, Indonesia.
- Arslan, Y., ve Bulgu, N. (2010). Oyun yoluyla sosyalizasyon. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 8-22.
- Arslanargun, E., ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Ayan, S., ve Memiş U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Ayar, A. (2022). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, üst bilişsel farkındalık, dikkat ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Bardak, M., ve Topaç, N. (2022). *Oyun ve oyun materyalleri* (2.Baskı). Efe Akademi
- Batar, M. (2021). Zekâ oyunları ile ilgili yeni ve orijinal bir ders materyali geliştirilmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 3, 77-93.
- Batu, M., ve Yanık, A. (2021). Bir iletişim türü olarak yazılı iletişim: Üniversite öğrencilerinin mektuplarına yönelik nitel bir inceleme. *Selçuk İletişim Dergisi*, 14(2), 723-753. <https://doi.org/10.18094/josc.865684>

- Bayrakçı, M. (2007). *Okulöncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Bazan, A. (2011). The grand challenge for psychoanalysis – and neuropsychology: Taking on the game. *Frontiers in Psychology*, 2.
- Bekmezci, H., ve Özkan H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 5(2), 81-87.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children*, 4(1). <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/index.html>.
- Budak, D., Saban, A. İ. (2023). Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5).
- Burleson, B. R. (2010). The nature of interpersonal communication: A message-centered approach. Berger, C., Roloff, M., Ewoldsen, D., R., R. (Ed). *The Handbook of Communication Science* (s. 145-165). SAGE Publications
- Chase, R. S., ve Shamo, W. (2013). Elements of effective communication. (4th Ed.). Plain & Precious Publishing.
- Cojocariua, V., ve Boghiana, L. (2014). Teaching the relevance of game-based learning to preschool and primary teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 640-646.
- Colman, A. M. (2003). Cooperation, psychological game theory, and limitations of rationality in social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 26(2), 139-153.
- Coşgun, K. Ş. (2021). *Erken çocukluk döneminde bilişsel oyun temelli dil gelişim programının çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Coolahan, K. C., Fantuzzo, J., Mendez, J., ve McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.458>
- Çelik, A., ve Şahin, M. (2013). Spor ve çocuk gelişimi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 467-478.
- Çelik, B., ve Kangal, S. (2022). Covid-19 pandemi döneminde çok satan çocuk kitaplarında yer alan oyunların incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 46(2), 205-217.
- Çevik, O. (2021). *Dijital oyun bağımlılık düzeyinin çocuklardaki narsisizm ve mutluluğa etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Dağal, A. B., Önder, A., ve Şallı, D. (2015). 60-68 aylık çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında “iletişim becerileri programının” etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4, 355-362.

- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Desan, P. (1991). Pour clorre notre conte: La comptabilité de Montaigne. *Science Et Literature* 82, 28-42.
- Dinch, H. D. (2018). Preschool education students' communication skill. *American Journal of Educational Research*, 6(5), 485-489.
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2023). *Dinleme eğitimi* (11. Baskı). Pegem Akademi.
- Doove, B. M., Feron, F. J. M., van Os, J., ve Drukker, M. (2021). Preschool communication: Early identification of concerns about preschool language development and social participation. *Frontiers in Public Health*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.546536>
- Duran, M., ve Kenanoğlu, D. (2021). The effect of traditional games on the language development of pre-school children in pre-school education. *Asian Journal of Education and Training*, 7(1), 74-81.
- Durualp, E. (2009). *Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Durulan, D., ve Angın, D. (2023). Akıl zekâ oyunlarının okul öncesi dönem çocukların dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 333-357. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1181847>
- Düzgün, S., ve Selçuk, Z. (2018). Sözsüz iletişim becerilerinden öğretmenlerin öğrencilerin göz temaları kurma davranışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 771-795.
- Egemen A., Yılmaz, Ö., ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.
- Ekici Yaşar, F. (2018). Okul eğitimine devam eden çocuklarla iletişim kullanmanın değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(20), 290-305.
- Elgünler, T. Ç., ve Fener, T. Ç. (2011). İletişimin kalitesini etkileyen engeller ve bu engellerin giderilmesi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 1(1), 35-39.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 331-352.
- Erdönmez, İ. (2019). İletişimin döngüsel süreci bağlamında sözlü iletişim. *Uluslararası Sanat Kültür ve İletişim Dergisi*, 2(1), 81-98.
- Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Ertabak, S., Atay, E., Aral, N., Güneş, L., ve Tosun, S. (2023). Okul öncesi dönemde oyun becerileri ile sosyal duygusal gelişim arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 94(16), 25-38. <https://doi.org/10.29228/JASSS.67599>.
- Esentaş, M. (2021). Bir boş zaman eğitim aracı: Akıl ve zekâ oyunları. *Uluslararası Müfredat ve Öğretim Dergisi*, 13(2).
- Evans J., ve Pellegrini, A. (2006). Surplus energy theory: An enduring but inadequate justification for school break-time. *Educational Review*, 49(3), 229-236.
- Fabri, M. (October,2005). *Is empathy the key? Effective communication via instant messaging. Effective Communication via Instant Messaging*, in Proceedings of 11th EATA International Conference on Networking Entities [Oral presentation]. Pölsen, Austria
- Fırat, H. (2016). Çocuk oyunları- eğitim ilişkisi: Bezirganbaşı örneği. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 885-896.
- Flabbi, L., ve Pediconi M. G. (2013). Unconscious and game theory. *Applied Psychoanalytic Studies*, 11(4), 339-359.
- Forst, J. L. (1998, June, 18-21). *Neuroscience, play, and child development*. Paper presented at the IPA/USA Triennial National Conference. Longmont.
- Garwood, S., G. (1982). Piaget and play: Translating theory into practice. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2(3).
- Gerbner, G., ve Gross, L. (1972). *Living with television: The violence profile*. Routledge.
- Gerbner, G., Gross, L., Jackson-Beeck, M., Jeffries-Fox, S., ve Signorielli N. (1978). Cultural indicators violence profile. *Journal of Communication*, 28(3), 176-207.
- Gibson, J. L., Cornell, M., ve Gill, T. (2017). A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development. *School Mental Health*, 9, 295-309.
- Göncü, A., ve Gaskins, S. (2007). *Play and development* (1. Baskı). Psychology Press.
- Görgülü, F. (2009). *Drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Gözalan, E. ve Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 Yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4, 115-121.
- Green, C. D. (2015). Hall's developmental theory and Haeckel's recapitulationism. *European Journal of Developmental Psychology*, 12, 656-665.

- Guimps, R. (1897) *Pestalozzi: His life and work* (1. Baskı). D. Appleton and Company, New York.
- Guralnick, M., J. (2016). *Early Childhood Intervention*. Routledge Publishing.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülay Ogelman, H. G., ve Sarıkaya, H. E. (2016). Beş yaş çocuklarının akran şiddetine maruz kalma ve akran şiddetini uygulama düzeylerinin izlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 187-203
- Gülsoy, S. (2019). Oyun, kültür ve zaman. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 62, 317-337.
- Günaydın, M. (2019). *Çocuk oyunlarının içinde yer alan değer unsurlarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.
- Gündüz Kalan, Ö. (2010). Reklamda çocuğun toplumsal cinsiyet teorisi bağlamında konumlandırılışı: “Kinder” reklam filmleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 75-89. <https://doi.org/10.17064/iüifhd.33281>
- Güneş, A. M. (2023). Öğretmen adaylarının akıl ve zekâ oyunlarına yönelik metaforik algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 424-435.
- Güngörer, F. (2021). Değişen toplumsal özellikler ve çocukluk algısının oyunlara yansımaları. *Sosyoloji Dergisi*, (41-42), 301-324.
- Hartog, C. S. (2009). Elements of effective communication—Rediscoveries from homeopathy. *Patient Education and Counseling*, 77(2), 172-178.
- Hellerstedt, A., ve Mozelius, P. (2018). *From Comenius to Counter-Strike, 400 years of gamebased learning as a didactic foundation*. 12th Proceedings of ECGBL, pp. 232-239.
- Holmes, R., Romeo, L., Ciraola, S., ve Grushko, M. (2015) The relationship between creativity, social play, and children's language abilities. *Early Child Development and Care*, 185(7),1180-1197.
- Hsiao, H., ve Chen, J. (2016). Using a gesture interactive game-based learning approach to improve preschool children's learning performance and motor skills. *Computers & Education*, 95, 151-162. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.005>
- Işık, M. (Ed). (2018). *İletişim bilimine giriş* (2. Baskı). Kitapmatik.
- İnan Kaya, G. (2018). Oyun, gelişim ve tarihsel olarak oyunun eğitimdeki yeri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(1), 66-78.
- İnce, M., Kılıç, Y., ve Yıldırım, H. H. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun becerilerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 162-178.

- Johnson, G. E. (1894). Education by plays and games. *The Pedagogical Seminary*, 3(1).
- Johnson-Lafleur, J., Papazian-Zohrabian, G., ve Rousseau, C. (2019). Learning from partnership tensions in transcultural interdisciplinary case discussion seminars: A qualitative study of collaborative youth mental health care informed by game theory. *Social Science & Medicine*, 237, 112-443.
- Kabapınar, Y., ve İncegöl, S. (2016). Değişim ve süreklilik bağlamında oyun ve oyuncuğa bakmak: Bir sözlü tarih çalışması. *Tarih Eğitimi Dergisi*, 5(1), 74-96. <https://doi.org/10.17497/tuhed.279914>
- Kadim, M. (2013). Okul öncesi öğretmenlerini oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterliliklerinin görev yapılan okul türüne göre incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Kahraman, P. B. ve Başal, H. A. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıp yargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *Sosyal Bilimler*, 6(1), 1344-1366.
- Kapur, R. (2020). The elements of communication. *International Journal of Development in Social Sciences and Humanities*, 10, 2455-5142.
- Karaarslan, Ü. K. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi
- Karabacak, R. (2021). Oyuna psikanalitik bir bakış: Psikanalitik kuramcılarının oyuna yönelik görüşleri. *Psikoteori Dergisi*, 2(2), 11-15.
- Karaman, N. G. (2009). 5-6 Yaş anaokulu çocuklarının bilişsel stilleri ile oyun davranışları arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 42(2), 163-182.
- Karamustafaoğlu, O., Pazar, Ş. B., ve Karamustafaoğlu, S. (2018). Eğitsel oyunlarla dolaşım sistemi konusunun öğretimi: Kan yolu oyunu örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-18.
- Karasavvidis, İ. (2022). Handbook of research on promoting economic and social development through serious games. IGI Global Publications.
- Katı, Y. (2020). Malatya geleneksel çocuk oyunları ve çocuk gelişiminde oyunun rolü. *AKRA Uluslararası Kültür Sanat Edebiyat ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(22), 309-338. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.768232>
- Kaya, A. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim. (13. Baskı). Pegem Yayınevi.
- Kaya, İ. (2021). Oyunun tarihsel gelişimi ve oyun kuramları. (Ed. D. Yalman Polatlar). *Erken çocuklukta oyun gelişimi ve eğitimi* (s. 17-27). Pegem Yayınevi
- Kayabaşı, O. A., ve Günindi, Y. (2016). Çocuk oyunlarında tekerlemenin yeri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(13).

- Kazan, H., ve Sarısoy, S. (2021). Anne çocuk ilişkisi bağlamında okul öncesi dönemde iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 441-472.
- Kel, S., ve Kul, B. (2021). Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere katkıları: Eğitimcilerin görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 207-225.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-60. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Koçyiğit, S., Sezer, T. ve Yılmaz, E., (2016). 5-6 Yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 185-204.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28, 143-149.
- Kök, E. E. (2017). *Anaokuluna devam eden çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinin çocukların oyun davranışlarına yansımalarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Krauss, R. M. (2016). *Social psychological models of interpersonal communication*. Guilford.
- Kula, S. S. (2020). Zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerine yansımaları: Bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 253-282.
- Lai, N. K., Ang, T. F., Por, D. Y., ve Liew C. S. (2018). The impact of play on child development-A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 625-643.
- Lane, L. L. (2005). *By all means communicate: An overview of basic speech communication; Second communication*. Resource Publications.
- Lasswell, H. D. (2007). The structure and function of communication in society. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 24, 215-228.
- Levy, A. K., Schaefer, L. ve Phelps, P. (1986). Increasing preschool effectiveness: Enhancing the language abilities of 3 and 4 year old children through planned sociodramatic play. *Early Childhood Research Quarterly*, 1(2), 133-140.
- Lillard, P. P., ve Jessen, L. L. (2015). *Doğumdan itibaren Montessori*. Kaknüs Yayınları.
- Lin, S., Chien, S., Hsiao, C., Hsia, C., ve Chao, K. (2020). Enhancing computational thinking capability of preschool children by game-based smart toys. *Electronic Commerce Research and Application*, 44(101011). <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2020.101011>
- Mashrabjonovich, O. J., ve Evelina, U. (2022). Features of the development of communication skills in children of senior preschool age in play activities. *International Journal of Formal Education*, 1(10), 192-197.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara. Erişim adresi: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> Erişim tarihi: 13.08.2023.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-160.
- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.
- Önder, A., Doğal, A. B., ve Şallı, D. (2015). 5-6 yaş çocukları için iletişim becerileri ölçeği geçerlik-güvenirlilik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 2146-9199.
- Özdevecioğlu, B., ve Hark Söylemez, N. (2021). Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili olarak yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 17-53.
- Özer, A., Gürkan, A. C., ve Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54-57.
- Öztemiz, S., ve Önal, H. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 65-79.
- Parpucu, N., Yıldırım Polat, A., ve Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişkiler ve iletişime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 417-433.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online Dergisi*, 4(2), 17-23.
- Pehlivan, R., ve Özdemir, S. (2020). Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretiminde planlama ve uygulama öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Pearson Journal*, 5(9), 328-352.
- Petrovskaa, S., Sivevskaa, D., ve Cackova O. (2013). Role of the game in the development of preschool child. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 92, 880-884.
- Pfeiffer, J. W. (2018). Conditions that hinder effective communication. *The Pfeiffer Library*, 6(2).
- Pilten, P., ve Pilten, G. (2013). Okul çağı çocuklarının oyuna ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Pratama, L. D., ve Setyaningrum, W. (2018). *Game-based learning: The effects on student cognitive and affective aspects*. Journal of Physics: Conference Series, Volume 1097, The 5th International Conference on Research, Implementation, & Education of Mathematics and Sciences 7–8 May 2018, Yogyakarta, Indonesia. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1097/1/012123>.

- Prawiti, R., Andriati, R., ve Hindistan F. (2020). The positive effect of educative game tools (puzzle) on cognitive levels of pre-school children (4-5 years). *The Malaysian Journal of Nursing*, 11(3).
- Rachid, L., ve Hassan, A. (2020). Erken çocukluk eğitiminde becerileri geliştirmek için oyun temelli öğrenme ve oyunlaştırma. *Bilgisayar Bilimi ve Bilişim Sistemleri*, 17(1), 339-356.
- Rajic, S. (2019). Mathematics and music game in the function of child's cognitive development, motivation and activity. *Early Child Development and Care*, 191, 1468-1480.
- Ramani, G. B. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children*. [Unpublished master's thesis]. University of Pittsburgh.
- Ratka, A. (2018). Empathy and the development of affective skills. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(10).
- Riley, S. S. (1973). Some reflections on the value of children's play. *National Association for the Education of Young Children*, 28(3), 146-153.
- Rios, H.S. ve Rojas, M.R. (2021). *Game playing and rules management: A view at children's development from vygotsky's sociocultural theory*. Springer Publications.
- Rodriguez-Ferrer, J. M., Manzano-Leon, A., Fernandez-Jimenez, C., de la Rosa, A. L., Fernandez-Campoy, J. M., ve Aguilar-Parra, J. M. (2023). Shall we play together? Game-based learning for engagement and classroom climate in Spanish socially deprived communities. *Frontiers in Psychology*, 14, 1163441. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1163441>
- Rowe, M. W. (1992). The definition of 'game'. *Philosophy*, 67(262), 467-479.e
- Rubinstein, A. (1991) Comments on the interpretation of game theory. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 59, 909-924. <https://doi.org/10.2307/2938166>
- Shabaneh, Y., ve Farrah, M. (2019). The effect of games on vocabulary retention. *Indonesian Journal of Learning and Instruction*, 2(1), 79-90.
- Sağır, A., Hussain, C., A., Ayesha, B., Khadija, S., ve Misbah, M. (2016). Play and cognitive development: Formal operational perspective of Piaget's theory. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 72-79.
- Sanchez-Morales, A., Durand-Rivera, J. A. ve Martínez-González, C. L. (2020). Usability evaluation of a tangible user interface and serious game for identification of cognitive deficiencies in preschool children. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(6), 486-493.
- Sargın, N. (2001). *Çocuklarda ruh sağlığı*. Nobel Yayıncılık.
- Saygı, D. (2011). *Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve anne-çocuk ilişkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Schafer, C. E., Reid, S. E. (2001). *Game play: Therapeutic use of childhood games*. John Wiley & Sons.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Dergisi*, 10, 21-30.
- Sevara, B. S. (2022). The importance of the game in the creative development of children of preschool age. *Oriental Journal of Education*, 6, 1-5.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Morpa Yayınları
- Siew, N., M. ve Abdullah, S. (2012). Learning geometry in a large-enrollment class: Do tangrams help in developing students' geometric thinking? *British Journal of Education. Society & Behavioural Science*, 2(3), 239-259
- Simatwa, E. M. W. (2010). Piaget's theory of intellectual development and its implication for instructional management at pre-secondary school level. *Educational Research and Reviews*, 5(7), 366-371.
- Simoes J. C. ve Ömer N. (March, 2011). *Leveraging the dynamics of learning by modeling and managing psychosocial relations and behavior by means of game theory and memetics*. Proceedings of the 2011 ACM Symposium on Applied Computing.
- Smith, P. K., ve Takhvar, M. (2009). A review and critique of Smilansky's classification scheme and the "Nested Hierarchy" of play categories. *Journal of Research in Childhood Education*, 4(2), 112-122.
- Solmaz, T., Yüksel, H., ve Önalp, G. (2017). Toplumsal iletişim sürecinde iletişim engelleri (Önyargı örneği). *Turan Stratejik Arastirmalar Merkezi*, 9(36), 716-721.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Spitzberg, B. H. (2000). What is good communication? *Journal of the Association for Communication Administration*, 29(2000), 103-119.
- Sudarmilah, E., Susanto, A., Ferdiana, R., ve Ramdhani, N. (2017). *Preschoolers' cognitive game prototype*. International Conference on Applied System Innovation (ICASI), 1875-1878.
- Suits, B. (1967). What is a game? *Philosophy of Science*, 34(2), 148-156. <https://doi.org/10.1086/288138>
- Swee, A. (1994). Relationship of play and language patterns among Singaporean pre-school children in homes and classrooms. *International Journal of Early Years Education*, 2(2). <https://doi.org/10.1080/0966976940020106>.
- Şen, M. (2020). *Akil ve zekâ oyunlarının 60-72 aylık çocuklarda erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

- Şimşek, T., ve Topal, Y. (2010). Türkçe eğitiminde drama ve özgün uygulama örnekleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 277-297.
- Tamer, K. (1987). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi* (s. 2-38). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tan, H. M. (2023). 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan iletişim becerileri eğitim programının çocukların iletişim becerileri ve akran ilişkileri üzerine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tirole, J. (2014). Cognitive games and cognitive traps. *Toulouse Economy School Mimeo*, 1(3).
- Tombak, A. (2014). Importance of drama in pre-school education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 372-378.
- Toran, M. Ve Dilek, A. (2017). Çocuklar ve kitaplar: piaget'nin oyun kuramına göre bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(1).
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altunkaynak, Ş., ve Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27(1), 1-16.
- Tuna, Y. (2012). İletişim kavramı ve iletişim süreci. İzlem Vural (Ed.), *İletişim*. Pegem Yayıncılık.
- Türkoğlu, B., ve Uslu, M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 50-68.
- Türkoğlu, B. (2019). Eğitsel kutu oyunları eğitim programının dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimleri üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 1326-1344. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.612180>
- Tüzün O., ve Sayar K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39.
- Uğurel, İ., ve Moralı, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 75-98.
- Usta, İ. (2019). Okul öncesi çocukluk dönemi ve eğitici ahşap oyuncaklar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 211-238.
- Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-110.
- Üstün, A. (2022). Eğitsel oyunlar tekniği. (A. Kızılkaya Namlı, Ed.), *Eğitimin kavramsal temelleri 5: Öğretim teknikleri* (s. 139-157). Efe Akademi.
- Vallotton, C. D., ve Ayoub, C. C. (2010). Symbols build communication and thought: the role of gestures and words in the development of engagement skills and social-emotional concepts during toddlerhood. *Social development (Oxford, England)*, 19(3), 601-626. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00549.x>

- Van Oers, B. (2010). Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 23-37. <https://doi.org/10.1007/S10649-009-9225-X>
- Vasileva, E. I. (2022). Play: A historical and cultural approach. *Problems of music science*, 3, 78-86. <https://doi.org/10.56620/2782-3598.2022.3.078-086>
- Veraksa, N. ve Colliver, Y. (2022). *The influence of theorists and pioneers on early childhood education*. Routledge Publications.
- Verenika, I., Harris, P., ve Lysaght, P. (2003). *Child's Play: Computer games, theories of play and children's development*. Australian Computer Society (July, 2003). Erişim adresi: <https://crpit.scem.westernsydney.edu.au/confpapers/CRPITV34Verenikina.pdf> Erişim tarihi: 15 Aralık 2023
- Vural, İ. (2012). *İletişim* (1. Baskı). Pegem Akademi
- Walder, R. (2017). The psychoanalytic theory of play. *The Psychoanalytic Quarterly*, 2, 208-224.
- Wu, C. Y., Chen, G. D., ve Huang, C. W. (2014). Using digital board games for genuine communication in EFL classrooms. *Educational Technology Research and Development*, 62, 209-226.
- Yağcı, T., ve Uçar, M. (2018). İletişimde engeller ve etkinlik. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 142-160.
- Yıldız, R. (2023). *Zekâ oyunları ve geleneksel çocuk oyunlarının ortaokul öğrencilerinde dikkat ve görsel algıya etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Yılmaz, E., Yüzbaşıoğlu Y.ve Hacıhatıroğlu N. (2022). Zekâ oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç ve dikkat becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 36(3), 627-642.

EKLER

EK 1: ETİK KURUL KARARI

EK 2: UYGULAMA İZİN YAZISI

EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK 4: VELİ ONAM FORMU

EK 5: GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

EK 6: ÖLÇEK İZİN FORMU

EK 7: 5-6 YAŞ ÇOCUKLAR İÇİN İLETİŞİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

EK 8: BİLİŞSEL OYUN TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMI KAPSAMINDAKİ ETKİNLİK PLANLARI

EK 9: BİLİŞSEL OYUN TEMELLİ EĞİTİM PROGRAMI UYGULAMALARINDAN ÖRNEKLER

EK 1: Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :14/07/2023 Toplantı Sayısı:08 Karar No :2023/311
Araştırmanın Başlığı	Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Bengü TÜRKÖĞLU
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Selvi KAÇAN
Etik Kurul Kararı	15017 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
14/07/2023

EK 2: Uygulama İzin Yazısı



T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32790399-399-85915319
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Anket

03.10.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Necmettin Erbakan Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 26/09/2023 tarih ve 401796 (85651850) sayılı yazıları

B) MEB, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı emirleri

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Selvi AĞAN'ın yürütmekte olduğu " **Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi** " konulu tez çalışmasını İlimiz Şirvan İlçesi Afacanlar Anaokulunda gönüllük esaslarına dayalı olarak Okul Müdürlüğü'nün sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün İlgi (b) emirleri doğrultusunda uygulanması hakkındaki Valilik Makamının 01/10/2023 tarih ve 85862704 sayılı olurları ilişikte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Salih SADOĞLU
Vali a
İl Millî Eğitim Müdürü

EK-1: Olur

DAĞITIM

Gereği
Şirvan Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müd.)

Bilgi

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yeni Mah. Öğretmenevi-4.Kat. SİİRT

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

Telefon No : 0 (484) 223 10 28

E-Posta : sirtnem@meb.gov.tr

Kop Adresi : meb@hs01.kop.tr

Bilgi için: MUSA AYDIN /şef

Unvan : Şef

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Faks: 4842232298

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evmksorgu.meb.gov.tr> adresinden 13d5-6879-3fe6-903b-f810 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32790399-605.99-85862704
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Anket

02.10.2023

VALİLİK MAKAMINA
SİİRT

İlgi :a)Necmettin Erbakan Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 26/09/2023 tarih ve 401796 (85651850) sayılı yazıları

B)MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı emirleri

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Selvi AĞAN'ın yürütmekte olduğu " **Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi** " konulu tez çalışmasını İlimiz Şirvan İlçesi Afacanlar Anaokulunda gönüllük esaslarına dayalı olarak Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün İlgi (b) emirleri doğrultusunda uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Aytaç İGREK
Müdür a.
Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Salih SADOĞLU
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yeni Mah. Merkez SİİRT

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

Telefon No : 0 (484) 223 10 28

Bilgi için: MUSA AYDIN-ŞEF

E-Posta: sirtmem@meb.gov.tr

İnternet Adresi: sirtmem.gov.tr

Unvan : Şef

Kep Adresi : meb@is01.kep.tr

Faks: 4842202298

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **f7fb-bd31-3127-b0f4-cd3** kodu ile teyit edilebilir.

EK 3: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Ebeveyn,

Bu form “Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi” isimli çalışma kapsamında değerlendirilmek üzere oluşturulmuştur. Bu projede belirlenen çocuklara 12 hafta boyunca haftada 2 gün ve günde 2 şer saat olmak üzere toplam 48 saatlik Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı eğitimi verilecektir. Formda çocuğunuz ve sizin hakkınızda bazı bilgiler yer almaktadır. Aşağıdaki ifadelerin tamamının doğru bir şekilde cevaplandırılması yürütülecek çalışma açısından oldukça önemlidir. Aşağıdaki soruları cevaplayınız ve seçenekli sorulara (X) işareti koyunuz. Bilgiler sadece çalışma kapsamında değerlendirilecek olup başka bir şahıs ile kesinlikle paylaşılmayacaktır. Çalışmaya yapacağınız katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Selvi KAÇAN

Okul Öncesi Öğretmeni

Çocuğun Adı Soyadı	
Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl)	
Cinsiyeti	Kız () Erkek ()
Kardeş Sayısı	Tek çocuk () Bir kardeşi var () İki veya daha fazla kardeşi var ()
Çocuğunuz daha önce okul öncesi eğitim kurumuna (kreş, anaokulu, anasınıfı) gitti mi?	Evet () Hayır ()
Cevabınız “Evet” ise ne kadar süre eğitim aldı?	0-12 ay () 13-24 ay () 25-36 ay () 37 ay ve üstü ()

Şubesi	A () B ()
Annenin Yaşı	20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 40 ve Üzeri ()
Annenin Eğitim Durumu	Okur-yazar değil () Okur-yazar ve ilkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Önlisans () Lisans () Lisansüstü ()
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor () Çalışmıyor ()
Annenin Mesleği	Ev hanımı () Memur () İşçi () Serbest Meslek ()
Babanın Yaşı	20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 40 ve Üzeri ()
Babanın Eğitim Durumu	Okur-yazar değil () Okur-yazar ve ilkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Önlisans () Lisans () Lisansüstü ()
Babanın Çalışma Durumu	Çalışıyor () Çalışmıyor ()
Babanın Mesleği	Memur () İşçi () Serbest Meslek ()
Aylık Ortalama Gelir:	0-3000 TL () 3001-6000 TL () 6001-9000 TL () 9001 ve üzeri ()
Çocuğunuzun iletişim becerileri açısından bir sorunu bulunmakta mıdır?	Evet () Hayır ()
Çocuğunuzla hangi sıklıkta sohbet edersiniz ?	Her Gün () Sıklıkla () Bazen () Nadiren ()

Çocuğunuzla hangi sıklıkta oyun oynarsınız ?	Her Gün () Sıklıkla () Bazen () Nadiren ()
Çocuğunuzla günlük ne kadar süre oyun oynarsınız?	10 dakika () 20 dakika () 30 dakika () 45 dakika () 1 saat () 1 saatten fazla ()



EK 4: Veli Onam Formu

Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

" adıyla, Tarih Seçiniz - Tarih Seçiniz tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bilişsel oyunların 5 yaş grubu okul öncesi öğrencilerinin iletişim becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme
 Gözlem Diğer

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 aşamada ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

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. Anket 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 : Selvi AĞAN

İletişim Bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum.*

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

Veli Adı-Soyadı:

İmza:

EK 5: Gönüllü Katılımcı Onam Formu



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAY FORMU
(Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)

Sizi Selvi KAÇAN tarafından yürütülen “Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı “Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların iletişim becerilerini etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramaktır. Araştırmada sizden tahminen 30 dakika ayırmanız istenmektedir.

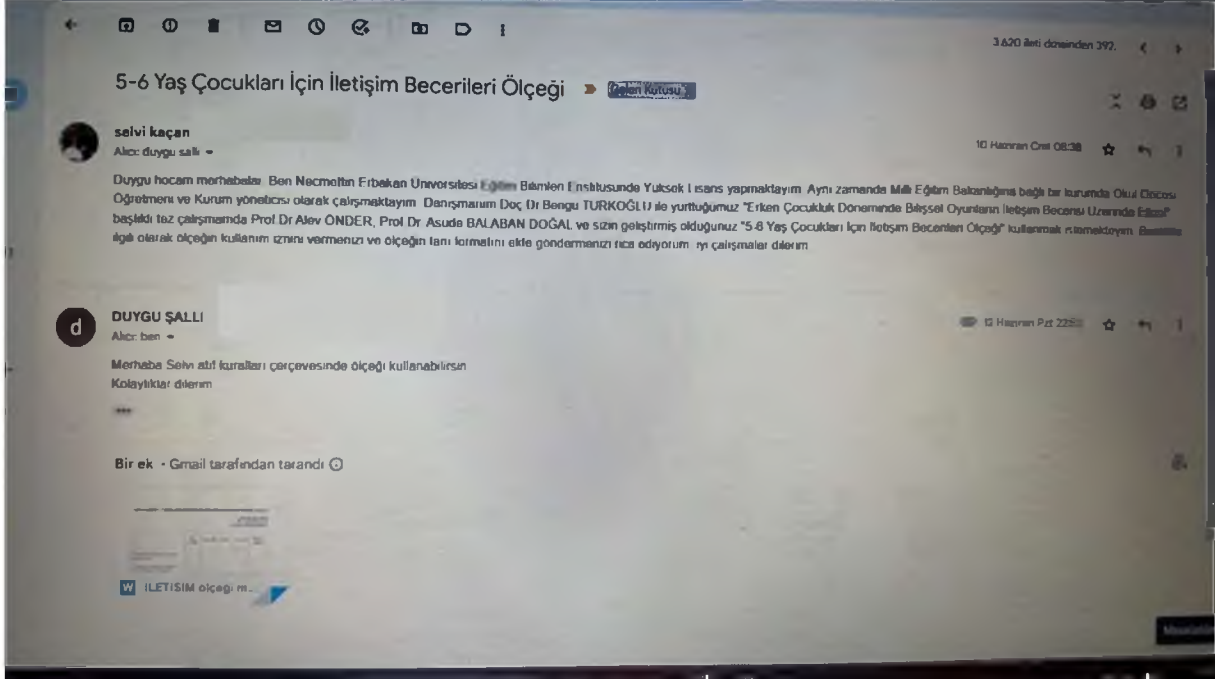
Bu çalışmaya katılmak tamamen GÖNÜLLÜLÜK esasına dayanmaktadır.

Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün sorulara, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ GİZLİ TUTULACAKTIR; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında, şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, araştırmacıya şimdi sorabilir veya aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Yardımcı Araştırmacı/Sorumlu Araştırmacı Tarafından Doldurulacak	
Katılımcının kişisel bilgilerinin gizli tutulacağını, katılımcının çalışma kapsamında sağlayacağı tüm verilerin etik kurallara göre işleneceğini ve bu etik kuralların ihlali durumunda, ortaya çıkacak tüm sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.	
Unvanı, Adı-Soyadı:	Öğretmen Selvi KAÇAN/ Doç. Dr. Bengü TÜRKÖĞLU
	07.07.2023
İmza:	
Yetişkin Katılımcının Kendisi tarafından doldurulacak	
<input type="checkbox"/> Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım.	
<input type="checkbox"/> Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.	
<input type="checkbox"/> Bu koşullarda, araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.	
18 Yaş Altı Kısıtlı Katılımcının Velisi/Vasisi tarafından doldurulacak	
<input type="checkbox"/> Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve bu çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü katılımcılara düşen sorumlulukları anladım.	
<input type="checkbox"/> Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve katılımcının kişisel bilgilerinin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.	
<input type="checkbox"/> Bu koşullarda, Velisi/Vasisi bulunduğum'nın araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmasını kabul ediyorum.	
Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların benimle paylaşılmasını	<input type="checkbox"/> İstiyorum <input type="checkbox"/> İstemiyorum
Adı-Soyadı: veya Katılımcı Kodu:	
Tarih:	
İmza:	
İletişim Bilgileri (İsteğe bağlı):	

EK 6: Ölçek İzin Formu



EK 7: 5-6 Yaş Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği**5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN İLETİŞİM BECERİLERİNİ
DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

**Prof. Dr.Alev Önder
Dr. Asude B. DAĞAL
Araş.Gör. Duygu ŞALLI**

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1-Akranlarından oluşan bir gruba kolayca katılır.					
2- Grup içerisinde diğer kişilerle iletişim kurar (arkadaşlarıyla konuşması, çekingen olmaması, keyifli olması..vs)					
3- Kolay arkadaşlık kurar					
4-Sosyal bir ortama girdiğinde yetişkin desteği olmadan kendisi iletişimi başlatır					
5-Başından geçen bir olayı kendisi anlatır.					
6- Yabancılardan oluşan bir ortamda kendini rahat ifade edebilir					
7- Akranlarıyla sohbete katılır.					
8-Yetişkinle sohbete katılır					
9- Herhangi bir konuda iletişimi başlatır.					

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
10- Herhangi bir konuda iletişimi sürdürür.					
11- Söz almak için sırasını bekler.					
12-Karşısındaki akranını dikkatle dinler					
13- Karşısındaki yetişkini dikkatle dinler					
14- Dinlerken / konuşurken göz teması kurar					
15- Konuşurken mimiklerini uygun şekilde kullanır					
16- Grup önünde konuşurken uygun bir beden dili kullanır					
17- Başkalarına kendini tanıtır.					
18- Başkalarına akranlarını anlatır					
19- Akranlarıyla iletişim sırasında kendi kurduğu oyunlarda veya kurallı oyunlarda liderliği üstlenir					
20- Akranlarıyla iletişim sırasında gerektiği zamanlarda lideri izler					

EK 8: Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı Kapsamındaki Etkinlik Planları

Okulun Adı: XXX ANAOKULU

Yaş Grubu (Ay): 60-72 Ay

Öğretmen Adı: SELVİ AĞAN

HİKÂYE KÜPLERİ

Etkinlik Türü: Oyun (Bütünleştirilmiş Bireysel ve Küçük Grup Etkinliği)

Süre: 60 dakika + 60 dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne durum olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne /durum/ olayı ayrıntılarıyla açıklar)

Kazanım 13. Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır. (Göstergeleri: verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir. Gösterilen sembolün anlamını söyler.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar. (Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Kazanım 18. Zamanla ilgili kavramları açıklar. (Göstergeleri: Olayları oluş zamanına göre sıralar. Zaman ile ilgili kavramları anlamına uygun şekilde açıklar. Zaman bildiren araçların işlevlerini açıklar.)

Dil Gelişimi

Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. (Göstergeleri: Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.)

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. (Göstergeleri: Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.)

Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır. (Göstergeleri: Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır.)

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır.)

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.)

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmamışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Kazanım 7. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler. (Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

Kazanım 15. Kendine güvenir. (Göstergeleri: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerekliğinde liderliği üstlenir.)

Motor Gelişim

Kazanım 3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Bireysel ve eşli olarak nesnelere kontrol eder.)

Kazanım 4. Küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Nesnelere toplar. Nesnelere üst üste / yan yana / iç içe dizer.)

ÖĞRENME SÜRECİ

- Öğretmen öğrencileri daire şeklinde etrafında toplar.
- Elinde getirdiği oyunun kutusunu öğrencilere gösterir, ardından içindeki materyalleri öğrencilerle açar.
- Öğrencilere kutunun içinden çıkan materyallerin ne işe yarayabileceğini, materyaller ile neler yapılabileceğini sorar.
- Öğrencilerden gelen her öneriyi değerlendirerek dikkat çekme sürecini tamamlar.
- Ardından oyunu anlatmaya başlar, elinde bulundurduğu 9 adet küpü her öğrencinin sırayla atacağını, küpleri attıktan sonra üste gelen kısımlardaki figürleri kullanarak hikâyeye oluşturulacağını söyler.
- Bunu çember etrafında bulunan tüm öğrenciler yapana kadar oyun devam eder.

ÖNERİLER:

Öğrenciler figürleri anlamlandıramadığı zaman öğretmen yardım eder.

Her öğrenciye hikayesini oluşturabilmesi için yeterli düzeyde zaman verilir.

MATERYALLER

Hikâye Küpleri

KAVRAMLAR

SÖZCÜKLER

AİLE KATILIMI

Ailelerden evde hikâyeye kitaplarını okumadan resimlerini çocukları ile birlikte incelemesi ve değerlendirmesi istenir.

UYARLAMA

Görme yetersizliği olan öğrenciler için resimler öğretmen tarafından betimlenerek anlatılır.

DEĞERLENDİRME

Hikâyeye kurma etkinliği eğlenceli miydi sence? Neden?
Etkinlik sürecinde zorlandığın yerler oldu mu? Neden?
En çok hangi arkadaşının kurduğu hikâyeye hoşuna gitti? Neden?
Arkadaşının kurduğu hikâyeye ekleme yapmak ister misin? Nasıl?

Okulun Adı: XXX ANAOKULU

Yaş Grubu (Ay): 60-72 Ay

Öğretmen Adı: SELVİ AĞAN

BEN NEYİM?

Etkinlik Türü: Oyun (Bütünleştirilmiş Bireysel ve Küçük Grup Etkinliği)

Süre: 60 dakika + 60 dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELER

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne durum olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne /durum/ olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.)

Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını söyler.)

Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. (Göstergeleri: Nesne/varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştırır.)

Kazanım 9. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları uzunluklarına, büyüklüklerine, miktarlarına, ağırlıklarına, renk tonlarına göre sıralar.)

Kazanım 13. Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır. (Göstergeleri: verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir. Gösterilen sembolün anlamını söyler.)

Dil Gelişimi

Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. (Göstergeleri: Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.)

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. (Göstergeleri: Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.)

Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır. (Göstergeleri: Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır.)

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbele katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap

verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.)

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmadık dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Kazanım 7. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler. (Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

Kazanım 15. Kendine güvenir. (Göstergeleri: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)

ÖĞRENME SÜRECİ

- Öğretmen oyun için çocukları çevresinde toplar.
- Öğrencileri yan yana olacak şekilde oturtur. Bir de seçilen öğrencinin oturması için karşı tarafa bir sandalye konulur.
- Öğretmen öğrencilere ben neyim oyun kartlarını, materyallerini tanıtır ve oyunu anlatır.
- Grup içinden bir öğrenci oyuncu, bir öğrenci de sözcü olarak seçilir. Oyuncu olan öğrenci karşı tarafta bulunan sandalyeye oturur.
- Ardından grup üyeleri toplanarak ben neyim kartlarından birini seçer ve oyuncu öğrencinin başındaki kart takma tacına takar.
- Oyuncu öğrenci başına takılan kartın ne olduğunu gruba yönelttiği sorular ile bulmaya çalışır. Grup sözcüsü ise “Evet veya Hayır” diyerek soruları cevaplar. (Örneğin oyuncu öğrencinin kafasına takılmış bir muz resminin kartı olduğunu düşünelim. Oyuncu öğrenci sözcüye istediği soruları sorabilir. Ben nesne miyim? Ben sebze miyim? Ben hayvan mıyım? Sözcü bu sorulara sadece evet veya hayır şeklinde cevap verebilir. Ben meyve miyim sorusuna evet yanıtı aldıktan sonra oyuncu öğrenci devam eder, ben yaz meyvesi miyim? Ben kırmızı renk miyim? Bu şekilde soruları sıralayarak başında takılı olan kartın ne olduğunu bulmaya çalışır.)

ÖNERİLER:

MATERYALLER

Ben neyim oyun kartları, kart tutucu taç, kum saati.

KAVRAMLAR

SÖZCÜKLER

AİLE KATILIMI

Ailelerden evde bulunan nesne, varlık ve çeşitli objeler hakkında sohbetler etmeleri, nesnenin ne işe yaradığını, nasıl kullanıldığını birlikte tartışmaları istenir.

UYARLAMA

Görme yetersizliği olan öğrenciler için grup içinde seçilen resimler öğretmen tarafından betimlenerek anlatılır.

DEĞERLENDİRME

Ben Neyim? Etkinliği eğlenceli miydi sence? Neden?

	<p>Etkinlik sürecinde zorlandığın yerler oldu mu? Neden?</p> <p>En çok hangi nesneyi bulmak kolaydı? Neden?</p> <p>En çok hangi nesneyi bulmak zordu? Neden?</p>
--	--



EK 9: Bilişsel Oyun Temelli Eğitim Programı Uygulamalarından Örnekler



