

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OYUN TEMELLİ BİLİŞSEL GELİŞİM PROGRAMININ
60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN
BİLİŞSEL GELİŞİMİNE ETKİSİ

Bengü TÜRKOĞLU

DOKTORA TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Mustafa USLU

KONYA-2016

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OYUN TEMELLİ BİLİŞSEL GELİŞİM PROGRAMININ
60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN
BİLİŞSEL GELİŞİMİNE ETKİSİ

Bengü TÜRKOĞLU

DOKTORA TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Mustafa USLU

KONYA-2016



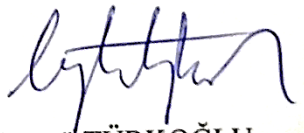
T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

	Adı Soyadı	Bengü TÜRKOĞLU	
	Numarası	074138031004	
Öğrencinin	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tezin Adı	Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi	

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


 Bengü TÜRKOĞLU



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Adı Soyadı	Bengü TÜRKÖĞLU	
Numarası	074138031004	
Öğrencinin	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç.Dr. Mustafa USLU
	Tezin Adı	Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi” başlıklı bu çalışma 18/01/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç.Dr. Mustafa USLU	Danışman	
Prof.Dr. Ramazan ARI	Üye	
Yrd.Doç.Dr. Aysel ÇAĞDAŞ	Üye	
Doç.Dr. Filiz ERBAY	Üye	
Doç.Dr. Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI	Üye	

Canima, ANNEME...

ÖNSÖZ

Çocuk gelişiminin en hızlı ve önemli olduğu dönem yaşamın ilk yıllarıdır. Yaşamın ilk yıllarında başlayan gelişim çocuğun ilerleyen yaşlardaki yaşantısını büyük ölçüde etkileyeceği için bu dönemde önemsenmeyen gözardı edilen problemler çocukta kalıcı sorunlar yaratarak ilerleyen yıllarda büyük problemlere dönüşebilir. Dolayısıyla çocuğun tüm gelişim alanları aile, yakın çevre, öğretmen işbirliği ve zengin uyaranlı çevre ortamıyla desteklenerek çocuğun gelişimindeki olası tehditler en aza indirgenmelidir. Bu kritik yıllarda temeli atılan gelişim alanlarından biri de bilişsel gelişimdir. Gelişen ve değişen dünyanın nesnesi olmak yerine öznesi olmak ancak bilişsel yetenekleri kuvvetli nesiller yetiştiren toplumlar için mümkün olabilecektir. Bu nesilleri de ancak erken çocukluk döneminde bilişsel yetenekleri oyun vasıtasıyla desteklenen çocuklar oluşturabilecektir. Alman filozof Friedrich Nietzsche'nin ifade ettiği gibi “Yetişkin her insanın içinde oyun oynamak isteyen bir çocuk saklıdır”, yani oyun çocuk açısından yetişkin yaşamı için bir staj, hayata açılan bir penceredir. Erken yaşlardan itibaren bilişsel yetenekleri desteklemek amacıyla oyun temeline dayanan eğitim programlarının hazırlanıp uygulanması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimlerine, Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlere ve anne babalara çocukların bilişsel gelişimleriyle ilgili farklı bir bakış açısı kazandırmayı; bilişsel gelişime yönelik oyunlara ilgilerini ve dikkatlerini çekmeyi; bilişsel gelişime yönelik oyunların Okul Öncesi Eğitim Programına ve İlkokul Öğretim Programına dahil edilerek çocukların bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi; konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılacak araştırmalara katkı sağlaması, literatüre yeni bulgular eklemesi ve araştırmacılara yol gösterici olması hedeflenmektedir. Araştırma yedi bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmanın konusu ve problemi, amacı ve alt amaçları, denenceleri, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ortaya konmuştur. İkinci bölümde, araştırmanın kuramsal temellerini oluşturan oyun ve bilişsel gelişim konuları ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Üçüncü bölümde, araştırmanın modeli, çalışma evreni ve grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve

yorumlanması; dördüncü bölümde ise bulgular yer almıştır. Beşinci bölümde, tartışma ve yorumlara; altıncı bölümünde sonuç ve önerilere yer verilirken; araştırmamın bütününde yararlanılan kaynaklar ile eklerin bulunduğu kısım son bölümü oluşturmuştur.

Araştırmamın planlanmasından gerçekleştirilmesine kadar her aşamada akademik bilgi, öneri, deneyim ve desteği ile çalışmama ışık tutan, yol gösteren, bilimsel yaklaşımıyla yetiştirmeme ve gelişmeme katkıda bulunan değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Mustafa USLU'ya gösterdiği hoşgörü ve sabırdan dolayı şükranlarımı sunarım.

Doktora eğitimime başladığım ilk günden itibaren başaracağıma inanan, bana güvenen, bir anne baba gibi bana her konuda destek olan, akademik yaşama adım atma cesaretini kazanmamı sağlayan, zorlu araştırma sürecimde bilimsel anlamda eşsiz katkılar sağlayan, içtenliklerini, sevgilerini, deneyimlerini, önerilerini hiçbir zaman esirgemeyen, öğrencileri olmaktan her zaman onur duyduğum Sayın Prof. Dr. Ramazan ARI'ya ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Aysel ÇAĞDAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmada 5-12 yaş grubu çocuklar için geliştirdikleri “Zekâ Oyunları Temelli Bilişsel Gelişim Programı”nın görsel ve yazılı materyallerini benimle paylaşan, çalışmamın alt boyutlarına yönelik oyunları seçmemde fikir desteğinde bulunan, oyunlarla ilgili talep ettiğim revizyonları yapan, hatta istediğim yeni bir oyunu daha kaliteli ve sağlıklı olabilmesi için birkaç kez üreten, eğitimlerimde kullandığım oyunların ve ev oyunlarının materyal desteğini sağlayan ve en önemlisi bu çalışmanın başından sonuna kadar yaşadığım tüm heyecana ortak olan, araştırmamın tüm aşamalarını büyük bir ilgi ve merakla takip eden, literatüre bilişsel gelişimle ilgili böyle bir araştırmanın kazandırılmasına vesile olan Türk Beyin Takımı ailesinin her bir bireyine tüm desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Dostluğu, sıcaklığı, güler yüzü ve bütün yardımları için çok değerli arkadaşım, sevgili Arş. Gör. Canan Çiçek YILDIZLAR'a teşekkür ederim.

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın uygulanması aşamasında her türlü kolaylığı sağlayan, bu araştırmanın önemine en başından itibaren inanan sevgili dostum, Karatay Belediyesi Fetihkent Anaokulu Müdürü Sevil KARACA'ya, çalışmama her konuda yardımcı olan, katkı sağlayan okul öncesi öğretmenlerine, yardımcı personele ve bana iyi ki bu alanda çalışıyorum dedirten, oyun öğretmenlerini çok seven, her yeni gün yeni bir keşfe çıkmamı sağlayan minik yıldızlarıma, ana sınıflı çocuklarıma en içten hislerimle teşekkür ederim.

“SEN BAŞARIRSIN!” diyerek bana inanan, güvenen, beni teşvik eden tüm yakınlarıma, arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmamın tüm aşamalarında varlıklarıyla hayatımı kolaylaştıran; bana her konuda destek olan; her zaman yanımda olan; en önemlisi de bana inanan; fedakâr, sabırlı, şefkatli, sevgi yumağı, kıymetli annem Hülya AYDINAYDIN'a; anlayışlı, engin bilgi ve tecrübeleriyle hayat rehberim, kıymetli babam Cevdet AYDINAYDIN'a; her konudaki dayanağım, pozitif enerji kaynağım, nam-ı diğer birtanecik kahramanım, sol yanım, kıymetli eşim MEHMET TÜRKOĞLU'na ve hayatın anlamı, tezimin ilham kaynağı, mucizelerim, kıymetli oğullarım ATASAGUN TÜRKOĞLU ve ALPSUNGUR TÜRKOĞLU'na maddi-manevi her türlü desteklerinden dolayı en derin duygularla şükranlarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Canlarım hakkınız hiçbir şekilde ödenmez, hayat yolumda her zaman yanımda bulunmanızı diliyorum.

Bengü TÜRKOĞLU

Konya 2016



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



	Adı Soyadı	Bengü TÜRKOĞLU
	Numarası	074138031004
Öğrencinin	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Mustafa USLU
	Tezin Adı	Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi

ÖZET

Bu araştırma, “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı”nın (OTBGP) 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni 60-72 aylık çocuklar için “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı”dır. Bağımlı değişkenleri ise anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların dil kavramı yeteneği, ayırt etme hızı yeteneği, sayı kavramı yeteneği ve yer kavramı yeteneği puanlarıdır (bilişsel gelişim puanları). Araştırmada gerçek deneme modellerinden olan ön test/son test kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Çalışma grubunda, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde bulunan Karatay Belediyesi Fetihkent Anaokulu’na devam eden, 60-72 ay aralığında olan, normal gelişim gösteren ve daha önce Oyun Temelli Bilişsel Eğitim almamış toplam 44 çocuk (22 deney, 22 kontrol grubu) yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuk ve anne-babalara yönelik soruları içeren Genel Bilgi Formu ile “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının” anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların

bilişsel gelişimlerine etkisini istatistiksel olarak test etmek amacıyla “Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 (TKT 5-7)” kullanılmıştır. Ölçek deneme ve kontrol grubundaki çocuklara ön test olarak uygulanmıştır. OTBGP ise deneme grubuna seçilen çocuklara buldukları ortamdaki yaşantılarına ek olarak, araştırmacı tarafından 12 hafta boyunca, haftada 2 gün ve günlük 1 saat olmak üzere toplam 24 saat “düzenli ve kontrollü” olarak uygulanmıştır. Sınıfta bireysel ve grup olarak çalışmalar yapılmış ve yine bu gruba sınıfta öğretilen oyunlarla bağlantılı ev oyunları verilerek evde de Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının pekiştirilmesi sağlanmıştır. Programın uygulanmasından sonra ölçek son test olarak deneme ve kontrol gruplarına, ayrıca OTBGP'nin kalıcılığını test etmek amacıyla izleme testi olarak deneme ve kontrol grubu çocuklarına on iki hafta sonra tekrar uygulanmıştır.

İstatistiksel analizlerde; çocuklara ve anne babalara ait değişkenlerin betimlenmesinde yüzde (%) kullanılmıştır. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının ön test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, deneme ve kontrol grubu çocuklarının son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, her iki grubun ön test/son test karşılaştırmaları ile son test/izleme testi puanları arasındaki karşılaştırmalarda bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Puanlar arasındaki farklılıkların test edilmesinde anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05$ alınmıştır.

Bulgular incelendiğinde, deneme ve kontrol gruplarının dil kavramı / ayırt etme hızı / sayı kavramı ve yer kavramı ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Deneme ve kontrol gruplarının dil kavramı / ayırt etme hızı / sayı kavramı ve yer kavramı son test puanları karşılaştırıldığında, deneme grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Kontrol grubu çocukların dil kavramı / ayırt etme hızı ve yer kavramı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, sayı kavramı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Deneme grubu çocukların dil kavramı / ayırt etme hızı / sayı kavramı ve yer kavramı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın ise son test puanları lehine olduğu bulunmuştur. Deneme grubu çocukların dil kavramı son test ve izleme testi puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ancak ayırt etme hızı / sayı kavramı ve yer kavramı son test

ve izleme testi puanları karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farklılaşma bulunduğu, bununda çocukların izleme testi puanlarında yaşanan artıştan kaynaklandığı saptanmıştır. Deneme grubu çocukların ön test zekâ bölümü puan ortalamaları ile son test zekâ bölümü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ve bu farkın son test puanı lehine olduğu kaydedilmiştir. En önemlisi de bu programın deneme grubu çocukların zekâ bölümünde yaklaşık 14 puanlık önemli bir artışa yol açtığı tespit edilmiştir.

Bu bulgulara dayalı olarak “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı”nın çocukların bilişsel gelişiminde etkili olduğu ve etkisinin de kalıcı olduğu belirlenmiştir.



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Bengü TÜRKOĞLU	
	Numarası	074138031004	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Mustafa USLU	
	Tezin İngilizce Adı	The Effect of Game Based Cognitive Development Programme on Cognitive Development of 60-72 Months Old Children	

SUMMARY

This research was studied with the purpose of analyzing the effect of “Game-Based Cognitive Development Programme” (GBCDP) on cognitive development of 60-72 months old children. The independent variable of the research is “Game-Based Cognitive Development Programme” for 60-72 months old children. The dependent variables are the ability of language notion, the ability of discrimination speed, the ability of number notion and the ability of space notion (cognitive development scores). In this research, one of the true experimental design, pre-test and post-test control group model is applied.

A total number of 44 children (22 experimental group, 22 control group) who are attending Karatay Municipality Fetihkent Kindergarten in Konya in 2014-2015 academic year, in the range of 60-72 months, growing normally and haven't studied Game-Based Cognitive Training before, were included in the workgroup. In this

research as data gathering tools, general information form contains questions for children and parents and Thurston's Primary Mental Abilities Test 5-7 (PMA 5-7) in order to test statistically the effectiveness of "Game-Based Cognitive Development Programme" on cognitive development of 60-72 months old children who attend kindergarten were used. The scale was used as a pre-test to the children who were in experimental and control groups. Game-Based Cognitive Development Programme was applied "regularly and controlled" to the children elected to the experimental group in addition to experience in their environment during 12 weeks, 2 days a week and 1 hour per day that's totally 24 hours by the investigator. Individual and group studies were conducted in the classroom and giving home games associated with the games taught in the classroom were also provided to strengthen the Game-Based Cognitive Development Programme at home. After the application of the program, the scale PMA 5-7 was applied as a post-test to the experimental and control groups, twelve weeks after it was re-applied as a monitoring test for testing the durability of GBCDP to the children in both experimental and control groups.

In statistical analysis, percentage (%) was used to describe the variables that belong to children and parents. In comparison of pre-test scores of experimental and control group children, independent-samples t test was used; in comparison of post-test scores of experimental and control group children, independent-samples t test was used; in comparison of pre-test and post-test scores, post-test and monitoring test scores of both groups, paired-samples t test was used. The level of significance to test the differences between scores $\alpha = 0.05$ was taken.

When findings were analyzed, it was found that there was no meaningful difference between scores of pre-test of language notion / discrimination speed / number notion and space notion of experimental and control groups. Comparing scores of post-test of language notion / discrimination speed / number notion and space notion of experimental and control groups, it was found that there was a meaningful differentiation in favor of experimental group. It was found that there was not a meaningful difference between scores of pre-test and post-test of language notion / discrimination speed and space notion of control group; but there was a meaningful

difference between scores of pre-test and post-test of number notion. It was found that there was a meaningful difference between scores of pre-test and post-test of language notion / discrimination speed / number notion and space notion of experimental group and this difference is in favor of scores of post-test. When compared post-test and monitoring test of language notion scores of experimental group, it was found that there was not a meaningful differentiation; but when compared post-test and monitoring test of discrimination speed / number notion and space notion of experimental group, it was found that there was a meaningful differentiation in which was stemmed from increasing monitoring test scores of children. It was recorded a meaningful differentiation between the mean of pre-test intelligence quotient scores and the mean of post-test intelligence quotient scores of children in experimental group and this difference is in favor of scores of post-test. Most important of all, it was found that this program caused a significant increase of about 14 points in the intelligence quotient of children in experimental group.

In terms of these findings, it is determined that “Game-Based Cognitive Development Programme” is effective on cognitive development of children and this effect is permanent.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vii
SUMMARY	x
İÇİNDEKİLER	xiii
KISALTMALAR	xxi
TABLolar LİSTESİ	xxii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM	1
1.2. AMAÇ	5
1.2.1. Alt Amaçlar	6
1.3. DENENCELER	8
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	11
1.5. SAYILTILAR	12
1.6. SINIRLILIKLAR	13
1.7. TANIMLAR	13

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ve KAVRAMSAL TEMELİ

2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OYUN	15
2.1.1. Oyunun Tanımı, Tarihçesi ve Önemi	15
2.1.2. Oyun ile İlgili Görüşler	19

2.1.2.1. Platon (Eflatun) (Yunan Filozofu M.Ö. 427-347)	20
2.1.2.2. Çiçero (Romalı Devlet Adamı M.Ö. 106-43) ve Quintilianus (Romalı Hatip M.S35-96).....	20
2.1.2.3. İbni Sina (İslam Filozofu 980-1037)	20
2.1.2.4. Ebu Hamid Gazali (İslam Filozofu 1058-1111)	20
2.1.2.5. F. Rabelais (Fransız Yazar ve Eğitimci 1483-1553).....	21
2.1.2.6. M. Montaigne (Fransız Düşünür ve Yazar 1533-1592).....	21
2.1.2.7. Comenius (Çek Eğitimci ve Yazar 1592-1671).....	21
2.1.2.8. J. Locke (İngiliz Filozof 1632-1704).....	22
2.1.2.9. Rousseau (Cenevrelili Filozof ve Yazar 1712-1778).....	22
2.1.2.10. J. B. Basedow (Alman Eğitimci 1723-1790).....	22
2.1.2.11. C.G. Salzmann (Alman Eğitimci ve Yazar 1744-1811).....	22
2.1.2.12. J. H. Pestalozzi (İsviçreli Eğitimci 1746-1827).....	23
2.1.2.13. F. Fröbel (Alman Eğitimci ve Filozof 1782-1852).....	23
2.1.2.14. M. Montessori (İtalyan Tıp Doktoru ve Eğitimci 1870-1952)	24
2.1.2.15. J. Huizinga (Hollandalı Filozof ve Tarihçi 1872-1945)	24
2.1.3. Oyun ile İlgili Kuramlar	24
2.1.3.1. Klasik Oyun Kuramları.....	25
2.1.3.1.1. Fazla Enerji Kuramı.....	25
2.1.3.1.2. Rahatlama ve Dinlenme Kuramı.....	25
2.1.3.1.3. Öncül Deneme Kuramı (Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma Kuramı)	26
2.1.3.1.4. Tekrarlama Kuramı (Özünü Bulma-Rekapitülasyon).....	26
2.1.3.1.5. Gerginliği Giderme Kuramı.....	26
2.1.3.1.6. Haz Kuramı.....	27

2.1.3.1.7. Uyandırma-Değiştirme Kuramı	27
2.1.3.2. Modern Oyun Kuramları	27
2.1.3.2.1. Psikanalitik Kuram	27
2.1.3.2.2. Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı.....	28
2.1.3.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı	29
2.1.3.2.4. Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı	30
2.1.3.2.5. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	31
2.1.3.2.6. İçten Uyarılma Kuramı	32
2.1.3.2.7. Bağlanma Kuramı	32
2.1.3.2.8. Zihin Kuramı	33
2.1.3.2.9. Sistem Kuramı	34
2.1.3.2.10. Bateson Kuramı	34
2.1.3.2.11. Sutton-Smith Kuramı.....	35
2.1.3.2.12. Singer Kuramı.....	35
2.1.4. Oyunun Gelişim Alanlarına Olan Etkisi	35
2.1.4.1. Oyunun Bilişsel Gelişime Olan Etkisi	36
2.1.4.2. Oyunun Dil Gelişimine Olan Etkisi.....	37
2.1.4.3. Oyunun Sosyal Gelişime Olan Etkisi	38
2.1.4.4. Oyunun Duygusal Gelişime Olan Etkisi.....	40
2.1.4.5. Oyunun Fiziksel Gelişime Olan Etkisi	41
2.1.4.6. Oyunun Psiko-Motor Gelişime Olan Etkisi.....	42
2.1.4.7. Oyunun Yaratıcılık Gelişimine Olan Etkisi.....	42
2.1.5. Çocuklardaki Oyun Evreleri.....	43
2.1.5.1. Piaget'nin Oyun Sınıflaması.....	44
2.1.5.1.1. Alıştırmalı Oyun	44

2.1.5.1.2.	Sembolik Oyun	44
2.1.5.1.3.	Kurallı Oyun	45
2.1.5.2.	Smilansky'nin Oyun Sınıflaması	45
2.1.5.2.1.	İşlevsel Oyun	46
2.1.5.2.2.	Kurallı Oyun	46
2.1.5.2.3.	İnşa Oyunu	46
2.1.5.2.4.	Dramatik Oyun	47
2.1.5.3.	Parten'in Oyun Sınıflaması	47
2.1.5.3.1.	Katılımsız Davranış	47
2.1.5.3.2.	Tek Başına Oyun	47
2.1.5.3.3.	Seyirci Rolünde	48
2.1.5.3.4.	Paralel Oyun	48
2.1.5.3.5.	Birlikte Oyun	48
2.1.5.3.6.	İş Birlikçi Oyun (Kooperatif Oyun)	49
2.1.6.	Oyun Çeşitleri	49
2.1.6.1.	Öz Yapılarına Göre Oyun Çeşitleri	49
2.1.6.1.1.	İşlev Oyunları	49
2.1.6.1.2.	Ben Oyunları	50
2.1.6.1.3.	Hayal (Düş Gücü) Oyunları	50
2.1.6.1.4.	Küme Oyunları	51
2.1.6.2.	Oynandığı Yere Göre Oyun Çeşitleri	51
2.1.6.2.1.	Açık Hava Oyunları	52
2.1.6.2.1.1.	Koşmaca Oyunları	52
2.1.6.2.1.2.	Taklit (Öykünme) Oyunları	52
2.1.6.2.1.3.	Taklit (Öykünme) Yürüyüşleri ve Koşuları	53

2.1.6.2.1.4. Halka Oyunları.....	53
2.1.6.2.2. Salon-Sınıf Oyunları	53
2.1.6.2.2.1. Serbest Oyun ve Etkinlikler Saatinde Oynanan Salon-Sınıf Oyunları	54
2.1.6.2.2.2. Oyun Saatinde Oynanan Salon-Sınıf Oyunları.....	54
2.1.6.3. Araç Kullanımına Göre Oyun Çeşitleri	54
2.1.6.3.1. Araçsız Yapılan Oyunlar	54
2.1.6.3.2. Araçta Yapılan Oyunlar	55
2.1.6.3.3. Araçla Yapılan Oyunlar	55
2.1.6.4. Gelişim Alanlarını Desteklemelerine Göre Oyun Çeşitleri	55
2.1.6.4.1. Bilişsel Gelişimi Destekleyen Oyunlar.....	56
2.1.6.4.1.1. Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları	57
2.1.6.4.1.2. Sözel Oyunlar	57
2.1.6.4.1.3. Geometrik-Mekanik Oyunlar.....	58
2.1.6.4.1.4. Hafıza Oyunları	58
2.1.6.4.1.5. Strateji Oyunları.....	58
2.1.6.4.1.6. Zekâ Soruları	59
2.1.6.4.2. Dil Gelişimini Destekleyen Oyunlar	59
2.1.6.4.3. Fiziksel ve Motor Gelişimi Destekleyen Oyunlar	60
2.1.6.4.4. Sosyal-Duygusal Gelişimi Destekleyen Oyunlar	60
2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE BİLİŞSEL GELİŞİM.....	61
2.2.1. Bilişsel Gelişimin Tanımı ve Önemi.....	62
2.2.2. Bilişsel Gelişim İle İlgili Öğeler	62
2.2.2.1. Gizil Güç.....	63
2.2.2.2. Yetenek	63

2.2.2.3.	Algı	63
2.2.2.4.	Dikkat.....	64
2.2.2.5.	Taklit.....	65
2.2.2.6.	Kavram Öğrenme.....	65
2.2.2.7.	Bellek ve Hatırlama	66
2.2.2.8.	Düşünme ve Akıl Yürütme.....	67
2.2.2.9.	Problem Çözme.....	67
2.2.2.10.	Yaratıcılık	68
2.2.3.	Zekâ.....	69
2.2.4.	Bilişsel Gelişim Kuramları.....	70
2.2.4.1.	Bilgiyi İşleme Kuramı	70
2.2.4.2.	Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı	71
2.2.4.2.1.	Duyusal Motor Dönem (0-2 Yaş)	72
2.2.4.2.2.	İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş)	73
2.2.4.2.3.	Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş).....	74
2.2.4.2.4.	Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üzeri)	74
2.2.4.3.	Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı.....	75
2.2.4.4.	Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı	76
2.2.4.4.1.	Eylemsel Dönem.....	76
2.2.4.4.2.	İngesal Dönem	77
2.2.4.4.3.	Sembolik Dönem	77
2.3.	OYUN VE BİLİŞSEL GELİŞİM İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	77
2.3.1.	Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	79
2.3.2.	Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	85

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	91
3.2. ÇALIŞMA EVRENİ VE ÇALIŞMA GRUBU	92
3.2.1. Çalışma Evreni	92
3.2.2. Çalışma Grubu.....	92
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	104
3.3.1. Genel Bilgi Formu.....	105
3.3.2. Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 (TKT 5-7)	105
3.3.2.1. Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 (TKT 5-7) Uygulanması ve Puanlanması.....	107
3.4. OYUN TEMELLİ BİLİŞSEL GELİŞİM PROGRAMININ (OTBGP) HAZIRLANMASI.....	108
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI	112
3.5.1. Ön Testlerin Uygulanması	112
3.5.2. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının (OTBGP) Uygulanması....	114
3.5.3. Son Testlerin Uygulanması	117
3.5.4. İzleme Testinin Uygulanması.....	117
3.6. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI.....	117

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. OYUN TEMELLİ BİLİŞSEL GELİŞİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMİNE (DİL KAVRAMI, AYIRT ETME HIZI, SAYI KAVRAMI VE YER KAVRAMI) ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR	119
---	-----

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. DENEME VE KONTROL GRUPLARININ BİLİŞSEL GELİŞİM BECERİLERİ (DİL KAVRAMI, AYIRT ETME HIZI, SAYI KAVRAMI VE YER KAVRAMI) ÖN TEST PUANLARININ BENZEŞİKLİĞİ İLE İLGİLİ OLARAK.....	154
5.2. OYUN TEMELLİ BİLİŞSEL GELİŞİM PROGRAMININ DENEME GRUBU ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİM BECERİLERİ (DİL KAVRAMI, AYIRT ETME HIZI, SAYI KAVRAMI VE YER KAVRAMI) PUANLARINA ETKİSİ İLE İLGİLİ OLARAK.....	155
5.3. OYUN TEMELLİ BİLİŞSEL GELİŞİM PROGRAMININ KALICILIĞI İLE İLGİLİ OLARAK DENEME GRUBU ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİM BECERİLERİ (DİL KAVRAMI, AYIRT ETME HIZI, SAYI KAVRAMI VE YER KAVRAMI) SON TEST/İZLEME TESTİ PUAN ORTALAMALARI İLE İLGİLİ OLARAK.....	166

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ	171
6.2. ÖNERİLER	174
6.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler.....	174
6.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	175
6.2.3. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programını Yaygınlaştırma Çalışmalarına Yönelik Öneriler.....	176
KAYNAKÇA	177
EKLER	205
ÖZGEÇMİŞ.....	246

KISALTMALAR

TKT 5-7 : Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7

OTBGP : Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

Akt: Aktaran

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Deseni	91
Tablo 2: Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	94
Tablo 3: Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı	94
Tablo 4: Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Dağılımı	95
Tablo 5: Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumlarına Göre Dağılımı	95
Tablo 6: Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Sürelerine Göre Dağılımı	96
Tablo 7: Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Bilişsel Gelişime Katkı Sağlayacak Tarzda Oyun Oynama Durumlarına Göre Dağılımı	96
Tablo 8: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Yaşlara Göre Dağılımı	97
Tablo 9: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Yaşlara Göre Dağılımı	98
Tablo 10: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	99
Tablo 11: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	100
Tablo 12: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı	101
Tablo 13: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı	101

Tablo 14: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Mesleklere Göre Dağılımı	102
Tablo 15: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Mesleklere Göre Dağılımı	102
Tablo 16: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı	103
Tablo 17: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Bilişsel Gelişim (Dil Kavramı, Ayırt Etme Hızı, Sayı Kavramı ve Yer Kavramı) Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	104
Tablo 18: Veri Toplama Süreçlerinin Deneme ve Kontrol Grupları Üzerindeki Uygulama Aşamaları	116
Tablo 19: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Dil Kavramı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	120
Tablo 20: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Ayırt Etme Hızı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	121
Tablo 21: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sayı Kavramı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	123
Tablo 22: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yer Kavramı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	124
Tablo 23: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Dil Kavramı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	126
Tablo 24: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Ayırt Etme Hızı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	127
Tablo 25: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sayı Kavramı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	129
Tablo 26: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yer Kavramı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	130

Tablo 27: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Dil Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	132
Tablo 28: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ayırt Etme Hızı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	133
Tablo 29: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Sayı Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	135
Tablo 30: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Yer Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	136
Tablo 31: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Dil Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	138
Tablo 32: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Ayırt Etme Hızı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	139
Tablo 33: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Sayı Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	141
Tablo 34: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Yer Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	143
Tablo 35: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Dil Kavramı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Kalıcılığına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	144
Tablo 36: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Ayırt Etme Hızı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Kalıcılığına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	146
Tablo 37: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Sayı Kavramı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Kalıcılığına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	147
Tablo 38: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Yer Kavramı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Kalıcılığına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	149
Tablo 39: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Zekâ Bölümü Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	150
Tablo 40: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Zekâ Bölümü Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	151

Tablo 41: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Zekâ Bölümü Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları 151

Tablo 42: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Zekâ Bölümü Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları 153

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Dil Kavramı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	121
Şekil 2: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Ayırt Etme Hızı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	122
Şekil 3: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sayı Kavramı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	124
Şekil 4: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yer Kavramı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	125
Şekil 5: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Dil Kavramı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	127
Şekil 6: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Ayırt Etme Hızı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	128
Şekil 7: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sayı Kavramı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	130
Şekil 8: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yer Kavramı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	131
Şekil 9: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Dil Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	133
Şekil 10: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ayırt Etme Hızı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	134
Şekil 11: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Sayı Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	135
Şekil 12: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Yer Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	137
Şekil 13: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Dil Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	139

Şekil 14: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Ayırt Etme Hızı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	140
Şekil 15: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Sayı Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	142
Şekil 16: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Yer Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	143
Şekil 17: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Dil Kavramı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması.....	145
Şekil 18: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Ayırt Etme Hızı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması.....	146
Şekil 19: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Sayı Kavramı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması.....	148
Şekil 20: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Yer Kavramı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması.....	149
Şekil 21: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Zekâ Bölümü Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	152

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

İnsanoğlunun doğumundan yetişkinliğine kadar geçirdiği dönemin en belirgin özelliği sürekli bir büyüme ve gelişmenin yaşanmasıdır. Büyüme, bireyin hem vücudunda hem de iç organlarındaki boy ve ağırlık yönünden artışı, gelişim ise organizmanın döllenmeden itibaren fiziksel, duygusal, sosyal, dil ve bilişsel yönden en son safhaya ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme ve farklılaşma kaydeden değişimini ifade etmektedir (Aral ve Baran, 2011). İnsanoğlunun hayatının ilk altı yılı, büyümenin ve gelişimin en hızlı, en etkili ve içinde yaşanan çevreyle etkileşiminin en fazla olduğu yıllardır.

Hiç şüphesiz ki bireyin gelişim alanları içerisinde bilişsel gelişim çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Biliş, içsel zihin sürecini tanımladığı için dikkat, algı, bellek, problem çözme, akıl yürütme, yaratıcılık gibi birçok alan biliş teriminin kapsamı içerisinde yer almaktadır (Bayhan ve Artan, 2009). Aral ve Baran (2011) bilişsel gelişimi, doğumdan başlayarak çevre ile etkileşimi sağlayan, dış dünyayı anlamayı sağlayan, bilginin edinilmesine, kullanılmasına, saklanmasına, yorumlanarak tekrar düzenlenmesine ve değerlendirilmesine yardım eden tüm zihinsel faaliyetleri ve süreçleri içine alan bir gelişim alanı olarak tanımlamaktadır.

Gelişim kuramcıları Piaget, Bruner ve Vygotsky, gelişim üzerinde kalıtımın yanı sıra özellikle çevrenin etkililiği üzerinde durmuşlardır. Piaget, bilişsel gelişimi organizmanın dünyaya kalıtımsal olarak getirdiği ve tüm gelişim boyunca değişmeden aynı kalan bazı biyolojik işlevlerine dayandırmakta, ayrıca zihin gelişimini aynen biyolojik gelişimde olduğu gibi organizmanın çevresi ile baş edebilmek ve denge gereksinimini karşılayabilmek için giderek daha üst seviyede dengeler kurduğu bir süreç olarak kabul etmektedir. Bu sayede Piaget bilişsel süreçte kalıtımın ve çevrenin önemine vurgu yapmaktadır (Arı, Üre ve Yılmaz, 1999). Bruner, bilişsel gelişim teorisinde çocukların aktif olarak kendi ilgilerine yöneldiklerini, yanıtları ve çözümleri

bulabilmek için düşüncelerini test ettiklerini, bu arada çok sayıda materyal ve donanım kullandıklarını ifade ederek tıpkı Piaget gibi bilişsel gelişimde çevrenin önemini vurgulamaktadır (Bayhan ve Artan, 2009). Vygotsky ise çocukların çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başladıklarını ifade ederek çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişiminde çok önemli bir rolü olduğunu öne sürmüştür (Senemoğlu, 2007).

Zekâ, kavramlar ve algıları kullanarak soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkileri kavrayabilme, soyut düşünebilme, akıl yürütme ve bu zihinsel işlemleri bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri olarak ifade edilebilir. Zekâ gelişiminde kalıtım ve çevre her ikisi birden çok etkilidir (Senemoğlu, 2007). Kalıtım-çevre etkileşiminin gelişim üzerindeki etkisini detaylı bir şekilde açıklamak gerekirse; Kalıtsal olarak getirilen özellikler, çevresel değişkenler tarafından kalıtsal sınırın sonuna kadar geliştirilebilir veya sınırlandırılabilir. Örneğin, kalıtsal olarak taşıdığımız zekâ bölümümüz 130 ise olumlu çevresel değişkenlerin etkisiyle zekâ bölümümüzün 130'a ulaşmasını sağlayabiliriz ancak kesinlikle zekâ puanımızı 131 yapamayız; bu durumun tam tersi olarak olumsuz çevresel değişkenler (yetersiz eğitim, uyaran azlığı, yetersiz beslenme, hastalıklar, duygusal baskılar vb.) daha düşük performans göstermemize yani kalıtsal olarak taşıdığımız zekâ bölümümüzü bir şekilde ortaya çıkaramamamıza neden olabilir. Yani çevre faktörü doğuştan getirilen yeteneklerin iyileştirilmesi, şekillendirilmesi ve geliştirilmesi açısından çok büyük önem arz etmektedir (Arı, 2008). Bizler kalıtımla gelen etkiyi değiştiremeyiz, fakat içinde bulunduğumuz çevreyi değiştirebiliriz. Uyarıcı yoksunluğu bireyin bilişsel gelişimini olumsuz bir şekilde etkilediğine göre uyarıcılarla zenginleştirilmiş bir çevrenin ise organizmanın gerek bilişsel gerekse tüm kişilik gelişimini olumlu yönde etkilemesini beklemek elbette şaşılacak bir durum değildir. Hebb (1949) ve daha sonra Rosenweig ve arkadaşlarının (1964) yaptığı çalışmalar yukarıdaki beklentiyi doğrulamaktadır. Yani uyarıcı bakımından zenginleştirilmiş çevre, organizmanın öğrenme, özellikle de problem çözme becerisini geliştirmektedir (Senemoğlu, 2007).

Eğitimciler, çevre faktörünün bilişsel gelişim açısından önemini farkında olarak çocuğun bilişsel açıdan sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için gerekli çevresel

ortam düzenlemelerini sağlamalıdır. Şüphesiz ki çocukların bilişsel gelişimi için yapılabilecek en önemli çevresel zenginleştirme oyun yoluyla olmalıdır. Oyun, çocuğun temel uğraşı, asıl işi, öğrenme için kullandığı en temel yoldur. Çocuk oyun vasıtasıyla çevresiyle iletişim kurar, sosyalleşir, duygu ve düşüncelerini ifade eder, büyüdüğünü etrafına yansıtabilir (Oktay, 2010). Oyun, çocukların fiziksel, duygusal, sosyal, dil ve özellikle de bilişsel gelişimlerinde önemli bir yere sahiptir, çünkü çocuk oyun yoluyla düşünme ve keşfetmeyi öğrenir, fiziksel becerilerini geliştirir, yapabileceğine dair güven kazanır, çevresiyle iletişim kurar, kendi kendine karar verme ve uygulama becerisini kazanır (Yavuzer, 2010).

Piaget, Bruner ve Vygotsky bilişsel gelişimle ilgili teorilerini ortaya koyarlarken özellikle oyunun bilişsel gelişim üzerindeki etkilerine de odaklanmışlardır. Onların çalışmaları, oyun ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkinin yoğunluğunu ve büyüklüğünü açıklayan, oyunun gelişim üzerindeki “nedensel etkisini” araştıran ya da oyunun eğitimsel yönüyle ilgili çalışmalar olmuştur (Yavuzer, 2011). Oyunun bilişsel gelişim ile olan ilişkisi “kavramsal gelişim”, “zekâ”, “operasyonel düşünme”, “problem çözme”, “çok yönlü düşünme” ve “bilgi ötesi” olmak üzere altı başlık altında değerlendirilebilir. Çocuk oyun oynarken geçmiş deneyim ve bilgi birikimlerini yeni edindikleriyle birleştirmektedir, yani olaylar arasında bağlantı kurmaktadır, bu sayede kavramsal açıdan gelişim göstermektedir. Amaca uygun olan bilgiyle olmayana ayırt etme, bir ipucunu başka bilgiler içinde genelleme ve yüksek soyut düşünebilme becerisi temel olarak zekâyâ bağlıdır; bu üç temel beceri ise hafıza, neden-sonuç ilişkisi kurma, soyut düşünme ve konuşulanı anlama gibi bilişsel becerilerle ilgilidir. Operasyonel düşünme ile kastedilen, korunum kanunudur, yani çocuk oyun esnasında hayali bir role bürünmüş olsa da kendi kimliğine dönebileceğinin farkında ve bilincindedir. Oyunun sağladığı en büyük faydalardan biri de problem çözme becerisi kazandırmasıdır. Çocuklar oyun esnasında çok değişik olay ve durumlarla karşı karşıya kalırlar ve bir problemle karşılaşma durumunda denedikleri birçok davranıştan birini çözümde kullanma yetisi geliştirirler. Yaratıcı düşünmeden kasıt, çok yönlü düşünme becerisidir. Oyun oynayan çocuklar çok daha yaratıcı düşünebilmekte ve nedensel ilişkileri çok daha kolay

görebilmektedir. Piaget'e göre biliş ötesi, bilişsel gelişimin temelidir ve düşünmeyi düşünmektir. Çocukların hafıza ve hatırlamaya yönelik biliş durumları ne kadar gelişirse, ortaya koydukları davranışlar da o denli değişmektedir (Aynal, 2010).

Oyun, bilişsel gelişim için bilişsel gelişim de çocuk için hayati önem arz etmektedir. Bu önem Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda da, Birleşmiş Milletler Genel Asamblesi tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilip 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe konulan Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde de vurgulanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, çocuğun korunması, bakımı, geliştirilmesi ve eğitimi yönünden önemli birçok yargı içermektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının (1982) 41. maddesinde "Aile Türk toplumunun temelidir. Devlet ve öbür kamu tüzel kişileri; ailenin, ananın ve çocuğun korunması için gerekli önlemleri alır ve örgütleri kurar." denmektedir. Hiç şüphesiz ki burada "çocuğun korunması" deyimiyile kastedilen sadece çocuğun yedirilip içirilerek ona fiziksel açıdan bakılması değil; bununla birlikte çocuğun zihinsel, ruhsal eğitimi ile gelişiminin sağlanması anlamlarını da kapsamaktadır (Seyrek ve Sun, 2010). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (1990) 27. maddesinde, her çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ve toplumsal gelişmesini sağlayacak yeterli bir hayat seviyesine hakkı olduğu, 29. maddesinde çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi gerektiği ve 31. maddesinde ise çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence etkinliklerinde bulunma, kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkının olduğu kabul edilmektedir.

Günümüz dünyası, bilim ve teknolojiadaki gelişmelere paralel olarak hızlı bir değişimin içerisinde. Bireylerin bu değişime ayak uydurabilmeleri problem çözme becerileri, olaylara ve durumlara farklı bakış açıları geliştirme, yeni stratejiler oluşturma, bu stratejileri kullanma becerilerinin ve kapasitelerinin gelişme düzeyine bağlıdır. Değişime uyum sağlamanın da ötesinde, içinde yaşadığımız dünyada sürdürülebilir bir rekabet gücü oluşturmak için üretken bir değişimi hayal edecek, tasarlayacak ve yönetecek zihinsel yeterliliklerin ve kapasitenin oluşturulması gerekmektedir. Bu gereklilikten hareketle, günlük problemlere ya da amaçlı olarak kurgulanmış problemlere alışılmışın dışında, özgün ve farklı çözümler üretebilen, bir

sorunun birden fazla cevabının olabileceğini gören, alternatif cevaplar üretebilen, soruyu ve cevapları ayrıntılı bir şekilde irdeleyebilen, hızlı ve doğru karar verebilen, mantığı etkili bir şekilde kullanabilen bireylere ihtiyaç duyduğumuz yadsınamaz bir gerçektir. İnsanlık için yaşamı kolaylaştıran, bir güçlüğün üstesinden gelmeyi sağlayan her türlü gelişme ve buluş, farklı bakış açılarına sahip, alışılmışın dışındaki zihinlerin ürünüdür. Farklı düşünebilmeyi ve farklı çözümler üretebilmeyi sağlayan zihnin, mantığın, bilişsel kapasitenin ve akıl yürütmenin insan hayatı boyunca geliştirilebilir nitelikler olduğu bilinmektedir. Ancak bu gelişme 0-6 yaş aralığında göreceli olarak daha kolay ve daha hızlı gerçekleştirilebilmektedir. Bu gelişimin sağlanmasında okul öncesi eğitim kurumlarına büyük görev düşmektedir. Bu kurumlarda, öğrencilere yalnızca belli bilgileri aktarmak, onların düşünme becerilerinin, problem çözme becerilerinin ve bir problemin çözümünde farklı stratejiler oluşturma ve kullanma becerilerinin yani bilişsel kapasitelerinin geliştirilmesinde yeterli olmaz. Çeşitli oyunlar ve oyun türü etkinliklerle öğrencilerin bilişsel kapasiteleri ve becerileri geliştirilebilir. Bu gelişimin sağlanabilmesi için bilişsel gelişime yönelik oyunlar etkili bir araç olarak kullanılabilir. Bilişsel gelişime yönelik oyunlar; gerçek problemleri de kapsayan, her türlü problemin oyunlaştırılmış halidir. Bu yüzden problem çözmeyi öğretmek, bir problemin çözümünde farklı stratejiler kullandırabilmek, düşünme becerilerini geliştirmek ve sonuç olarak bilişsel gelişime katkı sağlamak için kullanılacak en ideal araç; oyundur (MEB, 2013).

Bu araştırmanın problemini; “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının (OTBGP) 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı; “Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay aralığındaki çocuklara uygulanan Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı, çocuğun bilişsel gelişimini (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramaktır.

1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmanın temel amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.0. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, bilişsel gelişim (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.1. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, dil kavramı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, ayırt etme hızı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.3. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, sayı kavramı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.4. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, yer kavramı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.0. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, bilişsel gelişim (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.1. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, dil kavramı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.2. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, ayırt etme hızı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.3. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, sayı kavramı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

2.4. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, yer kavramı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.0. Kontrol grubu çocuklarının, bilişsel gelişim (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.1. Kontrol grubu çocuklarının, dil kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.2. Kontrol grubu çocuklarının, ayırt etme hızı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.3. Kontrol grubu çocuklarının, sayı kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

3.4. Kontrol grubu çocuklarının, yer kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.0. Deneme grubu çocuklarının, bilişsel gelişim (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.1. Deneme grubu çocuklarının, dil kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.2. Deneme grubu çocuklarının, ayırt etme hızı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.3. Deneme grubu çocuklarının, sayı kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

4.4. Deneme grubu çocuklarının, yer kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının kalıcılığı ile ilgili olarak;

5.0. Deneme grubu çocuklarının, bilişsel gelişim (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

5.1. Deneme grubu çocuklarının, dil kavramı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

5.2. Deneme grubu çocuklarının, ayırt etme hızı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

5.3. Deneme grubu çocuklarının, sayı kavramı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

5.4. Deneme grubu çocuklarının, yer kavramı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.3. DENENCELER

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının çocukların dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı puan ortalamalarına etkisi ile ilgili olarak;

1.0. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, bilişsel gelişim (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

1.1. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, dil kavramı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

1.2. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, ayırt etme hızı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

1.3. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, sayı kavramı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

1.4. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, yer kavramı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

2.0. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, bilişsel gelişim (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

2.1. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, dil kavramı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

2.2. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, ayırt etme hızı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

2.3. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, sayı kavramı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

2.4. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, yer kavramı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

3.0. Kontrol grubu çocuklarının, bilişsel gelişim (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

3.1. Kontrol grubu çocuklarının, dil kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

3.2. Kontrol grubu çocuklarının, ayırt etme hızı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

3.3. Kontrol grubu çocuklarının, sayı kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

3.4. Kontrol grubu çocuklarının, yer kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

4.0. Deneme grubu çocuklarının, bilişsel gelişim (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

4.1. Deneme grubu çocuklarının, dil kavramı son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

4.2. Deneme grubu çocuklarının, ayırt etme hızı son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

4.3. Deneme grubu çocuklarının, sayı kavramı son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

4.4. Deneme grubu çocuklarının, yer kavramı son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının kalıcılığı ile ilgili olarak;

5.0. Deneme grubu çocuklarının, bilişsel gelişim (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

5.1. Deneme grubu çocuklarının, dil kavramı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

5.2. Deneme grubu çocuklarının, ayırt etme hızı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

5.3. Deneme grubu çocuklarının, sayı kavramı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

5.4. Deneme grubu çocuklarının, yer kavramı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çocuk; fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel yönlerden bir bütün içinde gelişir ve bu alanlardan birinde yaşanacak aksaklıklar ve sıkıntılar çocuğun diğer alanlardaki gelişimini etkileyeceği gibi çocuğun gelecek yaşantısını da olumsuz yönde etkileyecektir. Hiç şüphesiz ki insanı insan yapan özelliklerinden en önemlisi bilişsel gücüdür, bu gücüyle diğer bütün canlılardan üstün hale gelerek onları egemenliği altına alır. İnsan bilişsel gücünü kullanarak doğayla başa çıkmaya çalışır ve kültürel değerler üretir, teknolojiyi geliştirerek hayatı kolaylaştırmanın ve anlamlı kılmanın yollarını arar. Eğitimde insanın biliş gücünü geliştirmeye rehberlik eder (MEB, 2007a).

Bilişsel gelişim bağlamında, çocukların zekâ potansiyellerini tanımlarını, problemleri algılama ve değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerini, problemler karşısında farklı ve özgün stratejiler düşünebilmelerini, hızlı ve doğru karar verebilmelerini, çözüme odaklanma alışkanlığını, akıl yürütme ve mantığı etkili bir şekilde kullanma kapasitelerini geliştirmelerini, bireysel ya da takım halinde ve rekabet ortamında çalışma becerileri geliştirmelerini sağlayacak, öz güvenlerini artıracak, başarı için sistemli ve disiplinli çalışma alışkanlıkları kazandıracak ve başarısızlık halinde yılmadan alternatif çözümler ve stratejiler oluşturma tutum ve davranışlarını geliştirecek oyunların erken çocukluk döneminde öğretilmesi ve oynatılması çocuğun bilişsel gelişiminde oldukça etkilidir (MEB, 2013). Bu tarz oyunların, çocukların bilişsel gelişimlerine etkisiyle ilgili olarak ülkemizde yapılmış bilimsel bir araştırma bulunamamıştır.

Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilecek bulgular;

1. 60-72 aylık çocuklara uygulanan Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının, çocukların bilişsel (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) gelişimlerine etkisinin belirlenmesi açısından,
2. Okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlere, çocukların bilişsel gelişimleriyle ilgili farklı bir bakış açısı kazandırmak, bilişsel gelişime yönelik oyunlara ilgilerini ve dikkatlerini çekmek açısından,

3. Çocukların ilk öğretmenlerine yani anne babalarına, çocukların bilişsel gelişimleriyle ilgili farklı bir bakış açısı kazandırmak, bilişsel gelişime yönelik oyunlara ilgilerini ve dikkatlerini çekmek açısından,
4. 2013 yılında ortaokullarda “Zekâ Oyunları” adı altında müfredata seçmeli ders olarak dâhil edilen bilişsel gelişime yönelik oyunların Okul Öncesi Eğitim Programına da dâhil edilerek çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağlanması açısından,
5. 2013 yılında ortaokullarda “Zekâ Oyunları” adı altında müfredata seçmeli ders olarak dâhil edilen bilişsel gelişime yönelik oyunların İlkokul Öğretim Programına da dâhil edilerek çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağlanması açısından,
6. Konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılacak araştırmalara katkı sağlaması, literatüre yeni bulgular eklemesi ve araştırmacılara yol gösterici olması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.5. SAYILTILAR

Araştırmanın sayıltıları aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmanın değişkenlerini ölçmede kullanılan Thurstone Temel Kabiliyetler Testi (5-7) nin geçerli ve güvenilir olduğu,
2. Araştırmanın değişkenlerini ölçmede kullanılan Thurstone Temel Kabiliyetler Testi (5-7) nin araştırmanın amacına uygun olduğu,
3. Araştırmaya dahil olan çocukların, Thurstone Temel Kabiliyetler Testi (5-7) yi içtenlikle ve gerçeği yansıtacak şekilde yanıtladıkları,
4. Deneme grubu ve kontrol grubundaki çocukların uygulama süresince araştırmanın sonucunu etkileyecek bir etkileşimde bulunmadıkları kabul edilmiştir.

1.6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. Konya ili Karatay ilçesinde bulunan Karatay Belediyesi Fetihkent Anaokuluna devam eden, 60-72 aylık, daha önce Oyun Temelli Bilişsel Gelişim konusunda destekleyici herhangi bir eğitim almamış, normal gelişim gösteren çocuklardan elde edilen verilerle,
2. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı beceri düzeyleri Thurstone Temel Kabiliyetler Testi (5-7) nin kapsamı ile,
3. Ulaşılabilen Türkçe ve yabancı kaynaklarla sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Biliş: Zihin içindeki dikkat, algı, bellek, dil gelişimi, okuma ve yazma, problem çözme, akıl, yaratıcılık vb. birçok şeyi kapsayan, düşünme ile eş anlamlı içsel zihinsel süreçtir (Aral ve Baran, 2011; Bayhan ve Artan, 2009).

Bilişsel Gelişim: Doğumundan başlayarak insanın anlama/yorumlama ve öğrenme biçiminde hem nitelik hem de içerik açısından giderek yetkinleştiği bir süreçtir (Bayhan ve Artan, 2009).

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan, gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000; MEB, 1993).

Oyun: Belli bir amaca yönelik olarak fiziksel ve zihinsel yeteneklerle belirli bir zaman ve yer içerisinde, kendine özgü kurallarla yapılan, sosyal uyumu, zekâ ve beceriyi geliştiren, aynı zamanda eğlendiren etkinliklerdir (Çoban ve Nacar, 2006a).

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı: Çocukların strateji geliştirme, planlama, ileriye görme, karar verme, mantık yürütme, görsel-uzamsal düşünme, yaratıcılık, dikkat, konsantrasyon, hafıza ve bellek gibi bilişsel alanlarda gelişimini sağlayan, aynı zamanda, sabır, sebat, kararlılık, yenilgiyi hazmetme, rekabet gibi tutum ve davranışlarını geliştiren, oyunlar vasıtasıyla bilişsel gelişimlerine katkı sağlayan bir eğitim programdır.

Zekâ: Bireyin; öğrenebilme yeteneği, daha önce hiç karşılaşmadığı somut ve soyut her türlü problemi çözebilme becerisidir (Arı, 2008).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ve KAVRAMSAL TEMELİ

Bu bölümde araştırmanın içeriğini oluşturan ilgili kuramsal bilgiler okul öncesi eğitimde oyun ve okul öncesi dönemde bilişsel gelişim olmak üzere iki ana başlıkta toplanmış ve ilgili konularda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OYUN

Günümüzde okul öncesi dönemde, çocukların oyun ihtiyaçlarını karşılayan yerler okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Şehirlerde zamanla trafiğin artması, çocukların oyun alanı olan parkların, bahçelerin giderek azalması, bilgisayarın evlere girmesi ile çocukların evlerinde daha çok bilgisayar başında vakit geçirmeleri gibi sebepler çocukların oyun oynama imkânını ancak okul öncesi eğitim kurumlarında bulabilmelerine yol açmıştır (Ellialtıoğlu, 2005).

2.1.1. Oyunun Tanımı, Tarihçesi ve Önemi

Oyun, insanın doğduğu andan itibaren başlayan, yaşamı boyunca devam eden, bazen kurallı bazen de kuralsız şekilde gerçekleştirilebilen, kendine özgü yapıya sahip, sosyal uyumu, duygusal olgunluğu, sosyal becerileri geliştiren, dil gelişimini, psiko-motor becerileri, fiziksel gelişimi ve bilişsel gelişimi destekleyen, duygu ve düşüncelerin rahatça ifade edilebildiği, sınırlandırılmış mekân ve zaman içerisinde gerçekleştirilen, yetenek, zekâ, dikkat, beceri ve rastlantıya dayanan gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturulan, katılanları ve izleyenleri de tümüyle etkisi altında tutan, sonuçta maddi çıkar sağlamayan, evrensel, ulusal ve kültürel sınırları olmayan, yaş gruplarına ve ırklara ayrıcalık tanımayan, kültür aktarımının temel ögesi, öğretici ve eğlendiren etkinliklerdir (Öncü ve Özbay, 2007; Öztürk, 2010; Işılak ve Durmuş, 2004; Çoban ve Nacar, 2008; Dağbaşı, 2007; Frost ve Sunderlin, 1985).

Oyun, insanlığın varoluşu kadar eski evrensel bir insan işlevidir. Huizinga; oyunlu yarışmaların ruhunun, kültürün kendisinden daha eski olduğunu, şairlerin

oyunla beslendiğini, törenlerin kutsal oyunlardan olduğunu, müzik ve dansın ise tamamen oyun olarak kabul edildiğini söylemiştir. Her çağda, çocuklar buldukları yere ve zamana göre oyunlar oynamıştır. En eski oyun aracı taştır. British Museumda M.Ö. 800 yılına ait pişmiş bir heykel üzerinde aşıkla oynayan iki kız; Eski Mısır'da Ak-hor mezarında el vuruşma oyunu oynayan iki mısırlı kızın duvar resmi; M.Ö. yaklaşık 2600 yılında Ur ve Kalde kentlerindeki krallık mezarlarındaki bir Sümer oyun tahtası; Meksika Tula'da yaklaşık M.S. 1000 yılından bir top oyun alanının kalıntıları; Homeros, Aşil ile Ajax'ın Troya savaşlarında (M.Ö. 550) oynadıkları oyunları gösteren kanıtlar oyunun geçmişten beri hep var olduğunu ve bugünkü kültürün şekillenmesinde de önemli rol aldığını göstermektedir (And, 2007). Mısır'da, İran'da, Eski Girit Uygarlığı'nın kalıntılarında, Anadolu topraklarında çeşitli oyuncaklar bulunmuştur. Tahtadan yapılmış bebekler, tahtadan veya taştan yapılmış topaçlar, kepek doldurulmuş toplar, arabalar, çingiraklar en eski oyun araçları olarak bulunmuştur (Aral vd., 2000a; Güven, 2006; Çoban ve Nacar, 2008; May, 2013).

Kültürden kültüre, ulustan ulusa bazı değişiklikler gösterse bile çocuk oyunlarının ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Oyun, güdülenmiş bir davranıştır. Çocuğun oyunda bulunması için herhangi bir zorunluluk yoktur; oyun, çocuğun özgür seçimidir.
- Oyun, çocuğun çevresindeki belirsizliği gidermesi ve hoşça vakit geçirmesidir.
- Oyun, çocuğun aktif katılımını gerektirir.
- Oyunun önceden belirlenmiş kuralları ve zaman sınırlaması vardır.
- Oyunun nasıl ilerleyeceği veya nasıl sonuçlanacağı önceden belli değildir.
- Kuralları olan bir oyunda yeni bir şey üretilmez.
- Gerçek yaşamdaki kurallar oyunda geçerli değildir, yalnızca oyun kuralları geçerlidir.

Çocuk, oyunlarında taklide yer verir. Oyunda gerçek yaşamdan farklı bir konumda bulunma durumu vardır. Oyun çocuğun hayallerinin yansımasıdır (Rubin

vd., 1983; Aral vd., 2001; Pellegrini, 2009). Kimi yetişkinler tarafından boşa geçen zaman olarak görülen oyun; çocuğun zihinsel yetilerine göre kendini, duygularını, dünyayı algılayışını ifade edebildiği, yeteneklerini geliştirebildiği, yaratıcı potansiyelini kullandığı, yaşadığı, deneyimlediği ya da gördüğü nesnelere ve olayları ilişkilendirerek yorumladığı, dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geliştirebildiği en önemli fırsat ve çocuk için en doğal ve en aktif öğrenme ortamıdır (Mangır ve Aktaş, 1993; Westby, 2000; Egemen vd., 2004).

Başal (2007), çocuğu tanımak ve onu oyun yoluyla eğiterek kendini geliştirebilmesine izin vermek için kullanılacak en elverişli aracın çocuğun oynadığı oyunlar olduğundan bahsetmektedir. Çoban ve Nacar (2006b) da çocukların oynadığı oyunların okul öncesi dönemdeki önemine vurgu yaparak, çocukların yaşamları için gerekli davranış, bilgi ve becerileri oyun içinde kendiliğinden öğrendiklerini ve oyunların, çocukların bedensel ve ruhsal açıdan gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için beslenme ve uyku kadar hayati öneme sahip bir ihtiyaç olduğundan bahsetmektedirler. Okul öncesi dönemde çocuğun hem gelişiminde hem de eğitiminde oyunun önemli bir yeri bulunmaktadır; çünkü oyun, çocukların dünyayı anlamalarını sağlar; sosyal ve kültürel anlayışlarını geliştirir, çocukların duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmalarını sağlar, farklı ve esnek düşünceler konusunda onları cesaretlendirir, gerçek problemlerle karşılaşmaları ve çözmeleri için fırsatlar sağlar, okuma, yazma ve konuşma becerileri ile ilgili kavramları geliştirir. Oyun çocuğa öğrenme zemini hazırlarken oyun etkinlikleri sayesinde objeleri tutma ve kullanma, bedenini kontrol etme, nesnelere ilişkin işleyiş tarzlarını kavrama yeteneği kazandırarak iletişim becerilerini de geliştirir (Isenberg ve Jalongo, 2001; Jones, 2000).

Sevinç (2004), Aksoy ve Çiftçi (2014) oyunun; çocuğun mutluluk ve heyecanını, taklit yeteneğini, hayal gücünü, gerçek yaşama alışma becerisini, olaylara aktif katılımını, karar verme ve bunun sonuçlarına katlanma yetisini, becerilerini test edip kullanabilme gücünü, yaratıcılığını, öz güvenini, başka kişilerle iletişimini, empati kurmasını, kendini tanıma kabiliyetini, kendilik değerlerini oluşturmasını, kendini ifade etmesini, hoşgörü, paylaşma, kabullenme duygularını benimsemesini,

doğaçlama hareket etmesini, kurallara uyma, problemlerine çözüm getirme, belli bir disiplin içinde düşünme yeteneği kazanmasını, cinsiyetiyle özdeşim kurmasını, çeşitli toplumsal rolleri benimsemesini, araştırmacı, uzlaşmacı ve sorumluluk sahibi olmasını, risk almasını, bildiklerini organize etmesini, taklit ve uyum yoluyla dış dünyaya uyum sağlamasını, şahsi yeteneklerini keşfetmesini, neden-sonuç ilişkisini öğrenmesini, disiplin kazanmasını, fiziksel enerjisinin fazlasını harcaması dolayısıyla ruhsal gerilim ve kaygılarının azalması gibi zihinsel ve fiziksel çeşitli becerilerini birçok yönden geliştirdiğini ifade eder. Oyunun çocukluk dönemindeki önemini iyi görebilen eğitimcilerin başında gelen Fröbel, çocuğa herşeyin oyunla öğretilebileceğini ve çocuğun tensel-tinsel gelişimini oyun yoluyla sağlayabileceğini ve aktif katılımlı ortamlarda oyun oynayarak edindiği bilgilerin çocukta daha kalıcı olduğunu vurgulamaktadır (Yalçınkaya, 1997).

Çocuk, yaşantısı için gerekli olan bilgi ve becerileri oyun içinde kendiliğinden öğrenmektedir. Oyun; öğrenme, tecrübe kazanma, nesnelere kullanma, nesnelere işleyiş tarzlarını kavrama, iletişim kurma, bedenini kontrol etme, duyguları ifade etme, sıkıntılardan kurtulma, çocuğu mutlu etme, geliştirme, ilerletme, eğlendirme ve tüm gelişim alanlarını destekleme sürecindeki etkinliklerin tümüdür. Oyunla eğitime etkin öğrenme ya da yaşayarak aktif öğrenme de denilmektedir; çocukların her an oyun oynadıkları düşünüldüğünde, oyun aracılığı ile eğitimin çok kolay gerçekleştirilebileceği aşikâr bir gerçektir. Çocuk bir şeyleri başarmanın verdiği hazla duygusal bir tatmin yaşarken daha büyük başarılarla ulaşmak için kendine olan güveni ve azim duygusu artar. Oyun oynarken hedefine ulaşamayan çocuğun ise duyguları kamçılanır, bir sonraki oyunu kazanmak için daha çok çabalar. Böylece başarmak için çalışmanın önemini ve gerekliliğini benimser. Oyunların türü, özellikleri, oyun araç ve gereçleri, nesilden nesile, kültürden kültüre zaman içerisinde değişse bile çocuğun bulunduğu her yerde oyunun ve oyuncakların bulunduğu ve evrensel bir özellik taşıdığı görülmektedir; çünkü eğlence, öğrenme ve gelişim kaynağı olan oyun bir çocuk için çok ciddi bir uğraştır. Bu açıdan, ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun her alana aktif katılımını sağlayabilmeleri amacıyla öğrenme aracı olan oyunu her alanda etkin bir şekilde kullanmaları gerekir (Ferne, 1988;

Melendez vd., 2000; Poyraz, 2003; Aral vd., 2000b; Aral vd., 2001; Çoban ve Nacar, 2006b).

2.1.2. Oyun ile İlgili Görüşler

Oyun, her kültürde ve tüm zamanlarda oynanan, üzerinde düşünülen, hakkında kuramlar geliştirilen, çocukların her yönüyle gelişmesine katkıda bulunan, çocukların içinde yaşadıkları toplumsal çevrelerini yeniden biçimlendirdikleri, yeniden ürettikleri bir etkinliktir (Yalçınkaya, 2005).

Oyun alanında yapılan çalışmalar çok uzun bir tarihe sahiptir. Plato'dan Kant'a, Rousseau'dan Piaget'ye kadar tarihçiler, filozoflar, psikologlar ve eğitimciler çocukların neden oyun oynadığını anlamak için davranışlar üzerine araştırmalar yapmışlardır. Araştırmacılar oyunun, çocukların yetişkin davranışlarını taklit etmesini, duygusal olayları takip ederek dünya hakkında çok daha fazla bilgi edinmesini sağlayan, öğrenmede merkezi bir öge olduğunu ileri sürmektedirler. Hem serbest oyun, hem de rehberlik yapılarak oynanan oyun, çocukların akademik becerilerinin gelişiminde temel oluşturmaktadır (Hirsh ve Golinkoff, 2008).

Birçok kişi ve otoriteyi görüşleri ile etkileyen Eflatun, Aristo, Çiçero, Quintilianus, İbni Sina, İmam Gazali, Rabelais, Gross, Hall, Montaigne, Fenelon, Locke, Rousseau, Basedow, Comenius, Fröbel, Schiller, Spencer, Lacombe, Moriltz, Lazarus, Montessori, Freud, Piaget, Salzman, Helanko, Berlyne, Bateson, Sutton-Smith, Pestalozzi, Vygotsky ve Montessori gibi filozof ve eğitimciler için oyun; çocuğun yeteneklerini geliştiren, gelecekteki mesleğe yönelmesini sağlayan, eğlendiren, ahlaki duygu ve karakterlerinin tamamlanmasına yardımcı olan, çocukların daha kolay eğitilmelerini sağlayan büyük bir bütün olarak değerlendirilmiştir (Kanad, 1948; 1963).

Düşünürlerin oyun ile ilgili fikirleri bazı farklılıklar arz etmekle beraber, genel olarak çocuk açısından oyunun doğal ve gerekli bir uğraşı olduğunu savunmaktadır.

2.1.2.1. Platon (Eflatun) (Yunan Filozofu M.Ö. 427-347)

Platon çocuğun bedensel ve ruhsal olarak iki alanda eğitilmesini önerir ve bedensel eğitim açısından oyunun eğitsel değerinden bahsederek çocuk oyunla büyümelidir, der. Platon, “Devlet” ve “Protogoros” adlı eserlerinde, çocukların eğitimi için önce ana-babaların yetiştirilmesini önemser. Öğrencisi olan Aristoteles de çocuğun beş yaşına kadar oyun ve diğer etkinlikler (masal, hikâye, taklidi oyunlar vb.) ile meşgul edilmesi gerektiğini vurgular (Özdenk, 2007; Güven, 2006; Aytekin, 2001; Seyrek ve Sun, 2010).

2.1.2.2. Çiçero (Romalı Devlet Adamı M.Ö. 106-43) ve Quintilianus (Romalı Hatip M.S35-96)

Antik Roma düşünürleri Çiçero ve Quintilianus eğitimin çocukluk evresinde başlamasını ve çocukların iyiye yöneltme oyunları oynamasını tavsiye ederler. Quintilianus eğitimin kız erkek ayırımı yapılmadan, yedi yaşından önce verilmesini ve eğitimin, çocuğun gelişim tarzına uygun olarak oyun içinde ve oyun tarzında verilmesini savunmuştur (Gözüalan, 2013).

2.1.2.3. İbni Sina (İslam Filozofu 980-1037)

İbni Sina eğitime ve bilime büyük önem vermiştir. Çocukların altı yaşından itibaren okula gönderilmesi ve on dört yaşına kadar okuması gerektiğini belirtmiştir. Çocuğun okul içinde kendi yaşıt ve arkadaşlarıyla eğitilmesinin önemini belirterek, öğretmenin çocuğu tanıması, onun yetenek ve kabiliyetlerini fark etmesi gerektiğini ileri sürerek bireysel farklılıkların göz önünde tutulmasını istemiştir. İbni Sina’ya göre her yaşın kendine has davranış özellikleri vardır ve oyun çocukluğa özgü bir faaliyettir. Çocuklar oyunla vakit geçirdikleri zaman kesinlikle ayıplanmamalı, aksine teşvik edilmelidir (Akyüz, 2007; Tekin, 2014).

2.1.2.4. Ebu Hamid Gazali (İslam Filozofu 1058-1111)

Gazali, çocuk eğitiminde oyunun önemli bir yeri olduğunu belirterek, oyunun çocuğu dinlendirdiğini, belleğini yenilediğini ve öğrenme kapasitesini arttırdığını

ifade eder. Gazali, öğrenime kısa süreli ara vermenin önemini vurgulayarak, öğrencinin eski dinçliğini kazanması, yapılan çalışmalardan bıkmaması ve belleğini tazelemek suretiyle enerjisini yenilemesi için oyunun çok önemli olduğu görüşünü savunur (Güven, 2006).

2.1.2.5. F. Rabelais (Fransız Yazar ve Eğitimci 1483-1553)

Rabelais, çocuğun düşünce ve ahlak eğitiminin yanı sıra beden eğitimi, el işleri, oyunlarla desteklenmesinin önemini vurgulamış, bu etkinliklerin çocuğun sağlığının korunmasına, yaratıcılığının uyarılması ve geliştirilmesine büyük ölçüde katkı sağlayacağını belirtmiştir (Seyrek ve Sun, 2010).

2.1.2.6. M. Montaigne (Fransız Düşünür ve Yazar 1533-1592)

Montaigne, yüzyıllar boyunca oyunu çocuğun eğlenmesi ve oyalanmasına yarayan amaçsız boş bir uğraş olarak gören ve çocuğun eğitiminde onu oyundan uzak tutarak eğitime düşüncesine sahip zihniyete karşı çıkmış ve “çocukların oyunu oyun değil, onların en gerçek uğraşdır” demiştir. Çocukların eğitimi ile ilgili olarak teorik eğitime aşırı önem verilmesine karşı çıkarak, bilgilerin sadece öğretilmekle kalmayıp uygulanmasına ve yaşam alanına aktarılmasının önemine vurgu yapmıştır (Montaigne, 1998; Pehlivan, 2005).

2.1.2.7. Comenius (Çek Eğitimci ve Yazar 1592-1671)

Comenius’a göre oyun, çocuğun gelişiminde çok önemli bir öğrenme aracı, eğitiminin bir parçasıdır ve çocukların birlikte koşup oynamaları onların günlük ihtiyaçlarıdır. Comenius, okul öncesi eğitimde okulu oyunla eş tutarak, insanın özgür olma isteği ile bağdaştırarak, disiplin ve düzen kazanmada oyunun önemli bir işlevi olduğunu ve müzik eşliğinde dramatik oyunların çocukların kişiliğini geliştirdiğini, ahlak ve değer eğitimine katkıda bulunduğunu söylemiştir (Duman, 2010).

2.1.2.8. J. Locke (İngiliz Filozof 1632-1704)

Locke, Comenius'la benzer fikirleri paylaşır, derslerin daha ilgi çekici olması için çocukların ilk yaşlarındaki oyun içgüdülerinden faydalanılması gerektiğini önererek oyunun eğitim ve öğretimdeki etkinliğini savunur. Locke, en iyi öğrenmenin duyuşal öğrenme olduğunu, çünkü çocuğun çevreyi ve tecrübeleri algılamasının duyularıyla mümkün olduğunu ifade eder. Ayrıca jimnastikle eğitimi, yalın ve doğaya uygun bir yaşayış biçimini öneren ilk eğitimcidir (Oktay, 2004; Seyrek ve Sun, 2010).

2.1.2.9. Rousseau (Cenevrelî Filozof ve Yazar 1712-1778)

Rousseau, eğitimin bir süreç olduğuna ve bu sürecin yaşam boyu süren bir olgu olduğuna inanmıştır. Rousseau çocuğun daha özgürce, baskıdan uzak bir şekilde büyümesine izin veren eğitimi savunmuştur. Öncelikle doğanın öğretmen tarafından kullanılması gerektiğini, böylelikle doğanın çocuğa birçok şeyi öğreteceğini vurgulamış; ikinci olarak da bir çocuğun toplumdan uzak tutulamayacağını, çocuğun taklit ederek bir şeyleri öğrenmesi gerektiğini ve taklit yoluyla doğasında olan sosyal niteliklerini geliştirebilmesi için de toplum içinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Rousseau'ya göre çocuğun gelişiminde hareket ve oyun çok önemlidir, bu yüzden eğitimde beden eğitimin önemine inanarak okullarda beden eğitimi çalışmaları için alanlarının bulunmasını istemiş; el işlerinin çocuğun düşünme ve hesaplama yeteneğini geliştirdiğini belirtmiştir (Aral vd., 2000b; Güven, 2006; Korkmaz ve Öktem, 2014).

2.1.2.10. J. B. Basedow (Alman Eğitimci 1723-1790)

Basedow, çocuklar için yorucu ve katı bir öğrenme sürecine karşı çıkmış, bunun yerine oynayarak, sıkıntısız, sevinçle, yalın biçimde öğrenilen ve sağlıklı, güçlü bireyler yetiştirilen bir öğrenme sürecini desteklemiştir (Seyrek ve Sun, 2010).

2.1.2.11. C.G. Salzmann (Alman Eğitimci ve Yazar 1744-1811)

Salzmann, oyunu çocuk eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak görmüş ve çocuklarla oynamayı bilmeyen ve onların oyunlarına katılmayı onursuzluk sayan

kişilerin eğitimci olmaması gerektiğini belirtmiştir. Çocuk eğitiminde sadece yapılması gereken doğruları değil, yanlışları da ortaya koymuştur, çocukların büyüklerini taklit ederek öğrenmelerinden hareketle, ebeveynlerin öğrendikleri doğru davranışları göstermelerini, yanlış davranışlardan kaçınmalarını ifade etmiştir (Ergün, 1980; Salzmann, 2006; Seyrek ve Sun, 2010).

2.1.2.12. J. H. Pestalozzi (İsviçreli Eğitimci 1746-1827)

Rousseau'dan çok etkilenen Pestalozzi de çocuğun eğitiminde, onun doğasına uygun yolu izlemenin önemini vurgular, her türlü eğitimin duyuşal izlenimlere dayandığını ve bunlar yardımıyla çocuğun potansiyel özelliklerinin gelişeceğini ifade eder. Pestalozzi'nin eğitim anlayışı elin, kafanın ve kalbin eğitimi şeklinde ifade edilebilir (Uysal,2006). Pestalozzi, çocuğun içinde onu etkinliğe, devinime yönelten bir itici gücün var olduğunu ve bu iç gücün itişiyile çocuğun durmadan kıpırdadığını, yerinde durmadığını, ellerini her şeye uzattığını ve bütün bu hareketlerin oyundan başka bir şey olmadığını ifade etmiştir (Seyrek ve Sun, 1998, s.37). Pestalozzi' ye göre oyun, çocuğu gerçek hayata bağlayan, onun yaşayışını doğal olarak ortaya koyan bir ortamdır (Ergün, 1980).

2.1.2.13. F. Fröbel (Alman Eğitimci ve Filozof 1782-1852)

Fröbel, birbirine zıt iki güç olan doğal-ruhsal duygu ile akıl arasında oyunu bir ara bulucu olarak nitelendirmiştir. Oyun birleştirici bir mekanizma olması sebebiyle çocuk için en uygun ruhsal etkinlik olarak kabul edilmelidir görüşünü savunan Fröbel, oyunu okul öncesi eğitimin ayrılmaz bir parçası ve temel taşı olarak tanımlamıştır. Ona göre bir yetişkin için iş ne kadar önemli ise çocuk için de oyun o kadar önemli bir ihtiyaçtır. Bu nedenle çocuğa her şey oyunla öğretilir ve oyunda edinilen bilgiler daha kalıcı olmaktadır. Oyunu, çocuğun kendini en iyi ifade edebildiği, eğlenirken öğrendiği, çeşitli yönlerden geliştiği bir aktivite olarak kabul eder. Ayrıca Fröbel, çocuklarda doğal olarak bulunan gücün oyun yoluyla geliştirilmesine gayret etmiş, bunun sağlanması için oyun bahçesi adını verdiği, oyun ve oyuncakların eğitim vasıtası olarak kullanıldığı ortamlar oluşturarak çocukları oyuna sevk etmiştir, eğitici oyuncakların çocuklara kendi çabalarıyla öğrenmesinde

yardımcı olduğunu ve öğrenmeye zemin hazırladığını savunmuştur. Ayrıca Fröbel, çocuğun oyununu çeşitlendirmek ve zenginleştirmek amacıyla öğretici oyuncaklar geliştirmiştir (Dönmez, 1992; Aral vd., 2000b; Sevinç, 2004; Dagbası, 2007; Duman, 2010).

2.1.2.14. M. Montessori (İtalyan Tıp Doktoru ve Eğitimci 1870-1952)

Montessori, “oyun çocuğun işidir” derken çocuğun hareketlerini, çabalarını, alıştırmalarını, deneyimlerini ve çalışmalarını oyun değil iş olarak tanımlar ve oyun yoluyla öğrenmenin mümkün olduğunu vurgular. Oyun oynama, çocuk büyüme ve öğrenme çabası içinde olduğu sürece devam eder. Özellikle yaşamın ilk altı yılı çocuklar için duyarlılık dönemi olarak adlandırılmıştır ve oyunla desteklenerek iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Montessori, materyallerin renk ve uyumlu görünümlerinin çocukları çalışmaya motive ettiğini, böyle bir motive edici ortamda öğretmene bağımlı olmayan çocuğun, kendi istediği kadar öğrenerek bağımsızlaştığını belirtir (Dönmez, 1992; Seyrek ve Sun, 2000; Sevinç, 2004; Çakıroğlu-Wilbrandt, 2008).

2.1.2.15. J. Huizinga (Hollandalı Filozof ve Tarihçi 1872-1945)

Huizinga, oyunu çeşitli kültürlerden çıkma olmayıp, bu kültürlerin oluşmasında en önemli özellik ve kişinin kendini bütünüyle kaptırdığı çok ciddi bir etkinlik olarak tanımlayarak oyunun isteğe bağlı, gönüllü bir eylem; günlük yaşamda bir ara veriş, bir dinlenme olduğunu ve günlük yaşamdan yer ve süre bakımından farklılaştığını ifade ederek oyunun üç önemli niteliğinden bahsetmiştir. Huizinga’ya göre oyun, bir tepki ya da içgüdüye değil belli bir işleve sahiptir; oyun istekle yapılan gönüllü bir eylemdir, zorlama yoktur; ayrıca oyun özgürdür ve sürekli tekrarlanır (And, 1974; Pehlivan, 2005).

2.1.3. Oyun ile İlgili Kuramlar

Birçok eğitimci ve filozof oyun hakkında bazen birbirini destekleyen bazen de birbirinden farklılaşan görüşler ortaya koymuşlardır. 19. yüzyıl itibariyle oyun ile

ilgili görüşler yerini kuramlara bırakmaya başlamıştır. Birbirinden farklı görüşler doğrultusunda oyun kuramları “Klasik” ve “Modern” olmak üzere iki ana gruba ayrılmıştır.

Klasik oyun kuramları, 19. yüzyılda ortaya çıkmış ve oyunun amacı ile ortaya çıkış nedenlerini açıklamaya çalışmıştır. Modern oyun kuramları ise 1920’den sonra ortaya çıkmış ve oyunun çocuğun gelişimine olan etkilerini açıklamaya odaklanmıştır (Mellou, 1994).

2.1.3.1. Klasik Oyun Kuramları

Genellikle felsefi yorum şeklinde olan ve deneysel çalışmalara dayanmayan klasik oyun kuramlarında, oyunun neden oynandığı konusu üzerinde durulmuş oyunun şekli ve içeriği ile ilgilenilmemiştir (Dönmez, 1992; Isenberg and Jalongo, 2001; Sevinç, 2004; Ramazan, 2015a).

2.1.3.1.1. Fazla Enerji Kuramı

Vücutta biriken enerjinin amaçlı etkinlikler yani “çalışmalar”; amaçsız etkinlikler yani “oyun” vasıtasıyla harcandığını varsayan ve bu şekilde organizmanın rahatlayacağını savunan kuramdır. Bu kuramın temsilcileri Friedrich Schiller ve Herbert Spencer’dir. Bu kurama göre oyun, vücudun çalışması için gerekli olan enerjiden daha fazlasına sahip olduğunda oynanır. Gerginlik yaratan fazla enerji atılabildiği zaman çocuk sağlıklı bir dengeye kavuşur, bu yüzden çok oynayan çocuk sağlıklıdır (Erşan, 2006; MEB, 2007b).

2.1.3.1.2. Rahatlama ve Dinlenme Kuramı

Bu kurama göre yorucu bir çalışmanın ardından insanın yaşamsal görevlerinin dışında kalan başka etkinliklerle uğraşması ile organizma dinlenebilir. Bu kuramı geliştiren Moritz Lazarus, organizmanın canlanması için sadece dinlenme ve uykunun yeterli olmadığını ifade etmiştir. Vücut belli bir dinlenme etkinliğine ihtiyaç duyduğunda, çocuk oyun oynamaktadır, çünkü oyun çocuğun fiziksel-zihinsel yorgunluğunu gidermekte ve yeniden enerji kazanmasını sağlamaktadır. Günlük

yaşamın getirdiği gerilimlerden kurtulmak için yapılan koşma, kovalamaca, avcılık, tırmanma gibi davranışlar, çocukları oyun oynarken aynı zamanda rahatlatmakta ve dinlendirmektedir (Poyraz, 2003; Sevinç, 2004).

2.1.3.1.3. Öncül Deneme Kuramı (Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma Kuramı)

Bu kuramın kurucusu olan Karl Gross' a göre geçmişte edinilen içgüdüsel alışkanlıklar, gelecekteki içgüdüsel alışkanlıkların oluşmasında rol oynar, dolayısıyla oyunun bu durumun oluşmasında önemli bir rolü vardır. Diğer bir deyişle, yaşam için gerekli olan bilgi ve beceriler önce oyunda kazanılır. Gross düşüncesini “çocuk oyun yoluyla bir yetişkin olarak nasıl yaşaması gerektiğini araştırır ve bunları uygulama fırsatı bulur” sözleri ile açıklamıştır. Bu nedenle oyun, çocuğun yaşam kurallarını öğrenmesinde ve yaşam için gerekli olan etkinlikleri yapmasında bir ‘alıştırma’ rolü oynar. Ayrıca Gross, çocuğun saldırganlık gibi ilkel eğilimlerinden, anti-sosyal eğilimlerinden oyun yoluyla arınabileceğini ileri sürer (Aral vd., 2000b; Pehlivan, 2005; Çoban ve Nacar, 2008; Ramazan, 2015a).

2.1.3.1.4. Tekrarlama Kuramı (Özünü Bulma-Rekapitülasyon)

Bu kuramın temsilcisi Stanley Hall, bireyin yaşamı boyunca daha önce kendi ırkının geçirmiş olduğu gelişme seyrinin aynısını geçireceğini ve insanın geçirdiği evrim içindeki kültürel aşamaların çocuğun gelişimine paralel olarak oyunlarında ortaya çıktığını savunmuştur. Hall, bu kuramında evrim kuramından yola çıkmıştır. Tekrarlama kuramına göre çocuk evrimsel bir süreç içinde özünü sürdürmek amacıyla oyun oynarken, insanın geçirdiği ruhsal ve devinimsel aşamaları, kendi ırkına özgü yaşam deneyimlerini tekrar yaşamaktadır. Bu kuram, öncül deneme kuramına karşı bir kuramdır (Aral vd., 2000b; Sevinç, 2004; Ramazan, 2015a).

2.1.3.1.5. Gerginliği Giderme Kuramı

Bu kuramın kurucusu Richard Herzinger, oyunun harcanan enerjinin tekrar elde edilmesi amacıyla oynandığını ve çocuğun oyun aracılığıyla bedensel ve ruhsal

gerginliğini giderdiğini ifade eder. Bu kuram Lazarus'un kuramına benzer (Pehlivan, 2005).

2.1.3.1.6. Haz Kuramı

Oyunun en temel özelliklerinden birisi eğlenceli olmasıdır. Charlotte Bühler tarafından geliştirilen bu kuram, oyun sürecinde yaşanan hazzı ve mutluluğu, oyunun çocuk üzerinde yarattığı pozitif duyguları vurgular (Ramazan, 2015a).

2.1.3.1.7. Uyandırma-Değiştirme Kuramı

Berlyne ve Ellis tarafından geliştirilen bu kuramda oyun, merkezi sinir sistemindeki uyarıcıların aynı düzeyde tutularak saklanması sonucu meydana gelmektedir. Bu uyarıcılar arttıkça, canlandırmalar artarak yüksek düzeyde rahatsızlık verir, bu nedenle uyarıcı azaltıcı aktivitelerle ilgilenilmelidir ve oyun uyarıcı arama aktivitesi olarak görülmektedir. Bu kuramın pratik yaklaşımında oyun sahaları gibi materyaller kullanılarak çeşitli dizaynlar oluşturulur (Akt: Johnson vd., 1987).

2.1.3.2. Modern Oyun Kuramları

Modern oyun kuramlarında, kuramcılar oyun ile ilgili olarak kuramsal ve deneysel daha fazla çalışmalar yaparak çocuğun oyunu neden oynadığını değil, oyunun içeriğini ve oyunun neden var olduğunu araştırırlar. Bu kuramlar, çocukların hayal güçlerini kullanarak kendilerini ifade edebildiklerini ve çocukların oyun oynayarak isteklerini karşıladıklarını vurgulamaktadır. Bu kuramlar oyun kuramı değil kişilik ve bilişsel gelişim kuramlarıdır, oyunu da bu çerçevede ele alırlar (Aral vd., 2000b; Çoban ve Nacar, 2008; Ramazan, 2015a).

2.1.3.2.1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik kuramının kurucusu Sigmund Freud (1905-1920) oyunu, çocuğun doğumundan altı yaşına kadarki kişilik gelişimi sürecindeki çatışma ve engellemeler karşısında duyduğu olumsuz duygu ve kaygıları direk olarak yaşayabileceği, arzularını karşılayabileceği, gerçeklerin sınırlarından kurtulabileceği,

saldırgan dürtülerini yansıtabileceği, geçirdiği travmatik olaylara hâkim olabileceği güvenli bir ortam, zor durumlar karşısında organizmanın rahatlaması ve deneyim kazanmasını sağlayan bir denge unsuru, çocuğun duygusal problemleri hakkında bilgi edinmemizi sağlayan bir olgu, bireyin kişiliğinde bulunup ciddi alanlarda ortaya çıkamayan ve toplumsal çevrenin kabul edemeyeceği eğilimleri, gerçek olmayan alanda dışa vurma aracı olarak tanımlar ve çocuğun duygusal gelişiminde oyunun önemi üzerinde durur (Akt: Johnson vd., 1987; Dönmez, 1992; Gövsa, 1998; Ramazan, 2015a).

Oyun, gerçek yaşamın olumsuzluklarından geçici bir süre de olsa uzaklaşmayı sağladığı için oyun oynayan çocuk, kendisini daha güçlü hissetmektedir; bu nedenle de ruhsal sıkıntıların tedavisinde oyun terapi ve tedavi olarak da kullanılmaktadır (Akt: Bee, 1994; Akt: Bee, 1996; Sevinç, 2004).

Freud'a göre çocuğun benlik gelişimini tamamlamasıyla bağlantılı olarak mantıksal düşünme başlar ve oyun süreci sona erer; akılcılık ve eleştirel düşünce gelişimi sonucunda çocuk oyundan uzaklaşır. Çocuk, oyunda yetişkin rolünü üstlenerek hayal içinde kazandığı duygularını gelecekte kullanmak üzere saklar (Aral vd., 2000b; MEB, 2007b).

2.1.3.2.2. Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı

Eric Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramına göre oyun, çocuğun gelişiminin aynası, hayal gücünün dünyaya hâkim olmak ve uyum sağlamak için kullanılmasıdır. Erikson'a göre çocuk için oyun yetişkin yaşamının bir eğretilmesidir. Oyun, gelişim dönemleri boyunca farklılık göstermektedir. Oyun yoluyla çocuk, gerçek düşünce ve olaylarla başa çıkmak için yeni modeller, durumlar yaratırken gerçek yaşamdan yardım alır. Erikson, oyunun çocuğun benlik gelişimine etkilerinden bahsederken kültürel kurumlar ve psiko-seksüel evrelerin de bireyin gelişiminde çok önemli bir yere sahip olduğunu vurgular, çünkü kültürel kurumların ve psiko-seksüel evrelerin yönlendirilmesiyle benlik gelişimi psiko-sosyal gelişim gösterir. Oyun, çocuğun kültürel kurumları öğrenmesinin ve psiko-seksüel evreleri başarı ile atlatması için bir araçtır. Erikson, davranışın biyolojik ve sosyo-kültürel faktörlere bağlı

olduğundan bahseder, ona göre oyun, çocuğun biyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını kaynaştırarak, gelişim evrelerini sağlıklı bir şekilde atlatmasına yardım eder. Oyun, bu kaynaşmayı geçmişte yaşanan, şimdi ve gelecekte yaşanabilecek durumların yaratılmasıyla sağlamaktadır. Oyunda çocuk, benliğin belirsizliklerini, kaygılarını ve arzularını dramatize eder. Okul öncesi dönemdeki çocukların sembol kullanma yeteneğinin artması onları öğrenmeye hazırlamaktadır (Ericson, 1963; Akt: Johnson vd., 1987; Akt: Bee, 1992; Akt: Bruce,1993; Akt: Bee, 1994; Akt: Bee, 1996; Tüfekçioğlu 2001, Sevinç 2004, Roopnarine ve Johnson 2005).

2.1.3.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı

Jean Piaget'in oyun kuramı bilişsel gelişime dayanmaktadır. Bilişsel gelişimi etkileyen en önemli faktör, yapılandırmacı (konstruktivist) öğrenmedir. Yapılandırmacı öğrenme çocuğun bilgileri aktif olarak başka bir deyişle deneyerek, yaşayarak, hareket yoluyla zihninde oluşturduğunu vurgulamaktadır. Çocuğun düşünce süreçlerinin gelişmesi, çocuğun aktif olduğu deneyim ve oyun sırasındaki hareketleriyle pekiştirilir (Piaget, 1969). Piaget, çocukta zihin gelişiminin aynen biyolojik gelişimdeki gibi organizmanın yapılarında meydana gelen bazı niteliksel değişimleri içerdiği varsayımını geliştirmiştir (Akt; Pamir, 1999). Piaget'e göre insan zekâsının gelişimi özümleme ve uyum işlemine bağlıdır. İnsan yaşadığı dünyadan bilgileri toplayarak bunları daha önce öğrendiklerinin bulunduğu sisteme yerleştirir. Buna özümleme denir. Bu bilgileri yerleştirme işlemine ise uyum denir. Uyum organizmanın dış dünyaya göre ayarlanmasıdır. Zekâ, özümleme ve uyum arasında sürekli, aktif ve karşılıklı etkileşim sonucunda gelişmektedir. Oyun, özümlenen bilgilerin sisteme yerleştirilme yolu yani uyumdur, çocuğun bilgiyi yapılandırması için en uygun araçtır. Piaget, çocuğun bilgiyi yapılandırma sürecine dikkat çeker ve çocuğa dıştan bir şey öğretmenin mümkün olamayacağını, öğrenmenin ancak çevreyle etkileşim ve zihinsel işlemlerle gerçekleşebileceğini belirtir (Dönmez, 1992; Ramazan, 2015a).

Piaget, oyunu çocuğun deneyim ve bilgilerini birleştirdiği bir olgu olarak kabul etmiş, oyun ile bilişsel gelişim arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu

savunmuş ve oyunun bilişsel gelişime dayalı evrelerini incelemiştir. Birbirlerini sıra ile takip eden bu oyun evreleri, çocuğun bilişsel gelişimi ile paralellik göstermektedir (Sevinç, 2004; Ellialtıoğlu, 2005).

Piaget oyunu “alıştırmalı”, “sembolik” ve “kurallı” olmak üzere üç bölüme ayırır. Alıştırmalı oyunlar; çocuğun olayları kendi kontrolünde tutmaktan duyduğu hazzın sonucu olarak ortaya çıkan amaçsız eylemlerdir. Bu evrede motor faaliyetler en belirgin özelliklerdir. İlk iki yaşta çocuk kasları ile yaptıklarını oyun şeklinde tekrarlar; dokunabildiği bütün objeleri yakalar, sallar, ileri-geri hareket ettirir sonunda atmayı ve tekrar almayı öğrenir. Sembolik oyunlar; temsili düşünmenin temelini oluşturur, dramatik oyun biçiminde iki yaşındayken başlar, hayali davranışların oyuna dönüştüğü görülür; çocuk, gerçekte olan önemli olayları oyunda kullanır, ancak oyunda gerçeğe uyma zorunluluğu olmadığından olaylar değişikliğe uğrayabilir, çocuk kesin kuralları kavrayamamaktadır. Sembolleştirme yeteneği yaşla birlikte gelişir. Çocuğun oyunda bilişsel faaliyetlerde bulunması sonucu zihin mantıklı düşünmeye geçer. Kurallı oyunlar; sosyal düzenlemeler içerir, grup tarafından gerçekleştirilir. Bu evrenin daha ileri bir bilişsel düzey gerektirdiğini düşünen Piaget’ye göre mantıklı düşünme, çocuğun sadece nesnelere ilgilenmesi ile değil, diğer çocuklarla oynaması ile gelişir. Bu evredeki sembolik oyun kurallarla doludur, gerçekçi ayrıntılara dikkat edilir. Oyunun kuralları ve kurallara uymayanlara verilecek ceza önem taşır. Çocuk oyunda kurallara uyarak ben-merkezci düşünce tarzından kurtulur, sosyal normlara uygun davranmaya başlar (Akt; Smith vd., 1986; Akt; Johnson vd., 1987; Özdoğan, 2000; Öğretir, 2008).

2.1.3.2.4. Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı

Lev Semyonovich Vygotsky sosyo-kültürel gelişim kuramcılarındadır. Bu kuram, oyunun kökeni ve rolüne ilişkin analizlere dayanır. Vygotsky’e göre oyun, icat edilmiş değil, çocuk tarafından gerçekleştirilmiş yeni bir oluşumdur. Sosyo-kültürel etkileşimler sonucunda çözümlenemeyen çatışma ve çelişkilerden oluşur, bilişsel mekanizmaların işlemesine en uygun ortamı sağlar, çocuğun hayali bir çözüm yaratmasına imkân verir, böylelikle oyun çocuk için yüksek derecede güdümlü bir

davranış oluşumudur. Oyunun önemi istekleri doyurma değil, daha çok düş gücünün ortaya çıkarılmasıdır. Oyun, çocuğun sembol kullanma becerisinin gelişiminde ve öz-denetim gelişiminde önemli bir role sahiptir, çocuğa bir nesne ya da davranış ile onun anlamını ayırması konusunda yardımcı olur. Çocuğun bu ayrımı yapabilmesindeki en önemli olay, bir nesneyi başka bir nesnenin yerine kullanması veya bir hareketi başka bir hareketi temsil etmek amacıyla yapmasıdır (Vygotsky, 1967; Bodrova ve Leong, 1996; MEB, 2007b; Ramazan, 2015a).

Oyun özellikle okul öncesi dönemde çocuğun gelişimi için gerekli bir faktördür. Oyun ve iletişim arasında önemli bir ilişki vardır. Bireyin çevre ile olan ilişkisi, bireyin doğrudan çevre tarafından etkilenmesi ile başlamakta ve birey tarafından dolaylı olarak, çevreyi kontrol altına alması ile bir değişim göstermektedir. Özellikle sembolik oyunda, çocuk içinde bulunduğu ortamdaki uzaklaşıp, özgürleşip düşünce dünyasına geçiş yapar. Çocuk sadece haz için değil tıpkı psikanalitik kuramda olduğu gibi bir takım travmatik durumların yarattığı baskılardan kurtulmak ve toplum tarafından izin verilmeyen isteklerini doyumak için oyun oynar. Çocuk oyunda özgür iradesiyle gerçek yaşam deneyimlerinden edindiği sebep-sonuç ilişkilerini kullanarak yeni davranışlar üretir, böylelikle olumsuz dürtülerinden arınır. Olumsuz dürtüler ile baş etme sürecinde çocuk, oyun ile mutluluk veren bir duyguya sahip olur. Vygotsky, oyunu anlam çıkarma ve öğrenmeye yönlendirme olarak da kabul eder. Vygotsky'nin bu görüşleri üzerinde çalışan eğitim psikologları ve dil bilimciler oyunun hayali oyun, sembolik temsil, imgeler, haz ve eğlence gibi kavramlarla işbirliği içinde olduğunu öne sürmüşlerdir (Saracho and Spodek, 1998; Isenberg and Jalongo, 2001; Sevinç, 2004; Duman, 2010).

2.1.3.2.5. Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura'nın geliştirdiği sosyal öğrenme kuramına göre sosyal ortamlarda başkalarını gözleyerek hızlı ve daha çok öğrenme gerçekleşebilir. Bazen deneme-yanılma ve küçük tepkilerin pekiştirilmesi yer almadan davranış birdenbire kazanılabilir. Gözlem yolu ile öğrenme, çevredeki olayları bilişsel olarak içselleştirerek kazanılan bilgidir. Gözlemleyerek öğrenme taklit içermesine rağmen

taklit davranışı çocukta oluşan öğrenmenin göstergesi olarak hiçbir zaman tek başına yeterli değildir. Oyun, çocuğun gözlemleri yoluyla elde ettiği bilgileri ve tecrübeleri tekrarladığı, modellediği öğrenme yollarından biridir. Çocuk oyunlar sırasında davranışlarını birçok kez tekrarlar, böylece davranışlarını geliştirir, yeni davranışlar kazanır. Oyun, çocuk için sosyalleşmenin ve iletişim kurmanın en akılcı ve en doğal yoludur (Bandura, 1986; Senemoğlu, 2007; Ramazan, 2015a).

2.1.3.2.6. İçten Uyarılma Kuramı

Daniel Ellis Berlyne tarafından geliştirilmiş olan bu kurama göre oyun, merkezi sinir sistemindeki uyarıcıların aynı düzeyde tutularak saklanması sonucu meydana gelmektedir, keşfetme davranışlarına bağlıdır ve uyarılma durumlarının dengelenmesidir. Bu uyarıcılar fazlalaştıkça, canlandırmalar artarak yüksek düzeyde rahatsızlık verir. Bu sebepten uyarıcı azaltıcı aktivitelerle meşgul olunmalıdır. Bu kuram, sosyal öğrenme kuramı ile temellendirilir. Berlyne'e göre hareketsiz durmak, organizmanın doğal durumu değildir, organizma aktif olarak devamlı çevresi ile bir etkileşim ve keşif halindedir. Oyun, uyarıcı arama davranışı olarak görülür. Çocuk bir nesneyi keşfetmeye başladıktan sonra o nesneyi nasıl kullanabileceğini düşünerek bu durumu etkinliğe dökmeye başladığında oyun ortaya çıkar. Bu kuramın pratik yaklaşımında oyun sahaları gibi materyaller kullanılarak çeşitli dizaynlar oluşturulur. Berlyne oyunu, genel uyarılmışlık halinin altındaki istenmeyen bir durumdan kaçış olarak nitelendirir. Oyunda görülen uyarılma mekanizması, organizma tarafından kontrol edilir ve işlem sonunda haz duygusu yaşanır. Bu kuram, bize oyun süreci içinde çocuk davranışlarının nedenini açıklar (Akt; Johnson vd., 1987; Aral vd., 2000b; Sevinç, 2004; Öncü ve Özbay, 2007; MEB, 2007b; Ramazan, 2015a).

2.1.3.2.7. Bağlanma Kuramı

John Bowlby'ye göre bağlanma davranışı biyolojik bir ihtiyaçtır; bağlanma, kişinin kendisi için önemli gördüğü bir başkasına karşı geliştirdiği güçlü duygusal bir bağlıdır. Bu duygusal bağ, bir bağlanma sistemi içerisinde işlev kazanarak, yeni doğan canlıının kendine bakım sağlayan kişiyle fiziksel yakınlık kurmasına ve kendini koruyacak, güvende hissedecek, etrafı keşfetmeye olanak sağlayacak ortam ve

koşulları elde etmesine olanak sağlar. Çocuk, bu en yakın ilişkisinde bağlanma kişinin tepkileri temelinde zihinsel modeller geliştirir ve bu modeller ya da beklentiler onun sonraki yıllardaki ilişkilerini yönlendiren bir rehber görevi görür. Biyolojik ve yaşamsal değer taşıyan bağlanma davranışı, anne ile çocuğun etkileşimleri ile zamanla çift yönlü hale gelir ve karşılıklı gelişir. Okul öncesi dönemde anneye olan bağlılığın niteliği, ebeveynlerin çocuklarıyla ilişki kurmada takındıkları tutum ve davranışlar çocuğun oyun ortamında göstereceği tepkileri, çocuklarının oyuna katılım şekillerini etkilemektedir. Çocukların ihtiyaçlarına duyarlı olan şefkat ve sevgisini çekinmeden gösterebilen ebeveynler, çocuklarıyla oynamaya daha ılımlı ve istekli olmaktadır. Annelerine güvenle bağlı olan çocukların fiziksel çevrelerini araştırmada, nesnelere ne işe yaradıklarını keşfetmede, yaşlılarıyla sosyal ilişkiler kurmada, hayal oyunlarında ve sanki öyleymiş gibi oyunlarda annelerine güvenle bağlı olmayan çocuklara göre daha etkin oldukları görülmüştür (Bowlby, 1969; Ainsworth vd., 1978; Sevinç, 2004).

2.1.3.2.8. Zihin Kuramı

David Premack ve Guy Woodruff geliştirdikleri zihin kuramını; sosyal bir varlık olan insanı kanı, arzu, niyet ve duyguları olan zihinsel bir varlık olarak kavrayıp insan davranış ve etkileşimlerini bu zihinsel durumlara uygun bir şekilde açıklayıp yorumlayabilme becerisi olarak tanımlamaktadırlar (Astington ve Baird, 2005). Zihin kuramı kavramı ile eyleme neden olan inanç, istek, niyet, hayal, duygu gibi zihinsel durumlardan çıkarımda bulunmak kastedilmektedir, çünkü kişinin zihin kuramına sahip olması kendisi dışındaki kişilerin kendisinden farklı bir zihne sahip olduğunu fark edebilmesini, kendisinin ya da diğer kişilerin niyet, istek ve bilgisi gibi zihinsel durumlarını anlayabilmesini ve zihinsel olarak bunları temsil edebilme yetisini gerektirmektedir (Wellman ve Estes, 1986; Wellman, 1990).

Kişinin, kendisinin ve diğerlerinin zihninin içeriğini yansıtabilmesini ifade eden zihin kuramının yetişkin düzeyine ulaşabilmesi için dikkat, karşıdaki kişinin niyetini anlama, farklı kişilerin farklı görüşlere sahip olduğunu bilme, zihinsel durum belirten sözcükleri kullanma ve hayali oyun becerileri gibi birçok becerinin gelişmesi

gerekmektedir. Çocuklar zihinsel içeriği anlama becerisini yaklaşık olarak dört yaş civarında kazanmaya başlamaktadırlar. Çocuklar zihin kuramını sosyal ilişkiler çerçevesinde gözlem yolu ile diğer çocuklarla birlikte olduklarında geliştirirler. Çocukların sosyal etkileşimini sağlayan zihinsel temsil becerilerini kullandıkları en önemli ortamın oyun olduğu bilinmektedir. Çocuklar toplum içinde yapılandırdıkları anlamları ve görüşleri oyun ortamında iletişim sürecinde paylaşmaktadırlar. Zihin kuramının gelişimi kültüre ve davranışların bağlamsal içeriğine bağlıdır. Çocuk, zihin kuramı ile bakış açısı kazanır, birlikte çalışmayı öğrenir, tekrar düşünme ve biliş üstü düşünme gibi daha karmaşık sosyo-bilişsel becerilerini geliştirebilir (Baron-Cohen, 2000; Astington, 2001; Sevinç, 2004; Miller, 2006).

2.1.3.2.9. Sistem Kuramı

Bu kuramı ortaya koyan Helanko'ya göre oyun, birey ile çevresi arasında bir ilişkidir. Birey, oyun ortamı oluşturarak ya da kendi kendine bir oyun ortamından diğerine geçerek dışarıdan gelen olumsuz etkileri ortadan kaldırabilir, dolayısıyla birey ve çevresi bir sistem oluşturur. Çocuk böyle bir yeteneğe sahiptir. Bu duruma göre kişi sistemin öznel kutbunu, çevre ise nesnel kutbunu oluşturur. Helanko, nesne bir eşya ya da düşünce ise bunu "primer sistem", eğer nesne bir bireyse bunu "sosyal sistem" olarak adlandırmıştır. Oyunda nesne birey tarafından serbest olarak seçilir. Helanko, oyun ve oyun davranışı denilebilmesi için dışarıdan hiçbir zorlama olmadan bireyin kendi oyun faaliyetini, oyundaki nesnelere ve oyun arkadaşlarını seçebilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Doğanay, 2002; Özdoğan, 2004; Pehlivan, 2005; MEB, 2007b; Ramazan, 2015a).

2.1.3.2.10. Bateson Kuramı

Bateson kuramı antropolojik sistemler kuramının kullanıldığı, oyuna ilişkin iletişimsel özellikleri vurgulayan bir oyun kuramıdır. Bateson, Vygotsky gibi oyun ve iletişim arasında bir ilişki olduğunu savunur. Sosyal oyunlarda kişiler, davranışlarının gerçek olmadığını, sadece oyun olduğunu iletme zorundadır. Bu iletimde yaşanabilecek olan başarısızlık, oyunun amacının yanlış anlaşılmasına ve sosyal uyumsuzluğa neden olabilir. Bateson rolleri biçimlendirme ve tekrar biçimlendirme

yeteneğinin yarı iletişim yoluyla kazanıldığını ve bireylerin belirli rolleri öğrenmediğini, öğrendikleri oranında rol yaptıklarını ifade eder (Rubin vd., 1983; Aral vd., 2000b; MEB, 2007b).

2.1.3.2.11. Sutton-Smith Kuramı

Oyun ile ilgili birkaç kuram ortaya koyan Sutton-Smith, çocukların kurallı oyunlarında kültürün etkisini inceleyen ilk kuramcılardan biridir. Sutton-Smith, oyunlarda tarihsel faktörlerin önemini vurgulamıştır. Daha sonra ise oyuncaklara dikkati çekerek, oyuncakların oyun malzemeleri olmalarının yanı sıra kültürel ürünler olduklarını da vurgulamış ve oyunun amacını esneklik ve yaratıcılığın kazanılması olarak açıklamıştır. Piaget'nin oyun hakkındaki özümleyici modeline karşı çıkan Sutton-Smith, Piaget gibi oyunda yenilik üretmenin bozucu bir özümleme olmadığını, uyumu sağlamak için yeni yönelimlere kaynak oluşturduğunu savunur (Aral vd., 2000b; MEB, 2007b).

2.1.3.2.12. Singer Kuramı

Jerome Singer'a göre oyun, çocukların duygularını ifade etme yoludur, özellikle hayali oyunlar, çocukların iç ve dış dünyalarındaki uyaranları dengeleyerek yeni öğrenmeleri kolaylaştırmakta ve dil gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır. Ayrıca oyunlarda aile ve akranlarınca desteklenen, teşvik edilen çocukların empati kurma, yaratıcı düşünme, otokontrol kazanma gibi becerileri olumlu bir şekilde etkilenmektedir (Singer, 1994; Singer, 1995).

2.1.4. Oyunun Gelişim Alanlarına Olan Etkisi

Oyun, insanoğlunun var olduğu her çağda ve her ortamda varlığını eğitim ve gelişim açısından sürdüren, çocuğun isteklerini, amaçlarını anlatan, onu isteklerine kavuşturan ve hayata hazırlayan en etkili araçlardan biridir. Oyun, fonksiyonları gereği her yaş grubunda büyük bir öneme sahip olmasına rağmen, özellikle gelişim çağındaki çocuklarda daha fazla önemlidir, çünkü oyun her şeyden önce çocuk için bir ihtiyaçtır. Çocuk oynayarak gelişir, geliştikçe oynadığı oyunlar, oyunlarda sergilediği beceriler,

tercih ettiği oyun malzemeleri değişir. Çocuk, oynadığı oyunlar sonucunda çeşitli kazanımlar elde eder. Oyunun kısa vadede gözlenebilecek kazanımları olduğu gibi yaşamın ileriki yıllarına yansıyan etkileri ve kazanımları da vardır. Erken çocukluk yılları boyunca oyunun, çocukların pek çok gelişim alanındaki yeteneklerini geliştirici bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Çocuklar için yaşamı öğrenme yolu ve ebeveynleriyle nitelikli zaman geçirme etkinliği olan oyun; çocuğun bilişsel, dil, sosyal, duygusal, fiziksel, psiko-motor ve yaratıcılık gelişimlerinde çok büyük önem arz etmektedir. Oynanan her oyun tüm gelişim alanlarını az ya da çok etkiler. Oyun oynamayan çocuğun bedensel, zihinsel ve ruhsal açıdan sağlıklı olduğunu söylemek mümkün değildir. Oyun gereksinimleri doyurulmuş olan çocuklar, yaşamın ileriki yıllarında bilgi, beceri ve kişilik yönünden güçlenmiş bireyler olarak karşımıza çıkabilmektedir. Çocuğun gelişimine önemli katkıları olan oyunun, gelişim alanlarına etkilerinin ayrı ayrı incelenmesi oyunun etkilerini görmek açısından oldukça önemlidir (Aral vd., 2000b; Stanley, 2003; Pehlivan, 2005; Çoban ve Nacar, 2006a; Akkoyunlu, 2007; Türkoğlu vd., 2013; Ramazan, 2015b).

2.1.4.1. Oyunun Bilişsel Gelişime Olan Etkisi

Dikkat, algı, bellek, anlama, düşünme, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme, yaratıcılık, dil gelişimi, okuma-yazma gibi zihinsel süreçleri içeren biliş kavramı, insanların çevre ile etkileşimini sağlayan, bilginin edinilip kullanılmasına, saklanmasına, yorumlanmasına, yeniden düzenlenmesine, değerlendirilmesine yardım eden, dış dünyayı öğrenmelerini ve algılamalarını sağlayan zihinsel faaliyetler ve süreçler olarak tanımlanır. Bilişsel gelişim ise bu zihinsel süreçlerde meydana gelen değerim ve ilerlemeleri ifade eder (Kandır, 2003; Ramazan, 2015b).

Önemli bilim adamları bilişsel gelişimin bebeklik döneminden itibaren oyun ile başladığı konusunda hemfikirdir. Çocuğun dünyayı ve çevresini keşfetmesine, gerekli bilgileri edinmesine, merak duygusunu tatmin etmesine imkân sağlayan oyunun bilişsel gelişime en önemli katkısı, öğrenme üzerindeki olumlu etkisi olmaktadır. Çocuk oyunda her çeşit kavramı ve nesneyi tanıyarak, kullanma özelliklerini ve görevlerini öğrenmektedir. Bu öğrenme, zihinde bir bilgi birikimi ve

çalışma açısından gelişme olarak görülmektedir. Oyun anında çocuk sürekli olarak düşünme, algılama, kavrama, sıralama, sınıflama, simgeleme, analiz yapma, sentez yapma, değerlendirme, mantık yürütme, seçim yapma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, dikkatini toplama, kendini bir amaca yöneltme, seçim yapma gibi zihinsel yönden, soyut beceriler açısından bir faaliyet içerisinde olmaktadır. Bu durum da bilişsel gelişimi etkileyen önemli faktörlerdendir (Özdoğan, 2000; Aral vd., 2000b; Hazar, 2000; Doğanay, 2002; MEB, 2007a).

Oyun konusunda yapılan araştırmalar, oyunun en temel ve önemli işlevinin çocuğun bilişsel gelişimine olan olumlu katkısı üzerinde yoğunlaşmıştır (Piaget, 1969; Sutton-Smith, 1967; Athey, 1988). Çocuk birçok kavramı, olayı ve deneyimi oyun içerisinde öğrenir. Piaget (1969), oyunun çocuklarda ağırlık, renk, şekil, boyut, hacim, zaman, mekân, sayma, tartma, uzaklık gibi birçok kavramın gelişimine, Sutton-Smith (1967), keşfedici oyunların çocukların analitik düşünme becerisine, deneme yanılma şeklinde oynadığı oyunların çocukların tahmin becerisine ve inşa oyunlarının çocukların yapısal düşünme becerilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Kaliteli oyun deneyimleri, oyun zenginliği ve karmaşık oyunlar çocuklarda bilişsel seviyede esnekliği destekleyerek, problemlerle tekrar yolu ile uğraşarak, yeni problemler üreterek problem çözme becerisini ve yakınsak düşünme becerisini geliştirmektedir (Vanderberg, 1980; Pepler, 1982; Athey, 1988; Cheyne ve Rubin, 1983; Aral vd., 2000b; Pehlivan, 2005; Driscoll ve Nagel, 2008).

2.1.4.2. Oyunun Dil Gelişimine Olan Etkisi

Dil gelişimi, bilişsel gelişimin bir parçasıdır. Dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve gelişmiş simgesel bir dizgedir. İnsan sosyal bir varlıktır ve dil sayesinde başka insanlarla iletişim ve etkileşime girer. İletişimin sembollerle ifade edilen kısmı olan dil, çocuğun yaşama başlamasıyla önce alıcı, sonra ifade edici şekilde gelişir. Çocuklar oyunlarda yeni sözcükler öğrenir, kendilerini sözel ya da sözel olmayan yollarla ifade eder, çeşitli

mesajları algılama ve iletme becerilerini geliştirirler (Carlson ve Gingeland, 1961; Aral vd., 2000b; Pehlivan 2005; Ramazan, 2015b).

Çocuk gerçek yaşamda olduğu gibi oyun içinde de diğer insanlarla iletişim kurabilmek için dili kullanmak zorundadır, yani çocuğun kurduğu sosyal iletişim de dil gelişimi için gereklidir. Çocukların dil gelişimi ve iletişim becerileri üzerine yapılmış çalışmalar, çocuk oyunlarının özellikle erken çocukluk döneminde oynanan sembolik oyunların, çocukların dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Vygotsky (1978), çocuğun sahip olduğu öğrenmelerin üzerine oyun ve iletişim ile çıkabildiğini, bunu yaparken de kendisinden daha deneyimli olan yetişkinlerle kurduğu ilişkilerde dilin çok önemli bir yer tuttuğunu ifade etmiştir (Ogura, 1991; Güven ve Bal, 2000; Yavuzer 2011; Ramazan, 2015b).

Canlı bir oyun ortamında, çocuk sorular sorar, cevapları dinler, yeni bilgiler kazanır, kendi fikirlerini aktarır, sözcük dağarcığı zenginleşir, arkadaşlarının sözcüklerini duyarak pratik yapar, bilmediği kelimelerin anlamlarını öğrenir, daha düzgün ve uzun cümleler kurma becerisini geliştirir, rahat bir şekilde konuşma duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etme alışkanlığı kazanır, sözlü olarak anlaşmayı, sorunlarını kendi başına çözmeyi başarır, farklı ses tonlamalarını, doğaçlamaları, kafiyeleri duyarak kendi konuşmasında kullanma imkânı bulur, taklitle farklı sesler çıkarır, sesin kime ait olduğunu, sesin nereden geldiğini algılar, okuma ve yazmaya hazırlanır; yani oyun, dil gelişiminin temelini oluşturan tüm becerilerin gelişimine yardımcı olur (Dönmez vd., 2000; Poyraz, 1999; Akandere, 2003; Ellialtıoğlu, 2005; Pehlivan 2005; Öztürk, 2010; Şirin, 2011).

2.1.4.3. Oyunun Sosyal Gelişime Olan Etkisi

Sosyalleşme; bireyin çevresindeki insanlarla olan davranışlarını kapsayan, ömür boyu gelişim gösteren, toplumun değerler sistemini ve ideallerini bireye aktararak, onu yetişkinlerin dünyasına hazırlayarak ve yetişkinlerin davranış biçimlerini yaşantısına uygulayabilmesini sağlayarak bireyi toplumun bir parçası haline getirme sürecidir. Sosyal gelişme, çocuğun sosyal uyarıcıya özellikle grup yaşamının baskı ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, grubunda ya da

kültüründeki diğer insanlarla geçinebilmesi ve onlar gibi davranabilmesidir. Bireyin sosyal gelişimi onun başkaları ile iyi ilişkiler kurmasını, toplumsal kurallara uymasını, sorumluluklarını üstlenmesini, toplum ve çevre tarafından kabul edilmesini etkiler. Çocuk, toplumun kural ve gereklerini, bunlara uymayı en kolay ve zararsız biçimde oyun sırasında öğrenir. Oyun, çocuklara kendilerinden beklenen sosyal davranışları öğrenebilmeleri ve sosyal becerileri kazanabilmeleri açısından zengin olanaklar sağlamaktadır, bu yönüyle çocuğun sosyalleşmesini sağlayan en önemli etmendir. Çocuklar oyun yoluyla hayatın ne olduğunu, nesnelere arasındaki ilişkinin ne anlama geldiğini ve etrafındaki yetişkinleri taklit ederek gelecekte alacağı rollere hazırlanmayı öğrenmektedirler. Yetişkinler çocuklarla oyun oynayarak, onların keşfedici ve sosyal beceri gerektiren davranışlarını etkilemektedir. Oyun, büyümenin önemli bir toplumsal parçasıdır, kuralların öğrenildiği, yarışma ruhunun kazanıldığı, yaşamın tanıtıldığı küçük bir dünyadır, dolayısıyla olgunlaşma ve sosyal yaşama erken uyum sağlanmasında çok önemli bir rol oynamaktadır (Rubin vd., 1983; Mengütoy, 1991; Mangır ve Aktaş, 1993; Köroğlu, 2005; Kılıçoğlu, 2006; Çoban ve Nacar, 2006b; Esen 2008; Ramazan, 2015b).

Çocuk, oyun oynarken sırasını beklemeyi, paylaşmayı, işbirliği yapmayı, benmerkezcilikten kurtulmayı, saldırganlığı kontrol etmeyi, sosyal sorunları uygun yolla çözmeyi, empati kurmayı, bir gruba ait olmayı, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duymayı, kendi hak ve özgürlüklerine sahip çıkmayı, toplumsal yaşamda cinsel rolünü kavramayı, sınırlamalara uymayı, düzen ve temizlik alışkanlıkları edinmeyi, iletişim kurmayı, söylenenleri dinlemeyi, kendini ifade etmeyi, çaba harcamayı, başladığı bir işi bitirmeyi, zevk almayı, yardımlaşmayı, paylaşmayı, işbirliğini ve birlikte çalışmayı, önder ya da üye olmayı, yenme ve yenilmeyi, görgü kurallarını uygulamayı, deneme-yanılma yolu ile doğruyu bulmayı, vicdansal değerlendirmeler yapmayı, çevresindeki nesne ve canlıları korumayı, onlara zarar vermemeyi, ahlaki kavramları, doğa, insan, yurt sevgisi, ülkeye bağlılık gibi kavramları, toplum kurallarını dolayısıyla toplumsallaşmayı öğrenir (Mangır ve Aktaş, 1993; Aral vd., 2000b; Catron ve Allen, 2003; Ellialtıoğlu, 2005; Pehlivan, 2005;

Çoban ve Nacar, 2006b; Şahin, 2006; Driscoll ve Nagel, 2008; Esen, 2008; Seyrek ve Sun, 2010).

2.1.4.4. Oyunun Duygusal Gelişime Olan Etkisi

Duygular, bireyin içinde bulunduğu durum ya da faaliyetlerin hoşnutluğunu ya da hoşnutsuzluğunu yansıtan davranışlarla kendini gösterir. Çocukların duyguları, düşünceleri, istekleri, davranışları en açık biçimde oyun oynarken ortaya çıkar. Çocuğun sevgi, öfke, acı, korku, güven, acıma gibi duyguları oyunun hayal gücüne dayalı bir şekilde ya da taklidi biçimde ortaya çıkabilir ve duygusal tepkilerini oyuna yansıtan çocuk, kendi yaşantısındaki duygusal ilişkileri, tepkileri gözleme, yansıtma ve kontrol etme olanağını bulur, kendisini tanır, duygusal açıdan pek çok sorununu kendi başına çözebilecek seviyeye ulaşır. Dolayısıyla oyun çocuğa güvenli bir ortamda, duygularını özgürce ifade etme olanağı sağlar, bu da çocuğun özgüvenini geliştirir (Ramazan, 2015b; Aral vd., 2000b; Ellialtıoğlu, 2005; Özdemir, 2006; Van Hoorn vd., 2007).

Çocuklar oyundan keyif alır, eğlenir, çoğunlukla olumlu duygusal yaşantılar edinirler. Oyunlar esnasında çocuk kızgınlık, kıskançlık, rekabet, mutluluk, acı, öfke, merak, hayret, korku, kaygı, sevinç, üzüntü, bağımlılık, bağımsızlık, ayrılık, ölüm, güven duyma gibi pek çok değişik ve karmaşık duyguyu ardı ardına yaşayabilir, her bir duygunun deneyimi ile yeni şeyler öğrenir ve bu sayede olgunlaşır. Oyun, çocuğun iç dünyasında barındırdığı çatışmaları yumuşatarak, yaşadığı kaygı seviyesini en aza indirebildiği, gerginliklerini çözümlenebildiği, olumsuz yaşantılarla baş edebildiği bir rahatlama alanıdır. Çocuklar fantezi oyunlar ile kendilerinde kaygı uyandıran durumlarla daha kolay karşı karşıya gelebilmekte, iç dünyalarında stres oluşturan durumları kendilerine daha az rahatsızlık veren ya da hiç rahatsızlık vermeyen bir biçime sokabilmektedirler. Oyun, çocuğun en güçlü ve en doğal dürtülerinden biri olan saldırganlık dürtüsünün boşaltmasına yardımcı olur, çocuğun ilkel, henüz olgunlaşmamış duygularını kontrol altında tutabilmesini, duygularını denetleyebilmesini sağlar. Çocuğun, kendisi ve başkaları adına sorumluluk alma ve bu sorumlulukları yerine getirme becerisi gelişir, çevresindeki büyüklerin sürekli ilgisini

beklemekten yani benmerkezcilikten kurtulur, başkalarının duygularını, gereksinimlerini anlar, estetik duyguları geliştirmeyi öğrenir (Barnett, 1990; Yörükoğlu, 1998; Catron ve Allen, 2003; Wolfgang, 2004; Ellialtıoğlu, 2005; Özdemir, 2006; Van Hoorn vd., 2007; Öncü ve Özbay, 2007; Bayhan ve Artan, 2009; Seyrek ve Sun, 2010; Ramazan, 2015b).

2.1.4.5. Oyunun Fiziksel Gelişime Olan Etkisi

Büyüme ve gelişim, yaşamın başından sonuna kadar devam eden dinamik bir süreçtir. Birbirleriyle ilişkili olan “fiziksel (bedensel)” ve “psiko-motor (devinsel)” gelişim, insan gelişiminin temel alanlarıdır. Fiziksel gelişim genel olarak boy, ağırlık, hacim gibi beden oranlarında ve fiziksel görünümde meydana gelen değişimle birlikte organların büyüme ve gelişimini ifade eder. Fiziksel gelişim, bütün bir gelişimin temelini oluşturur ve gelişimin öteki alanları üzerinde büyük önemi vardır. Oyunun içerisinde, çocuklar sürekli koşar, zıplar, tırmanır, iter, çeker, boğuşur, yani sürekli hareket ederek, fazla yorgunluk hissetmeden tüm bedenlerini çalıştırmırlar. Kas, iskelet, sinir sisteminin kuvvetlenmesi, diyaframın, solunum yollarının, kalbin çalışması, beslenmenin, büyük küçük kasların gelişmesi için çocuğun muhakkak hareket etmesi gerekir. Çocuğun içerisine girmiş olduğu hareketlilik vücut sistemlerini (solunum, dolaşım, sindirim, boşaltım, sinir, kas ve iskelet sistemleri) olumlu etkilemektedir, iç salgı bezlerinde daha fazla salgılama yapılmasına katkıda bulunarak gelişimi hızlandırmaktadır, terleme yolu ile bedendeki zehirli atıklar atılmaktadır, ayrıca çocukta biriken enerjinin boşaltılması sağlanarak çocuğun içe dönük ve alıngan bir yapıya sahip olması engellenmektedir. Çocuk hareket ederek kendi bedeninin dünya üzerindeki etkisini ve kontrolünü öğrenir, kendini çevresinden ayırır, tüm nesnelere özelliklerini tanıma fırsatı bulur, denge, hacim, ağırlık gibi pek çok kavramı doğal bir şekilde öğrenir, nesnelere arasında hareket ederek mesafe ve mekânda konum kavramlarını geliştirir. Oyun sırasında çocuğun bazı hareketleri sürekli tekrarlaması performansını kolaylaştırmakta ve kendine olan güven duygusunu desteklemektedir (Aral vd., 2000b; Hazar, 2000; Poyraz, 2003; Wolfgang, 2004; Pehlivan, 2005; Esen, 2008; Seyrek ve Sun, 2010; Ramazan, 2015b).

2.1.4.6. Oyunun Psiko-Motor Gelişime Olan Etkisi

Psiko-motor gelişim, fiziksel büyüme ve gelişme ile birlikte merkezi sinir sisteminin (beyin-omurilik) gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanması, beden organları arasında eş güdüm (koordinasyon) sağlaması ve onları denetim altına almasında becerikli duruma gelmesidir. Psiko-motor gelişim sürecinde kazanılan emekleme, yürüme, koşma, atlama, yuvarlanma, kayma, tırmanma, zıplama, sıçrama, sekme, ayakta dik durumda dönme, eğilme, itme, çekme denge hareketleri gibi hareket modelleri “büyük kas hareketlerini (kaba motor beceriler)”; tutma, bırakma, sıkma, yoğurma, koparma, delme, düğme ilikleme, çözme, bağlama, açma-kapama, katlama, makasla kesme, yapıştırma, buruşturma, boyama, çizme, yazı yazma, örme, ipe geçirme, piyano çalma, topu havada ya da yerde elle, raketle, sopayla ya da ayakla kontrol altına alma gibi eli, ayağı kullanma ve nesne kontrol becerilerini kapsayan hareket modelleri “küçük kas hareketlerini (ince motor beceriler)” oluşturur. Küçük kas hareketlerinin gelişimi, büyük kas hareketlerinin gelişimini izler. Çocuk oyunda bedenini çalıştırmakta, kaslarını çeşitli biçimlerde kullanarak ince ve kaba motor faaliyetlerinde yeterlilik, çeviklik kazanmakta ve kendini geliştirmekte, gücünü arttırmakta, hız kazanmakta, organlar arasında eşgüdüm ve denge sağlamakta, tepki yeteneğini geliştirmekte, durgun ve dinamik dikkate sahip olmakta, bedensel esneklik kazanmaktadır (Mangır ve Aktaş, 1993; Aral vd., 2000b; Doğanay, 2002; Poyraz, 2003; Akandere, 2003; Ellialtıoğlu, 2005; Çoban ve Nacar, 2006b; Seyrek ve Sun, 2010; Şirin, 2011; Ramazan, 2015b).

2.1.4.7. Oyunun Yaratıcılık Gelişimine Olan Etkisi

Yaratıcılık; bilişsel gelişimin içinde ele alınan, toplumun ve insanlığın gelişmesinde önemli bir yer tutan, bilinen nesnelere, yapıları, olayları, duyguları yeni bir biçimde kullanmak ya da farklı bir biçimde birleştirmek gibi zihinsel süreçleri içine alan, yaşam sürecinde karar verirken, problem çözerken, yorum yaparken kullanılan stratejilerin kaynağını oluşturan ve doğuştan getirilen gizli bir güçtür. Bireysel farklılıklar gösteren yaratıcılık yeteneği, çocukların anlatımlarında ve yorumlarında kendilerine özgü ses, sözcük, düşünce, davranış, tasarım, çizgi, renk vb. kullanarak iç

dünyalarını yansıtmalarıdır. Her çocukta yaratıcılık yeteneği vardır, önemli olan yaratıcı olabilmek için çocuğun kendine güven duymasını sağlamaktır; erken yaşta eğitime başlamak, çocuğun yeteneklerini sonuna kadar kullanabileceği özgürlüğü ve ortamı temin etmek bu yeteneğin kaybolmaması ve gelişmesi için çok büyük önem arz etmektedir. Okul öncesi dönemde kendini ifade etme aracı olan resim yapma, yaratıcı hareketler, hikâye anlatma, dramatizasyon esnasında çocuk yaratıcılığının en yüksek aşamasına ulaşır. Yaratıcılığın kaynağı ve çocuğun yaratma ortamı oyundur, çünkü çocuk oyun esnasında büyüklerinden gördüklerini taklit ederek oyuna aktarmanın yanında kendi yeteneklerini de katarak farklı şeyler yapar, farklı malzemelerle oynar, onları gerçek kullanımlarının dışında da kullanabileceğini keşfeder. Bu sebepten öğretmen çocukların bireysel özelliklerini dikkate alan, duruma göre değişebilen, yeniliğe araştırma ve denemeye fırsat verecek şekilde hazırlanan bir program dahilinde sınıf içi etkinliklerde, çocukların yenilik ve değişiklikler ortaya koyabilecekleri, yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri, yaratıcı potansiyeli yüksek, çocuğu motive eden, merak ve ilgisini uyandıran oyunları ve materyalleri seçmeli, hatta çocuğun kendi oyun malzemesini kendisinin yapmasına fırsat tanımalıdır (Davaslıgil, 1989; Ömeroğlu, 1990; Aral vd., 2000b; Poyraz, 2003; Ramazan, 2015b).

2.1.5. Çocuklardaki Oyun Evreleri

Çocuğun doğduğu andan itibaren oyun davranışı incelendiği zaman, tek başına oynanan oyundan iş birliği gerektiren sosyal oyuna doğru oyun davranışında bir gelişim gözlemlenir. Çocuklar ilk önce tek başlarına oyun oynarlar, sonra başkalarının oyunlarını izlemeye başlarlar, daha sonra başka çocuklar yanlarında olsa bile onlarla iletişim ve iş birliği kurmadan tek başlarına kendi oyunlarına devam ederler ve en sondaki aşamada ise diğer çocuklarla işbirliği ve paylaşım davranışları göstererek birlikte oynarlar (Aral vd., 2001). Yapılan araştırmalar çocukların oyun oynama şekli, oyun türü, oyun içeriği gibi oyuna ilişkin öğelerin ve davranışların çocukların yaşlarına, gelişim düzeylerine, toplumsal ve sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmacılar çocuk oyunlarını bu özelliklerine göre sınıflandırmışlardır (Smith vd., 1986). Oyun evrelerini, Jean Piaget (1962) ve Sara Smilansky (1968) bilişsel faktörlere, Mildred Parten (1932) da sosyal

(toplumsal) faktörlere göre belirlemişlerdir. Oyun evlerinde çocukların ne ile oynadıklarından çok nasıl oynadıkları önem taşımaktadır, çünkü bu evreler, özellikleri bakımından birbirinden ayrılırlar.

2.1.5.1. Piaget'nin Oyun Sınıflaması

Piaget, oyun alanında yapılmış alışlagelmiş sınıflandırmaların doyurucu olmaktan uzak olduğunu belirterek yeni bir sınıflandırma önermiştir. Piaget, sınıflandırmasında oyun ve zihin arasındaki güçlü ilişkiden bahsederek oyun kuramını bilişsel gelişime dayandırmış, çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate alarak oyun evrelerini belirlemiştir. Piaget, oyunu üç evrede incelemiş, bu evrelerin birbirlerini izlediğini ancak farklı yaş gruplarından çocuklarda herhangi bir evreye özgü oyun davranışlarının görülebileceğini ifade etmiştir. Piaget, oyun evrelerini “Alıştırma Oyunu”, “Sembolik Oyun” ve “Kurallı Oyun” olmak üzere üç boyutta ele almıştır (Piaget, 1972; Moyles, 1994; Elkind, 1999; Frost vd., 2008).

2.1.5.1.1. Alıştırmalı Oyun

Alıştırmalı oyun, Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerinden 0-2 yaş aralığını kapsayan duyu motor döneme denk gelmektedir. Piaget'e göre, bu oyun evresinin en belirgin özelliği tekrar eden motor hareketlerdir. Çocuk bir nesneyi ağzına götürme, parmak emme gibi davranışları gösterdiği andan itibaren bu oyun evresinin içinde kabul edilir. Çocuk dokunabildiği her şeyi alır, yakalar, sallar, atar ve tekrar almayı dener. Bu basit beden hareketleri ve bu hareketlerin tekrarlanması alıştırmalı oyun dönemindeki bebek için keşfetme niteliğindedir, bebek tekrarlayan bu davranışlardan zevk alır ve eğlenerek oynar (Moyles, 1994; Elkind, 1999; Pehlivan, 2005; Mosiman ve Mosiman, 2009; M.Aynal, 2010).

2.1.5.1.2. Sembolik Oyun

Sembolik oyun dönemi Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerinden 2-7 yaş aralığını kapsayan işlem öncesi döneme denk gelmektedir. Piaget'e göre özellikle sembolik oyunlar bilişsel gelişim için oldukça önemlidir, çünkü sembolleştirme

yeteneği zihinsel faaliyetlerin artışının bir göstergesidir. Bu oyun evresinde çocuk gerçek yaşamda karşılaştığı olay ve nesnelere oyunlarına taşımakta, hayali davranışlar oyuna dönüşmekte ve oyunlarda taklit davranışı görülmektedir. Piaget'e göre üç çeşit sembolik oyun vardır. Birinci evrede çocuk kendi davranışlarını taklit eder, ikinci evrede başkalarının davranışlarını taklit eder ve üçüncü evrede ise planlardan oluşan oyunlar vardır. Piaget'ye göre çocuklar bu dönemin başlarında benmerkezci düşünce yapısına sahiptirler ancak dönemin sonlarına doğru bu düşünce yapısından uzaklaşırlar, oyunlar daha sosyal ve daha gerçekçi bir nitelik kazanır (Johnson vd., 1987; Moyles, 1994; Özdoğan, 2000; Acarlar, 2001; Pehlivan, 2005; Cohen, 2006; Mosiman ve Mosiman, 2009).

2.1.5.1.3. Kurallı Oyun

Kurallı oyun dönemi Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerinden 7-11 yaş aralığını kapsayan somut işlemler döneminde oyun; artık kesin, değişmez, karmaşık kurallara sahip kolektif bir hale dönüşmüştür. Sembolik oyunlarda azalma görülür, hâlâ oynanan oyun türlerine ise kurallar eklenir, gerçeklik ve mantık ön plana çıkmıştır. Piaget, bu oyun evresinde kuralların hâkim olduğunu bu nedenle de oyunları anlayabilmek için mantıksal düşünme becerisinin gerekliliğinden bahseder. Kuralların oyuncular tarafından belirlendiği ve tüm oyuncuların belirlenen kurallara uyma zorunluluğunun olduğu bu oyunlar, alıştırma ve sembolik oyun evrelerinde oynanan oyunların toplumsallaşması sonucu ortaya çıkmıştır. Bu oyunların yetişkinlik döneminde de oynandığı görülmektedir (Moyles, 1994; Nicolopoulou, 2004; Sevinç, 2004; MEB, 2007b; Bayhan ve Artan, 2009; Mosiman ve Mosiman, 2009; Aynal, 2010).

2.1.5.2. Smilansky'nin Oyun Sınıflaması

Smilansky oyun sınıflamasında, Piaget gibi bilişsel gelişim evrelerini temel alarak, sembolik oyunun önemini belirtmiştir. Ancak Smilansky çocuklarla yaptığı çalışmalarda Piaget'nin oyun evrelerini daha da genişleterek sosyo-dramatik oyunları ve yapı inşa oyunlarını sınıflandırmasına dâhil etmiş, alıştırma oyununu işlevsel oyun olarak sembolik oyunu dramatik oyun olarak yeniden adlandırmıştır. Her evre farklı

yapı ve davranışlarla birlikte daha karmaşık özellikler ve bileşimler içermektedir. Smilansky oyun evrelerini “İşlevsel Oyun”, “Kurallı Oyun”, “İnşa Oyunu” ve “Dramatik Oyun” olmak üzere dört boyutta ele almıştır (Rubin vd., 1976; Smith vd., 1986; Ömeroğlu vd., 2006).

2.1.5.2.1. İşlevsel Oyun

Gelecek oyun evrelerinin temeli olan bu evre, çocukların bir nesne kullanarak ya da kullanmadan yaptığı, basit ve tekrar eden kas hareketlerinden ibarettir. Çocuğun doğal olarak oynadığı oyunlar işlevseldir. Çocuk psiko-motor ve dil becerilerinin alıştırmalarını yaparak nesnelere keşfetmeye çalışır, hareketli olmaktan ve keşfetmekten keyif alır (Smilansky, 1968; Ömeroğlu vd., 2006; Aksoy ve Çiftçi, 2014).

2.1.5.2.2. Kurallı Oyun

Smilansky'nin detaylı ve karmaşık, kuramcılarının oyun gelişiminde ulaşılan en üst evre olarak tanımladığı kurallı oyun evresinde çocuklar önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde kurallara uygun bir şekilde davranmayı ve sınırlılıkları hesaba katarak sorumluluk almayı öğrenirler, bu sayede çocukların sosyal iletişim becerileri de gelişmektedir. Kurallı oyunlar, çocukların fiziksel koordinasyonlarını artırır, dil becerilerini geliştirir, işbirliği, rekabet, adil olma, hakkına razı olma gibi sosyal olgunluk gerektiren yeni gelişmeleri ön plana çıkarır (Poyraz, 2003; Ömeroğlu vd., 2006; Frost vd., 2008).

2.1.5.2.3. İnşa Oyunu

Bu evrede nesnelere bir amaca yönelik olarak kullanılmaya başlanır, bu sebeple çocuklar nesnelere nasıl kullanacaklarını keşfetmeye çalışırlar. Bu keşif, çocuğu yaratıcı etkinliklerle ve dolayısıyla yaratmanın kişisel mutluluğuyla tanıştır. Blokları, legoları kullanarak kule, apartman ya da köprü gibi yapılar inşa ederler. Bu evre küçük kas gelişiminin yanı sıra bilişsel gelişimi de desteklemektedir (Smilansky, 1968; Ömeroğlu vd., 2006).

2.1.5.2.4. Dramatik Oyun

Piaget'nin sembolik oyun olarak tanımladığı evre Smilansky tarafından dramatik ve sosyo-dramatik oyun olarak ikiye ayrılmıştır. Dramatik oyun, çocuğun kendi dünyasını keşfettiği, çevresindekilerin hareket ve karakter özelliklerini taklit ettiği serbest bir oyundur. İki veya daha fazla çocuğun bir arada, sözel iletişim kurdukları oyunlar ise sosyo-dramatik oyun olarak adlandırılır. Her iki oyun türü de kendini ya da başkalarını taklit etme, bir role bürünme, -mış gibi yapma, sözlü ve sözsüz iletişim öğelerini içermektedir. Smilansky, sosyo-dramatik oyunun çocukların zihinsel, sosyal ve dil gelişimleri için oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir (Smilansky, 1968; Ömeroğlu vd., 2006).

2.1.5.3. Parten'in Oyun Sınıflaması

Oyunu çocuğun gelişimindeki sosyal yönünü ele alarak inceleyen Parten (1932), oyun sınıflandırmasında ilkel sosyal davranışlardan, iş birlikçi sosyal davranışlara doğru bir gelişim göstermektedir. Parten oyunun gelişimsel ilerlemesi ile ilgili olarak, çocuğun kendi vücudu, oyuncakları ve çevresi ile olan etkileşimine vurgu yapmaktadır.

Parten, oyunu altı kategoride sınıflandırmış ve oyun davranışlarının çocuğun gelişimine bağlı olarak sıra ile oluştuğunu belirtmiştir.

2.1.5.3.1. Katılımsız Davranış

Bu evrede çocuk aslında herhangi bir oyun oynamaz, olayın içine girmez ve sadece izlemekle yetinir. İlgisini çeken bir olay olursa onunla ilgilenmeye başlar olmazsa sadece kendi bedeniyle ilgilenir (Eliason ve Jenkins, 2003; Morrison, 2003; Frost vd., 2008).

2.1.5.3.2. Tek Başına Oyun

Bu evredeki çocuk tek başına ve konuşma mesafesi kadar uzaklıkta bulunan diğer çocuklardan bağımsız olarak onların oyunlarından etkilenmeden farklı

oyuncaklarla oynar, çevresindeki çocukları gözlemler fakat onlarla sosyal iletişime girmeden ve bir oyuna katılmak için herhangi bir girişimde bulunmadan tek başına kendi etkinliğini sürdürür, yani grup aktiviteleri için arkadaşlık yapmaz, çocuk bazen de kendi kendine veya oyuncaklarıyla konuşabilir (Parten, 1932; Akyol, 2002; Driscoll ve Nagel, 2008; Bayhan ve Artan, 2009).

2.1.5.3.3. Seyirci Rolünde

Çocuk ilk başta vaktinin çoğunu belli bir grup çocuğu görebileceği ve duyabileceği bir yakınlıkta oyuna katılmadan oyun oynayanların etrafında dolaşarak, onlara sorular sorarak, onların etkinliklerini izleyerek ve aktif gözlem yaparak geçirir. Zamanla oyun oynayan çocuklarla yaklaşma başlamaktadır (Morrison, 2003; Wolfgang; 2004).

2.1.5.3.4. Paralel Oyun

Bu evrede çocuk yine bağımsız bir şekilde oynar, fakat seçtiği aktiviteler onu diğer çocukların yakınına getirir. Çocukların oynadığı oyunlar da oyuncaklar da aynı ortamda buldukları çocuklarınkine benzemesine rağmen; çocuklar bu evrede benmerkezci düşünce yapısına sahip oldukları ve sadece kendilerine odaklanabildikleri için birbirlerine mesafeli dururlar, sosyal iletişimleri çok azdır, yan yana birbirlerinden etkilenmeden bağımsız bir şekilde oynamayı sürdürürler (Parten, 1932; Eckler ve Weninger, 1988; Morrison, 2003; Eliason ve Jenkins, 2003; Sevinç, 2004).

2.1.5.3.5. Birlikte Oyun

Çocuğun çevresine ilgisinin daha fazla artmasıyla birlikte bağımsız oyun son bulmuş, birlikte oyuna adım atılmıştır. Çocuklar birlikte aynı oyunu oynarlar, aynı materyalleri kullanırlar, gruba katılırlar, birçok konuda fikirlerini paylaşırlar, iletişim kurarlar, ancak oyunda rol dağılımı ve örgütlenme gibi herhangi bir iş birliği söz konusu değildir, herkes kendi oyununa devam eder. Ayrıca çocuk, arkadaşlarının oyunlarını

değiştirmek, desteklemek ya da engellemek isteyebilir (Eliason ve Jenkins, 2003; Morrison, 2003; Hirsh, 2004; Wolfgang, 2004; Frost vd., 2008).

2.1.5.3.6. İş Birlikçi Oyun (Kooperatif Oyun)

Çocuk, bu evrede örgütlenmiş bir grup içinde başkalarıyla iletişim halindedir, iş birliği yapar ve planlanmış grup oyunlarına katılır. Çocukların oyunlarında, toplumsal bir etkinlik için ortak bir amaç vardır. Oyundaki rollerin oyuna katılan çocuklar arasında paylaşılması ve tam bir iletişim kurularak oyunun ortaklaşa yürütülmesi yani grupla birlikte hareket edilmesi oyunun ortak amacıdır. Sembolik ya da kurallı oyunlar açığa çıkar, rol ayırımı olmasa da çocuk karşısındakinin davranışlarının daha çok farkına varır (Rubin ve Coplan, 1998; Eliason ve Jenkins, 2003; Morrison, 2003; Wolfgang, 2004; Frost vd., 2008).

2.1.6. Oyun Çeşitleri

Oyun, çocukların birçok yönden gelişimini destekleyen, karmaşık ve çok yönlü bir yapıdır, bu yüzden çocuğun oyun evrelerine paralel olarak oynadığı oyun çeşitleri de farklılık göstermektedir. Oyunların daha iyi tanınması, incelenmesi, özelliklerine uygun yerlerde kullanılabilmesi için kuramsal bir çeşitlemeye gidilmiştir. Ancak bu çeşitleme oyunları keskin çizgilerle birbirinden ayırmaz, yani herhangi bir oyun, oyun çeşitlerinden yalnızca birinin özelliğini değil, öteki oyun çeşitlerinden birinin ya da birkaçının özelliklerini de taşıyabilir (Gazozoğlu, 2007; Seyrek ve Sun, 2010).

2.1.6.1. Öz Yapılarına Göre Oyun Çeşitleri

Oyunlar öz yapılarına göre dört grupta incelenebilir.

2.1.6.1.1. İşlev Oyunları

Çocuğun 1 yaşının sonuna kadar geçirdiği “süt çağı dönemi”nde bilinçsiz, içgüdüsel ve doğal olarak yaptığı devinimlere, oyunlara; 1-3 yaş arasındaki “özerklik dönemi”nde saldırganlık, kirlenme gibi içgüdülerinin doyumu için yaptığı hareketlere,

oyunlara işlev oyunları denir (Özdoğan, 2000; Poyraz, 2003; Seyrek ve Sun, 2010). Çocuğun ilk bilinçsiz hareketleri çocuk için oyundur, çocuk bir şeyleri tekrar ederek oyuna başlar, her tekrarda da yeni bir şeyler keşfeder. İşlevsel oyun, gerçek bir oyun karakteri taşımasa da tekrarlarla kazanılan alıştırma ve alıştırma ile becerilerin kazanılmasının yanında öğrenmeyi de sağlar. Bebeğin elindeki çingırağı sallayarak ses çıkarması, gürültü çıkaran oyuncaklarla oynaması işlev oyunlarına örnek olarak gösterilebilir (Sevinç, 2004; MEB, 2007b; Seyrek ve Sun, 2010).

2.1.6.1.2. Ben Oyunları

Çocuğu merkeze alarak, çocuğun kendisini tanımasına, yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olan ben oyunları sayesinde çocuklar organlarını tanır, işitme ve görme gibi bazı yeteneklerini geliştirir, dikkat ve algılama becerilerini arttırır. 2-3 yaşlarında çocuklar genellikle benmerkezcidir, bu yüzden çocuk; kendisiyle çevresiyle ilgilendiğinden daha çok ilgilenir, kendisini tanımaya çalışır. Kas, denge, dil ve bilişsel gelişim yönünden henüz yeterli olgunlukta olmadığı için kendisine yönelir, kendi başına oynamaktan hoşlanır, başka çocuklarla iletişim kurmaz. “Bu kim?” oyunu ben oyunlarına örnek verilebilir (Poyraz, 2003; Seyrek ve Sun, 2010).

2.1.6.1.3. Hayal (Düş Gücü) Oyunları

Hayal oyunları, çocuğun bir nesneyi veya olguyu, başka bir nesne veya olgu gibi düşünerek kurduğu oyunlardır. Diğer bir deyişle, hayali oyunlar çocuklar tarafından organize edilen gerçeklerle çocukların anlayışları arasında bir köprüdür. Çocuklar 3 yaşından sonra çok fazla hayal kurarlar, bu yüzden okul öncesi dönemde çocukların en çok severek oynadığı oyunlar hayal oyunlarıdır. Hayal oyunları her yerde oynanabilir ve hemen her konuyu kapsayabilir, dolayısıyla çocuk bu oyunlar vasıtasıyla kendini başkasının yerine koyarak gizli duygu ve düşüncelerini açığa çıkarır, küçüklüğünü ve güçsüzlüğünü bu oyunları oynarken aşar, gerçek hayatta yapamadığını, oyun sırasında gerçekleştirerek üzüntü, kırgınlık, aşağılık duygusu gibi olumsuz duygulardan kurtulmayı öğrenir. Yaratıcılığın etkisinin büyük olduğu bu oyunlar sayesinde çocuk becerilerini geliştirir. Bu oyunlar yoluyla çocuğun hayal gücü, yaratıcı hayal gücüne dönüştürülebilir. Bir çocuğun at ya da araba olması, arka

arkaya dizilen sandalyelerin tren gibi düşünülmesi hayal oyunlarına örnek gösterilebilir (Ataç, 1991; Aral vd., 2000b; Poyraz, 2003; Ellialtıoğlu, 2005; Rakoczy, 2007; MEB, 2007b; Çoban ve Nacar, 2008; Öztürk, 2010).

2.1.6.1.4. Küme Oyunları

Önceden bir içeriğe ve sıralı bir davranış akışına sahip olan, belirli kurallarla çocukların topluca oynadıkları oyunlara küme oyunu denir. 5-6 yaş civarında çocuklarda düş gücü oyunları azalır, oyunlar daha düzenli, bilinçli ve dengeli duruma gelir ve çocuklar küme oyunlarına yönelmeye başlarlar. Artık oyuncaklarıyla tek başına oynamaktan sıkılan çocuk komşu veya mahallesinde bulunan akranları ile arkadaşlık kurarak küme oyunları oynar. Eğer bu dönemde anne-babalar her ne sebeple olursa olsun çocuğun arkadaşlık kurmasına izin vermezlerse bu çocuk; ileride ya içe dönük, korkak ya da hırçın, aşırı yaramaz olur. Küme oyunları genelde şarkılı, çekişmeli yarışlar, bir olayın dramatizasyonu gibi olur, kurallar oyuna katılan her oyuncu için geçerli ve zorunludur, oyunda yaşça ve güç yönünden üstün olan çocuklar daima liderdir, otoritedir. Küme oyunları çocukların yaşına, gelişim seviyesine uygun bir şekilde düzenlenmelidir, bu sayede çocukların sosyal rolleri kolaylıkla öğrenmeleri hatta cinsel kimliklerini kazanmaları sağlanabilir. Bu oyunlarda yer, araç-gereç, süre bakımından olanaklar tanınmalı, fakat ilginin dağılmaması ve çocukların bıkmaması için oyunun süresi çok uzun tutulmamalı, seyrek olarak oynamaya özen gösterilmelidir. Evcilik oyunları, blok oyunları, yapı inşa oyunları, bilmece sorma, saklambaç, ip atlama küme oyunlarına örnek gösterilebilecek oyunlar arasındadır (Poyraz, 1999; Aral vd., 2000b; Poyraz, 2003; Ellialtıoğlu, 2005; Seyrek ve Sun, 2010).

2.1.6.2. Oynandığı Yere Göre Oyun Çeşitleri

Oyunlar oynandığı yere göre iki grupta incelenebilir.

2.1.6.2.1. Açık Hava Oyunları

Bahçe, sokak, kır, orman gibi açık ve geniş alanlarda oynanan oyunlara açık hava oyunları denir. Çocuklar, bazen kapalı mekânlarda oynamaktan sıkılırlar ancak açık havada temiz hava alarak oynanan oyunlarda pek şikâyet etmezler ayrıca iç mekânlarda oynanamayan saklambaç, kovalamaca gibi birçok oyun, açık havada rahatlıkla oynanabilir ve çocuklar açık hava oyunlarında sürekli hareket halindedirler. Bu sebeplerden çocuklar kapalı ortamlardan ziyade açık havada oyun oynamaktan daha çok zevk alırlar (Aral vd., 2000b; Poyraz, 2003; Çoban ve Nacar, 2006).

Açık hava oyunları çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamları sağlayacak şekilde düzenlenmeli ve çocukların gelişim seviyelerine uygun etkinliklerden oluşmalıdır. Bu sayede çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişimlerine katkı sağlanır, bağımsızlıkları desteklenir, doğadaki çeşitli canlı cansız varlıkları da oyunlarına katarak doğa olayları ile ilgili gözlem yapmaları, deneyim kazanmaları sağlanır ve kendilerine güven duyguları artar, kum, su, kil, tahta gibi doğal maddelerle oynamaları yaratıcılıklarına katkı sağlar (Aral vd., 2000b; Poyraz, 2003; Sevinç, 2004; MEB, 2007b; Öztürk, 2010).

Açık havada oynanan oyunlar; koşmaca oyunları, taklit oyunları, taklit yürüyüşleri-koşuları ve halka oyunları olmak üzere dört grupta incelenebilir.

2.1.6.2.1.1. Koşmaca Oyunları

Açık havada koşarak oynanan oyunlara koşmaca oyunları denir. Bu tür oyunlarda çocuklar koşar, kovalar, kaçar, yakalamaya çalışır. Sürekli bir hareketlilik söz konusudur. Saklambaç, köşe kapmaca, kovalamaca gibi oyunlar koşmaca oyunlarına örnektir (Seyrek ve Sun, 2010).

2.1.6.2.1.2. Taklit (Öykünme) Oyunları

İnsan, bitki, hayvan, doğa olayları ya da taşıta öykünerek yapılan oyunlara taklit oyunu denir. Taklit oyunları, bireysel ya da grupça oynanabilir. Bireysel

oyunlara hayvan öykünmeleri; grup oyunlarına kamp kurma oyunu örnek olarak verilebilir (Aral vd., 2000b; Seyrek ve Sun, 2010).

2.1.6.2.1.3. Taklit (Öykünme) Yürüyüşleri ve Koşuları

İnsan, hayvan, taşıt hareketlerini taklit ederek yapılan yürüyüş ve koşulara öykünme yürüyüş ve koşuları denir. Robot adam, aslan yürüyüşü, atçılık koşusu öykünme yürüyüşlerine ve koşularına örnek olarak verilebilir (Aral vd., 2000b).

2.1.6.2.1.4. Halka Oyunları

Çocukların otururken ya da ayaktaiken halka şeklinde durarak oynadıkları oyunlara halka oyunları denir. Bu oyunlar şarkılı ve danslı olabileceği gibi çeşitli araç ve gereçler kullanılarak da oynanabilen oyunlardandır. Yağ satarım-bal satarım, bülbül kafeste, kutu kutu pense gibi oyunlar halka oyunlarına örnektir (MEB, 2007b; Seyrek ve Sun, 2010).

2.1.6.2.2. Salon-Sınıf Oyunları

Salon, sınıf gibi kapalı alanlarda genellikle oturarak oynanan veya fazla geniş hareket alanı gerektirmeyen ve genellikle ilgi köşelerinde ve oyun saatinde oynanan oyunlara salon-sınıf (içeri) oyunları denir. Çocuklar, kurallı ya da kuralsız serbest oyun şeklinde; oyuncaklarıyla ya da oyuncaksız serbestçe, tek başına ya da grupça oynayabilirler. Sınıf-salon oyunları vasıtasıyla çocuk kapalı mekânlarda oyunların kurallarını, enerjisini nasıl tüketeceğini ve kapalı mekânı nasıl koruyacağını öğrenir. Sınıf-salon oyunlarının en önemli özelliği oturarak oynanan veya geniş hareket alanı gerektirmeyen oyunlar olmalarıdır (Poyraz, 2003; Ellialtıoğlu, 2005; Öztürk, 2010).

Salon-sınıf oyunları; serbest oyun ve etkinlikler saatinde oynanan salon-sınıf oyunları ve oyun saatinde oynanan salon-sınıf oyunları olmak üzere iki grupta incelenebilir.

2.1.6.2.2.1. Serbest Oyun ve Etkinlikler Saatinde Oynanan Salon-Sınıf Oyunları

Serbest oyun ve etkinlikler saatinde oynanan salon-sınıf oyunları, çocukların kendi koyacakları kurallara göre şekillenir ve genellikle ilgi köşelerinde oynanır. Eğitsel oyuncaklar, masa oyuncakları, bloklar genellikle serbest oyun saatinde oynanan salon-sınıf oyunlarından (Seyrek ve Sun, 2010).

2.1.6.2.2.2. Oyun Saatinde Oynanan Salon-Sınıf Oyunları

Oyun saatinde oynanan salon-sınıf oyunları kurallı oyunlardır. Kurallı oyunlar kapalı yerlerde oynandığı gibi açık havada da oynanabilir. Oyun saatinde oynanan bütün kurallı oyunlar, üç aşamada uygulanır. Bunlar; ısındırıcı, hareketli ve dinlendirici oyunlardır. Çocukları hareketli ve düzenlemeli oyunlara hazırlamak için oynanan oyunlar, ısındırıcı oyunlardır. Basit beden hareketleri, insan-hayvan ve taşıt öykünmeleri ısındırıcı oyunlara örnektir. Belirli kurallara göre oynanan, oyun saatinde uygulanan ve hareket özelliği ağır basan oyunlar hareketli oyunlardır. Şarkılı oyunlar, halka oyunları hareketli oyunlara örnektir. Hareketli oyunlarla yorulan çocukların dinlenmesini sağlayan oyunlara dinlendirici oyunlar denir. Parmak oyunları dinlendirici oyunlara örnek gösterilebilir (Aral vd., 2000b).

2.1.6.3. Araç Kullanımına Göre Oyun Çeşitleri

Oyunlar araç kullanımına göre üç grupta incelenebilir.

2.1.6.3.1. Araçsız Yapılan Oyunlar

Hiçbir araç gerektirmeden, kullanılmadan oynanan oyunlara araçsız yapılan oyunlar denir. Koşmaca oyunları, halka oyunları, taklit oyunları bu tür oyuna örnek gösterilebilir (MEB, 2007b).

2.1.6.3.2. Araçta Yapılan Oyunlar

Belirli bir aracın üzerinde yapılan oyunlara araçta yapılan oyunlar denir. Denge oyunları, minder üzerinde yapılan hareketler, salıncak, tahterevalli araç üzerinde yapılan oyunlardandır (Ellialtıoğlu, 2005).

2.1.6.3.3. Araçla Yapılan Oyunlar

Çeşitli araçların kullanılmasıyla oynanan oyunlara araçla yapılan oyunlar denir. Çocuk araçla yapılan oyunlarda farklı araçları tanır, dengeli tutmayı, atmayı, çevirmeyi, takmayı, çıkartmayı öğrenir. Onlarla birlikte ve onlara göre vücut koordinasyonunu sağlamaya çalışır. İlgi köşelerinde yapılan oyunlar, top oyunları, ip oyunları bu oyun türüne örnek olarak gösterilebilir (Öztürk, 2010).

2.1.6.4. Gelişim Alanlarını Desteklemelerine Göre Oyun Çeşitleri

Oyun, çocuklar için doğal bir öğrenme aracıdır, bu yönüyle çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağlar. Oyun sırasında çocuk; birçok şeyi kendi kendine deneyerek öğrenir, gizil güçlerini geliştirir, birçok beceriyi de zorlanmadan kazanır, gelecekteki rollerini öğrenmeye başlar, oyun arkadaşlarına uyum sağlar, büyük küçük kaslarını denetim altına alır, denge ve hareketlerinde esneklik ve çeviklik sağlar, rahat konuşmayı, düşüncelerini açıklamayı, soru sormayı, yeni bilgiler edinmeyi, nesnelere tanımayı, adlandırmayı, nesnelerin işlevlerini kavramayı, onları kullanmayı öğrenir, kavramları, cisimleri, toplumsal kuralları, haklarını ve mücadele etmeyi önce algılar, anlar sonra öğrenir, geliştirir, dahası duyarlarını kullanmayı öğrenir, böylece daha kalıcı ve kolay bir öğrenme ortamı sağlanmış olur; oyun vasıtasıyla diğer çocuklarla sürekli olarak sözel alışveriş yaptığı için çocuğun sözcük dağarcığı gelişir, sosyal ilişkileri güçlenir, psiko-motor becerileri, tepkisi, dikkati artar (MEB, 2007c; Yazar, 2015). Oyun türleri gelişim alanlarına göre “bilişsel gelişimi destekleyen oyunlar”, “dil gelişimini destekleyen oyunlar”, “fiziksel ve motor gelişimi destekleyen oyunlar” ve “sosyal-duygusal gelişimi destekleyen oyunlar” olmak üzere dört grupta sınıflandırılabilir.

2.1.6.4.1. Bilişsel Gelişimi Destekleyen Oyunlar

Çocuklar, oyun vasıtasıyla daha kolay ve kalıcı şekilde öğrenirler, çünkü oyun sırasında beş duyuları aktiftir. Sorular sorarak bilgi edinirler, bilgilerini başkalarına aktarırlar, mantık yürütmeyi ve yargılamayı öğrenirler, neden-sonuç ilişkisi kurarlar. Dikkat, kıyaslama, hızlı düşünme, ortaya çıkan sorunları görme ve bunlara çözüm bulma yeteneklerini geliştirirler, doğa olaylarını öğrenirler. Sıralama, sınıflama, eşleştirme, kıyaslama, analiz, sentez, değerlendirme, problem çözme, algılama, kavrama, düşünme, akıl yürütme, neden-sonuç ilişkisini sezme gibi zihinsel süreçlerin işleyişini hızlandırırlar (MEB, 2007c; Yazar, 2015).

Gelişen ve değişen dünyada üretici, yenilikçi, yaratıcı, problem çözen, farklı bakış açılarına sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcı bireylerin; kendilerine güvenen, problemlere pratik ve yeni çözümler bulabilen, bilinen şeylerden yeni bir şeyler ortaya çıkaran, daha önceden kullanılmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kuran, böylece yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyan, esnek ve bağımsız düşünebilen, daha kolay empati kurabilen ve yeniliklere daha açık bir görüntü sergileyen kişiler oldukları görülmektedir. Problem çözme bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir, bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak tanımlanabilir. Çocuk, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini en sağlıklı oyun ortamında geliştirir, oyun esnasında birçok beceri kazanır, yetişkin ve dış dünya baskısından kurtulur, böylece kendini daha serbest ve özgür hisseder, bu da yaratıcılığın gelişmesi için uygun ortamı sağlar. Yaratıcı oyun, çocukların daha önceden belirlenmiş metinlere ya da kurallara bağlı kalmadan, gelişim düzeylerine uygun, tek başlarına ya da gruplar hâlinde, kendi koydukları kurallarla oynadıkları serbest oyunlardır. Çocukların oyunlarında yaratıcılık ve estetik özelliklerinin geliştirilmesi amacıyla materyaller, boyalar, kostümler gibi malzemeler ve yaratıcı dans, dramatik oyun gibi etkinlikler çok önemlidir. Yaratıcılığın geliştirilmesinde çocuk öğrenme-öğretme ortamında kendisini rahat, özgür hissetmeli ve yaptığı etkinlikten zevk almalı; yetişkin ise çocuğu tanımalı, onun etkinliklerini sabırla izlemeli, çocuğu eleştirmekten çok özgürce üretmesi konusunda teşvik etmeli, başarılarını ödüllendirmeli, deneyerek öğrenmesine

olanak sunmalı, problemlerle karşılaştığında onun yerine problemleri çözmemeli, problemleri çözmesine fırsat vermeli, yaratıcı özellikleri ile çocuklara olumlu model olmalı, onların yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri ortamlar hazırlamalıdır. Yaratıcı oyunlara “Hikâye Anlat”, “Dans Eden Yağmur Damlaları”, “Uzay Yolculuğu” oyunları örnek olarak verilebilir (Yazar, 2015).

Bilişsel gelişimi destekleyen oyunlara “Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları”, “Sözel Oyunlar”, “Geometrik-Mekanik Oyunlar”, Strateji Oyunları”, “Hafıza Oyunları” ve “Zekâ Soruları” olmak üzere altı grupta incelenebilir.

2.1.6.4.1.1. Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları

Akıl yürütme oyunları, verilen ipuçlarını değerlendirerek ve yalnızca mantıksal çıkarımlar yaparak sonuca ulaşılan ve tablolar üzerinde oynanan oyunlardır. İşlem oyunları ise mantıksal çıkarımların yanı sıra, dört işlem bilgisinin kullanıldığı ve yine tablolar üzerinde oynanan oyunlardır. Akıl yürütme ve işlem oyunlarında amaç; ipuçlarını doğru sırayla kullanarak olabildiğince kısa sürede çözüme ulaşabilmektir. Bu tür oyunlarda, problem tek çözümlüdür, problemi çözebilmek için ihtiyaç duyulan tüm bilgi oyunun başında verilir, önemli olan nokta ipuçlarının hangi sırayla değerlendirilmesi gerektiğine karar vermektir. Bu oyunlar; akıl yürütme, problem çözme ve dört işlem becerilerini geliştirir. Akıl yürütme oyunlarına “Sudoku”, “Sihirli Piramit”, “Apartmanlar”, “Çit”, “ABC Kadar Kolay”, “Mayın Tarlası Bulmacaları”; işlem oyunlarına ise “Kare Karalamaca”, “Kendoku”, “Kakuro” oyunları örnek olarak verilebilir (MEB, 2013; Acun vd., 2014).

2.1.6.4.1.2. Sözel Oyunlar

Sözel oyunlar, oyuncuların mantıksal çıkarımlarının yanında sözcük dağarcıklarından ya da genel kültürlerinden faydalandıkları oyun türleridir. Bu oyun türünde amaç; kelimeler arasındaki ilişkileri bularak tabloları doldurmaktır. Sözel oyunlar tek kişilik olabileceği gibi karşılıklı oyun, takım oyunu veya takım bulmacası şekillerinde de olabilir. Oyunun birden çok stratejisi veya çözümü olabilir. Bu oyunlar; sözcük dağarcığını genişletir, okuduğunu anlama ve yorumlama gücünü artırır, akıl

yürütme ve iletişim becerilerini de geliştirir. Sözel oyunlara “Anagramlar”, “Şifre Oyunları”, “Sözcük Gruplama”, “Kelime Avı”, “Sözcük Yerleştirme” oyunları örnek olarak verilebilir (MEB, 2013; Acun vd., 2014).

2.1.6.4.1.3. Geometrik-Mekanik Oyunlar

Geometrik-mekanik, oyunlar genellikle 2 ya da 3 boyutlu şekillerle oynanan; uzamsal düşünme becerisinden, el-göz koordinasyonundan veya motor becerilerden faydalanılan oyunlardır. Önceden üretilmiş ya da oluşturulmuş oyun gereçleri kullanılabilir gibi dijital ortamlardan da faydalanılabilir. Bu kategorideki oyunlar, tek kişilik bulmacalar şeklinde olabileceği gibi karşılıklı oyun veya takım oyunu şeklinde de olabilir. Bu oyun türünde amaç; aynı veya farklı parçaları kullanarak bir bütün oluşturmak ya da boşlukları doldurmaktır. Bu oyunlar; parça-bütün ilişkisini algılama, kullanabilme, üç boyutlu düşünebilme gücünü geliştirir; el-göz koordinasyonu ve motor becerilerin gelişimine katkı sağlar. Geometrik-mekanik oyunlara “Tangram”, “Küp Sayma”, “Labirentler”, “Tetromino”, “Soma Küpü”, “Rubik Küp”, “Jenga” oyunları örnek olarak verilebilir (MEB, 2013; Acun vd., 2014).

2.1.6.4.1.4. Hafıza Oyunları

Hafıza oyunları, kısa ya da uzun süreli belleğin kullanıldığı oyun türleridir. Bu oyun türü, tek kişilik bulmacalar şeklinde olabileceği gibi karşılıklı oyun veya takım oyunu şeklinde de olabilir. Oyun türüne göre görsel veya sözel hafıza kullanılabilir. Bu oyunlar; kısa ve uzun süreli belleği geliştirir. Hafıza oyunlarına “Eş Bulma Oyunları (Eşleştirme)”, “Resim Hatırlama”, “Yön Bulma” oyunları örnek olarak verilebilir (MEB, 2013; Acun vd., 2014).

2.1.6.4.1.5. Strateji Oyunları

Strateji oyunları, iki veya daha fazla oyuncunun birbirlerine karşı oynadığı, kaybeden ve kazananların bulunduğu oyun türleridir. Bu oyun türünde amaç, rakibi yenmektir. Bu oyunlar, iki veya daha çok kişiyle birey veya takım halinde oynanabilirler, oyunlar bilgisayara karşı da oynanabilir. Oyunların çoğunda önceden

üretilmiş gereçler kullanılır. Tüm bilgilerin açık olduğu ve olasılığın bir etken olmadığı basit strateji oyunlarında da son derece karmaşık strateji oyunlarında da bazen tam anlamıyla bir analiz yapmak mümkün olmayabilir. Bu nedenle oyuncuların strateji oluşturmalarında mantıksal çıkarımlarının yanında sezgisel taktikleri, kendilerinin ve başka oyuncuların deneyimlerini, oyunun değişik aşamalarındaki (açılış, oyun ortası, oyun sonu) kısa dönemli analiz ve kalıpları kullanmayı öğrenmeleri çok önemlidir. Bu oyunlar; akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirir. Strateji oyunlarına “Tic-Tac-Toe”, “Satranç”, “Mangala”, “Go”, “Üçtaş”, “Dokuztaş”, “Nim”, “Reverse”, “Dama”, “Tactix” oyunları örnek olarak verilebilir (MEB, 2013; Acun vd., 2014).

2.1.6.4.1.6. Zekâ Soruları

Zekâ soruları, başlangıçta çözüm yöntemi belirgin olmayan, oyuncunun ipuçlarını incelemesi sonucunda net bir yanıt ulaştığı sorulardır. Bu sorularda amaç, verilen bilgileri doğru anlayıp yorumlayarak gizlenmiş bilgilere ulaşmaktır. Genellikle tek kişi tarafından oynanır. Bir zekâ sorusunun teknik anlamda tek bir çözümü olmayabilir, ancak kaliteli bir zekâ sorusunun herkesi ikna edebilecek tek bir çözümünün olması beklenir. Bu tür soruların çözümünde soruların kendine özgü püf noktalarını yakalayıp, ipuçlarını dikkatli bir şekilde kullanarak sezgiler yoluyla doğru cevaba ulaşılmaya çalışılır. Bu oyunlar, akıl yürütme çıkarım yapma ve problem çözme becerilerini geliştirir. Zekâ sorularına “Nehir Geçme Problemleri”, “Kap Aktarma Oyunları”, “Kibrit Oyunları”, “Yalancı Doğrucu Problemleri” örnek olarak verilebilir (MEB, 2013; Acun vd., 2014).

2.1.6.4.2. Dil Gelişimini Destekleyen Oyunlar

Oyun, çocuğun hayatının önemli bir bölümünü kapsadığı için tıpkı gerçek yaşamda olduğu gibi oyun içerisinde de çocuk iletişim kurabilmek için dili kullanır, dil çocukta önce alıcı sonra da ifade edici şekilde gelişir. Çocuklar oyun ortamında düzgün cümleler kurma alışkanlığı, kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilme becerisi kazanırlar; etrafindakileri dinlemeyi, daha iyi ve çabuk anlamayı öğrenirler; sesleri, tonlamaları, doğaçlamayı, kafiyeleri kullanma imkânı bulurlar; şekil, renk, boyut, ağırlık, sayma, zaman, mekân, uzaklık ile ilgili kavramları öğrenirler. Ayrıca

öğrenilen kavram ve nesnelere ifade olarak kullanılması, kelime ve dil dağarcığına katılması ayrı bir özelliktir ve dil gelişimini sağlamaktadır. Dil gelişimini destekleyen oyunlara “Ben Kimim?”, “Cümlemi Tamamla!” oyunları örnek olarak verilebilir (MEB, 2007c; Yazar, 2015).

2.1.6.4.3. Fiziksel ve Motor Gelişimi Destekleyen Oyunlar

Oyun sırasında çocuğun tüm bedeni hareket hâlinindedir. Yürüme, koşma, zıplama, atlama, sürünme, tırmanma, sıçrama, itme, çekme, taşıma vb. gibi güç gerektiren hareketleri içeren oyunlar, çocuğun vücut sistemlerinin (solunum, dolaşım, sindirim, boşaltım) düzenli çalışmasına, iç salgı bezlerinde daha fazla salgılama yapılmasına dolayısıyla büyük kasların gelişmesine olanak sağlar. Yoğurma maddeleri ile oynama, bağlama, ilikleme, çözme, kesme, katlama, yapıştırma, kalem kullanma gibi hareketler de küçük kasların gelişimini sağlar. Açık havada oynanan oyunlar çocuğun güneşten ve temiz havadan yararlanmasını sağlayarak, bedensel gelişimini hızlandırır, terleme yoluyla bedendeki zehirli maddelerin atılmasını, çocukta biriken enerjinin boşaltılmasını sağlar, uykusunu düzenler, iştahını açar, uzuvları arasında eş güdüm ve denge sağlar, gücünü artırır, esneklik, dayanıklılık ve çeviklik kazanır, çevresini, yaşadığı dünyayı tanımasını ve keşfetmesini sağlar, beslenme yoluyla aldığı kaloriyi hareketle tükettiği için iştahının açılmasına, dolayısıyla sağlıklı beslenmesine yardımcı olur. Aynı zamanda hareketli oyunlar duyu organları, sinir sistemi, algılama ve yorumlama üzerinde de olumlu etkide bulunurlar. Bazı çocuklar, oyun ve benzeri etkinliklere başlama yönünden güvensiz ve ürkektirler. Böyle çocuklar, kendi başlarına yapmaktan çekindikleri bazı devinimleri, arkadaşlarıyla oyun içinde daha kolay gerçekleştirebilirler. Böylece psiko-motor gelişimleri de sağlanmış olur. Fiziksel ve motor gelişimi destekleyici oyunlara “Bayrak Kapmaca”, “Çömel Kurtul”, “Mektup Var”, “Dedemin Bahçesi”, “Kümes”, “Köprü Altından Top Geçirme” oyunları örnek olarak verilebilir (MEB, 2007c; Yazar, 2015).

2.1.6.4.4. Sosyal-Duygusal Gelişimi Destekleyen Oyunlar

Sosyal beceriler, içinde bulunulan sosyal ortama uygun davranmayı sağlayan, toplumsal hayata katılmayı kolaylaştıran, iletişim, kendini kontrol etme, uyum ve

atılganlık gibi becerilerle, gözlenebilen-gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilen davranışlardan oluşur. Günümüzde akademik becerilerin yanında çocukların sosyal gelişimlerinin de çok önemli olduğundan hareketle sosyal becerilerin geliştirilmesi önem kazanmıştır. Sosyal davranışın bir biçimi olan oyun, sosyal becerilerin öğrenildiği, sosyalleşmenin başladığı ve şekillendiği yerdir. Çocuk oyun yoluyla duygu, düşünce ve isteklerini ifade eder, duygusal tepkilerini denetim altına almayı öğrenir; duygusal sorunlarını açığa vurarak çözüm bulmaya çalışır; benmerkezcilikten kurtulur; çevresiyle daha çok ilgilenir, iyi iletişim ve etkileşim kurar; kendine olan güvenini geliştirir; kendi cinselliğine özgü rolleri öğrenir, toplumsal ortamdaki cinsel rolünü benimser; toplumsallaşmayı yani başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi, kendi hak ve özgürlüklerini korumayı, paylaşmayı, yardımlaşmayı, dayanışmayı, iyi geçinmeyi ve görgü kurallarını öğrenir; duyguları keskinleşir, beceri ve yetenekleri, yaratıcılığı ve hayal gücü gelişir; mücadele azmi artar, liderlik özellikleri gelişir; etik kuralları benimser; cesaret, kendine güven, kendini denetleme, çabuk karar verme, iş birliği yapma, çaba harcama, başladığı işi bitirme, doğruluk ve disiplin gibi kişisel özellikleri gelişir; doğa ve insan sevgisi, vatan sevgisi, ülkeye bağlılık gibi kavramları kazanır; yaratıcılığı ve problem çözme becerisi gelişir; kazanılan olumlu nitelikler pekiştirilir, olumsuz nitelikler değişime uğrar; kurallara uymayı ve uyumlu bir birey olmayı öğrenir; sosyal rolleri ve meslekleri tanır. İnsanın sağlıklı, mutlu ve başarılı bir hayat sürebilmesi, içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi yani sağlıklı bir sosyal gelişim ile mümkündür. Sosyal-duygusal gelişimi destekleyici oyunlara “Suçlu ve Avukatı”, “Evinize Köyünüze”, “Kitap Kurdu”, “Mutluluk”, “Hasta Uyandı” oyunları örnek olarak verilebilir (MEB, 2007c; Yazar, 2015).

2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE BİLİŞSEL GELİŞİM

Çocuğun geleceğini belirleyen temel bilgi ve becerilerin yaşamın ilk yıllarında kazanıldığı düşünüldüğünde, çocuğun yaşamında kritik bir dönem olan okul öncesi yılların olabildiğince etkili ve verimli bir şekilde geçirilmesi gerekliliği ortaya çıkar. Çocuğun bütün gelişim alanlarında desteklenmesi, okul öncesi eğitimin en temel amacıdır. Okul öncesi dönemde, birey birçok alanda hızlı bir şekilde gelişmektedir, bu

gelişim alanlarından birisi belki de en önemlisi bilişsel gelişimdir. Yapılan araştırmalar, 18 yaşına kadar gösterilen akademik başarının %33'ünün 0–6 yaşına kadar alınan eğitime bağlı olduğunu, 17 yaşına kadar olan bilişsel gelişimin %50'sinin 4 yaşına, %30'unun 4 yaşından 8 yaşına kadar, %20'sinin ise 8 yaşından 17 yaşına kadar olan dönemde oluştuğunu ortaya koymuştur (Fidan, 1977; Tekiner, 1997; Koçak, 2001; Zembat, 2005; Yavuzer, 2010).

2.2.1. Bilişsel Gelişimin Tanımı ve Önemi

Biliş, içsel zihinsel süreci yani algılama, hatırlama, öğrenme, geri çağırma, problem çözme ve düşünme gibi zihinsel etkinlikleri tanımlar (Neisser, 1967; Yeşilyaprak, 2002; Aral ve Baran, 2011). Bilişsel gelişim ise doğumdan başlayarak bireyin çevresi ile etkileşimini sağlayan; dünyayı anlamasını kolaylaştıran; bilginin edinilmesine, kullanılmasına, saklanmasına, düzenlenmesine ve değerlendirilmesine yardım eden; algılama, hatırlama, akıl yürütme, karar verme, problem çözme gibi aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimi ifade eder (Atkinson vd., 2008; MEB, 2007a; Arslan, 2010; Aral ve Baran, 2011). Piaget ise bilişsel gelişimin, beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasıyla bireyin çevresine uyumuna yardımcı olan deneyimlerin bir birleşimi olduğunu ifade etmektedir (Ömeroğlu, 2005; Bayhan ve Artan, 2009).

Bilişsel gelişimin amacı; soyut şekilde akıl yürütme, varsayımsal durumlar hakkında mantıksal düşünme, kuralları karmaşık ve daha yüksek yapıda örgütlemektir. Erken çocukluk döneminde, çocukların kendilerine özgü düşünce yapıları ve dünya görüşleri vardır, bilişsel özellikleri yetişkinlerden oldukça farklıdır. Bilişsel gelişim çocuğun gördüğü, duyduğu, dokunduğu, tattığı nesnelere hakkında düşünmesini ifade ettiği için çocukların kendi bilgilerini elde etmeleri, saklamaları, yorumlayarak yeniden düzenlemeleri, değerlendirmeleri, denemeleri ve uygulamaya dönüştürmeleri çok önemlidir (Goswami, 2004; MEB, 2007a; Bayhan ve Artan, 2009).

2.2.2. Bilişsel Gelişim İle İlgili Öğeler

Bilişsel gelişim; gizil güç, yetenek, algılama, dikkat, taklit, kavram oluşturma, bellek ve hatırlama, düşünme ve akıl yürütme, problem çözme, yaratıcılık

gibi zihinsel bilgi işlem süreçlerinden oluşur. Birey bu süreçlerden faydalanarak, geçmiş olayları hatırlamakta, sorunları çözmekte, kendisi ve çevresi hakkında yeni bilgiler edinmekte, edindiği bilgileri kullanarak gelecekle ilgili planlar yapmaktadır (Ömeroğlu, 2005; Cüceloğlu, 1997).

2.2.2.1. Gizil Güç

Gizil güç, çocuğun kalıtımla getirdiği, çevre koşulları veya çeşitli engeller nedeniyle doğal yollarla ortaya çıkamayan ancak eğitim yoluyla ortaya çıkacağı düşünülen, potansiyel, gerçekleşmeyen ama gerçekleşebilecek olan saklı güç anlamına gelen yetenekleri, özellikleri ve zihinsel güçleri ifade eder (MEB, 2007a).

2.2.2.2. Yetenek

Bireyin bilişsel, duyuşsal ve motor davranışlarla ilgili öğrenme, iş yapma ve uyum açısından gizil gücü yetenek olarak tanımlanır. Yetenekler doğuştan getirilir ancak yaşantılar vasıtasıyla geliştirilir. Bireyin yetenekleri; öğrenmenin, bir meslek edinmenin, bir ürün üretmenin dayandığı gizil güçtür. Birey; bilişsel, duyuşsal ve motor yetenekleri sayesinde bilgi ve becerileri öğrenir, böylelikle yeteneklerini öğrenme yoluyla yeterliliğe dönüştürür. Bireyin bir konuda yetenekli olduğu o konudaki davranışlarının ve üretim etkinliğinin gözlemi ile kolayca anlaşılabilir. Yetenekli insanların ürettikleri nicelik ve nitelik açısından, o alanda üretilenlerden üstün ve yeni olma özellikleriyle kolayca ayırt edilebilir (MEB, 2007a).

2.2.2.3. Algı

Bireyin doğumundan itibaren, tüm yaşamı boyunca duyu organlarını (görme, duyma, dokunma, tatma ve koklama) kullanarak edindiği bilgilerin merkezi sinir sisteminde organize edilerek anlama, yorumlama, soyutlama, genelleme, sınıflama kavramsallaştırma gibi işlevlerden geçirilerek anlamlı hale getirilme ve kişinin kendini yeni durumlara uydurma sürecine algı denir. Algılama ise duyu organlarıyla alınan uyarıcıların, önceki yaşantı ve deneyimlerle etkileşimi sonrasında organizmayı harekete geçiren anlamlı uyaranlar haline dönüştürülme sürecidir. Algılamanın

gerçekleşebilmesi için olayların veya çevresel etkenlerin duyu organlarını uyarması ve sinir akımı ile beyne ulaştırması gibi bir zihinsel sürecin geçmiş yaşantıların desteğiyle gerçekleşmesi gerekmektedir. Psikologlar, algılamanın temelinde, doğuştan getirilen yetenekler ve çevreyle etkileşim sonucu öğrenilen becerilerin olduğunu; ayrıca algılamanın bireyin zihinsel yapısı, geçmiş yaşantıları, ön bilgileri, güdülenmişlik düzeyi ve birçok içsel etmeden etkilendiğini benimsemektedirler (Cüceloğlu, 1997; Aydın, 2002; Ömeroğlu, 2005; Düzce ve Cinel, 2006; Senemoğlu, 2007; Bayhan ve Artan, 2009; Bee ve Boyd, 2009; Aral ve Baran, 2011).

Algı, genel olarak anlama ve kavram gelişiminde; görsel algı, algılananların bellekte depolanmasında; işitsel algı, dinleme becerisinin gelişiminde; dokunma algısı, çocuğun çevresini dokunarak tanınmasında önemli bir yer tutar. Algılama, çocuğun dikkatini yönlendirerek dikkat süresini uzatır. Algısal etkinlikler, çocuğun duyularını daha etkili bir şekilde kullanmasını ve etkinliği belli bir düzen içerisinde yapmasını sağlar (Dönmez vd., 2000).

2.2.2.4. Dikkat

Dikkat, uyarıcılar üzerinde bilinçli odaklanma sürecidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi dikkat süresine ve odaklanma düzeyine bağlıdır. Dikkat, dikkat süresi ve dikkat seçiciliği olmak üzere iki süreçten oluşur. Dikkat süresi, bireyin bir noktaya yöneldiği zaman; dikkat seçiciliği ise odaklanan uyarıcıyı tanıma, belirgin ve temel nitelikleri belirleme işlemi olarak tanımlanabilir. Odak noktasının değişmesi dikkat dağılımasıdır. Dikkati uyaran etmenler, iç ve dış etmenler olmak üzere ikiye ayrılır. İç etmenler, bireyin kendisine özgü ilgi ve gereksinimleri ile ilgili etmenlerdir. Bireyin bedensel yorgunluğunun dikkat süresini etkilemesi iç etmenlere örnek olarak verilebilir. Dış etmenler ise uyarıcının büyüklüğü, şiddeti, parlaklığı, hareketliliği gibi sadece uyarıcı ile ilgili etmenlerdir. Yüksek sesin veya parlak bir nesnenin daha dikkat çekici olması dış etmenlere örnek olarak verilebilir. Yaşla birlikte dikkatin süresinde ve seçiciliğinde değişme olmaktadır. Okul öncesi dönem çocukları dikkatlerini bilinçli olarak kontrol edecek ve yönlendirecek stratejiye sahip olmadıkları için dikkatleri, seçicilikleri ve dikkat süreleri dikkat etmek için bilinçli stratejilere sahip, seçici

olmaları gerektiğini bilen okul çağı çocuklarına nazaran daha kısıtlıdır. Çocuklar uyarıcıyı seçmek, dikkatlerini odaklamak için gittikçe artan bir beceri elde ederler (Öztürk ve Kısaç, 2007; MEB, 2007a; Bayhan ve Artan, 2009; Aral ve Baran, 2011).

2.2.2.5. Taklit

Taklit, bir davranış örneğini ya da modelini takip ve kopya etme yeteneğidir. Taklit ilk başta görme ve diğer duyulardan haz alma süreci, daha sonra önceki ilgi çekici tepkileri sürdürmenin bir yoludur. Piaget'e göre taklit dört-sekiz aylık bebeklerde görülür ve bebeklerin daha önce gördükleri hareketleri taklit etmelerini ertelenmiş taklit olarak adlandırır, ertelenmiş taklidin doğrudan doğruya taklitten daha çok zihinsel gelişimdeki ilerlemeyi gösterdiğini ifade eder. Bebeklerin hareketleri hemen ya da belli bir süre sonra taklit etme yeteneği hareketin karmaşık oluşuna ve doğallığına bağlıdır. Karmaşık bir hareketi bebeklerin taklit etmesi düşük bir olasılıktır. Çocukların taklit yeteneğinin ve nesne kavramının gelişmesi sembolik düşüncenin temelini oluşturur (Bayhan ve Artan, 2009; Selçuk, 2010).

2.2.2.6. Kavram Öğrenme

Kavram, nesne ve olayların ortak özelliğini temsil eden içsel bir süreçtir. Birbiriyle ilişkili nesne ve olayların ortak yönlerini kavram gösterir. Çocukta algısal uyarıcıları düzenleme yeteneği geliştikçe kavramlar öğrenilmeye başlanır. Kavram öğrenme, kavram oluşturma ve kavram kazanma olmak üzere iki aşamadan oluşur. Kavram oluşturma, nesnelere sınıflandırma işlemidir. Kavram kazanma, oluşturulan kavramın uygun kural ve ölçütlerle sınıflara ayrıştırılması işlemidir. Kavram oluşturma, kavram kazanmanın ön koşuludur. Kavram kazanma, ayırt etmeyi öğrenmeyle başlar. Belirli bir özelliği ayırt etme yeteneği aynı özelliğe sahip diğer nesnelere genellendiğinde, kavram öğrenilir. Kavram öğrenmede, bağlantı kurma da bir yoldur. Bir kelimenin anlamını bilmeden bazı olaylarla bağlantı kurularak, kelimenin anlamına ilişkin bir fikir geliştirilebilir. Kavramları öğrenmede tanımlardan da yararlanılabilir. Tanımlar, bir kavramın sahip olduğu özellikleri başka kelimelerle açıklayarak öğretir. Kavram gelişimi, benzerlik ve farklılıkları algılama ya da bulma,

sıraya dizme, genelleme, sınıflama süreçlerini içerir (Morgan, 2000; Bütün Ayhan, 2005; Bütün Ayhan ve Aral, 2007; Aral ve Baran, 2011).

2.2.2.7. Bellek ve Hatırlama

Bellek, bireyin tecrübelerinden edindiği ve öğrendiği bilgileri güvenilir bir biçimde, tam ve doğru olarak zihinde tutmaya, istenildiği zaman kullanmaya olanak sağlayan yetenektir. Hatırlama ise uygun bir uyarıcıyla zihindeki bilgilerin güvenilir bir şekilde bilinçli hale gelmesidir. Belleğin güvenilirliğini, hatırlama gücü gösterir. Kişilerin ilgileri, güdüleri, duyuları hatırlamalarını etkiler. Bilgilerin anlamlı olması, mantığın gelişmesi de hatırlama yeteneğini artırır. Bellek; duyuşsal kayıt (anlık bellek), kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üç yapısal bileşimden oluşur. Duyuşsal kayıt, bilgi işleme sürecinin ilk aşamasıdır ve duyu organları aracılığıyla çevredeki uyarıcılardan dikkat ve seçici algı ile belirlenen ve algılanan çeşitli bilgilerin tam bir kopyasının tutulduğu, seçilen duyuşsal bilgilerin işlenerek kısa süreli belleğe iletildiği, geri kalan mesajların ise silinerek kaybolduğu bilgi deposudur. Kısa süreli bellek, duyuşsal kayıt aracılığıyla gelen bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayan, bilgi depolamada sınırlı bir kapasiteye sahip olan, arada geçiş görevi gören bir bellek sistemidir. Kısa süreli belleğe gelen ve tekrar yoluyla uzun süreli belleğe aktarılamayan bilgiler unutulur. Kısa süreli belleğe bilgi, duyuşsal kayıt ve uzun süreli bellekten gelir. Genellikle her ikisi aynı anda gerçekleşir. Uzun süreli bellek, kısa süreli bellekteki uyarıcıların tekrarlanarak geldiği, eski bilgilerle örgütlenerek uzun süre depo edilip, saklandığı yerdir. Bilginin uzun süreli bellekte bellek izi haline gelerek depolanması öğrenme süreci olarak adlandırılır. Uzun süreli belleğin kapsamı ve sınırları çok geniştir; bu yüzden tekrar ve gruplama süreçleri iyi çalıştığında uzun süreli bellekte depolanan bilgiler istenildiğinde hatırlanır. Öğrenilmiş bilginin unutulmaması bilginin başlangıçta iyi öğrenilmesine, birey için anlamlı olmasına ve öğrenilmiş diğer bilgilerin olumsuz etkisinin bulunmamasına bağlı olmaktadır (Erden ve Akman, 2002; Smith vd., 2003; Groome vd., 2005; Ömeroğlu, 2005; MEB, 2007a; Senemoğlu 2007; Bayhan ve Artan, 2009; Aral ve Baran, 2011).

2.2.2.8. Düşünme ve Akıl Yürütme

Düşünme; gözlem, deneyim, akıl yürütme gibi yollarla elde edilen bilgilerden başka bilgilere ulaşma, sahip olunan bilgilerin ötesine geçme, dolayısıyla eski bilgileri şekillendirmedir. Düşünme küçük yaşlarda başlar ve yaşın ilerlemesiyle birlikte toplumsal normlara uyum sağlayan bir nitelik kazanır. Akıl yürütme, daha önce öğrenilmiş bilgilerin algılanan benzerlikler ve ilişkiler doğrultusunda karşılaşılan soruna çözüm bulmak için birleştirilmesi, düzenlenmesi, tahminler yürütülmesi, çıkarım yapılması ve karar verilmesi sürecidir. İnsanlar, akıl yürütme yeteneği vasıtasıyla varsayımlardan ya da tespitlerden sonuçlar elde edebilirler. Akıl yürütme; olaylar arasında bağlantı kurma, yeni anlamlar ortaya çıkarma, elde edilen bilgileri yeni durumlarda kullanabilme, olasılıkları değerlendirme, kıyaslama, karşılaşılan problemlere çözüm üretebilme gibi birçok beceri ile yakından ilgilidir. Düşünme ve akıl yürütme sürecindeki değişim ve gelişimler çocuğun genel bilişsel olgunluk düzeyini yansıtır. Bu açıdan düşünme ve akıl yürütme yeteneği süreç içerisinde geliştirilmesi gereken yeteneklerdir ve bu gelişim için en uygun zaman tüm gelişim alanlarında çok hızlı bir değişimin ve ilerlemenin kaydedildiği okul öncesi dönemdir (Meadows, 1994; Sevinç, 2003; Oaksford, 2005; Taylor, 2005; Özden, 2005; Solso vd., 2007; Sandberg ve Mccullough, 2009; Eysenck ve Keane, 2010; Aral ve Baran, 2011).

2.2.2.9. Problem Çözme

Morgan'a (2000) göre problem, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bingham (1998) problem çözmeyi, hedefe ulaşmayı güçleştiren engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak tanımlamaktadır. Problem çözme, öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Problemlerle karşılaşmak ve bunlara çözüm üretmeye çalışmak erken çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine kadar yaşamın her aşamasında bireylerin karşı karşıya kaldığı bir durumdur. Problem çözme becerisi gelişen çocuklar küçük yaşlardan itibaren anne babalarıyla sağlıklı iletişim kurabilen, yapıcı, yaratıcı, sorumluluk duygusu gelişmiş, duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, kendi kendini denetleyebilen, sosyal becerileri gelişmiş,

başkaları ile olumlu ilişkiler kurabilen bireylerdir. Bireyler öncelikle her problemin kendine özgü bir çözümü olduğunu ve çözüme ulaşabilmek için bazı problem çözme becerilerine sahip olunması gerektiğini bilmelidirler. Problem çözme aşamalarında birey problemin farkındadır ve çözme isteği duyar, problemi açıklar, problemle ilgili gerekli bilgileri toplar, bu bilgileri karşılaştırıp düzenler, muhtemel çözüm yollarını belirler, bu çözüm yollarını değerlendirerek en iyi çözüm yolunu seçer, seçilen çözüm yolunu uygular ve kullanılan çözüm yolunu değerlendirir. Çocuklar problem çözme becerisini kullanarak; davranışları ile düşüncelerini belli bir konu üzerinde yoğunlaştırmayı, gerçek yaşama uyum sağlamayı, alternatif çözümler üretmeyi, neden sonuç ilişkilerini kavramayı, karar verme, seçim yapma, çok yönlü düşünme, sonuçları tahmin etme gibi bilişsel becerileri de birlikte geliştirmektedirler (Kahney, 1993; Bingham, 1998; Aslan, 2001; Çağdaş, 2002; Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003; Senemoğlu, 2005; Sevinç, 2003; Ömeroğlu, 2005; Zembat ve Unutkan, 2005; Kail, 2010).

2.2.2.10.Yaratıcılık

San (1985) yaratıcılığı, daha önce kurulmamış ilişkiler arasında bağlantılar kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni fikirler ve yeni ürünler ortaya koyabilme becerisi olarak tanımlar. Yaratıcı düşünme; gözlem, bilgi ve deneyimlerle kazanılan düşünceleri yeni düşünce ya da kavramlar üretecek şekilde ilişkilendiren, eski sorunlara yeni çözümler getiren, özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan, buluşçu bir düşünce biçimi ve öğrenme için bir araçtır. Yaratıcılık; algılama, bilinçlilik, duyarlılık, orijinallik, yeniliğe açık olma, detaylandırma, esneklik, akıcılık, sezgi, imgeleme, analogik düşünme, sıra dışı bağlantılar kurma, kavrama yeteneği, çocuk gibi düşünme, özerklik, odaklanma, dönüştürme, sınırları aşma, yarıda bırakmama ve buluş gibi birçok bilişsel süreci içinde barındırmaktadır. Yaratıcı bireyler, yaratıcılıklarının farkında olan, yeni düşünce şemalarına ve sınırsız bir hayal gücüne sahip, bağımsız, risk alabilen, yüksek enerjili, meraklı, kendine güvenen, alışılmış düşünceleri, alışılmamış açıklıkta ve kısalıkta anlatan, öğrenmeye hazır, önemli buluşlar yapan, geleneksel olmayan bakış açıları, yargılar ve iç görüler oluşturan, mizah özelliği bulunan, sentez yapma güç ve

yeteneğine sahip olan, özgün yollarla dünyayı açıklamaya çalışan kişilerdir. Bu kişilerde merak, sabır, hırs, sorumluluk duygusu, liderlik özelliği, buluş yapma yeteneği, deney ve alıştırma yapma, sentezci yargılara ulaşma gibi bilişsel beceriler gelişmiştir. Her birey yaratıcı düşünme kapasitesine ya da yeteneğine sahiptir, ancak doğuştan gelen yetenekler konusunda bireyler arasında farklılıklar olduğu için her bireyin yaratıcılık düzeyi aynı değildir. Ayrıca küçük yaştan itibaren farklılıkları kabul etmeleri, beraber ve yalnız çalışmaları için fırsat verilmesi, dinleme, düşünme, yorumlama, yapılandırma, karar verme, odaklanma gibi becerilere zaman ayrılması, sorularına karşı ciddi bir tutum sergilenmesi gibi olanakların sunulması, yaşama biçimi ve edinilen deneyimler de çocukların yaratıcılığını şekillendirmektedir (Tegano vd., 1991; Mangır ve Aral, 1992; Isenberg ve Jalongo, 1993; Yıldırım, 1998; Aral, 1999; Hançerlioğlu, 1992; Paris vd., 2006; Üstündağ, 2009; Dağlıoğlu, 2010; Aral ve Baran, 2011; Daniels, 2013).

2.2.3. Zekâ

İnsan beyninin karmaşık bir yeteneği olan zekâ, yeni ve kompleks düşünceleri kavrama, hızla öğrenme, problem çözme, soyutlamaları, simgeleri anlama ve kullanma, ilişki kurma, ilişkileri görme, çevreye uyum sağlama, yaratıcı hayal gücüne sahip olma, soyut düşünme, mantıklı plan yapma, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme, deneyimlerden yararlanma ve eleştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Saturçay, 1983; Saban, 2001; Eripek, 2007; Aydın, 2011).

Zekânın %75'i yaşamın ilk dört yılında gelişmekte, zekâ yirmi yaşına kadar gelişimine devam etmekte, daha sonra duraklamakta ve yaşlılık döneminde ise gerilemektedir. Zekâyı etkileyen faktörler; kalıtım ve çevre etmenleridir. Zekânın kalıttan etkilendiğini savunan araştırmacılar, yaptıkları çalışmalarda çocukların zekâsı ile anne babalarının zekâsı arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu belirledikleri için zekânın doğuştan getirilen bir yeti olduğunu ve büyük ölçüde kalıtımın etkisiyle belirlendiğini ifade ederler. Kalıtım tek başına zihinsel performansı açıklamakta yeterli olamamaktadır. Yetenekler ancak uygun ortamlarda gelişebilirler,

bu sebepten çocuk doğuştan getirdiği zihinsel potansiyelini kullanmak ve geliştirmek için uyarıcılarla zenginleştirilmiş bir çevreye ihtiyaç duymaktadır, yani zekânın belirlenmesinde kalıtımın yanı sıra çevresel faktörler de oldukça etkili olmaktadır. Çocuğun zekâsı; ailedeki çocuk sayısı, anne babanın öğrenim düzeyi, anne babanın çocuğa karşı tutumu, annenin zihinsel düzeyi, anne çocuk ilişkisi, ailede yaşanan şiddet, kaygı durumları ve anne-babanın ayrı yaşaması gibi çevresel faktörlerden oldukça etkilenmektedir. Sonuç itibarıyla çocuğun zekâsı genetik mirasıyla oluşmakta fakat zengin uyarıcı bir çevre etkisiyle de bu miras olabildiğince geliştirilebilmektedir (Bayhan ve Artan, 2009; Aral ve Baran, 2011).

2.2.4. Bilişsel Gelişim Kuramları

Bilişsel gelişim kuramları, bireylerin çevreyi anlamlandırma, zihinde yapılandırma süreçlerinin nasıl işlediğini, bilişsel gelişim sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri inceleyen kuramlardır. Piaget, Bruner, Vygotsky gibi bilişsel gelişim kuramcıları çocuğun çevresindeki dünyayı değişik yaşlarda nasıl gördüğünü ve algıladığını belirlemeye çalışmışlardır. Bilişsel gelişim kuramında dört temel prensip vardır: dönemler belli bir sıra ile ortaya çıkarlar, bu dönemlerin sırasını değiştirmek mümkün değildir; her dönem kendisinden bir önceki dönemin kazanımlarını da içerir; her dönemin tipik gelişim özellikleri vardır ve her dönem için bireysel gelişimsel farklılıklar söz konusudur (Bacanlı, 2002; Senemoğlu, 2007; Arslan, 2010). Dört temel bilişsel gelişim kuramı; Bilgiyi işleme kuramı, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramı ve Bruner'in bilişsel gelişim kuramıdır.

2.2.4.1. Bilgiyi İşleme Kuramı

Düşünme gibi zihinsel bilgi işlem süreçlerini kullanarak bilgilerin ya da olayların algılanması, yorumlanması, saklanması, hatırlanması, unutulması ve kullanılması gibi süreçlerin tamamı bilgiyi işleme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bilgiyi işleme kuramını ortaya koyan Atkinson ve Shiffrin'e göre insan belleği hem duyular yoluyla elde edilen bilgileri depolamak, hem de istenildiğinde bu bilgileri geri getirmek için çalışan bir sistemdir (Budak, 2000; Yılmaz, 2005; Arslan, 2010).

Bilgiyi işleme kuramında öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle çevredeki uyarıcılar duyu organları vasıtasıyla alınır, duyu kayıtlarıyla bilgi kaydedilir, dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyu kayıtlarıyla gelen bilgi seçilir ve kısa süreli belleğe geçirilir, bilginin kısa süreli bellekte kalabilmesi amacıyla zihinsel tekrar yapılır, bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için kısa süreli bellekte anlamlı kodlama yapılır, bu sayede kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanır, bilgi uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirilir, bilgi kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilir, tepki üretici bilgiyi vericilere gönderir, öğrenen çevresinde performansını gösterir ve tüm bu süreçler yürütücü kontrol tarafından kontrol edilir, düzenlenir. Bilgi işleme kuramcıları, insan zihninin işleme şeklini mantıksal kurallar aracılığıyla bilgi işleyen bir sistem olduğu için bilgisayara benzetmişler ancak belleğin bilgi türü ve miktarı ile sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Donanım ve programlama ile daha iyi bir bilgi işlemcisine dönüştürülebilen bilgisayarlar gibi çocuklarında yeni stratejilerle geliştirilmesi hedeflenmiştir (Ömeroğlu, 2005; Senemoğlu, 2007).

2.2.4.2. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Jean Piaget araştırmalarına çocuklarda düşünme, akıl yürütme, kavram geliştirme gibi süreçleri inceleyerek başlamış daha sonra bilişsel gelişim kuramını geliştirmiştir. Piaget bilişsel gelişimi, biyolojik ilkelerle açıklar. Ona göre bilişsel gelişim, beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasıyla bireyin çevresine adapte olmasına yardımcı olan deneyimlerinin birleşimidir; kalıtım ve çevrenin etkileşiminin bir sonucudur. Piaget, bilişsel gelişim sürecini etkileyen ilkeleri; zekâ, şema, olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme ve dengeleme olarak belirtir. Piaget'ye göre, zekâ çevreye uyum sağlama yeteneğidir; yani zeki birey ya da organizma içinde bulunduğu sürekli değişen çevreye diğerlerinden daha kısa sürede uyum sağlayabilen ve uygun tepkiler üretebilen birey ya da organizmadır. Şema, bireyin çevresindekileri tanımak için zihninde oluşturduğu örgütlenmiş davranış ve düşünce kalıpları, algı çerçevesidir. En temel zihinsel yapı olan şemaların en önemli özelliği olgunlaşma ve öğrenmenin etkisiyle değişip yenilenmesidir. Bilişsel gelişim, bireyin biyolojik olgunluğa erişmesi ve çevresiyle etkileşimi sonucunda yaşantı kazanması arasındaki sürekli etkileşimin

bir üründür. Uyum, çevrenin değişen verilerine göre yeni bir davranış yapısına uyacak biçimde eski davranış biçimlerini değiştirmedir. Uyum sağlama özümleme ve düzenleme olmak üzere iki şekilde olabilir. Özümleme, bireyin karşılaştığı yeni bir olayı, fikri, nesneyi, kendisinde daha önceden var olan bilişsel yapı içine alma süreci; düzenleme ise mevcut şemayı yeni durumlara, nesnelere, olaylara göre yeniden biçimlendirme, şekillendirme sürecidir. Örgütlenme, süreçleri sistematik ve tutarlı sistemler haline getirmeyi, bu amaçla birleştirme, koordinasyon sağlama, fikirleri ve eylemleri birleştirmeyi yani kavram ve olayları birbirleriyle tutarlı bütünler haline getirmeyi ifade eder. Dengeleme, bireyin özümleme ve düzenleme yoluyla çevreye uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşma sürecidir ve öğrenmenin temelindeki dinamik güçtür (Arı, 2006; Bacanlı, 2006; Çeçen, 2007; Senemoğlu, 2007; Bayhan ve Artan, 2009; Arslan, 2010; Selçuk, 2010; Birney ve Sternberg, 2011).

Piaget, dünyayı keşfetmek ve anlamak için çocukların yaşlara göre dört dönemden geçtiğini ifade eder. Piaget'nin gelişim dönemleri; duyuşsal motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemidir.

2.2.4.2.1. Duyusal Motor Dönem (0-2 Yaş)

Bebek, bu aşamada dış dünyayı keşfetmede duyularını ve motor becerilerini kullandığı için bu döneme “duyu-motor” denilmektedir. Bu dönemde bebeklerin bilgileri fiziksel deneyimleriyle sınırlıdır, bebek kendini dış dünyadan ayrı bir varlık olarak algılayamaz bu nedenle kendi bedeni dışındaki nesnelere deviniminden habersizdir. Tüm bebekler doğuştan refleksif davranışlara sahiptir. Bu dönemde refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara geçilir. Dönem ilerledikçe bebek amaçlı davranış göstermeye başlar, çevresindeki insanlara, olaylara görsel açıdan büyük ilgi duyar, yeni gördüğü bir nesneye uzun süre dikkatle bakar, inceler, uzatılan bir nesneyi alır, bir elinden öbürüne geçirir, altını üstüne çevirir, küçük nesnelere işaret parmağını kullanarak iter, gösterir, nesnelere başparmağını ve işaret parmağını kullanarak eline alır, elindeki objeyi yerine koymayı başaramazsa yere bırakır, elindekini istemeden düşürdüğü zaman doğru yöne bakar ve arar, yani objelerle canlı bir dikkatle uğraşır. Duyu-motor dönemi altı alt aşamaya ayrılmıştır. Bu alt aşamalar duyu-motor

organizasyonlarındaki niteliksel değişiklikleri ifade eder. Bu alt aşamalar; refleksler aşaması, ilk alışkanlıklar ve birinci döngüsel tepkiler aşaması, ikinci döngüsel tepkiler aşaması, ikinci döngüsel tepkilerin koordinasyonu ve amaca yönelik davranışlar aşaması, üçüncü döngüsel tepkiler, yenilik ve merak aşaması, zihinsel kombinasyonlar ve problem çözme aşamasıdır (Cohen, 2002; Oakley, 2004; Yapıcı ve Yapıcı, 2006; Senemoğlu, 2007; Bayhan ve Artan, 2009).

2.2.4.2.2. İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş)

İşlemler, çocuğun fiziksel olarak yapmadan önce zihnen, akıl yoluyla kabul ettiği faaliyetler bütünüdür. İşlemlerin içselleştirilmesi; aynı zamanda mantık ilkelerini ve kesin kuralları üst derecede kendine uydurma ve organize etmedir. 2-7 yaş arası döneme işlem öncesi adının verilmesinin nedeni, çocukların bu dönemde işlem yapacak bilişsel yeterlikten yoksun olduklarını belirtmektir. Piaget işlem öncesi dönemi ikiye ayırır. Bunlar, sembolik ya da kavram öncesi dönem ve sezgisel dönemdir. İşlem öncesi dönemde görülen en önemli özellik, benmerkezci düşüncedir. Benmerkezci düşünce; çocuğun görüşlerinin tek görüş olduğunu düşünmesini, kendisini dünyanın merkezinde olarak görmesini ifade eder. Bu dönemde çocuklar başkalarının duygu ve düşüncelerini fark etmezler, başka çocuklarla alay edip hayvanları incitebilirler ve karşısındakinin duyduğu acıyı anlayamazlar. Herhangi bir nesnenin biçimi ya da mekândaki konumu değiştiğinde miktar, sayı alan, ağırlık ve hacminde değişiklik olmayacağı ilkesini ifade eden korunum kavramı bu evrede gelişmemiştir. Ayrıca, çocuklar düşünce ve eylemlerini gidiş yönünün tersine çevirebilme yeteneğine de sahip değildirler. Bu evrede, çocuk birlikte oynuyormuş gibi görünse de kendi oyununu oynar, kendi düşünceleriyle ilgili konuşur; hayal ile gerçeği ayırt edemez; aynı şeyi tekrar tekrar yapmaktan zevk alır; tek yönlü düşünme ve mantık yürütme görülür ancak mantık yürütmede tümdengelim ve tümevarımı kullanamaz; renk ve biçim olarak kategorilere ayırmayı öğrenir; doğal olgulara birinin neden olduğunu düşünme yani yapaycılık ve cansız nesneye canlılık özelliği yükleme yani canlandırıcılık özellikleri görülür ve kavramsal düşünce bütünleşmemiştir. Bu dönemin sonunda çocuk, motor ve duygusal etkinliklerinin koordinasyonunu geliştirir; karmaşık olmayan zihinsel işlemler, konuşma ve sembolik düşünce başlar (Aydın,

2002; Ulusoy, 2003; Gander ve Gardiner, 2004; Bayhan ve Artan, 2007; Senemoğlu, 2007; Selçuk, 2010; Ülke-Kürkçüoğlu, 2010; Trawick-Swith, 2013).

2.2.4.2.3. Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş)

Bu dönemdeki çocuklar, bilişsel yeterlilik bakımından çok hızlı gelişme gösterirler, düşüncelerinde daha esnek ve düşünce süreçlerinde daha mantıklıdır. İşlem öncesi döneme göre dilin öğrenilmesinde, sosyalleşmede ve özellikle zihinsel süreçlerde önemli gelişmeler ve ilerlemeler olur, akıl yürütme bu dönemde başlar. Sayı kavramlarını, ilişkileri, süreçleri ve benzerlerini, zihinsel olarak problemleri somut nesnelere düşünme yeteneğini, kuralları anlama yeteneğini geliştirirler; tersine çevrilebilirlik ve nesnenin korunumu (sayı, madde, uzunluk, miktar, ağırlık, hacim) ilkesini kazanırlar; problemlerin çözümünde kullanmak için çevrelerindeki nesnelere, olayları, kavramları, sıralayabilir, gruplayabilir ve örgütleyebilirler; ayrıca çocuklar olayları ve dünyayı başkaları açısından da görerek, benmerkezcilikten uzaklaşabilirler (Arı vd., 1999; Thornton, 2002; Arı, 2006; Bayhan ve Artan, 2007; Senemoğlu, 2010; Selçuk, 2010)

2.2.4.2.4. Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üzeri)

Piaget'ye göre soyut işlemler dönemi insan düşüncesinin gelişim evresinin sonuncusudur, birey ergenlik dönemi ile birlikte yetişkin gibi düşünmeye başlar; fakat bu durum ergenin yetişkin bir birey gibi karar verebildiği ve problem çözebildiği anlamına gelmez. Bu dönemde soyut olasılıklarla akıl yürütme, varsayıma dayalı tümdengelim ve önermeler olmak üzere üç yetenek ortaya çıkar. Soyut düşünebilme yeteneği, on bir-on iki yaşlarında kazanılmaya başlar ve on altı yaşın sonunda tamamlanır. Soyut düşünen bir birey, bir problemin çözümünde değişkenler arası ilişkileri bulur, neden-sonuç düşüncesinin ana prensiplerini anlar, denenceler geliştirir, bu denenceleri test eder, çözüme ulaşabilmek için tümevarım, tümdengelim gibi zihinsel süreçleri kullanır. Ayrıca ergen, dil gelişimi bakımından kavramların atasözlerinin, deyimlerin anlaşılmasında da herhangi bir problem yaşamamakta, yazılı dili de bir yetişkin kadar etkin kullanabilmektedir. Bu dönemde ergenler etrafındaki

insanların kendisine odaklandıklarını düşünerek benmerkezcilik özelliği de gösterirler, çevrelerinden duyduklarını kendi algıladıkları gibi genişletirler, hayal kurarlar, düşüncelerinde esnektirler, olaylar karşısında daha az şaşırır ve paniğe kapılırlar, bu özellikleri sayesinde aynı sonuca farklı yol ve yöntemler kullanarak kolayca ulaşabilirler (Arı, 2006; Bayhan ve Artan, 2007; Arslan, 2010; Senemoğlu, 2010; Aral ve Baran, 2011; Birney ve Sternberg, 2011).

2.2.4.3. Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Lev Semyonovich Vygotsky, çocukların düşüncelerinin diğer insanlarla yaptıkları konuşmalardan ve etkileşimlerden oldukça etkilendiğini savunarak, eğer çocukların ne düşündüğünü, ne öğrendiğini bilmek istiyorsak onları başkaları ile doğal etkileşimleri esnasında gözlemlememiz gerektiğini önerir. Vygotsky'ye göre çocuğun bilişsel gelişiminde sosyal çevresinin önemli bir rolü vardır ve sosyal çevrenin zenginliği bilişsel gelişime olumlu anlamda katkıda bulunur. Çocuğun sosyal çevresinin, bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu çocukların kazandıkları kavramları, fikirleri, olguları, becerileri ve tutumları çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrendiklerini ileri süren Vygotsky, bilişsel gelişimin kaynağının, çocuğa sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirleyen kültür, insan etkileşimi yani tüm üst düzey bilişsel süreçler için dayanak olan dil olduğunu vurgular. Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişimini etkilemede yetişkinlerin rolünün çok önemli olduğunu belirtirken çocukların yetişkinlerle ya da akranlarıyla iş birliği içinde çalıştıklarında bilişsel gelişimlerinin besleneceğini ifade eder. Vygotsky, bilişsel gelişime etkisi olan diğer faktörleri; nesne, materyal ve olaylarla gerçekleşen somut yaşantılar ve her çocuğun potansiyel gelişim alanının farkında olan, öğrenme gereksinimlerini karşılayan öğretmenlerin çocuk gelişimine etkisi olarak sıralar. Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramının en temel kavramı, yakınsak gelişim alanıdır. Yakınsak gelişim alanı, çocuğun hâlihazırda sahip olduğu gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla iş birliği yaparak yani sosyal çevresi aracılığıyla geliştirebileceği potansiyel gelişim düzeyidir. Vygotsky, oyunun erken dönemde yakınsak gelişim alanını oluşturmak için özellikle önemli bir bağlam olduğunu belirtir; yetişkinin çocuğun bilgiyi içselleştirmesine ve bilgiyi kazanmasına

yardım edebilmesi için bu iki noktayı belirlemesi gerektiğini ve yakınsak gelişim alanının tümüyle gelişiminin ancak tam bir sosyal etkileşimle mümkün olabileceğini ifade eder. Bu iki alanın dışında bireyin yardım alsa dahi gerçekleştiremeyeceği etkinlikleri gösteren üçüncü bir alan daha vardır (Wood, 1998; Arı, 2006; Bayhan ve Artan, 2007; Ellis, 2008; Senemoğlu, 2010; Robson, 2012; Trawick-Swith, 2013).

Hem Piaget, hem de Vygotsky keşfederek öğrenmeyi savunur ancak Piaget'nin görüşlerinden ayrılan en temel fark Vygotsky'nin öğrenmenin rehberlik ederek gerçekleştirilmesini savunmasıdır. Piaget çocukların çevrelerini bireysel etkileşimler yoluyla öğrendiğini savunurken, Vygotsky bir yetişkinin, daha büyük yaşta bir çocuğun ya da bir akranın öğrenme sürecinde çocuğu desteklemesinin önemini vurgulamıştır (Bayhan ve Artan, 2007).

2.2.4.4. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Jerome Bruner, bilişsel gelişim fonksiyonlarını inceleyerek öğrenmenin sosyal ve kültürel yönlerini de içine alacak şekilde öğrenme teorisini genişletmiş, öğrenmeyi, öğrenenin yeni fikirler oluşturduğu veya eski bilgilerine yeni kavramlar eklediği aktif bir süreç olarak görmüş, çocukların anlamları arama ve keşfetmeyle öğrendiklerini belirtmiştir. Bruner bilişsel gelişimi Piaget'ye benzer şekilde inceleyerek bilginin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanması üzerinde durmuştur. Bruner'e göre gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve bilişsel gelişim eylemsel, imgesel ve sembolik olmak üzere üç aşamada oluşur (Bayhan ve Artan, 2007; Senemoğlu, 2010)

2.2.4.4.1. Eylemsel Dönem

Çocuk, bu dönemde yaparak yaşayarak öğrenir, çevreyi psiko-motor eylemlerle anlar, nesnelere doğrudan ilişki kurar ve nesnelere anlamı çocukların onlarla ne yaptığını bağlıdır; çevresindeki nesnelere ilgili yaşantıyı onlara dokunarak, vurarak, ısırarak, hareket ettirerek kazanır. Çocuklar için nesnelere, yaptıkları eylemlerdir. Bu dönemde sembollerin ve imgelerin önemi yoktur (Senemoğlu, 2010).

2.2.4.4.2. İmgesel Dönem

Bu dönemde, çocuk bilgileri imgelerle elde eder ve görsel bellek gelişir. Çocuğun kararları dile değil, duyu organları yoluyla edindiği duysal etkilere yani algılarına dayalıdır. Çocuk bir olayı, nesneyi nasıl algılayarsa zihninde o şekilde canlandırır. Bu evrede çocuk kendi algısal dünyasının tutsağıdır (Aydın, 2003; Senemoğlu, 2010).

2.2.4.4.3. Sembolik Dönem

Çocuk, bu dönemde etkinlik ya da algının anlamını açıklayan semboller, simgeler, mecazlar ve formüller kullanır. Az sembolle çok şey ifade edilebildiği gibi eylem ve imgelerle açıklanamayan olay, nesne ve durumlar semboller vasıtasıyla kolay ve etkili bir şekilde ifade edilebilir. Bireyin sembolik döneme ulaşması, zengin yaşantılar kazanmasını sağlar (Aydın, 2003; Senemoğlu, 2010).

2.3. OYUN VE BİLİŞSEL GELİŞİM İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Çoğu bilim adamı tarafından yaşamın sihirli yılları olarak adlandırılan okul öncesi dönemde çocuğun en önemli uğraşısı ve en temel öğrenme aracı oyundur. Oyun, tüm gelişim alanlarına katkı sağladığı için çocuğun gelişiminin bir bütün olarak en iyi şekilde devam etmesi açısından çok önemlidir. Bu sebepten sadece oyun etkinliklerinin değil, tüm etkinliklerin oyunlaştırılması gereği ortaya çıkmaktadır (Koçyiğit vd., 2007).

Aytekin (2001), okul öncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkilerini araştırdığı çalışmasında, değişik oyunların çocuğun çeşitli yönlerdeki eğitimine etkide bulunarak bilişsel, duygusal, fiziksel, psiko-motor, dil ve sosyal gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Sutton, Fort (1933), Libermann, Wallach, Kogan (1965) ve Smilansky (1968) oyun oynayarak büyüyen çocukların oynamayanlara kıyasla, sosyal olarak daha aktif, yaratıcı güçlerinin daha fazla, kelime hazinelerinin dolayısıyla konuşmalarının daha

zengin olduğunu; Hall (1987), oyunun çocukların iletişim becerilerinde önemli bir etken olduğunu; Yawkey ve Fox (1980), eğitici oyunların çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklediğini ortaya koymuştur (Karabacak, 1996).

Oyun, çocuğa çevresini araştırma, objeleri tanıma ve problem çözmeye imkânı sunmaktadır. Çocuk bu yolla renk, büyüklük, şekil, ağırlık, boyut, hacim, ölçme, sayma, mekân, zaman, uzaklık, uzay gibi pek çok kavramı ve eşleştirme, sıralama, sınıflandırma, analiz ve sentez gibi birçok zihinsel işlemleri de öğrenebilmektedir. Oyunun problem çözmeye becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve problem çözmeye için bir ortam sağladığı görülmektedir (Koçyiğit vd., 2007; Driscoll ve Nagel, 2008). Benzerlikleri ve farklılıkları ayırt etme, karşılaştırma, sınıflandırma, ilişki kurma gibi muhakeme yeteneğinin temelini oluşturan becerilerin okul öncesi dönemde kazandırılması, çocukların bilişsel gelişimini ve akademik becerilerini desteklemekte, dolayısıyla çocukların sonraki öğrenim yaşantılarını kolaylaştırmakta ve başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bahsedilen becerilerin gelişimini sağlamanın en kolay yolu da çocuğun en önemli işi olan oyundan geçmektedir. Araştırma sonuçları, kaliteli okul öncesi eğitim alan çocukların öğrenme ve düşünme becerilerinin zenginleştiğini ve kapasitelerinin en üst düzeye çıktığını göstermektedir (Ömeroğlu ve İnal, 2011).

Metin (1992) ve Guha (2002) göre okul öncesi eğitim programında matematik becerileri oyun etkinlikleri ile öğretilmektedir. Önemli olan nokta, etkinliklerin kurallı ders havasında değil de; oyun köşelerinde, evcilik köşelerinde ya da herhangi bir doğal öğretim ortamı oluşturularak çocuklara sunulmasıdır (Akt. Türkmenoğlu, 2005). Okul öncesi dönemde çocuğun doğal merak duygusundan ve keşfetme yeteneğinden faydalanılarak oyun temelli etkinlikler aracılığı ile geliştirilmeye çalışılan akademik beceriler, çocuğun tüm yaşantısı boyunca kullanacağı akademik becerilerin temelini oluşturmaktadır (Uyanık, 2013).

Oyun ve bilişsel gelişim ile ilgili yapılan araştırmalar yurt içinde yapılan çalışmalar ve yurt dışında yapılan çalışmalar olarak tarih sırasına göre aşağıda sunulmuştur.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan alışmalar

Kavsaoğlu (1990), araştırmasında 1,5-2,0 yaş ve 4,5-5,0 yaş çocuklarında oyun yöntemi ile işlev ve dil düzeylerinde, “büyük-küçük”, “uzun-kısa” kavramlarının değerlendirilmesini yapmıştır. Araştırmanın rneklemini Ankara Gaziosmanpaşa semtine bağlı olan 5 okul oluşturmuştur. Çalışmaya 1,5-2,0 yaş aralığında 20 ocuk ve 4,5-5,0 yaş aralığında 20 ocuk olmak üzere toplam 40 ocuk katılmıştır. Veriler gözlem ve kayıt yöntemi ile toplanmıştır. Bu araştırmada, erken yaşlarda kavram gelişiminin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesine yönelik olarak değerlendirme yapılabileceği görülmektedir. Bu sonuç da çocuğun biliş potansiyeline yaklaşımda, oyun yönteminin etkili olduğunu göstermektedir.

şener (1996), araştırmasında dramatik oyun ve inşa oyununun 4-5 yaş aralığındaki anaokulu çocuklarının bakış açısı alma becerisine etkisini incelemiştir. Bakış açısı alma becerisi okul öncesi çocukların bilişsel gelişimlerinde etkili olan tersine evrilebilirlik, benmerkezcilik, korunum ve odaktan uzaklaşma gibi kavramlarla ilişkilidir. Anaokuluna devam eden 30 ocuk rastlantısal örnekleme modeline uygun biçimde ikisi deney grubu, biri kontrol grubu olmak üzere  gruba atanmıştır. Deney gruplarından ilkinde dramatik oyun eğitimi verilirken, diğer deney grubuna inşa oyunu eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklar ise serbest boyama yapmışlardır. Deney gruplarına 10 gün boyunca 20 dakika uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda hem dramatik oyun deneyimlerinin hem de inşa oyunu deneyimlerinin bakış açısı alma becerisinin gelişimine katkıda bulunduğu ve dramatik oyunun inşa oyununa göre bakış açısı almada daha etkili olduğu görülmüştür.

Altunay (2004), “Oyunla Desteklenmiş Matematik ğretiminin ğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi” adlı araştırmasında, nc sınıf öğrencilerinden seçilen deney grubuna oyunla desteklenmiş matematik ğretimi, kontrol grubuna geleneksel matematik ğretimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre başarı ve ğrenci erişisi düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, kalıcılık testi sonuçlarında ise deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tural (2005), araştırmasında oyun ve etkinliklerle öğretimin, geleneksel öğretime göre ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin erişileri ve matematik dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisini beş hafta boyunca incelemiştir. Araştırma sonucunda “Oyun ve Etkinliklerle Öğretim”in uygulandığı deney grubu ile “Geleneksel Öğretim”in uygulandığı kontrol grubunun erişi düzeyleri ve matematik dersine ilişkin tutumları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

Yılmaz (2006), araştırmasında alt sosyo–ekonomik bölgedeki üç ilköğretim okulunun ana sınıfına giden 6 yaş çocuklarının sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında müzikli oyun etkinliklerinin etkisini incelemiştir. Sayı ve işlem kavramı deney grubunda, müzikli oyun etkinlikleri kullanılarak; kontrol gruplarında ise müzikli oyun etkinlikleri dışındaki diğer etkinliklerle verilmiştir. Eğitim 12 hafta ve haftada iki gün yarım saat olacak şekilde devam etmiştir. Eğitim sonunda son test puan ortalamaları arasında deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, çocuklara verilen sayı ve işlem kavramı eğitiminin, deney grubundaki çocuklar tarafından daha başarılı bir şekilde edinilmesi müzikli oyunlarla eğitimin öğrenmedeki etkisini ortaya koymuştur.

Songur (2006), “Harfli İfadeler ve Denklemler Konusunun Oyun ve Bulmacalarla Öğrenilmesinin Öğrencilerin Matematik Başarı Düzeylerine Etkisi” adlı araştırmasında, oyun ve bulmacalarla işlenen matematik dersinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi, öğrencilerin matematik başarılarında ön bilgilerinin, kullanılan öğretim yönteminin, öğrencilerin matematik dersine olan tutumlarının etkisini araştırmıştır. Düz anlatım yöntemine göre oyun ve bulmacalarla öğretim yöntemi sekizinci sınıf matematik dersinde öğrencilerin öğrendiklerini hatırlamalarını kolaylaştırmış, matematiğe karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemiş, matematiğin algılanan yararları üzerinde etkili olmuş ve matematik dersine olan ilgilerini olumlu yönde değiştirmiştir.

Gül (2006), araştırmasında “Ana Sınıfına Devam Eden Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 61-72 Ay Arası Çocuklara Sembolik Oyun Eğitiminin Genel Gelişim Durumlarına Etkisi”ni incelemiştir. Deney grubuna sembolik oyun eğitimi verilirken kontrol grubu günlük ana sınıfı müfredatına devam etmiştir. Ön test ve son test olarak Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklara sembolik oyun eğitimi verildiğinde bilişsel gelişim, psiko-motor gelişim, dil gelişimi alanında çocukların puanlarının arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Kılıç (2007), “İlköğretim 1. Sınıf Matematik Dersinde Oyunla Öğretimde Kullanılan Ödüllerin Matematik Başarısına Etkisi” adlı çalışmada, oyun ve etkinliklerin kullanıldığı kontrol ve deney gruplarında ödülün başarı üzerine etkililiğini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre oyun etkinliği her iki grubun matematik başarısı performansını arttırmış; ödül verilmesi durumu deney grubunun matematik başarısını kontrol grubunun matematik başarısına göre oldukça yüksek bir düzeyde etkilemiştir.

Dağbaşı (2007), oyun tekniğinin Arapça öğretiminde kullanımına yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, oyun tekniğiyle Arapça öğretiminin çocuklar tarafından daha eğlenceli bulunduğu, aktif katılım sağlandığı dolayısıyla çalışmanın başarılı olduğu görülmüştür.

Sezer (2008), araştırmasında okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubundaki çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada drama yönteminin etkisini incelemiştir. Deney grubuna altı hafta boyunca haftada üç gün “Drama Temelli Sayı ve İşlem Kavramları Eğitim Programı” uygulanırken, kontrol grubunda ise anaokulu programına devam edilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için “48-86 Ay Çocuklar için Sayı ve İşlem Kavramları Testi” ve “Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki çocukların sayı ve işlem kavramları başarısında kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuş, dolayısıyla drama yönteminin çocukların sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Dinçer (2008), “İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Matematik Oyunlarıyla Yapılan Öğretimin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” adlı araştırmasında ilköğretim ikinci sınıfların matematik dersinde, müziklendirilmiş matematik oyunları ile yapılan öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, matematik öğretimine göre müziklendirilmiş matematik oyunları ile yapılan matematik dersinin, öğrenci başarısı açısından daha etkili olduğu, matematik dersinde müziklendirilmiş matematik oyunları ile yapılan öğretimin, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını arttırmada, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Biriktir (2008), “İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersi Geometri Konularının Verilmesinde Oyun Yönteminin Erişmeye Etkisi” adlı çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf matematik dersi geometri konularının öğretilmesinde oyun yönteminin erişmeye olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretimde oyun yöntemi uygulanan sınıfın yani deney grubundaki öğrencilerin oyun yöntemi uygulanmamış sınıfa yani kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek erişim elde ettiği görülmüştür. Uygulanan deneysel yöntem, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Karaman (2009), araştırmasında okul öncesi çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda çocuklara yönelik okul programlarının, faaliyetlerin, oyun etkinliklerinin daha yapılandırılmış ve bireyselliği ön plana çıkaran bir sistem oluşturduğuna dolayısıyla bilişsel üslubun ölçülmesinde günümüz şartlarına göre normal olarak değerlendirilen çocukların, önceki dönemlerde çocukların bilişini doğrudan etkileyen bu tarz testlerden daha yüksek puanlar aldıkları, böylece teknolojiyi daha çok kullanan çocukların görsel testlerde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yalım (2009), araştırmasında drama yönteminin okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının matematiksel şekil algısı ve sayı kavramı gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmanın deney grubunu okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş arası 30 çocuk, kontrol grubunu ise yine 5-6 yaş arası okul öncesi eğitime devam

eden 30 çocuk oluşturmuştur. Deney grubuna beş hafta boyunca, haftada iki gün “Drama Temelli Geometrik Şekil ve Sayı Kavramları Eğitim Programı” uygulanırken, kontrol grubunda ise sınıf içi öğretim uygulamalarına devam edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Piaget Sayı Korunum Testi”, “Geometrik Şekilleri Tanıma Testi”, “6’dan 10’a Kadar Olan Sayılarla İlgili Kavramları Tanıma Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki çocukların, geometrik şekil ve sayı kavramları başarısında, kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı bir farklılık olduğu yani drama yönteminin çocukların geometrik şekil ve sayı kavramlarını kazanmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Keskin (2009), araştırmasında sınıf içi ve dar alan oyunlarının çocukların çoklu zekâ alanlarının gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmada öğrencilere farklı zekâ alanlarına yönelik oyunlar oynatılmış ve oyunlar sırasında öğrenciler gözlenmiştir. Öğrencilere her oyun sonunda kompozisyon yazma, resim yapma, arkadaşına bir mektup yazma gibi etkinlikler yaptırılmış, bu yolla öğrencilerin oyunlarına ilişkin düşünceleri sorgulanmıştır. Araştırmada oyunlar sırasında öğrencilerin rahat oldukları, her öğrencinin oyuna katılmaya çalıştığı, oyunu ders olarak algılamadıkları için oyundan sonraki etkinliklerde zevk aldıkları gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre oyunlar, öğrencilerin çoklu zekâ gelişimlerine olumlu katkı sağlamaktadır.

Tekneci (2009), araştırmasında okul öncesi dönemde alınan satranç eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik becerilerinin üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın deney grubunu, ana sınıfında satranç eğitimi alan 22 çocuk, kontrol grubunu ise birinci sınıf öğrencileri içerisinde yansız atama ile seçilen 20 çocuk oluşturmuştur. Veri analizinde ise “Satranç Bilgisi Anket Formu” ve Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; satranç eğitimi alan öğrencilerin matematik yetenek puanlarının yüksek olduğu, satranç bilgisi anket formundan daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Araştırma okul öncesi dönemde alınan satranç eğitiminin çocukların matematik becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Gözalan (2013), araştırmasında “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı”nın 5 ve 6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu anaokulunda yarım gün öğrenim gören 5-6 yaş grubu 62 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “5 Yaşındaki Çocuklar İçin Konsantrasyon Testi” ve “Peabody Resim Kelime Testi” kullanılmıştır. Deneme grubunda yer alan çocuklara, on hafta, hafta da iki kez ve otuz-kırk dakika süren eğitim programı uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmanın bulguları, deneme ve kontrol grubundaki çocukların dikkat ve dil beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğunu ancak deneme grubundaki öğrencilerin dikkat ve dil beceri düzeylerindeki artışın daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonucunda, “Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı”nın 5 ve 6 yaş çocuklarının dikkat ve dil beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Uyanık (2013), araştırmasında “Akademik ve Dil Becerileri Eğitim Programı”nın 61-66 aylık çocukların bilişsel yeteneklerine ve erken akademik ve dil becerilerine etkisini incelemiştir. Akademik ve Dil Becerileri Eğitim Programı’nda, sekiz haftalık süreç için haftada beş gün uygulanmak üzere çocukların bilişsel yeteneklerini ve erken akademik ve dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik toplam kırk adet öğrenme süreçleri hazırlanmıştır, etkinlik süreleri yaklaşık otuz dakika olacak şekilde planlanmıştır. Ana sınıfına devam eden ve bu tarz bir eğitim programına katılmamış olan çocuklardan 32 deney, 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 64 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Bilişsel Yetenekler Testi Form-6”, “Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi” ve “Akademik ve Dil Becerileri Eğitim Programını Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı geniş etki düzeyinde bir farkın olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla “Erken Akademik ve Dil Becerileri Eğitim Programı” kapsamında çocukların önce günlük yaşantılarındaki deneyimlerinden yola çıkılarak, oyun yoluyla eğlenceli bir şekilde gerçek materyallerle çalışmalar yapmalarının ve etkinlik alanlarıyla ilişkilendirilerek de çocuklara kazandırılmaya çalışılmasının

çocukların bilişsel yeteneklerinin ve erken akademik ve dil becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu görülmüştür.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Tolucic (1963), araştırmasında çocukların oyun davranışları ile bilişsel gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada zekâ bölümü 80-139 arasındaki 95 çocuk oyun odasında iki kez 40'ar dakikalık sürelerle gözlemlenmiştir. En düşük zekâ yaşı grubu, oyun süresinin çoğunu diğerlerini izlemek ya da basit oyunlar oynamak için kullanırken, zekâ yaşı yükseldikçe çocukların oyunlarının çeşitlendiği ve oyuncakların amaçlarına uygun olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu durum zekâ yaşı ile oyun davranışı arasında yüksek bir ilişki olduğunu desteklemektedir (Akt. Özdoğan, 2004).

Golomb ve Cornelius (1977), araştırmalarında sembolik oyun eğitiminin deney grubundaki çocukların korunum problemlerini çözme becerilerine etkisi olup olmadığını incelemiştir. Bu çalışmada orta sosyo-ekonomik düzeyde 48-54 aylar arasında olan 30 çocukla çalışılmıştır. Miktar korunumu ön testinden sonra deney grubundaki 15 çocuğa dramatik oyun eğitimi verilmiş, diğer 15 çocukta kontrol grubunu oluşturmuştur. Eğitimin bitiminde çocuklara miktar korunumu son testi uygulanmış ve sembolik oyun eğitimi sonucunda deney grubundaki 13 çocuğun korunum problemlerini çözme konusunda bazı değişiklikler gösterdikleri, 4 çocuğun ise tam korunum başarımı düzeyine ulaştıkları belirlenmiş, dolayısıyla araştırmacılar sembolik oyunun bilişsel bir fonksiyon olan korunum kazanımını desteklediğini saptamışlardır.

Saltz, Dixon ve Johnson (1977) in araştırmalarında seçilen 145 çocuk 4 gruba ayrılmış, 7 ay boyunca üç gruba dramatik oyun eğitimi verilmiş ancak sonuncu gruba oyun eğitimi verilmemiştir. Araştırmanın sonunda dramatik oyun eğitimi alan çocukların zekâ testi puanlarında ilerleme kaydedilmiştir.

Vukelich (1994), oyun ortamlarında çocukların çevrelerindeki yazılı materyalleri okuma yeteneklerini incelediği boylamsal bir çalışma yapmıştır. Bu

çalışmanın sonucu, yazı ile zenginleştirilmiş oyun ortamlarının serbest oyun dönemlerinde çocukları hem yaşlılarıyla hem de yetişkinlerle birlikteyken okur-yazar davranışları sergileme konusunda teşvik ettiğini ortaya koymaktadır.

Saracho (1996), araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışları ve bilişsel üslupları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 3-5 yaş arasındaki 1276 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, 3-5 yaş aralığında alana bağımlı ve alandan bağımsız çocukların oyun davranışlarının fiziksel, inşa, dramatik ve kurallı oyun kategorilerinde farklılık gösterdiği saptanmış, alana bağımlı çocukların alandan bağımsız çocuklara nazaran daha fazla oyun davranışı sergilediği gözlenmiştir.

Russ ve Schafer (1999), araştırmalarında sembolik oyun ile iraksak düşünce arasındaki ilişkiyi boylamsal bir çalışma ile incelemişlerdir. Araştırmada ilköğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin sembolik oyun ve iraksak düşünceleri dört yıl ara ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda çocukların erken dönemdeki iraksak düşünce becerileri ile sembolik oyun oynamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Saracho (1999), araştırmasında çocukların sosyal oyun davranışları ile bilişsel üslupları arasında yaşa ve cinsiyete bağlı olarak bir ilişki olduğunu savunmaktadır. 3-5 yaşları arasındaki toplam 2400 çocuk üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, çocukların oyun davranışları fiziksel, inşa, dramatik ve kurallı oyun olmak üzere 4 çeşit oyun ile değerlendirilmiştir. Çocukların bilişsel oyun tarzlarını değerlendirmede Goodenough Harris Çizim Testi kullanılmıştır. Çalışmada çocukların bilişsel tarzları otorite figürü ya da akranlarına bağımlı ve bunlardan bağımsız olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Araştırma sonunda alana bağımlı bilişsel tarzı olan çocukların toplumsal oyunları tercih ettikleri, alandan bağımsız bilişsel üslubu olan çocukların ise daha çok tek başına oynanan oyunları tercih ettikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırma çocukların bilişsel üslupları ile oyunları arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Chao ve arkadaşları (2000), araştırmalarında 157 anaokulu çocuğuna beş hafta süreyle zenginleştirilmiş matematik programı uygulamışlar ve çocukların sayı kavramını öğrenmelerinde blokların, değişik yapıdaki nesnelere oluşturulmuş sayı sembollerinin etkisini incelemişlerdir. Bu materyallerin kullanıldığı oyunlarla sayma ve temel işlemleri öğretmeye yönelik çalışmalarının sonuçlarına göre kullanılan materyallerin her birinin öğrenmede farklı etkilerinin olduğu saptanmış, çocukların sayı işlemleri sırasında parmak kullanmak yerine bu materyalleri kullandıkları ve işlem hızlarını arttırdıkları gözlenmiştir.

Williams ve Kamii, Wellhousen ve Kieff (2001), çocukların lego oyunları oynarken mantıksal düşünmeyi geliştirdiklerini belirterek, legolarla oynamanın çocuğa matematiksel-mantık becerisi ile somut deneyimler kazandırarak sayı sayma, şekilleri tanımlama, karşılaştırma, sınıflandırma, parça-bütün ilişkisini anlama becerilerini kazandırdığını vurgulamaktadır. Clements ve Samara (2005), çocukların lego oyunu oynarken inşa etmeyi, sayma becerilerini ve şekil boyutlarını karşılaştırmayı keşfedip öğrendiklerini, dolayısıyla lego oyunlarında deneyimli olan çocukların akıl yürütme becerilerinde, matematik ve fende daha başarılı olduklarını saptamışlardır (Akt.Adam, 2010).

Gmitrova and Gmitrov (2003), araştırmalarında bilişsel uyum ve nitelikli taklit oyunları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 3-6 yaş arasından toplam 51 çocuk katılmış, çocukların öğretmen merkezli ve çocuk merkezli oyunları deneysel çalışma yöntemi ile incelenmiştir. Çocukların oyun içerisindeki davranışları gözlem yöntemi ile kayıt altına alınmıştır. Gmitrova yaptığı bu araştırmada deney gruplarındaki oyun organizasyonlarında öğretmen uyararı ve bilişsel alanda çocuk davranışı arasında yüksek bir pozitif korelasyon bulmuştur. Araştırma sonucunda altı yaş altındaki çocukların bilişsel gelişiminde oyun temelli programların daha etkili olduğu bulunmuştur.

Campitelli ve Gobet (2004), araştırmalarında satrancın bilişsel fonksiyonlar üzerindeki etkisini incelemişler, araştırma sonucunda satrań gibi göreve dayalı zihinsel faaliyetlerin problem çözme, karar verme, reaksiyon zamanı gibi zihinsel ve

psiko-motor becerileri olumlu yönde etkilendiği ortaya konmuştur. Ayrıca satranç gibi strateji oyunları uzun süreli bellekte yoğun ve hızlı karar verme sürecini desteklemektedir.

Young ve Loveridge (2004), araştırmalarında 5 yaş grubu çocuklarında oyun ve kitapların kullanıldığı sayı becerilerini geliştirme programının etkisini, faydalarını ve kalıcılığını incelemiştir. Araştırmaya sayı ölçeğinden düşük puan alan 107 çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara uzman öğretmenler tarafından oyun ve kitaplar vasıtasıyla sayı becerilerini geliştirme programı uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklara ise sınıf öğretmenleri tarafından her zamanki eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki katılımcılar lehine oldukça yüksek oranda anlamlı değişimler tespit edilmiş, dolayısıyla sayı becerilerini geliştirme programının okul öncesi dönemdeki çocukların sayı bilgisinin gelişiminde etkili olduğu görülmüş, programın etkisinin bir yıl da kalıcılığını koruduğu saptanmıştır.

O'Brien ve Barnett'ın (2004) yapmış oldukları araştırmada, sınıf içinde matematik başarısı yüksek ve matematik başarısı düşük çocuklardan oluşan iki gruba matematik becerilerini geliştirmeye yönelik oyunlar uygulamışlar, araştırma sonucunda başarısız ve dikkatsiz olan çocukların oyunlarda gösterdiği başarı ile matematik başarısı yüksek olan çocukların oyunlarda gösterdiği başarının eşit olduğunu saptamışlardır (Akt. Tural, 2005). Bu durum çocukların oyun sırasında eğlenerek, farkında olmadan yeni şeyler öğrendiklerini ortaya koymaktadır.

Ramani (2005), araştırmasında anaokulu çocuklarının birlikte oynadıkları oyun ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 4-5 yaş grubundan toplam 76 çocuk katılmıştır. Araştırmada çocuklara oyun içerisinde problem durumları oluşturularak; oyunlar, video ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonuçları, çocuk oyunlarının çocukların problem çözme ve birlikte karar verme becerilerini geliştirdiğini, anaokulu eğitiminin problem çözme becerilerinin gelişimi için önemli bir dönem olduğunu göstermiştir.

Hirsh ve Golinkoff (2008) yaptıkları araştırmada, bir eğitim günü boyunca çocuklara yapılandırılmış oyun etkinlikleri uygulamışlar ve araştırma sonucunda, oyunun çocukların dikkat ve problem zme gibi matematik becerilerini geliştirdiğini saptamışlardır.

Ramani ve Siegler tarafından yapılan bir araştırmada, satranç gibi rehber eşliğinde yapılan masa oyunlarının, sosyo-ekonomik düzeyi düşük okul öncesi çocuklarında düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. İki hafta boyunca dört defa on beş ile yirmi dakikalık oturumlar halinde oyun oynayan okul öncesi çocuklarının; sayısal büyüklükte, tahminde, saymada ve sayısal tanımlamada daha iyi oldukları gözlemlenmiştir (Hirsh ve Golinkoff, 2008).

Mackey ve diğerleri (2011), araştırmalarında yoğun bir oyun eğitiminin çocukların bilişsel becerilerini geliştirip geliştirmediğini incelemiştir. Düşük sosyo-ekonomik kökenden gelen 7-9 yaş arası 28 ocuk, toplam sekiz hafta olmak üzere haftada iki gün ve günde yetmiş beş dakika boyunca iki bilişsel eğitim programından (Akıl Yürütme Eğitimi ya da Hız Eğitimi) birine katılmıştır. Her iki eğitim programı da hem bilgisayarlı hem de bilgisayarsız oyunlardan oluşmuştur. Her gün çocuklar dört istasyonun (bilgisayar oyunları, Nintendo DS oyunları, bilgisayarsız grup oyunları ve bilgisayarsız bireysel oyunlar) her birinde on beş dakika geçirmiştir. Kalan süre istasyonlar arasında kısa molalar olarak geçmiştir. Bu format çocukları görev üzerinde ve her eğitim oturumu sırasında tam bir saat boyunca meşgul kılmıştır. İki araştırmacı bilgisayarsız oyun istasyonlarını ve bir araştırmacı da her iki bilgisayarlı oyun istasyonunu idare etmiştir. Araştırmacılar gerekli olduğunda oyunların zorluk derecesini arttırarak ve ipuçları sağlayarak çocukların motive olmalarını ve görevde kalmalarını sağlamışlardır. Akıl Yürütme Eğitimi, planlama ve ilişkisel bütünleşmeye; hız eğitimi, hızlı görsel algılama ve hızlı motor tepkilere yönelik olmuştur. Akıl yürütme yeteneği için TONI-3 ve bilişsel hız için WISC IV standart değerlendirmeleri eğitim öncesi ve sonrası tüm çocuklara uygulanmıştır. Hiçbir grup eğitim sırasında bu standart testlere maruz bırakılmamıştır. Akıl yürütme eğitim grubundaki ocuklar TONI-3 testinde performans IQ'sunda yüksek bir artış sergileyerek önemli lde gelişme sağlamış, ancak WISC IV testinde gelişme

sağlayamamıştır. Buna karşılık, hız eğitim grubundaki çocuklar WISC IV testinde büyük ölçüde gelişme sağlamış ama TONI-3 testinde önemli bir gelişme sağlayamamıştır. Hedeflenen becerideki seçici gelişmelere yol açan eğitim sonucunda eğitim grubunda 13.03 puanlık bir artış sağlanmıştır. Ayrıca 17 çocuğun dördü akıl yürütme eğitiminde 20 puan üzerinde kazanım göstererek, performans IQ'sunda neredeyse 10 puanlık ortalama bir kazanıma neden olmuştur. Araştırmanın sonucunda, piyasada mevcut oyunları sadece sekiz hafta oynayarak çocuklardaki akıl yürütme ve işlem hızının standart bilişsel testlerde büyük gelişmelere yol açabildiği bulunmuş, yaygın inanın aksine, hem akıl yürütmenin hem de işlem hızının oyun eğitimiyle değiştirilebilir olduğu ortaya konmuştur.

Benigno ve Farrar (2012), araştırmalarında oyunların dikkat gelişimine etkisini incelemiştir. Yaş, mizaç, dil ve zihin gibi değişkenler doğrultusunda, 32 kardeş çifti üzerinde yapılan araştırma bulgularına göre kardeş oyunları vasıtasıyla oynanan oyunların dikkat gelişimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

DeGroot (2012), araştırmasında Reggio Emilia ilkeleri çerçevesinde oluşturduğu oyun temelli matematik eğitim programının erken çocukluk dönemindeki matematik gelişimine etkisini incelemiştir. Okula hazır oluşu hedefleyen bu araştırma sonucuna göre çocukların matematik gelişimlerinde artış olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma evreni ve çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama işlemi ve verilerin analizine ilişkin bilgiler üzerinde durulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na katılan öğrencilerle bu eğitime katılmayan öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla gerçek deneme modellerinden olan ön test/son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2012).

Araştırma deseninin simgesel görünümü aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

Tablo 1: Araştırma Deseni

Grup	Atama	Ön Test	Denel İşlem	Son Test	İzleme Testi
G _D	M _R	O _{1.1}	X _{OTBGP}	O _{1.2}	O ₃
G _K	M _R	O _{2.1}		O _{2.2}	

G_D: Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı (OTBGP) uygulanan deneme grubunu,

G_K: Kontrol grubunu,

M_R: Deneklerin gruba eşleştirilerek atandığını,

O_{1.1} ve O_{1.2} : Deneme grubunun ön test/son test ölçümlerini,

O_{2.1} ve O_{2.2}: Kontrol grubunun ön test/son test ölçümlerini,

O3: Deneme grubunun izleme testi ölçümlerini,

XOTBGP: Deneme grubuna uygulanan bağımsız değişkenleri (deney değişkenlerini - Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı uygulamalarını) göstermektedir.

Desende bağımlı değişken ana sınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların “bilişsel gelişimleri (dil kavramı yeteneği, ayırt etme hızı yeteneği, sayı kavramı yeteneği ve yer kavramı yeteneği)”dir. Çocukların bilişsel gelişimleri (dil kavramı yeteneği, ayırt etme hızı yeteneği, sayı kavramı yeteneği ve yer kavramı yeteneği) üzerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı” (OTBGP) dır. Çalışmada, deneme grubuna seçilen çocuklara buldukları ortamdaki yaşantılarına ek olarak, araştırmacı tarafından 12 hafta boyunca, haftada 2 gün ve günlük 1 saat olmak üzere toplam 24 saat “düzenli ve kontrollü” olarak, belirlenen bilişsel gelişime yönelik oyunlar öğretilmiş, sınıfta bireysel ve grup olarak çalışmalar yapılmış ve yine bu gruba sınıfta öğretilen oyunlarla bağlantılı ev oyunları verilerek, evde de oyun temelli bilişsel gelişim programının pekiştirilmesi sağlanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise bu çalışmaların hiçbiri yaptırılmamış, öğretmenleri tarafından günlük eğitim programlarının uygulanmasına devam edilmiştir.

3.2. ÇALIŞMA EVRENİ VE ÇALIŞMA GRUBU

3.2.1. Çalışma Evreni

Çalışma evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya ili Karatay ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur.

3.2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında, Konya il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden Konya ili merkez ilçelerindeki MEB’e bağlı bağımsız anaokullarının listesi elde edilmiştir. Bu listeden ana sınıfı sayısı iki ve üzerinde olan,

eğitimini sabah ve öğle grupları halinde veren anaokullarından oranlı küme örnekleme yöntemi ile Konya ili Karatay ilçesinde bulunan Karatay Belediyesi Fetihkent Anaokulu belirlenmiştir. Karatay Belediyesi Fetihkent Anaokulu 60-72 aylık çocuklara sabah 3 grup, öğle 3 grup halinde eğitim veren bir okuldur. Adı geçen okulun seçilmesinde okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, okulun fiziki imkânları, okul atmosferi ve okul yönetiminin iş birliği gibi değişkenler belirleyici olmuştur.

2014-2015 eğitim-öğretim yılında Karatay Belediyesi Fetihkent Anaokulunda öğrenim gören, daha önce Oyun Temelli Bilişsel Eğitim almamış, 60-72 ay aralığında olan ve normal gelişim gösteren toplam 44 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu amaçla öncelikle 80 çocuğa ön seçim amaçlı Thurstone Temel Kabiliyetler Testi (5-7) uygulanmış ve bu çocukların ailelerinin de Genel Bilgi Formunu doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, çocukların bilişsel gelişimleri (dil kavramı yeteneği, ayırt etme hızı yeteneği, sayı kavramı yeteneği ve yer kavramı yeteneği) olduğu için gruplar, çocukların Thurstone Temel Kabiliyetler Testi (5-7) sonuçlarına ve kişisel bilgilerine bakılarak eğitimden önce gruplandırılmıştır. Çocukların birbirleriyle etkileşimini önlemek için sabah grubunda bulunan çocuklardan 22 öğrencinin kontrol grubunu, öğle grubunda bulunan çocuklardan 22 öğrencinin de deneme grubunu oluşturmasına dikkat edilmiştir.

Çalışma grubuna dâhil edilen çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin betimsel istatistik sonuçları Tablo 2-7 arasında verilmiştir.

Tablo 2: Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Çocuğun Cinsiyeti						
Demografik Özellikler	Deneme Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kız	12	54.5	14	63.6	26	59.1
Erkek	10	45.5	8	36.4	18	40.9
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmının çalışma grubunu 44 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocukların 22'si deneme grubunda, 22'si ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deneme grubundaki çocukların %54.5'i kız, %45.5'i erkek çocuklardan; kontrol grubunu oluşturan çocukların da %63.6'sı kız, %36.4'ü erkek çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 3: Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı						
Demografik Özellikler	Deneme Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Tek Çocuk	2	9.1	4	18.2	6	13.6
2 Kardeş	8	36.4	10	45.5	18	40.9
3 ve Üzeri Kardeş	12	54.5	8	36.4	20	45.5
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 3'te deneme grubu çocukların kardeş sayılarına göre dağılımları incelendiğinde; %9.1'inin tek çocuk olduğu, %36.4'ünün iki kardeşe, %54.5'inin üç ve üzeri sayıda kardeşe sahip olduğu; kontrol grubu çocukların kardeş sayılarına göre

dağılımları incelendiğinde; %18.2'sinin tek çocuk olduğu, %45.5'inin iki kardeşe, %36.4'ünün üç ve üzeri sayıda kardeşe sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4: Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Dağılımı

Doğum Sırası						
Demografik Özellikler	Deneme Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
İlk Çocuk	10	45.5	8	36.4	18	40.9
Ortanca veya Ortancalardan Biri	4	18.2	3	13.6	7	15.9
Son Çocuk	8	36.4	11	50.0	19	43.2
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 4'te deneme grubu çocukların doğum sıralarına göre dağılımları incelendiğinde; %45.5'inin ilk çocuk, %18.2'sinin ortanca veya ortancalardan biri, %36.4'ünün son çocuk olduğu; kontrol grubu çocukların doğum sıralarına göre dağılımları incelendiğinde; %36.4'ünün ilk çocuk, %13.6'sının ortanca veya ortancalardan biri, %50'sinin son çocuk olduğu görülmüştür.

Tablo 5: Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumlarına Göre Dağılımı

Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumu						
Demografik Özellikler	Deneme Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Evet	3	13.6	4	18.2	7	15.9
Hayır	19	86.4	18	81.8	37	84.1
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 5 incelendiğinde, deneme grubu çocukların %13.6'sının daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gittikleri, %86.4'ünün daha önce okul öncesi eğitim

kurumuna gitmedikleri; kontrol grubu çocukların %18.2'sinin daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gittikleri, %81.8'inin daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmedikleri görülmüştür.

Tablo 6: Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Sürelerine Göre Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi						
Demografik Özellikler	Deneme Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
0-12 Ay	3	100.0	4	100.0	7	100.0
13-24 Ay	0	0.0	0	0.0	0	0.0
25-36 Ay	0	0.0	0	0.0	0	0.0
37 Ay ve Üzeri	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Toplam	3	100.0	4	100.0	7	100.0

Tablo 6'da deneme grubu çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam sürelerine göre dağılımları incelendiğinde; %100'ünün 0-12 ay süresince okul öncesi eğitim kurumuna devam ettikleri; kontrol grubu çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam sürelerine göre dağılımları incelendiğinde ise yine %100'ünün 0-12 ay süresince okul öncesi eğitim kurumuna devam ettikleri görülmüştür.

Tablo 7: Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Bilişsel Gelişime Katkı Sağlayacak Tarzda Oyun Oynama Durumlarına Göre Dağılımı

Bilişsel Gelişime Katkı Sağlayacak Tarzda Oyun Oynama Durumu						
Demografik Özellikler	Deneme Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Evet	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Hayır	22	100.0	22	100.0	44	100.0
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 7’de deneme grubu çocukların bilişsel gelişime katkı sağlayacak tarzda oyun oynama durumları incelendiğinde %100’ünün bu tarz oyunlar oynamadığı; kontrol grubu çocukların bilişsel gelişime katkı sağlayacak tarzda oyun oynama durumları incelendiğinde ise yine %100’ünün kesinlikle bu tarz oyunlar oynamadığı görülmüştür.

Yukarıdaki tabloların incelenmesinden de anlaşılacağı gibi deneme ve kontrol gruplarında yer alan çocukların demografik özellikleri; cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, bilişsel gelişime katkı sağlayacak tarzda oyun oynama durumu gibi özellikleri açısından benzerlikler göstermektedir; çünkü deneme ve kontrol grupları içerisinde yer alan çocukların seçiminde benzer özellikleri taşımaları temel alınmış ve gruplara ayrılırken, benzer özelliklerin iki ayrı grup içerisinde de yer almasına dikkat edilmiştir.

Çalışma grubuna dâhil edilen çocukların ailelerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin betimsel istatistik sonuçları Tablo 8-16 arasında verilmiştir.

Tablo 8: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Yaşlara Göre Dağılımı

Anne Yaşı						
Demografik Özellikler	Deneme Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
20-25 Yaş	3	13.6	1	4.5	4	9.1
26-30 Yaş	5	22.7	6	27.3	11	25.0
31-35 Yaş	7	31.8	11	50.0	18	40.9
36-40 Yaş	4	18.2	4	18.2	8	18.2
40 Yaş ve Üzeri	3	13.6	0	0.0	3	6.8
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 8 incelendiğinde, deneme grubu çocukların annelerinin %13.6'sının 20-25 yaş , %22.7'sinin 26-30 yaş, %31.8'inin 31-35 yaş, %18.2'sinin 36-40 yaş arasında ve %13.6'sının 40 yaş ve üzerinde olduğu; kontrol grubu çocukların annelerinin %4.5'inin 20-25 yaş, %27.3'ünün 26-30 yaş, %50'sinin 31-35 yaş ve %18.2'sinin de 36-40 yaş arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 9: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Yaşlara Göre Dağılımı

Baba Yaşı						
Demografik Özellikler	Deneme Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
20-25 Yaş	0	0.0	0	0.0	0	0.0
26-30 Yaş	4	18.2	3	13.6	7	15.9
31-35 Yaş	7	31.8	6	27.3	13	29.5
36-40 Yaş	5	22.7	8	36.4	13	29.5
40 Yaş ve Üzeri	6	27.3	5	22.7	11	25.0
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 9 incelendiğinde, deneme grubu çocukların babalarının %18.2'sinin 26-30 yaş, %31.8'inin 31-35 yaş, %22.7'sinin 36-40 yaş arasında ve %27.3'ünün 40 yaş ve üzerinde olduğu; kontrol grubu çocukların babalarının %13.6'sının 26-30 yaş, %27.3'ünün 31-35 yaş, %36.4'ünün 36-40 yaş arasında ve %22.7'sinin 40 yaş ve üzerinde olduğu görülmüştür.

Tablo 10: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Öğrenim Düzeyi						
Demografik Özellikler	Deneme Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Okur-Yazar Değil	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Okur-Yazar ve İlkokul Mezunu	12	54.5	10	45.5	22	50.0
Ortaokul Mezunu	5	22.7	9	40.9	14	31.8
Lise Mezunu	5	22.7	3	13.6	8	18.2
Üniversite Mezunu	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Lisansüstü	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 10'da deneme grubunda yer alan çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; %54.5'inin okur-yazar veya ilkokul mezunu, %22.7'sinin ortaokul mezunu, %22.7'sinin lise mezunu olduğu; kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; %45.5'inin okur-yazar veya ilkokul mezunu, %40.9'unun ortaokul mezunu, %13.6'sının lise mezunu olduğu, ayrıca hem deneme grubundaki hem de kontrol grubundaki çocukların annelerinin hiçbirinin üniversite ya da lisansüstü öğrenime sahip olmadıkları görülmüştür.

Tablo 11: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Demografik Özellikler	Baba Öğrenim Düzeyi					
	Deneme Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Okur-Yazar Değil	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Okur-Yazar ve İlkokul Mezunu	10	45.5	5	22.7	15	34.1
Ortaokul Mezunu	4	18.2	6	27.3	10	22.7
Lise Mezunu	4	18.2	7	31.8	11	25.0
Üniversite Mezunu	4	18.2	4	18.2	8	18.2
Lisansüstü	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 11’de deneme grubunda yer alan çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; %45.5’inin okur-yazar veya ilkokul mezunu, %18.2’sinin ortaokul mezunu, %18.2’sinin lise mezunu, %18.2’sinin üniversite mezunu olduğu; kontrol grubunda yer alan çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; %22.7’sinin okur-yazar veya ilkokul mezunu, %27.3’ünün ortaokul mezunu, %31.8’inin lise mezunu, %18.2’sinin üniversite mezunu olduğu, ayrıca hem deneme grubundaki hem de kontrol grubundaki çocukların babalarının hiçbirinin lisansüstü öğrenime sahip olmadıkları görülmüştür.

Tablo 12: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Çalışma Durumu						
Demografik Özellikler	Deneme Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Evet	3	13.6	4	18.2	7	15.9
Hayır	19	86.4	18	81.8	37	84.1
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 12’de deneme grubunda yer alan çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; %13.6’sının çalıştığı, %86.4’ünün çalışmadığı; kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; %18.2’sinin çalıştığı, %81.8’inin çalışmadığı görülmüştür.

Tablo 13: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı

Baba Çalışma Durumu						
Demografik Özellikler	Deneme Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Evet	22	100.0	22	100.0	44	100.0
Hayır	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 13’te deneme grubunda yer alan çocukların babalarının çalışma durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; %100’ünün çalıştığı; kontrol grubunda yer alan çocukların babalarının çalışma durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; %100’ünün çalıştığı görülmüştür.

Tablo 14: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Mesleklere Göre Dağılımı

Anne Mesleği						
Demografik Özellikler	Deneme Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Ev Hanımı	19	86.4	18	81.8	37	84.1
Memur	0	0.0	0	0.0	0	0.0
İşçi	3	13.6	4	18.2	7	15.9
Serbest Meslek	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 14'te deneme grubunda yer alan çocukların annelerinin mesleklere göre dağılımı incelendiğinde; %86.4'ünün ev hanımı, %13.6'sının işçi olduğu; kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin mesleklere göre dağılımı incelendiğinde; %81.8'inin ev hanımı, %18.2'sinin işçi olduğu görülmüştür.

Tablo 15: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Babalarının Mesleklere Göre Dağılımı

Baba Mesleği						
Demografik Özellikler	Deneme Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Memur	1	4.5	2	9.1	3	6.8
İşçi	10	45.5	11	50.0	21	47.7
Serbest Meslek	11	50.0	9	40.9	20	45.5
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 15'te deneme grubunda yer alan çocukların babalarının mesleklere göre dağılımı incelendiğinde; %4.5'inin memur, %45.5'inin işçi, %50'sinin serbest meslek sahibi olduğu; kontrol grubunda yer alan çocukların babalarının mesleklere

göre dağılımı incelendiğinde; %9.1'inin memur, %50'sinin işçi, %40.9'unun serbest meslek sahibi olduğu görülmüştür.

Tablo 16: Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı

Ailenin Ekonomik Durumu						
Demografik Özellikler	Deneme Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
0-1000 TL	11	50.0	7	31.8	18	40.9
1001-2000 TL	8	36.4	11	50.0	19	43.2
2001-3000 TL	2	9.1	4	18.2	6	13.6
3001-4000 TL	1	4.5	0	0.0	1	2.3
4001 ve Üzeri	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Toplam	22	100.0	22	100.0	44	100.0

Tablo 16'da deneme grubunda yer alan çocukların ailelerinin ekonomik durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; %50'sinin 0-1000 TL, %36.4'ünün 1001-2000 TL, %9.1'inin 2001-3000 TL, %4.5'inin 3001-4000 TL gelire sahip olduğu; kontrol grubunda yer alan çocukların ailelerinin ekonomik durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; %31.8'inin 0-1000 TL, %50'sinin 1001-2000 TL, %18.2'sinin 2001-3000 TL gelire sahip olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki tabloların incelenmesinden de anlaşılacağı gibi deneme ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ailelerinin demografik özellikleri; anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi, anne-baba çalışma durumu, anne-baba mesleği ve ailenin ekonomik durumu gibi özellikleri açısından benzerlikler gösterdiği anlaşılmaktadır. Deneme ve kontrol grupları içerisinde yer alan çocukların seçiminde ailelerinin de benzer özellikleri taşımaları üzerinde durulmuş ve gruplar oluşturulurken, benzer özelliklerin iki ayrı grup içerisinde de yer almasına dikkat edilmiştir.

Tablo 17: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Bilişsel Gelişim (Dil Kavramı, Ayırt Etme Hızı, Sayı Kavramı ve Yer Kavramı) Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Deneme	22	56.77	5.511				
Kontrol	22	59.36	6.973	2.591	42	1.367	0.179

Tablo 17'nin incelenmesinden de anlaşıldığı gibi deneme ve kontrol gruplarının; *dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı* düzeyleri açısından bilişsel gelişim ön test puanları arasında manidar bir fark bulunmamaktadır ($t = 1.367$; $p > 0.05$). Bu nedenle çocukların bilişsel beceri düzeylerinin benzer olduğu ya da uygulanacak program açısından giriş davranışlarının bir farklılık taşımadığı söylenebilir. Bir başka deyişle, kontrol altına alınamayan bağımsız değişkenler, deneme ve kontrol gruplarında yer alan öğrencileri aynı şekilde etkileyeceği varsayımına dayanıldığında, çocukların bilişsel beceri düzeylerinde oluşabilecek farklılıklar deneme ve kontrol gruplarında yapılacak işlemlere bağlanabilir.

Bu sonuçlara göre deneme ve kontrol grubu çocuklarının aynı evrenden alındıkları, dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı gelişim düzeyleri açısından birbirlerine benzedikleri, deneme ve kontrol grubuna dâhil edilen çocukların sosyal-kültürel, ekonomik özellikleri, aile yapısı açısından ve program öncesi bilişsel gelişimlerine yönelik eğitim yaşantılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuk ve anne-babalara yönelik soruları içeren “Genel Bilgi Formu” ile “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı”nın ana sınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimlerine etkililiğini istatistiksel olarak test etmek amacıyla “Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 (TKT 5-7)” kullanılmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmaya dâhil edilen çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından genel bilgi formu hazırlanmıştır. Genel bilgi formunda; çocukların cinsiyeti, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri, anne-babalarının yaşları, anne-babalarının öğrenim durumları, anne-babalarının çalışma durumu ve meslekleri, ailenin ekonomik durumu, çocuğun daha önce oyun temelli bilişsel gelişim programına katılıp katılmadığı ve kutu oyunları ya da bilgisayar oyunları vasıtasıyla bilişsel gelişimi destekleyici oyun oynayıp oynamadığı ile ilgili bilgilerin ortaya konulmasına yönelik sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 (TKT 5-7)

Temel Kabiliyetler Testi 5-7 bir grup zekâ testi olup, çocukların zihinsel yeteneklerini ölçmek amacıyla, 5-7, 7-11 ve 11-17 yaş gruplarına uygulanmak üzere üç ayrı form olarak T.G. Thurstone ve L.L. Thurstone tarafından geliştirilmiştir. Bu testin 5-7 formu Türkiye’de Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından ön seçim amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. TKT 5-7 toplam 130 soru maddesinden oluşmaktadır. TKT 5-7 dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Testin ilk bölümünde “Dil Kavramı” alt testi bulunmaktadır. Dil Kavramı, “Sözel Anlam” yeteneğini ifade eder. Sözcüklerle ifade edilen duygu, düşünce ve fikirleri anlama ve algılama yeteneğidir. Bilginin okuma ya da dinleme yoluyla edinildiği etkinliklerde kullanılır. “Dil Kavramı” alt testi iki kısma ayrılır. Sözcüklerle ifade edileni anlama yeteneğini ölçen Dil Kavramı I testinde 35 soru, dil yeteneğine bağlı olarak işitsel ayırt etmeyi ölçen Dil Kavramı II testinde ise 14 olmak üzere Dil Kavramı testinde toplam 49 soru vardır.

Testin ikinci bölümünde “Ayırt Etme Hızı” alt testi bulunmaktadır. Ayırt Etme Hızı, “Algı Hızı” yeteneğini ifade eder. Görsel ayrıntıları hızlı ve doğru biçimde bulma yeteneğidir. Benzerlik ve farklılıkların bulunmasını öngören etkinlikler bu yeteneğin kullanılmasını gerektirir. Ayırt Etme Hızı alt testi 30 maddeden oluşan bir

hız testidir. Resimlerden oluşan ilk bölümde 14, şekillerden oluşan ikinci bölümde ise 16 madde yer almaktadır.

Testin üçüncü bölümünde “Sayı Kavramı” alt testi bulunmaktadır. Sayı Kavramı, “Sayısal” yeteneği ifade eder. Rakamlarla çalışma, basit niceliksel problemleri süratle ve doğru biçimde ele alma yeteneğidir. Açıklaması ve gösterilmesi en kolay yeteneklerden birisidir, çünkü sayıların ele alınması hız ve doğruluk göstermektedir. Sayı Kavramı alt testi 27 maddeden oluşmuştur.

Testin son bölümünde “Yer Kavramı” alt testi bulunmaktadır. Yer Kavramı, “Şekil-Uzay” yeteneğini ifade eder. Nesneleri iki ya da üç boyutlu olarak düşünme yeteneğidir. Sözcüklerle ilgili olmadığından sözel olarak betimlenmesi güçtür. En iyi şekilde bir nesne ya da şeklin döndürülmesi durumunda neye benzeyeceğini düşünme, nesneleri iki ya da üç boyutlu olarak uzayda canlandırma ve uzaydaki nesnelerin sıralanışındaki ilişkiyi görme yeteneği olarak açıklanabilir. Yer Kavramı alt testi 24 sorudan oluşmaktadır; eksik kare şeklinin parçasının bulunmasının istendiği ilk bölüm olan “Yer Kavramı I” testinde 12 madde, eksik şekillerin çizilerek tamamlanmasının gerektiği bölüm olan “Yer Kavramı II” testinde ise 12 madde bulunmaktadır. Test sonunda ulaşılan Genel Yetenek ise, Temel Kabiliyetler Testleri ile ortaya koyulan yeteneklerin toplamı olarak ifade edilebilir.

Temel Kabiliyetler Testi 5-7, 1953 yılında Türkçeye çevrilmiş ve kısmen adapte edilmiştir. TKT 5-7 Testi’nin Türkiye standardizasyonu çalışması 1988-1989 yıllarında başlamış, 13 ilin il merkezinden 60’ar, ilçe merkezinden 40’ar olmak üzere seçilen 1733 denek üzerinde yapılmış ve 1992 yılında tamamlanmıştır. TKT 5-7 testinden deneklerin elde ettikleri toplam puanlarının ortalaması 70.83 ve standart sapması 21.47’dir. TKT 5-7’ye göre saptanan Zekâ Bölümü (ZB) dağılımı kuramsal olarak normal dağılıma uygundur ve yapılan madde analizi sonucunda üç madde dışında test maddelerinin ayırt edici ve güvenilir olduğu ortaya koyulmuştur. Testin güvenilirliği Testin Yarıya Bölümü Yöntemleri ile bütün testin güvenilirliği de Spearman-Brown formülü ile hesaplanmıştır. Testin maddelerinin birbiriyle ne derece tutarlı olduğu Kuder-Richardson 20 formülüyle hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar,

TKT 5-7'nin güvenilir ve ölçmek istediği özellikler açısından homojen bir test olduğunu ortaya koymuştur. TKT 5-7 tümüyle ele alındığında orta güçlükte bir testtir diyebiliriz (MEB, 1994).

3.3.2.1. Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 (TKT 5-7) Uygulanması ve Puanlanması

TKT 5-7 testi bir defada en çok 10 kişilik bir gruba, biri uygulayıcı, diğeri yardımcı olmak üzere iki kişi tarafından, aynı gün içerisinde ara verilerek (ara en az 30 dakika) iki bölüm halinde uygulanmalıdır. Testin uygulama süresi ara dışında ortalama 90-120 dakika arasında değişmektedir. Uygulamaya başlamadan önce test odasında öncelikle her çocuk için bir test kitapçığı, 5x17cm boyutlarında kartondan kesilmiş sürgü, yeterince kalem silgi ve kalemtraş bulundurulmalıdır. Uygulayıcı için ise ayırt etme hızı alt testlerinde kullanılmak üzere kronometre (ayırt etme testlerinde birinci bölüm için 90 saniye, ikinci bölüm için 120 saniye olmak üzere zaman sınırlaması vardır.), yer kavramı birinci bölümün örnek kısımlarının açıklanması amacıyla örneklerin her biri için 20x20cm boyutlarında kartondan hazırlanmış kare ve parçalarını içeren “örnek anlatım takımı” bulundurulmalıdır. Uygulama başlamadan önce çocukların ihtiyaçları karşılanmalıdır. Kalemlerin kullanılması, sürgünün işaretlenecek resim dizisinin altında tutulması, test kitapçığının katlanması, sayfaların çevrilmesi ile ilgili açıklamalar ve alıştırmalar teste başlamadan önce yapılmalıdır. Alıştırmalar üzerinde çalışırken kesinlikle acele edilmemeli, açıklamaları anlamakta güçlük çeken çocuklara özel olarak yardım edilmelidir. Alıştırmalar bitip uygulamaya geçildikten sonra, süre sınırlaması olan Ayırt Etme Hızı testleri dışındaki Dil Kavramı, Sayı Kavramı ve Yer Kavramı testlerinde çocuklar kesinlikle acele ettirilmemeli, bir soru okunduktan sonra çocuklara soruyu cevaplayabilecekleri kadar süre verilmeden diğer soruya geçilmemelidir. Her soru yalnız bir kez okunmalı ancak uygulayıcı çocukların soruyu anlamadıkları görüşüne vardığı takdirde o soruyu tekrar okumalıdır (MEB, 1994).

Testte yer alan örnek kısımlar puanlamaya dâhil edilmez. Puanlama el kitabına bakılarak yapılmalıdır. Her doğru yanıt için 1 puan verilir. Yer kavramı

dışında herhangi bir dizide bir çocuk doğru resmi işaretlemişse, işaretlemenin niteliği dikkate alınmaksızın puan verilmelidir. Yer kavramının ikinci bölümünde şekli tamamlayan çizgilerin çok düzgün olması şart değildir. Bu duruma göre TKT 5-7 testinden dil kavramı 1. bölümünden 35, dil kavramı 2. bölümünden 14, ayırt etme hızı 1. bölümünden 14, ayırt etme hızı 2. bölümünden 16, sayı kavramı bölümünden 27, yer kavramı 1. bölümünden 12, yer kavramı 2. bölümünden 12 puan olmak üzere toplam 130 puan elde edilebilmektedir. Çocuğun testten elde ettiği ham puanlar göz önüne alınarak, zekâ yaşı TKT 5-7 Test kitapçığı puan tablosuna bakılarak belirlenmelidir, daha sonra test uygulama tarihiyle çocuğun doğum tarihi arasındaki fark hesaplanarak takvim yaşı bulunmalıdır. Elde edilen zekâ yaşı ve takvim yaşı verilerinin zekâ bölümü bulma çizelgesindeki ilgili sütunlarda yerleri bulunur ve bu ikisinin kesiştiği noktadaki rakam çocuğun zekâ bölümü olarak kaydedilir (MEB, 1994).

3.4. OYUN TEMELLİ BİLİŞSEL GELİŞİM PROGRAMININ (OTBGP) HAZIRLANMASI

Bu çalışmada, “Dünya Zekâ Oyunları Federasyonu” ile “Rubic Küp Birliği”nin Türkiye temsilcisi olan ve “Seçmeli Zeka Oyunları” dersi müfredatının oluşturulmasında MEB Talim ve Terbiye Kuruluna danışmanlık veren “Türk Beyin Takımı”nın akademisyenler ve pedagogların da desteğini alarak, 5-12 yaş grubu çocuklar için geliştirdiği “Zekâ Oyunları Temelli Bilişsel Gelişim Programı” çerçevesinde, araştırmacı ve Türk Beyin Takımı tarafından 60-72 ay aralığındaki çocukların dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı alt boyutlarında gelişimlerine katkı sağlayacak oyunlar seçilerek hazırlanan “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı (OTBGP)” kullanılmıştır.

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı; çocukların kendi zekâ potansiyellerini, yeteneklerini tanımalarını ve geliştirmelerini esas alan bir programdır. Programda çocukların oyun yoluyla, bilgi ve bilişsel becerilerini, problemleri algılama, değerlendirme, çözüm bulma kapasitelerini geliştirmeleri, problemler karşısında farklı ve özgün stratejiler ortaya koymaları, akıl yürütme ve

mantığı etkili bir şekilde kullanmaları, hızlı ve doğru karar vermeleri, bireysel, takım halinde ve rekabet ortamında çalışma becerileri geliştirmeleri, başarı için sistemli ve disiplinli çalışma alışkanlıkları kazanmaları ve başarısızlık halinde yılmadan alternatif çözümler ve stratejiler oluşturma tutum ve davranışlarını geliştirmeleri, öz güvenlerini artırmaları, hedeflenmektedir (MEB, 2013).

Öğrencilerin bilişsel yeteneklerini sınıflandırmak, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek ve teşvik etmek için kullanılan en önemli ölçüt Benjamin Bloom tarafından 1956 yılında geliştirilen taksonomidir ve “Bloom Taksonomisi” olarak adlandırılmaktadır. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı, Bloom Taksonomisini temel alır. Bloom’a göre, insan öğrenebilme ile ilgili zihinsel donanımlarla doğar ve limitsiz bir öğrenme kapasitesi vardır. Ancak eğitim süreçleri, öğretim hizmetlerinin niteliği bu donanımlarının ve limitlerinin ne kadarını kullanabileceğini belirler. Bu nedenle, çocuklar uygun öğrenme koşulları sağlandığında kendi öğrenme alanlarına giren hemen her şeyi öğrenebilirler. Çocuklar arasındaki farklılık daha az ya da daha çok öğrenebilmeleri ile ilgili değil, onların öğrenme stilleri, ilgileri, güdülenmeleri ve hızlarındaki bireyselliklerden kaynaklanmaktadır (Bloom, 1979). Özetle, Bloom’un Tam Öğrenme Modeli bütün öğrencilere eşit, adil ve yeterli bir öğrenme olanağı sağlandığında “tüm öğrencilerin okulda öğretilenleri öğrenebileceği” varsayımına dayanmaktadır (Aydın, 2003). Bloom Taksonomisi’nde bilişsel alan basamağındaki hedef ve davranışlar kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı bir şekilde sıralanmıştır. Bloom ve arkadaşlarının bilişsel alan taksonomisi; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır. Bu aşamalı düzenlemede, öğrenmenin ilk basamağını içeren basit, somut ve öğrenilmesi kolay davranışlardan, daha karmaşık, soyut ve öğrenilmesi daha zor davranışlara doğru gidilmiştir. Ayrıca aynı konuyla ilgili olmaları halinde her bir davranışın diğerinin ön koşulu olma zorunluluğu da göz önüne alınmıştır. Yani ilk davranış ikinci basamaktaki davranışın ön koşuludur. Üstelik ilk davranış ikinci basamaktaki davranışın içinde vardır. Bilişsel alanın ilk üç basamağı olan bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarını öğrenmede temel teşkil eden öğrenme

gereksinimleri olarak, son üç basamağı olan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını ise, üst düzey düşünme ve öğrenme becerileri olarak ele almak mümkündür (Erginer, 2006). Ancak getirilen bazı eleştiriler nedeniyle, Bloom Taksonomisi gözden geçirilerek revize edilmiştir. Yenilenmiş sınıflama, Bloom sınıflamasına köklü bir değişiklik getirmemekle birlikte, önemli bazı yenilikler ortaya koyarak, bütün basamakların alt basamaklarını daha geniş, kapsamlı ve anlaşılır hale getirmiştir (Yüksel, 2007).

Revize Edilmiş Taksonominin Bilişsel Süreç Boyut Yapısı:

1. Hatırlamak: Uzun süreli bellekten ilgili bilgiyi hatırlama.

1.1. Tanıma

1.2. Anımsama

2. Anlamak: Sözlü, yazılı ve grafik iletişimi içeren öğretici mesajlardan anlam çıkarma.

2.1. Yorumlama

2.2. Örnek gösterme

2.3. Sınıflama

2.4. Özetleme

2.5. Sonuç çıkarma

2.6. Karşılaştırma

2.7. Açıklama

3. Uygulamak: Bir yöntemi verilen bir durumda kullanma ve uygulama.

3.1. Yapma

3.2. Tamamlama

4. Çözümlemek: Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların bir biriyle ve materyalin genel yapısı veya amacıyla nasıl bir ilişkisi olduğunu belirleme.

4.1. Ayırt etme

4.2. Organize etme

4.3. İlişkilendirme /Dayandırma

5. Değerlendirmek: Kriter ve standartlara dayalı olarak karara varma /hüküm verme.

5.1. Kontrol etme

5.2. Kritik etme

6. Yaratmak (Sentez Yapmak): Orijinal bir ürün oluşturmak veya tutarlı bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirme.

6.1. Oluşturma

6.2. Planlama

6.3. Üretme (Anderson ve diğerleri, 2010)

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı, bilişsel beceriler arasındaki çift yönlü bağın verimli kullanılmasını amaç edinir ve bilişsel becerilerin geliştirilmesini oyunlar vasıtasıyla sağlar.

OTBGP'nin hazırlanmasına literatür taraması yapılarak başlanmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında oyun temelli eğitim yaklaşımı felsefesi ile hazırlanan ve bilişsel gelişimde farklılık yaratan çalışmalar incelenmiştir. Araştırma kapsamında Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 (TKT 5-7) ayrıntılı olarak incelenmiş; dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı alt boyutlarına yönelik amaç ve kazanımlar MEB 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programından yararlanılarak belirlenmiştir.

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nda 60-72 ay aralığındaki çocukların yer kavramı alt boyutunun gelişimi için seçilen oyunlar: “Tangram”, “Birim Küpler”, “Tetromino Yerleştirme”; sayı kavramı alt boyutunun gelişimi için seçilen oyunlar: “Rakamlarla Sudoku”, “Labirent 2”, “Eğlenceli Matematik”; ayırt etme hızı alt boyutunun gelişimi için seçilen oyunlar: “Labirent 1”, “Piramit”, “Set”; dil kavramı alt boyutunun gelişimi için seçilen oyunlar: “Ekran Oyunu”, “Sözel Hafıza ve Kart Oyunları”, “Hikâye Anlatım Küpleri”dir. Dil kavramı alt boyutunda bulunan sözel hafıza-kart oyununda ve ekran oyununda kelimeler araştırmacı tarafından MEB 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programından yararlanılarak revize edilmiş, yine bu programa uygun olarak belirlenen kelimelerle araştırmacı tarafından geliştirilen “Hikaye Anlatım Küpleri” oyunu Türk Beyin Takımı tarafından üretilmiştir. Ayrıca, araştırmanın etkililiğini pekiştirmek ve kalıcılığını sağlayabilmek için, 12 hafta boyunca, haftanın ikinci uygulamasının sonunda çocuklara OTBGP kapsamında seçilen oyunlarla ilintili ev oyunları verilmiş, çocuklardan bu oyunları anne ve babalarıyla birlikte oynamaları istenmiş, ev oyunları sayesinde anne babaların çocuklarıyla yakın ve sıcak bir ilişki kurmaları ve aile katılım çalışmalarına destek vermeleri sağlanmıştır.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI

3.5.1. Ön Testlerin Uygulanması

Verileri toplamada kullanılacak ölçek uygulanmadan önce araştırmanın içeriğini özetleyen bir rapor hazırlanarak Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünden resmi izin alınmıştır. Resmi izin yazısı Konya ili Karatay İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Karatay Belediyesi Fetihkent Anaokulu Müdürlüğüne iletilmiş ve testleri uygulamak için gerekli izin Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. İzin işlemlerinden sonra Karatay Belediyesi Fetihkent Anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocukların tamamına Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 uygulanmıştır. Çocuklara ön testlerin uygulanmasından önce öğretmenleri ile tanışılmış, süreç hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmış ve ölçeğin uygulanabileceği saatler

belirlenmiştir. Araştırmacı daha sonra öğretmenleri aracılığıyla çocuklarla tanışmış, sohbet ederek çocukların uygulamaya yönelik kaygıları giderilmeye çalışılmıştır.

Thurstone Temel Kabiliyetler 5-7 testi; araştırmacının test materyallerini önceden hazır bulundurduğu sınıf dışında, okulda bulunan başka sessiz bir odada, çocuklara uygun masa ve sandalyelerde oturularak, her bir oturumda dört çocuğun katılımıyla, testi kullanma yetkisi olan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı, gruplar halindeki çocuklara teste başlamadan önce; “Bu gün sizinle, bir oyun oynayacağız, bu oyunu oynarken çok keyif alacağınızı düşünüyorum, birazdan size bir kitapçık vereceğim, onun üzerinde bir takım resimler göstereceğim ve size sorular soracağım, bazen sizden ilgili resmi işaretlemenizi bazen de söylediğimi yapmanızı isteyeceğim” diyerek ön bir açıklama yapmıştır, yani Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 uygulanmadan önce çocuklara nasıl cevaplayacakları araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 aynı günde ara verilerek (ara en az 30 dakika olacak şekilde) iki bölüm halinde uygulanmıştır. Testin uygulama süresi her grup için ara dışında ortalama olarak 90-120 dakika arasında değişmiştir.

Ön test uygulamalarına 15.09.2014 tarihinde başlanmış, uygulamalar 10.10.2014 tarihine kadar devam etmiştir, yani ilk verilerin toplanması (ön test) 4 hafta içerisinde tamamlanmıştır, bu arada araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formları anne babalar tarafından doldurulması için sınıf öğretmenlerine gerekli bilgiler verilerek bırakılmış, üç gün sonra araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinden teslim alınmıştır. Deneme ve kontrol gruplarında bulunacak çocukların seçiminde çocuklara ve ailelere ilişkin demografik özelliklerin benzerlik taşıması üzerinde durulmuş, benzer özelliklerin iki grup içerisinde de yer almasına dikkat edilerek deneme ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Elde edilen ön test verileri değerlendirilerek grupların testlerden aldıkları puan ortalamaları arasında önemli farkın olup olmadığı test edilmiş ve grupların birbirine benzeşik olduğu bulunduktan sonra deneme grubuna eğitim programı uygulamasına geçilmiştir. Çocukların birbirleriyle etkileşimine mani olmak amacıyla sabah grubunda bulunan çocuklardan

22 öğrenci kontrol grubunu, öğle grubunda bulunan çocuklardan 22 öğrenci de deneme grubunu oluşturmuştur ve toplam 44 öğrenci çalışma kapsamına alınmıştır.

Son aşamada ise deneme grubuna seçilen öğrencilerle yapılacak olan Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının uygulama zamanı ile ilgili okul müdürü ve öğretmenlerle konuşulmuş, eğitim programının 12 hafta boyunca haftada 2 gün ve 1'er saat olmak üzere toplam 24 saat uygulanacağı konusunda okul idaresi bilgilendirilmiştir. 20 Ekim 2014 tarihinde program uygulanmaya başlanmış, 09 Ocak 2015 tarihinde de uygulama tamamlanmıştır. Son test ölçümleri Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı bittikten hemen sonra Ocak ayının ikinci haftasında, izleme testi ölçümleri ise program bittikten 3 ay sonra yani Nisan ayının 3. haftasında uygulanmıştır.

3.5.2. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının (OTBGP) Uygulanması

“Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı” araştırmacı tarafından deneme grubunda yer alan çocuklara 20 Ekim 2014-09 Ocak 2015 tarihleri arasında uygulanmıştır. 24 oturumluk eğitim programı uygulamaları 12 hafta boyunca, haftada 2 gün ve 1'er saat olarak, grupla eğitim şeklinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise günlük eğitim programları sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmaya devam edilmiştir.

Eğitim programına başlamadan önce, deneme grubuna dâhil olan çocukların anne-babaları okula davet edilerek tanışma toplantısı düzenlenmiş ve yürütülecek çalışmalar ile ilgili bilgi verilerek, çocuklarının eğitim programına katılacakları günlerde devamsızlık yapmamaları konusunda duyarlı olmaları önemle rica edilmiş, çalışmanın verimliliğini pekiştirmek ve kalıcılığını sağlayabilmek için anne-babalardan ev oyunları vasıtasıyla aile katılımı çalışmalarına destek vermeleri istenmiştir.

Eğitim programı uygulamaları Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Karatay Belediyesi Fetihkent Anaokulunun toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir.

Eğitim uygulamaları esnasında çocukların kendilerini rahat hissetmeleri, duygu ve düşüncelerini daha özgürce paylaşabilmeleri, bireysel ve grup etkinliklerine kolayca katılabilmeleri için 22 çocuktan oluşan deneme grubu araştırmacı tarafından önce iki gruba ayrılmış ve eğitim uygulamaları “Pazartesi-Perşembe” ve “Salı-Cuma” günleri yapılmıştır. Araştırmacı çocukların her biriyle daha yoğun bir şekilde ilgilenebilmek amacıyla ikiye ayrılan deneme grubunu da ayrı ayrı kendi içinde ikiye bölerek saat 13.00-14.15 arasında 1. eğitim oturumunu, 15.00-16.15 arasında da 2. eğitim oturumunu gerçekleştirmiştir. Her bir oturumda, 30 dakikalık eğitim sonrasında çocuklara 15 dakikalık serbest ara verilmiş, daha sonra yine 30 dakikalık program uygulamasıyla eğitim sona erdirilmiştir.

Araştırmacı uygulamalardan önce, OTBGP doğrultusunda eğitim ortamını ve materyallerini hazır hale getirerek herhangi bir aksaklığın oluşmasına engel olmaya çalışmıştır. Eğitim programı oyunlardan ve çocukların haftalık olarak öğrendiklerini pekiştirmek amacıyla aileleriyle birlikte oynayacakları ev oyunlarından oluşmaktadır. Çocukların bu programda birçok yeni bilgiyi öğrenirken eğlenmeleri de sağlanmıştır. Bu sebeple seçilen oyunların çocukların seviyesine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Çocuklar eğitim süresi olan 12 hafta boyunca her hafta 1 oyun olmak üzere toplamda 12 bilişsel gelişime katkı sağlayan oyun eğitimi almıştır. Her hafta uygulamalarda öğrenilen farklı stratejilerin sonraki haftalara transfer edilerek ve yeni öğrenilenlerle harmanlanarak pekiştirilmesi sağlanmıştır. Her oturumun sonunda süreçle ilgili olarak çocuklarla karşılıklı paylaşımda bulunularak, oyunlar esnasında karşılaştıkları zorluklar, geliştirdikleri farklı stratejiler, duygu ve düşünceleri ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Her haftanın ilk oturumunda oyun etkinliği küçük grupla çalışma tekniğiyle yürütölmüştür, bunun amacı çocukların birbirlerini destekleme, yardım alma ve iş birliği becerilerini güçlendirmektir. Öte yandan her haftanın ikinci oturumunda oyun etkinliği bireysel çalışma tekniğiyle sürdürölmüştür, bunun amacı ise çocukların aktif olup yaparak yaşayarak öğrenme becerisini ve kendi başına uygulama, analiz, sentez düzeyindeki davranışları kazanabilmelerini sağlamaktır.

Eğitim uygulamaları esnasında anne-baba izin formları doğrultusunda etkinliklerle ilgili fotoğraf çekimi ve video kaydı da yapılmıştır. Çocukların eğitim

programına devam durumları titizlikle takip edilmiştir. Eğitim uygulamalarına belirtilen günde katılmayan çocuk ya diğer grupla birlikte eğitim programına katılmış ya da program öncesi ya da sonrası bahsi geçen çocukla birebir telafi çalışması yapılmıştır.

Tablo 18’de veri toplama süreçlerinin deneme ve kontrol grupları üzerindeki uygulama aşamaları verilmektedir.

Tablo 18: Veri Toplama Süreçlerinin Deneme ve Kontrol Grupları Üzerindeki Uygulama Aşamaları

Gruplar	Ön Test	Uygulanan İşlem	Son Test	Kalıcılık Ölçümü
Deneme Grubu OTBGP’na katılan çocukların oluşturduğu grup	Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 uygulandı.	12 hafta boyunca haftada 2 kez 1 er saat, toplam 24 saat “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı” (OTBGP) uygulandı.	Eğitim programının bitiminden hemen sonra Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 uygulandı.	Eğitim programının bitiminden 12 hafta sonra Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 uygulandı.
Kontrol Grubu OTBGP’na katılmayan çocukların oluşturduğu grup	Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 uygulandı.	12 hafta bekleme süresi verildi.	Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 uygulandı.	Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 uygulandı.

3.5.3. Son Testlerin Uygulanması

OTBGP uygulaması tamamlandıktan hemen sonra 12-16 Ocak 2015 tarihleri arasında ön testlerin yapıldığı ortam ve koşullarda Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 deneme ve kontrol grubu çocuklarına son test olarak uygulanmıştır.

3.5.4. İzleme Testinin Uygulanması

Son testlerin uygulanmasından üç ay sonra 13-17 Nisan 2015 tarihleri arasında ön testlerin ve son testlerin yapıldığı ortam ve koşullarda Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 deneme ve kontrol grubu çocuklarına izleme testi olarak uygulanmıştır.

3.6. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni 60-72 aylık çocuklar için “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı”dır. Bağımlı değişkenleri ise ana sınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların dil kavramı yeteneği, ayırt etme hızı yeteneği, sayı kavramı yeteneği ve yer kavramı yeteneği puanlarıdır (bilişsel gelişim puanları). Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ortaya koyacak bir model içinde ele alınmıştır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt amaçlara ve denencelere yönelik olarak Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 ölçeğinden elde edilen kontrol ve deneme gruplarına ait ön test, son test ve izleme testi ölçüm puanları, bilgisayar kodlama cetvellerine geçirilmiş ve istatistiksel çözümlenmeler SPSS 16.0 (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programıyla yapılmıştır.

İstatistiksel analizlerde; çocuklara ve anne-babalara ait değişkenlerin betimlenmesinde yüzde (%) kullanılmıştır.

Deneme ve kontrol grubu çocuklarının ön test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, deneme ve kontrol grubu çocuklarının son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, her iki grubun ön test/son test karşılaştırmaları ile araştırmada kalıcılığa ilişkin son test/izleme testi puanları

arasındaki karşılaştırmalarda bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Puanlar arasındaki farklılıkların test edilmesinde anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05$ alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı”nın anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde etkili olup olmadığını incelemek amacıyla oluşturulan araştırma denenceleri doğrultusunda Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7’nin dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı alt boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. OYUN TEMELLİ BİLİŞSEL GELİŞİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMİNE (DİL KAVRAMI, AYIRT ETME HIZI, SAYI KAVRAMI VE YER KAVRAMI) ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR

Denence 1.0. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, bilişsel gelişim (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Bu denence dört alt denence halinde ayrı ayrı test edilmiştir.

Denence 1.1. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, dil kavramı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının çocukların bilişsel gelişimlerine (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı, yer kavramı) katkı sağlayıp sağlamadığını test etmede eğitim programının uygulandığı deneme grubu kullanılırken, eğitim programı uygulaması süresince normal eğitim öğretimine devam edip bilişsel gelişimlerdeki değişimin eğitim alan grupla karşılaştırılması amacıyla araştırmaya dâhil edilen grup kontrol grubudur.

Denence 1.1.’de Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı uygulanmadan önce deneme ve kontrol gruplarının aynı evrenden alınıp alınmadığını sınamak amacıyla her iki grubun dil kavramı ön test puan ortalamaları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 19’da,

deneme ve kontrol grubu çocuklarının dil kavramı ön test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 1’de görülmektedir.

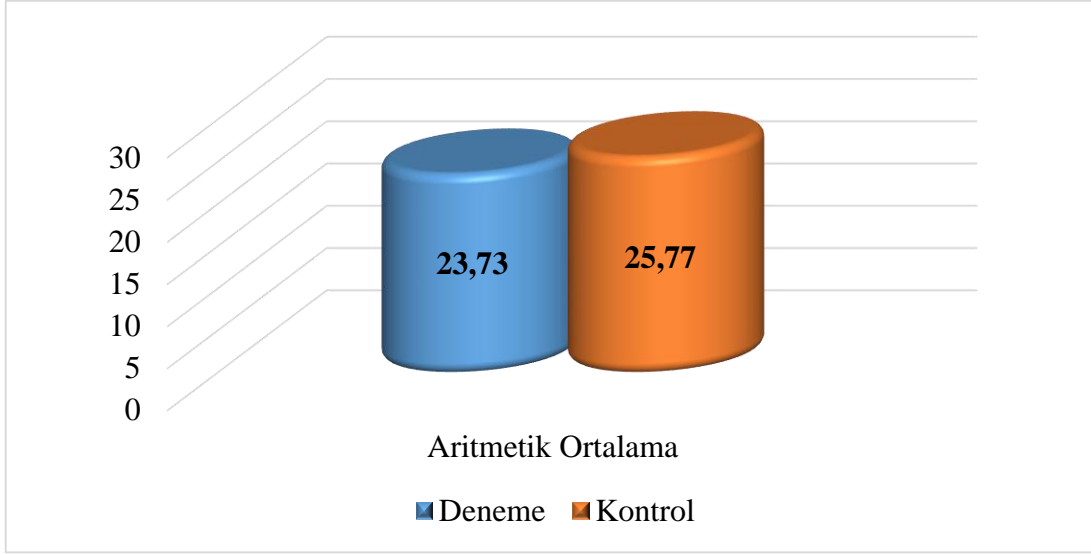
Tablo 19: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Dil Kavramı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Deneme	22	23.73	4.085	2.045	42	1.554	0.128
Kontrol	22	25.77	4.628				

Tablo 19’un incelenmesinden de anlaşıldığı üzere kontrol grubu dil kavramı ön test puan ortalaması $\bar{x} = 25.77$, deneme grubu dil kavramı ön test puan ortalaması $\bar{x} = 23.73$, deneme ve kontrol grubu dil kavramı ön test puan ortalamaları farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 2.045$ tir, yani deneme ve kontrol gruplarının *dil kavramı* düzeyleri açısından ön test puanları arasında manidar bir fark bulunmamaktadır ($t = 1.554$; $p > 0.05$). Bu nedenle çocukların dil kavramı beceri düzeylerinin benzer olduğu ya da uygulanacak program açısından giriş davranışlarının anlamlı bir düzeyde farklılık taşımadığı söylenebilir.

Bu sonuç “deneme ve kontrol grubu çocuklarının, dil kavramı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur” denencesini desteklemektedir.

Şekil 1: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Dil Kavramı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 1.2. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, ayırt etme hızı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 1.2.'de Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı uygulanmadan önce deneme ve kontrol gruplarının aynı evrenden alınıp alınmadığını sınamak amacıyla her iki grubun ayırt etme hızı ön test puan ortalamaları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 20'de, deneme ve kontrol grubu çocuklarının ayırt etme hızı ön test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 2'de görülmektedir.

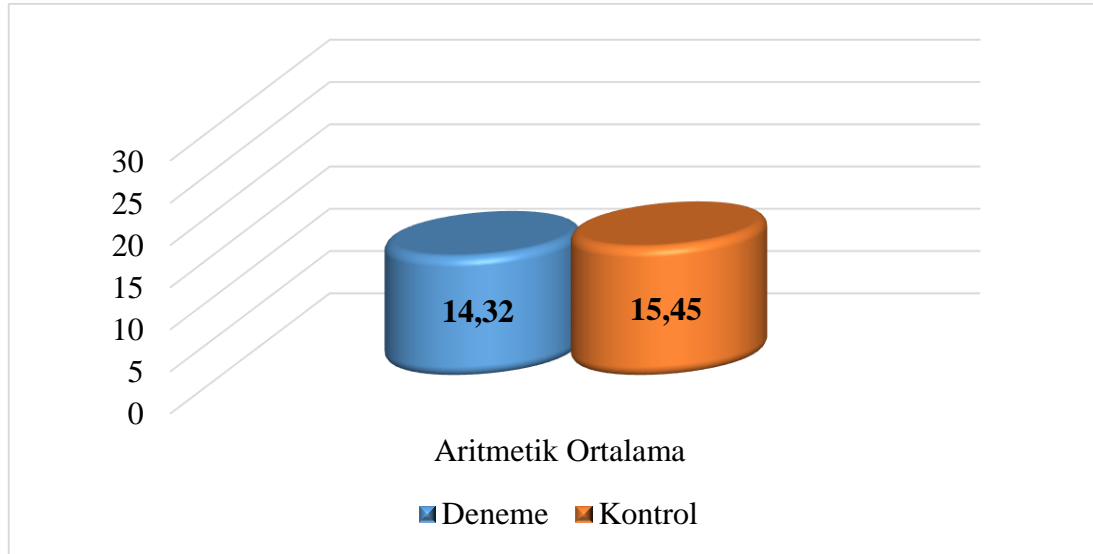
Tablo 20: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Ayırt Etme Hızı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Deneme	22	14.32	2.589	1.136	42	1.449	0.155
Kontrol	22	15.45	2.614				

Tablo 20'nin incelenmesinden de anlaşıldığı üzere kontrol grubu ayırt etme hızı ön test puan ortalaması $\bar{x} = 15.45$, deneme grubu ayırt etme hızı ön test puan ortalaması $\bar{x} = 14.32$, deneme ve kontrol grubu ayırt etme hızı ön test puan ortalamaları farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 1.136$ dır, yani deneme ve kontrol gruplarının *ayırt etme hızı* düzeyleri açısından ön test puanları arasında manidar bir fark bulunmamaktadır ($t = 1.449$; $p > 0.05$). Bu nedenle çocukların ayırt etme hızı beceri düzeylerinin benzer olduğu ya da uygulanacak program açısından giriş davranışlarının anlamlı düzeyde bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

Bu sonuç “deneme ve kontrol grubu çocuklarının, ayırt etme hızı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur” denencesini desteklemektedir.

Şekil 2: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Ayırt Etme Hızı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 1.3. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, sayı kavramı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 1.3.'te Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı uygulanmadan önce deneme ve kontrol gruplarının aynı evrenden alınıp alınmadığını sınamak amacıyla her iki grubun sayı kavramı ön test puan ortalamaları bağımsız gruplar t testi ile

karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 21’ de, deneme ve kontrol grubu çocuklarının sayı kavramı ön test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 3’te görülmektedir.

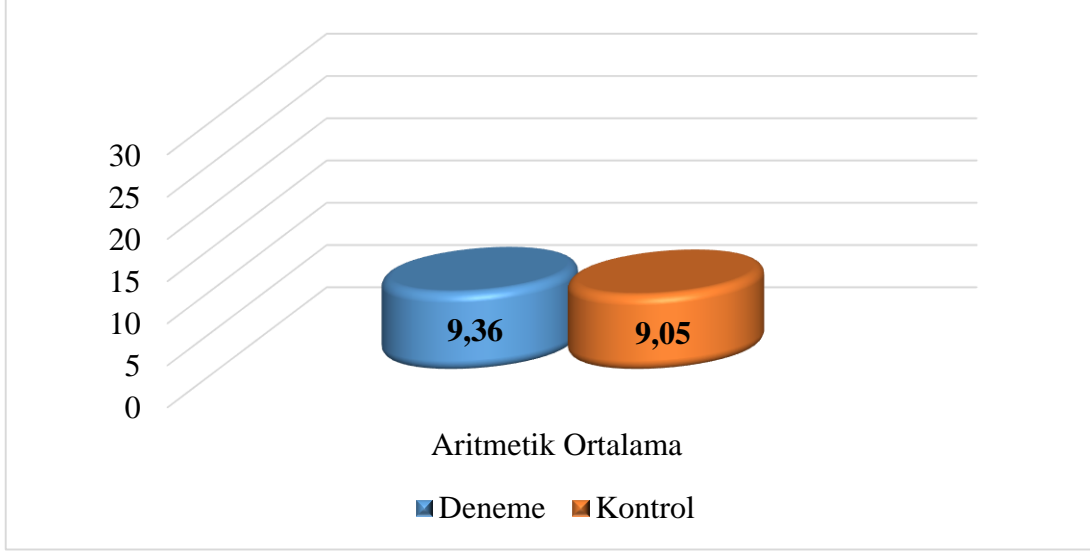
Tablo 21: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sayı Kavramı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Deneme	22	9.36	2.781	0.318	42	0.463	0.646
Kontrol	22	9.05	1.731				

Tablo 21’in incelenmesinden de anlaşıldığı üzere kontrol grubu sayı kavramı ön test puan ortalaması $\bar{x} = 9.05$, deneme grubu sayı kavramı ön test puan ortalaması $\bar{x} = 9.36$, deneme ve kontrol grubu sayı kavramı ön test puan ortalamaları farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.318$ dir, yani deneme ve kontrol gruplarının *sayı kavramı* düzeyleri açısından ön test puanları arasında manidar bir fark bulunmamaktadır ($t = 0.463$; $p > 0.05$). Bu nedenle çocukların sayı kavramı beceri düzeylerinin benzer olduğu ya da uygulanacak program açısından giriş davranışlarının anlamlı düzeyde bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

Bu sonuç “deneme ve kontrol grubu çocuklarının, sayı kavramı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur” denencesini desteklemektedir.

Şekil 3: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sayı Kavramı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 1.4. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, yer kavramı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 1.4.'te Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı uygulanmadan önce deneme ve kontrol gruplarının aynı evrenden alınıp alınmadığını sınamak amacıyla her iki grubun yer kavramı ön test puan ortalamaları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 22'de, deneme ve kontrol grubu çocuklarının yer kavramı ön test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 4'te görülmektedir.

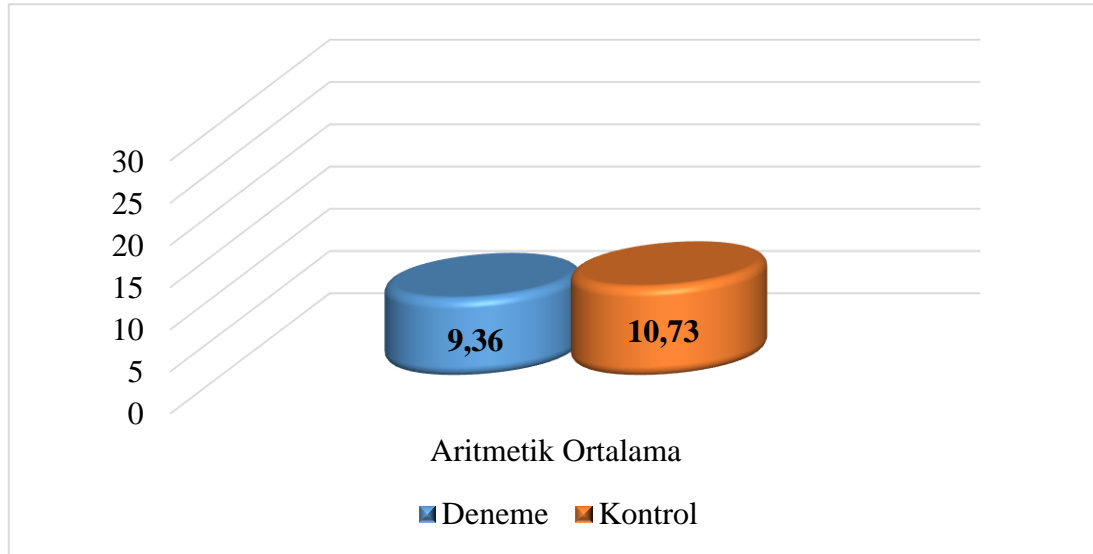
Tablo 22: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yer Kavramı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Deneme	22	9.36	2.953				
Kontrol	22	10.73	1.882	1.364	42	1.827	0.075

Tablo 22'nin incelenmesinden de anlaşıldığı üzere kontrol grubu yer kavramı ön test puan ortalaması $\bar{x} = 10.73$, deneme grubu yer kavramı ön test puan ortalaması $\bar{x} = 9.36$, deneme ve kontrol grubu yer kavramı ön test puan ortalamaları farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 1.364$ tür, yani deneme ve kontrol gruplarının *yer kavramı* düzeyleri açısından ön test puanları arasında manidar bir fark bulunmamaktadır ($t = 1.827$; $p > 0.05$). Bu nedenle çocukların yer kavramı beceri düzeylerinin benzer olduğu ya da uygulanacak program açısından giriş davranışlarının anlamlı düzeyde bir farklılık taşımadığı söylenebilir.

Bu sonuç “deneme ve kontrol grubu çocuklarının, yer kavramı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur” denencesini desteklemektedir.

Şekil 4: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yer Kavramı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 2.0. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, bilişsel gelişim (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Bu denence dört alt denence halinde ayrı ayrı test edilmiştir.

Denence 2.1. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, dil kavramı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 2.1.'de deneme grubuna Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı uygulandıktan sonra, deneme ve kontrol grubu çocukların dil kavramı son test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile sınanmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin bulgular Tablo 23'te, deneme ve kontrol grubu çocuklarının dil kavramı son test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 5'te verilmiştir.

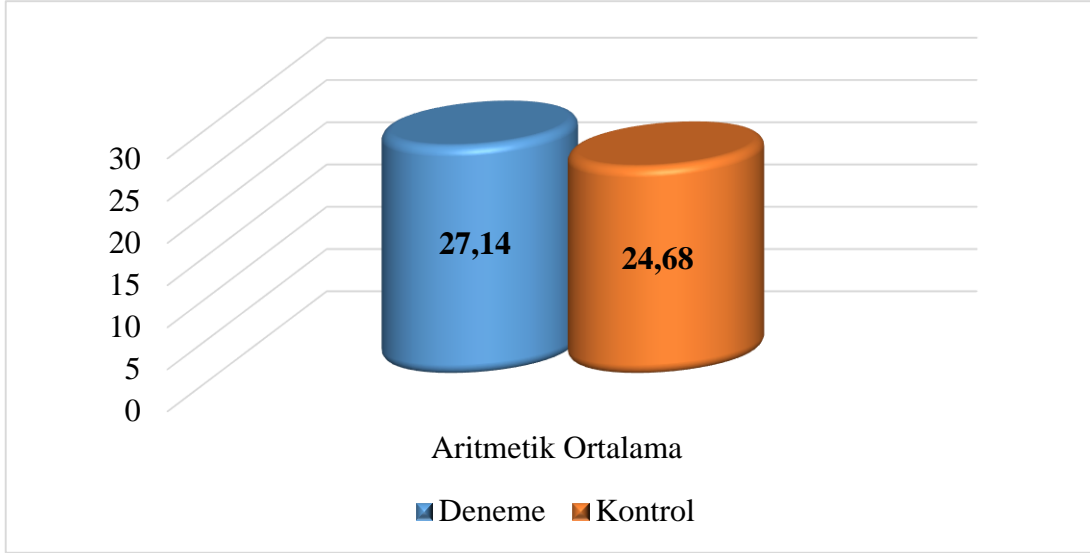
Tablo 23: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Dil Kavramı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Deneme	22	27.14	3.821	2.455	42	2.064	0.045
Kontrol	22	24.68	4.064				

Tablo 23'te görüldüğü gibi, bilişsel gelişimleri için Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na tabi tutulan deneme grubu çocuklarının dil kavramı son test puan ortalaması $\bar{x} = 27.14$ iken, anaokulundaki eğitim yaşantıları dışında herhangi bir program uygulanmayan kontrol grubu çocuklarının dil kavramı son test puan ortalaması $\bar{x} = 24.68$, deneme ve kontrol grubu dil kavramı son test puan ortalamaları farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 2.455$ tir. Deneme ve kontrol gruplarında yer alan çocukların *dil kavramına* ilişkin son test puanları arasındaki bu fark $\alpha = 0.05$ düzeyinde manidardır ($t = 2.064, p < 0.05$).

Bu veriler “deneme ve kontrol grubu çocuklarının, dil kavramı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır” denencesini destekler niteliktedir.

Şekil 5: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Dil Kavramı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 2.2. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, ayırt etme hızı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 2.2.’de deneme grubuna Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı uygulandıktan sonra, deneme ve kontrol grubu çocukların ayırt etme hızı son test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile sınanmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin bulgular Tablo 24’te, deneme ve kontrol grubu çocuklarının ayırt etme hızı son test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 6’da verilmiştir.

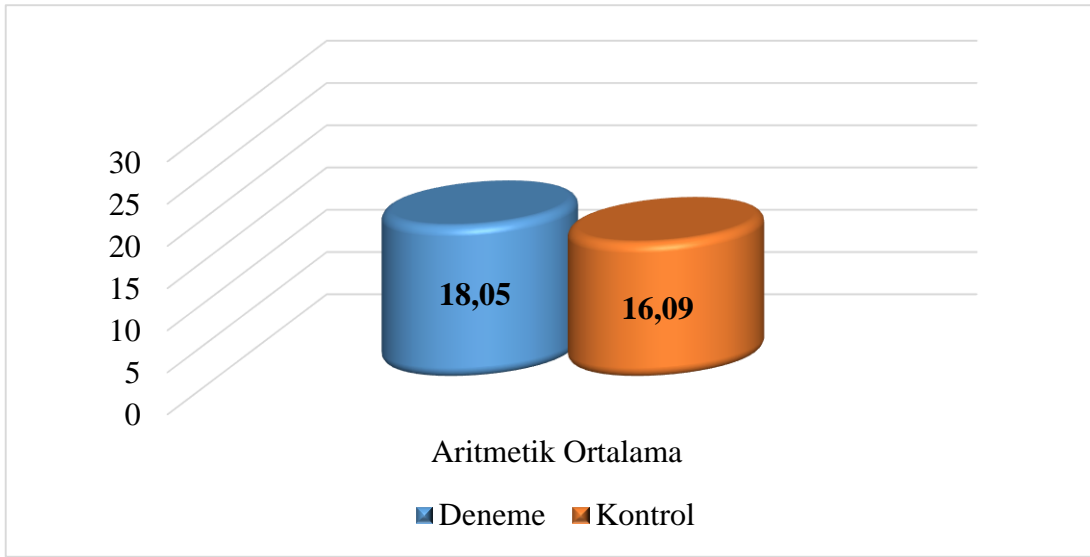
Tablo 24: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Ayırt Etme Hızı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Deneme	22	18.05	2.716	1.955	42	2.212	0.032
Kontrol	22	16.09	3.131				

Tablo 24’te görüldüğü gibi, bilişsel gelişimleri için Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı’na tabi tutulan deneme grubu çocuklarının ayırt etme hızı son test puan ortalaması $\bar{x}_1=18.05$ iken, anaokulundaki eğitim yaşantıları dışında herhangi bir program uygulanmayan kontrol grubu çocuklarının ayırt etme hızı son test puan ortalaması $\bar{x}_2=16.09$, deneme ve kontrol grubu ayırt etme hızı son test puan ortalamaları farkı $\bar{x}_1-\bar{x}_2= 1.955$ tir. Deneme ve kontrol gruplarında yer alan çocukların *ayırt etme hızına* ilişkin son test puanları arasındaki bu fark $\alpha=0.05$ düzeyinde manidardır ($t= 2.212, p<0.05$).

Bu veriler “deneme ve kontrol grubu çocuklarının, ayırt etme hızı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır” denencesini destekler niteliktedir.

Şekil 6: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Ayırt Etme Hızı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 2.3. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, sayı kavramı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 2.3.’te deneme grubuna Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı uygulandıktan sonra, deneme ve kontrol grubu çocukların sayı kavramı son test puan

ortalamları arasında anlamlı farkın olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile sınınanmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin bulgular Tablo 25’te, deneme ve kontrol grubu çocuklarının sayı kavramı son test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 7’de verilmiştir.

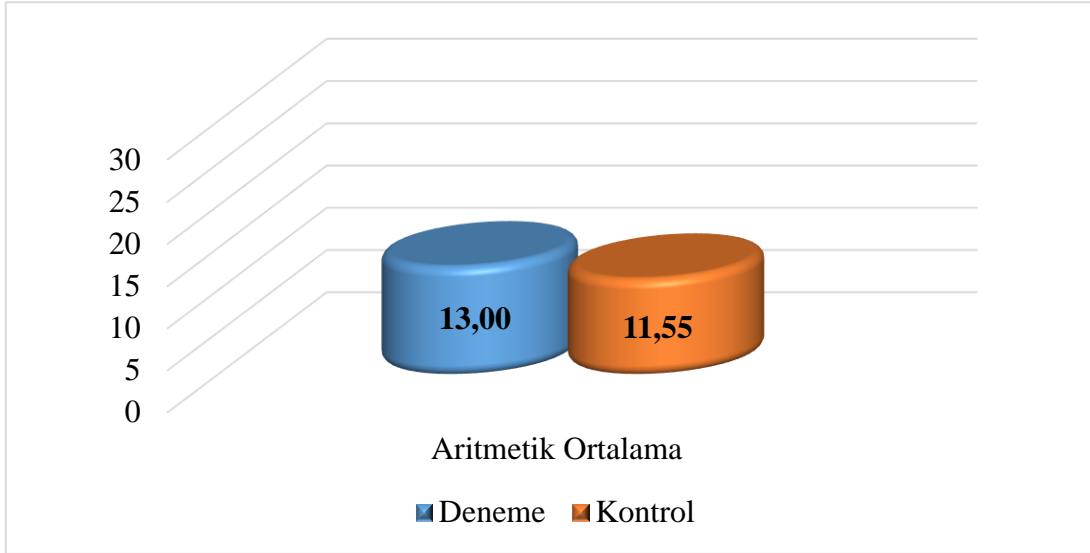
Tablo 25: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sayı Kavramı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Deneme	22	13.00	2.469	1.455	42	2.150	0.037
Kontrol	22	11.55	1.993				

Tablo 25’te görüldüğü gibi, bilişsel gelişimleri için Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı’na tabi tutulan deneme grubu çocuklarının sayı kavramı son test puan ortalaması $\bar{x} = 13.00$ iken, anaokulundaki eğitim yaşantıları dışında herhangi bir program uygulanmayan kontrol grubu çocuklarının sayı kavramı son test puan ortalaması $\bar{x} = 11.55$, deneme ve kontrol grubu sayı kavramı son test puan ortalamaları farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 1.455$ tir. Deneme ve kontrol gruplarında yer alan sayı kavramına ilişkin son test puanları arasındaki bu fark $\alpha = 0.05$ düzeyinde manidardır ($t = 2.150$, $p < 0.05$).

Bu veriler “deneme ve kontrol grubu çocuklarının, sayı kavramı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır” denencesini destekler niteliktedir.

Şekil 7: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Sayı Kavramı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 2.4. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, yer kavramı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Denence 2.4.'te deneme grubuna Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı uygulandıktan sonra, deneme ve kontrol grubu çocukların yer kavramı son test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile sınanmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin bulgular Tablo 26'da, deneme ve kontrol grubu çocuklarının yer kavramı son test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 8'de verilmiştir.

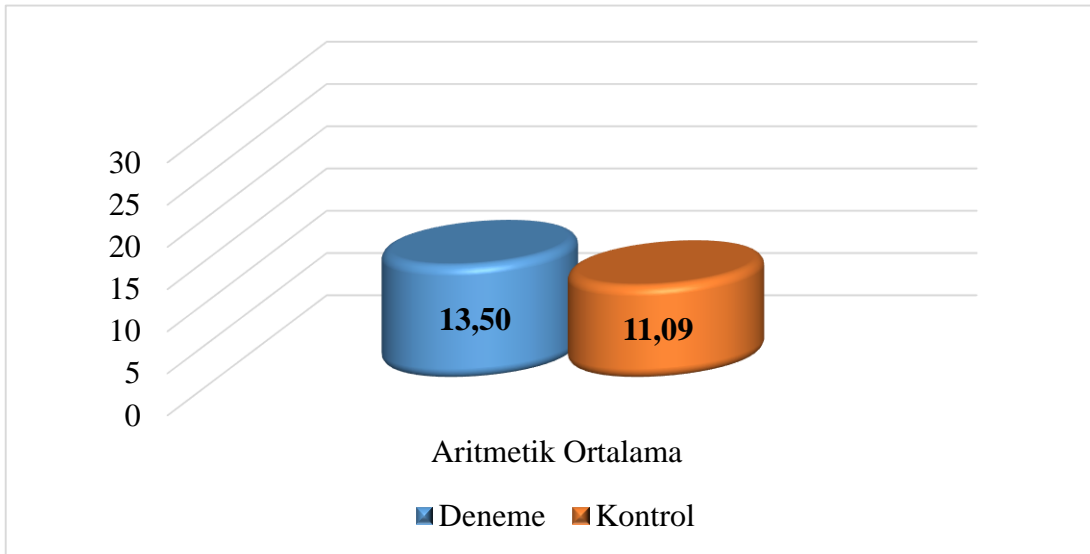
Tablo 26: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yer Kavramı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Deneme	22	13.50	2.521	2.409	42	3.649	0.001
Kontrol	22	11.09	1.797				

Tablo 26’da görüldüğü gibi, bilişsel gelişimleri için Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı’na tabi tutulan deneme grubu çocuklarının yer kavramı son test puan ortalaması $\bar{x}_1=13.50$ iken, anaokulundaki eğitim yaşantıları dışında herhangi bir program uygulanmayan kontrol grubu çocuklarının yer kavramı son test puan ortalaması $\bar{x}_2=11.09$, deneme ve kontrol grubu yer kavramı son test puan ortalamaları farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 2.409$ dur. Deneme ve kontrol gruplarında yer alan yer kavramına ilişkin son test puanları arasındaki bu fark $\alpha=0.05$ düzeyinde manidardır ($t= 3.649$, $p<0.05$).

Bu veriler “deneme ve kontrol grubu çocuklarının, yer kavramı son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark vardır” denencesini destekler niteliktedir.

Şekil 8: Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yer Kavramı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 3.0. Kontrol grubu çocuklarının, bilişsel gelişim (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Bu denence dört alt denence halinde ayrı ayrı test edilmiştir.

Denence 3.1. Kontrol grubu çocuklarının, dil kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 3.1.'de Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programına katılmayan kontrol grubu çocukların dil kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile sınıanmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular Tablo 27'de, kontrol grubunda yer alan çocukların dil kavramı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 9'da verilmiştir.

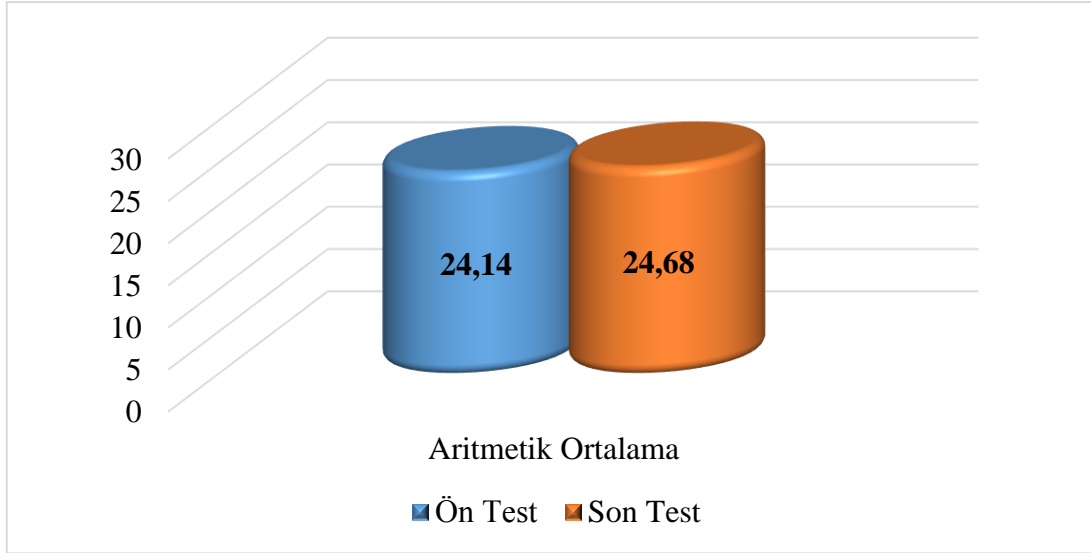
Tablo 27: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Dil Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Ön Test	22	24.14	4.400	0.545	21	1.496	0.150
Son Test	22	24.68	4.064				

Tablo 27 incelendiğinde kontrol grubu çocukların dil kavramı ön test puan ortalamalarının $\bar{x} = 24.14$; son test puan ortalamalarının $\bar{x} = 24.68$, kontrol grubu dil kavramı ön test-son test puan ortalamaları farkının $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.545$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların *dil kavramına* ilişkin ön test/son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır (t= 1.496, p>0.05).

Bu sonuç “kontrol grubu çocuklarının, dil kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.” denencesini desteklemektedir.

Şekil 9: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Dil Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 3.2. Kontrol grubu çocuklarının, ayırt etme hızı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 3.2.'de Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programına katılmayan kontrol grubu çocukların ayırt etme hızı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile sınanmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular Tablo 28'de, kontrol grubunda yer alan çocukların ayırt etme hızı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 10'da verilmiştir.

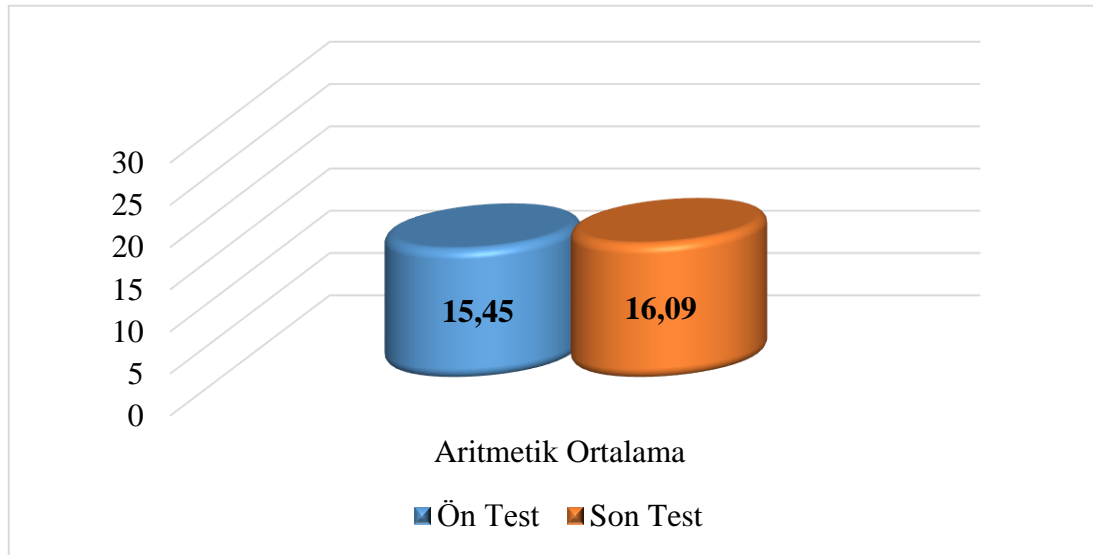
Tablo 28: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ayırt Etme Hızı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Ön Test	22	15.45	2.614	0.636	21	1.993	0.059
Son Test	22	16.09	3.131				

Tablo 28 incelendiğinde kontrol grubu çocukların ayırt etme hızı ön test puan ortalamalarının $\bar{x} = 15.45$; son test puan ortalamalarının $\bar{x} = 16.09$, kontrol grubu ayırt etme hızı ön test-son test puan ortalamaları farkının $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.636$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların *ayırt etme hızına* ilişkin ön test/son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($t= 1.993, p>0.05$).

Bu sonuç “kontrol grubu çocuklarının, ayırt etme hızı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.” denencesini desteklemektedir.

Şekil 10: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ayırt Etme Hızı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 3.3. Kontrol grubu çocuklarının, sayı kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 3.3.’te Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programına katılmayan kontrol grubu çocukların sayı kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile sınanmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular Tablo 29’da, kontrol grubunda yer alan çocukların sayı kavramı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 11’de verilmiştir.

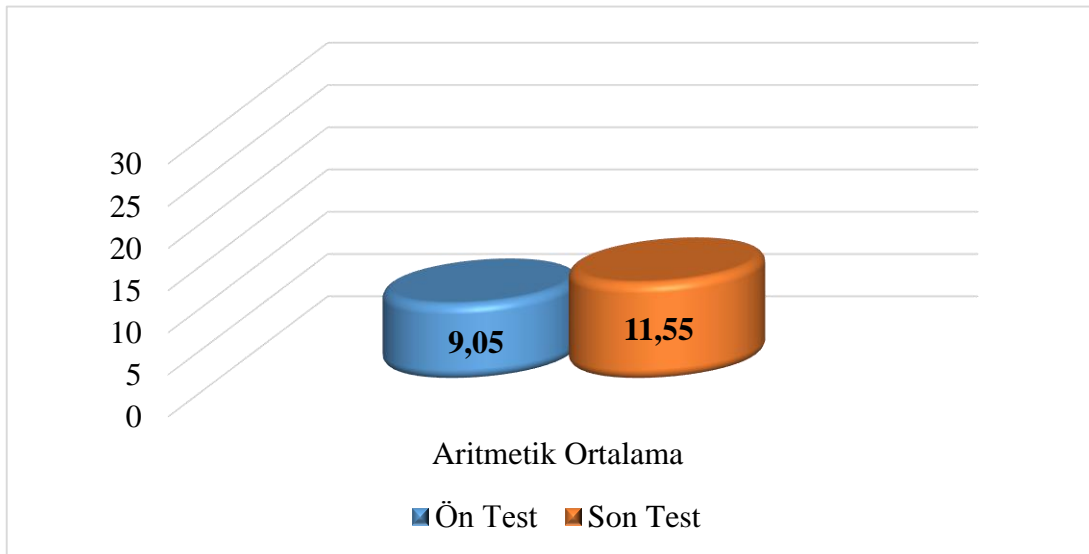
Tablo 29: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Sayı Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Ön Test	22	9.05	1.731	2.500	21	6.355	0.001
Son Test	22	11.55	1.993				

Tablo 29 incelendiğinde kontrol grubu çocukların sayı kavramı ön test puan ortalamaları $\bar{x}=9.05$ iken; son test puan ortalamalarının $\bar{x}=11.55$ e ulaştığı ve kontrol grubu sayı kavramı ön test-son test puan ortalamaları farkının $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 2.500$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların *sayı kavramına* ilişkin ön test/son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur (t= 6.355, p<0.05).

Sonuç olarak, araştırmada ele alınan “kontrol grubu çocuklarının, sayı kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.” denencesi reddedilmiştir.

Şekil 11: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Sayı Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 3.4. Kontrol grubu çocuklarının, yer kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 3.4.'te Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programına katılmayan kontrol grubu çocukların yer kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile sınınmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular Tablo 30'da, kontrol grubunda yer alan çocukların yer kavramı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 12'de verilmiştir.

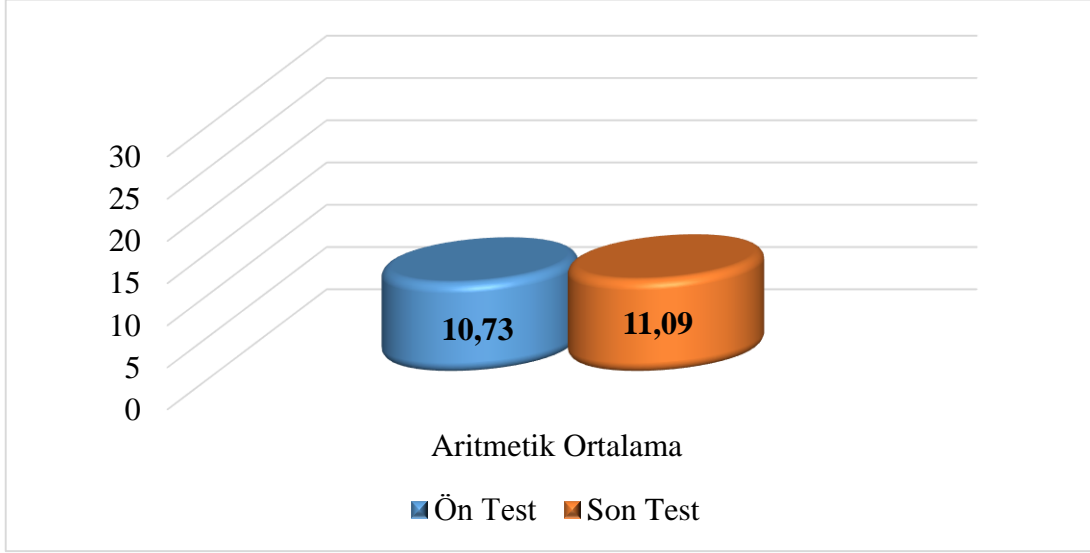
Tablo 30: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Yer Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Ön Test	22	10.73	1.882	0.364	21	1.702	0.104
Son Test	22	11.09	1.797				

Tablo 30 incelendiğinde kontrol grubu çocukların yer kavramı ön test puan ortalamalarının $\bar{x} = 10.73$; son test puan ortalamalarının $\bar{x} = 11.09$, kontrol grubu yer kavramı ön test-son test puan ortalamaları farkının $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.364$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların yer kavramına ilişkin ön test/son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($t = 1.702$, $p > 0.05$).

Bu sonuç "kontrol grubu çocuklarının, yer kavramı ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur." denencesini desteklemektedir.

Şekil 12: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Yer Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 4.0. Deneme grubu çocuklarının, bilişsel gelişim (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu denence dört alt denence halinde ayrı ayrı test edilmiştir.

Denence 4.1. Deneme grubu çocuklarının, dil kavramı son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 4.1.'de Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na katılan çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki dil kavramı puan ortalamaları ile eğitim programı uygulaması sonrasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınınmıştır.

Programın bilişsel becerilerden dil kavramı üzerindeki etkisini test etmek üzere deneme grubu çocuklarının dil kavramı becerisi ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile

ilgili bulgular Tablo 31’de, deneme grubunda yer alan çocukların dil kavramı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 13’te verilmiştir.

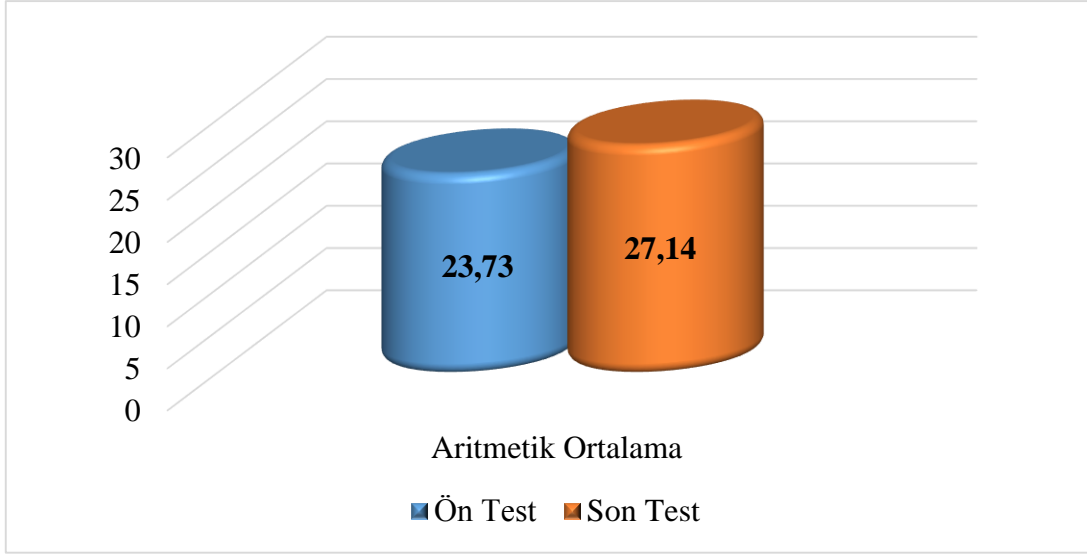
Tablo 31: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Dil Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Ön Test	22	23.73	4.085	3.409	21	12.330	0.001
Son Test	22	27.14	3.821				

Tablo 31 incelendiğinde deneme grubu çocukların dil kavramı ön test puan ortalamaları $\bar{x} = 23.73$ iken; son test puan ortalamalarının $\bar{x} = 27.14$ ’e yükseldiği ve deneme grubu dil kavramı ön test-son test puan ortalamaları farkının $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 3.409$ olduğu görülmektedir. Deneme grubunda yer alan çocukların *dil kavramına* ilişkin ön test/son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = 12.330$, $p < 0.05$). Bu sonuçlara göre gözlenen farkın son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Bu sonuç “deneme grubu çocuklarının, dil kavramı son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.” denencesini desteklemektedir.

Şekil 13: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Dil Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 4.2. Deneme grubu çocuklarının, ayırt etme hızı son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 4.2.'de Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programına katılan çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki ayırt etme hızı puan ortalamaları ile eğitim programı uygulaması sonrasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmıştır.

Programın bilişsel becerilerden ayırt etme hızı üzerindeki etkisini test etmek üzere deneme grubu çocuklarının ayırt etme hızı becerisi ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular Tablo 32'de, deneme grubunda yer alan çocukların ayırt etme hızı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 14'te verilmiştir.

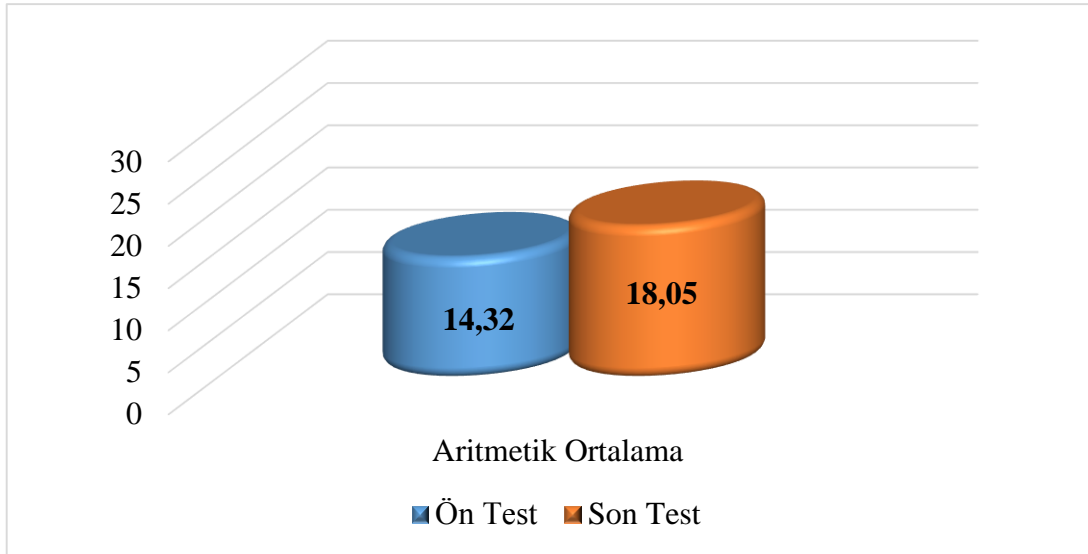
Tablo 32: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Ayırt Etme Hızı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Ön Test	22	14.32	2.589	3.727	21	14.083	0.001
Son Test	22	18.05	2.716				

Tablo 32 incelendiğinde deneme grubu çocukların ayırt etme hızı ön test puan ortalamaları $\bar{x} = 14.32$ iken; son test puan ortalamalarının $\bar{x} = 18.05$ 'e yükseldiği ve deneme grubu ayırt etme hızı ön test-son test puan ortalamaları farkının $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 3.727$ olduğu görülmektedir. Deneme grubunda yer alan çocukların *ayırt etme hızına* ilişkin ön test/son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = 14.083$, $p < 0.05$). Bu sonuçlara göre gözlenen farkın son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Bu sonuç “deneme grubu çocuklarının, ayırt etme hızı son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.” denencesini desteklemektedir.

Şekil 14: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Ayırt Etme Hızı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 4.3. Deneme grubu çocuklarının, sayı kavramı son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 4.3.'te Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programına katılan çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki sayı kavramı puan ortalamaları ile eğitim

programı uygulaması sonrasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmıştır.

Programın bilişsel becerilerden sayı kavramı üzerindeki etkisini test etmek üzere deneme grubu çocuklarının sayı kavramı becerisi ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular Tablo 33'te, deneme grubunda yer alan çocukların sayı kavramı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 15'te verilmiştir.

Tablo 33: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Sayı Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi

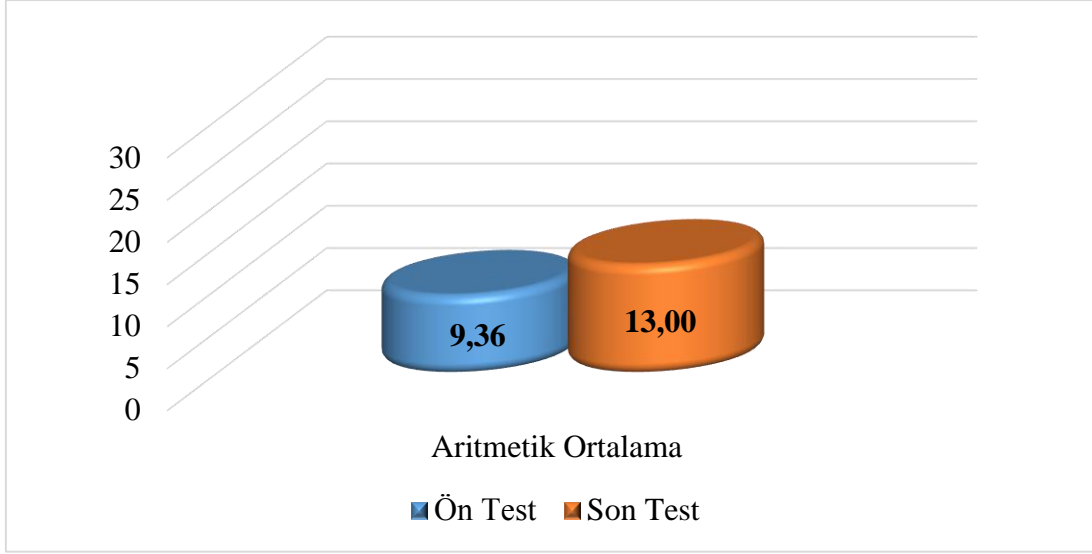
Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Ön Test	22	9.36	2.718	3.636	21	14.018	0.001
Son Test	22	13.00	2.469				

Tablo 33 incelendiğinde deneme grubu çocukların sayı kavramı ön test puan ortalamaları $\bar{x} = 9.36$ iken; son test puan ortalamalarının $\bar{x} = 13.00$ 'a yükseldiği ve deneme grubu sayı kavramı ön test-son test puan ortalamaları farkının $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 3.636$ olduğu görülmektedir. Deneme grubunda yer alan çocukların *sayı kavramına* ilişkin ön test/son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = 14.018$, $p < 0.05$). Bu sonuçlara göre gözlenen farkın son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Bu sonuç “deneme grubu çocuklarının, sayı kavramı son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.” denencesini desteklemektedir.

Şekil 15: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Sayı Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 4.4. Deneme grubu çocuklarının, yer kavramı son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 4.4.'te Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programına katılan çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki yer kavramı puan ortalamaları ile eğitim programı uygulaması sonrasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmıştır.

Programın bilişsel becerilerden yer kavramı üzerindeki etkisini test etmek üzere deneme grubu çocuklarının yer kavramı becerisi ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular Tablo 34'te, deneme grubunda yer alan çocukların yer kavramı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 16'da verilmiştir.

Tablo 34: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Yer Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi

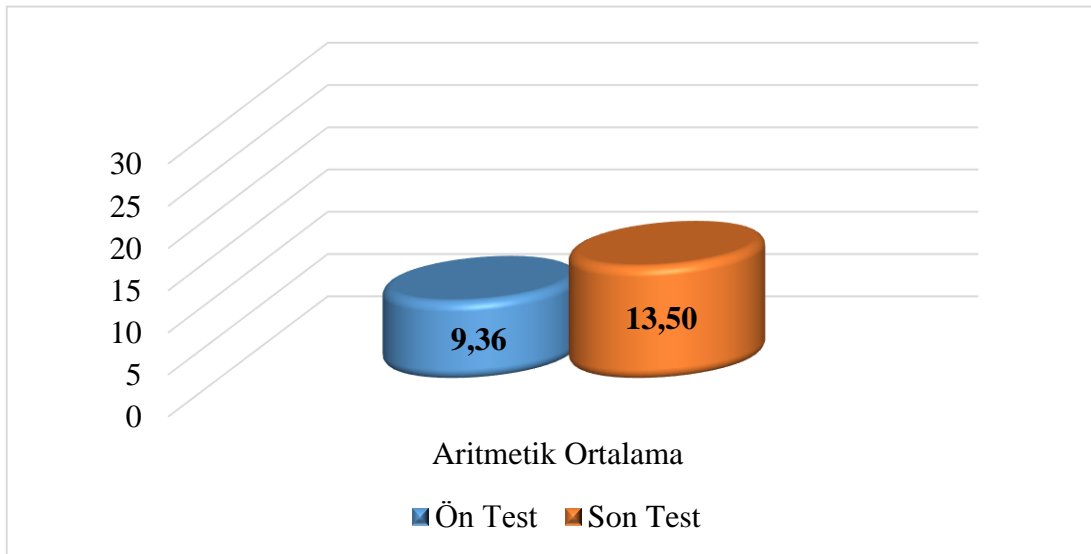
Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Ön Test	22	9.36	2.953	4.136	21	16.075	0.001
Son Test	22	13.50	2.521				

Tablo 34 incelendiğinde deneme grubu çocukların yer kavramı ön test puan ortalamaları $\bar{x} = 9.36$ iken; son test puan ortalamalarının $\bar{x} = 13.50$ 'ye yükseldiği ve deneme grubu yer kavramı ön test-son test puan ortalamaları farkının $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 4.136$ olduğu görülmektedir. Deneme grubunda yer alan çocukların *yer kavramına* ilişkin ön test/son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = 16.075$, $p < 0.05$). Bu sonuçlara göre gözlenen farkın son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Bu sonuç “deneme grubu çocuklarının, yer kavramı son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.” denencesini desteklemektedir.

Şekil 16: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Yer Kavramı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 5.0. Deneme grubu çocuklarının, bilişsel gelişim (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Bu denence dört alt denence halinde ayrı ayrı test edilmiştir.

Denence 5.1. Deneme grubu çocuklarının, dil kavramı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 5.1.'de deneme grubu çocukların Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı sonrası dil kavramı son test puan ortalamaları ile eğitimden on iki hafta sonra uygulanan dil kavramı izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmıştır.

Programın kalıcılığının bilişsel becerilerden dil kavramı üzerindeki etkisini test etmek üzere deneme grubu çocuklarının dil kavramı becerisi son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular Tablo 35'te, deneme grubunda yer alan çocukların dil kavramı son test-izleme testi puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 17'de verilmiştir.

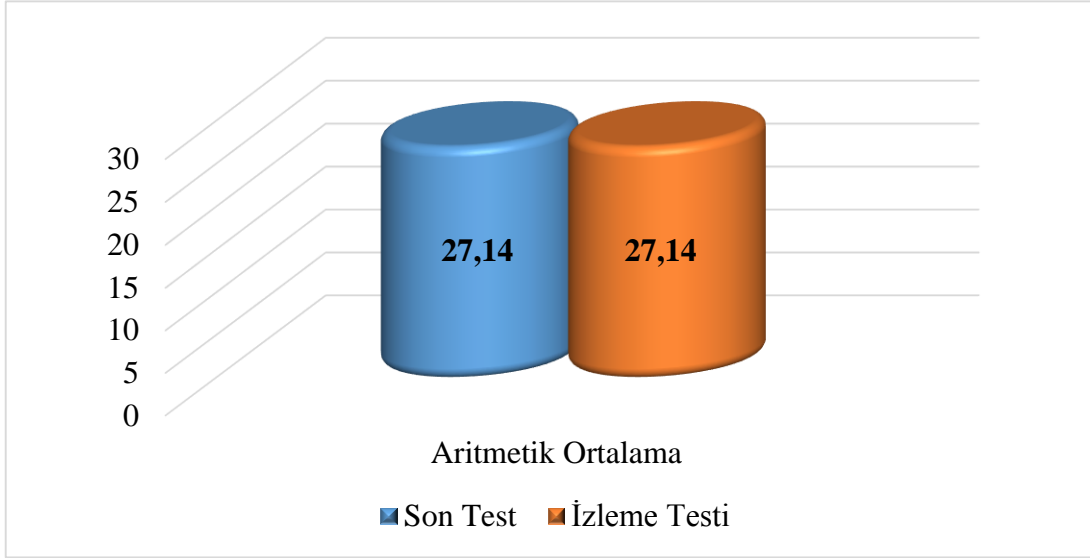
Tablo 35: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Dil Kavramı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Kalıcılığına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Son Test	22	27.14	3.821	0.000	21	0.000	1.000
İzleme Testi	22	27.14	3.932				

Tablo 35 incelendiğinde deneme grubu çocukların dil kavramı son test puan ortalamaları $\bar{x} = 27.14$, izleme testi puan ortalamaları $\bar{x} = 27.14$ ve deneme grubu dil kavramı son test-izleme testi puan ortalamaları farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.000$ dır. Deneme grubunda yer alan çocukların *dil kavramına* ilişkin son test/izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($t = 0.000$, $p > 0.05$).

Bu sonuç “deneme grubu çocuklarının, dil kavramı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.” denencesini desteklemektedir.

Şekil 17: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Dil Kavramı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 5.2. Deneme grubu çocuklarının, ayırt etme hızı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 5.2.’de deneme grubu çocukların Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı sonrası ayırt etme hızı son test puan ortalamaları ile eğitimden on iki hafta sonra uygulanan ayırt etme hızı izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmıştır.

Programın kalıcılığının bilişsel becerilerden ayırt etme hızı üzerindeki etkisini test etmek üzere deneme grubu çocuklarının ayırt etme hızı becerisi son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular Tablo 36’da, deneme grubunda yer alan çocukların ayırt etme hızı son test-izleme testi puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 18’de verilmiştir.

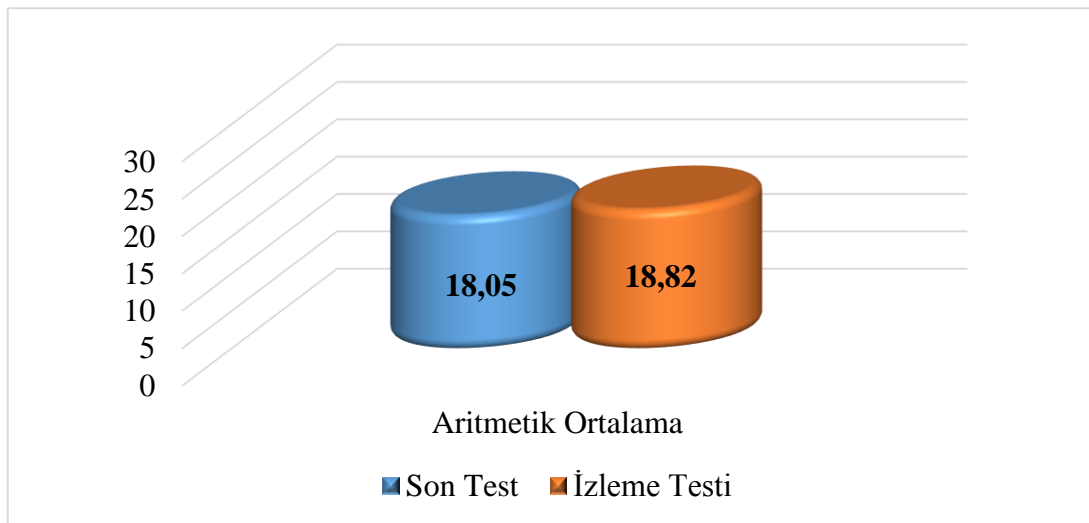
Tablo 36: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Ayırt Etme Hızı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Kalıcılığına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Son Test	22	18.05	2.716	0.773	21	3.147	0.005
İzleme Testi	22	18.82	2.302				

Tablo 36 incelendiğinde deneme grubu çocukların ayırt etme hızı son test puan ortalamaları $\bar{x}=18.05$ iken, izleme testi puan ortalamaları $\bar{x}=18.82$ 'ye yükselmiştir, deneme grubu ayırt etme hızı son test-izleme testi puan ortalamaları farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.773$ tür. Deneme grubunda yer alan çocukların *ayırt etme hızına* ilişkin son test/izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t= 3.147, p<0.05$).

Sonuç olarak araştırmada ele alınan “deneme grubu çocuklarının, ayırt etme hızı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.” denencesi izleme testi kalıcılık puan ortalamaları lehine reddedilmiştir.

Şekil 18: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Ayırt Etme Hızı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 5.3. Deneme grubu çocuklarının, sayı kavramı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 5.3.'te deneme grubu çocukların Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı sonrası sayı kavramı son test puan ortalamaları ile eğitimden on iki hafta sonra uygulanan sayı kavramı izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmıştır.

Programın kalıcılığının bilişsel becerilerden sayı kavramı üzerindeki etkisini test etmek üzere deneme grubu çocuklarının sayı kavramı becerisi son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular Tablo 37'de, deneme grubunda yer alan çocukların sayı kavramı son test-izleme testi puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 19'da verilmiştir.

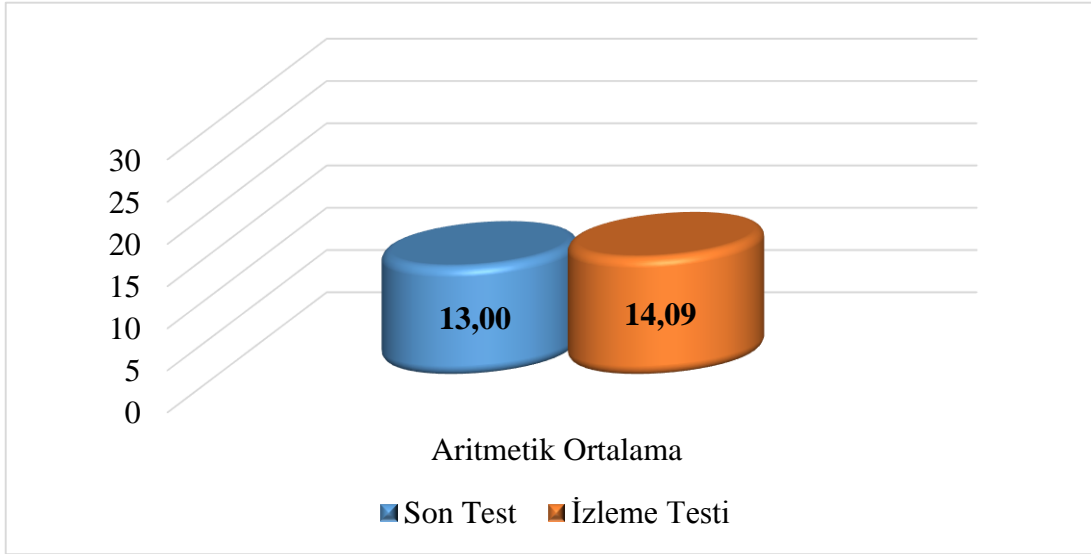
Tablo 37: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Sayı Kavramı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Kalıcılığına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Son Test	22	13.00	2.469	1.091	21	6.308	0.001
İzleme Testi	22	14.09	2.348				

Tablo 37 incelendiğinde deneme grubu çocukların sayı kavramı son test puan ortalamaları $\bar{x} = 13.00$ iken, izleme testi puan ortalamaları $\bar{x} = 14.09$ 'a yükselmiştir, deneme grubu sayı kavramı son test-izleme testi puan ortalamaları farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 1.091$ dir. Deneme grubunda yer alan çocukların *sayı kavramına* ilişkin son test/izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur (t= 6.308, p<0.05).

Sonuç olarak araştırmada ele alınan “deneme grubu çocuklarının, sayı kavramı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.” denencesi izleme testi kalıcılık puan ortalamaları lehine reddedilmiştir.

Şekil 19: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Sayı Kavramı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması



Denence 5.4. Deneme grubu çocuklarının, yer kavramı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Denence 5.4.’te deneme grubu çocukların Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı sonrası yer kavramı son test puan ortalamaları ile eğitimden on iki hafta sonra uygulanan yer kavramı izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınıanmıştır.

Programın kalıcılığının bilişsel becerilerden yer kavramı üzerindeki etkisini test etmek üzere deneme grubu çocuklarının yer kavramı becerisi son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular Tablo 38’de, deneme grubunda yer alan çocukların yer kavramı son test-izleme testi puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 20’de verilmiştir.

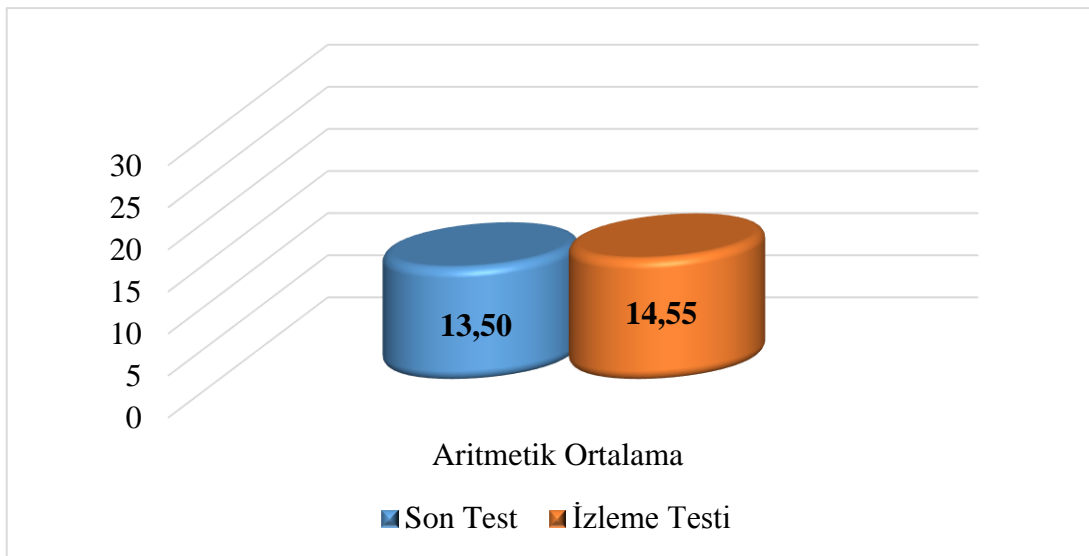
Tablo 38: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Yer Kavramı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Kalıcılığına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Son Test	22	13.50	2.521	1.045	21	6.789	0.001
İzleme Testi	22	14.55	2.241				

Tablo 38 incelendiğinde deneme grubu çocukların sayı kavramı son test puan ortalamaları $\bar{x} = 13.50$ iken, izleme testi puan ortalamaları $\bar{x} = 14.55$ 'e yükselmiştir ve deneme grubu yer kavramı son test-izleme testi puan ortalamaları farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 1.045$ tir. Deneme grubunda yer alan çocukların *yer kavramına* ilişkin son test/izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur (t= 6.789, p<0.05).

Sonuç olarak, araştırmada ele alınan “deneme grubu çocuklarının, yer kavramı son test/izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.” denencesi izleme testi kalıcılık puan ortalamaları lehine reddedilmiştir.

Şekil 20: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Yer Kavramı Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması



Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Zekâ Bölümü Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programına katılmayan kontrol grubu çocukların zekâ bölümü ön test/son test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile sınınmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Zekâ Bölümü Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Ön Test	22	94.09	6.346	0.455	21	1.246	0.226
Son Test	22	94.55	6.131				

Tablo 39 incelendiğinde kontrol grubu çocukların zekâ bölümü ön test puan ortalamalarının $\bar{x} = 94.09$; son test puan ortalamalarının $\bar{x} = 94.55$; $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.455$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların zekâ bölümüne ilişkin ön test/son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($t= 1.246$, $p>0.05$).

Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Zekâ Bölümü Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programına katılmayan kontrol grubu çocukların zekâ bölümü son test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile sınınmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40: Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Zekâ Bölümü Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Son Test	22	94.55	6.131	0.545	21	2.421	0.025
İzleme Testi	22	94.00	6.118				

Tablo 40 incelendiğinde kontrol grubu çocukların zekâ bölümü son test puan ortalamalarının $\bar{x} = 94.55$; izleme testi puan ortalamalarının $\bar{x} = 94.00$; $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.545$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların zekâ bölümüne ilişkin son test/izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t= 2.421$, $p<0.05$).

Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Zekâ Bölümü Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

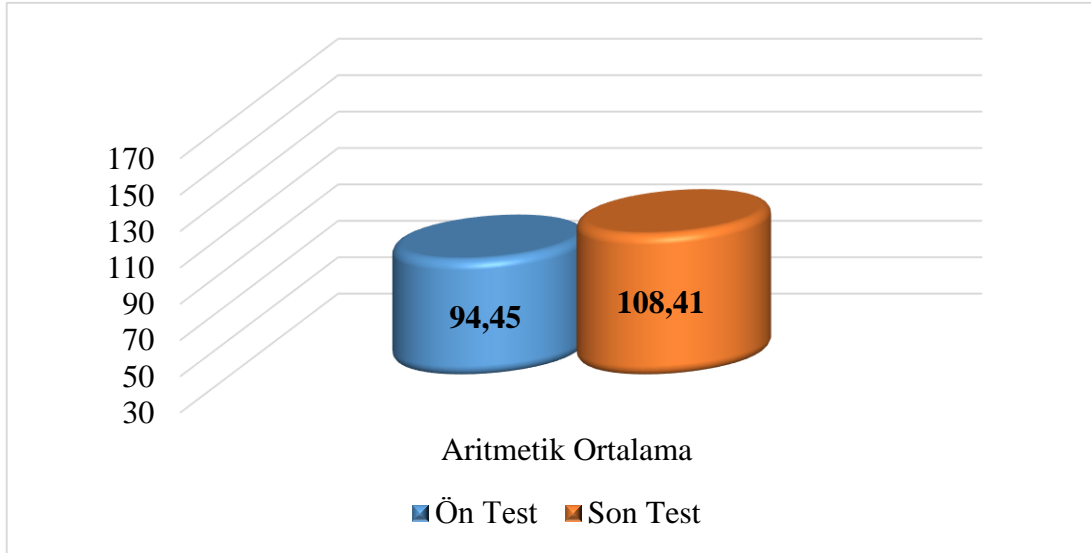
Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na katılan deneme grubu çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki zekâ bölümü puan ortalamaları ile eğitim programı uygulaması sonrasındaki zekâ bölümü puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığı sınınmıştır. Programın zekâ bölümü üzerindeki etkisini test etmek üzere deneme grubu çocuklarının zekâ bölümü ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular Tablo 41'de, deneme grubunda yer alan çocukların zekâ bölümü ön test/son test puanlarının karşılaştırılması ise Şekil 21'de verilmiştir.

Tablo 41: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Zekâ Bölümü Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Ön Test	22	94.45	7.136	13.955	21	50.732	0.001
Son Test	22	108.41	7.538				

Tablo 41 incelendiğinde deneme grubu çocukların zekâ bölümü ön test puan ortalamaları $\bar{x} = 94.45$ iken; son test puan ortalamalarının $\bar{x} = 108.41$ 'e yükseldiği ve $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 13.955$ olduğu görülmektedir. Deneme grubunda yer alan çocukların zekâ bölümüne ilişkin ön test/son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t= 50.732$, $p<0.05$). Bu sonuçlara göre gözlenen farkın son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Şekil 21: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Zekâ Bölümü Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması



Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Zekâ Bölümü Son Test-İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na katılan deneme grubu çocukların eğitim programı uygulaması sonrasındaki zekâ bölümü puan ortalamaları ile eğitim programı uygulamasından on iki hafta sonraki zekâ bölümü puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı sınanmıştır. Programın kalıcılığının zekâ bölümü üzerindeki etkisini test etmek üzere deneme grubu çocuklarının zekâ bölümü

son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile ilgili bulgular Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42: Deneme Grubunda Yer Alan Çocukların Zekâ Bölümü Son Test- İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	p
Son Test	22	108.41	7.538	1.455	21	3.464	0.002
İzleme Testi	22	106.95	7.706				

Tablo 42 incelendiğinde deneme grubu çocukların zekâ bölümü son test puan ortalamaları $\bar{x} = 108.41$ iken; izleme testi puan ortalamalarının $\bar{x} = 106.95$ ’e düştüğü ve $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 1.455$ olduğu görülmektedir. Deneme grubunda yer alan çocukların zekâ bölümüne ilişkin son test/izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan bağımlı gruplar t testi sonucunda elde edilen bu fark $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t= 3.464$, $p<0.05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bulguların tartışılması ve yorumlanması denencelerin sırasına uygun olarak yapılmıştır.

5.1. DENEME VE KONTROL GRUPLARININ BİLİŞSEL GELİŞİM BECERİLERİ (DİL KAVRAMI, AYIRT ETME HIZI, SAYI KAVRAMI VE YER KAVRAMI) ÖN TEST PUANLARININ BENZEŞİKLİĞİ İLE İLGİLİ OLARAK

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı uygulamasından önce deneme ve kontrol grubu çocuklarının dil kavramı becerilerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Deneme ve kontrol grubu çocukların dil kavramı ön test puan farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 2.045$ 'tir. Kontrol altına alınamayan bağımsız değişkenlerin, deneme ve kontrol gruplarında yer alan öğrencileri aynı şekilde etkileyeceği varsayıldığında, çocukların dil kavramı beceri düzeylerinde oluşabilecek farklılıkların deneme ve kontrol gruplarında yapılacak işlemlere bağlanabileceği söylenebilir. Bu nedenle araştırmada deneme ve kontrol grubunu oluşturan çocukların dil kavramı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmayacağı yönünde kurulan denence 1.1 kabul edilmiştir.

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı uygulamasından önce deneme ve kontrol grubu çocuklarının ayırt etme hızı becerilerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Deneme ve kontrol grubu çocukların ayırt etme hızı ön test puan farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 1.136$ 'dır. Kontrol altına alınamayan bağımsız değişkenlerin, deneme ve kontrol gruplarında yer alan öğrencileri aynı şekilde etkileyeceği varsayıldığında, çocukların ayırt etme hızı beceri düzeylerinde oluşabilecek farklılıkların deneme ve kontrol gruplarında yapılacak işlemlere bağlanabileceği söylenebilir. Bu nedenle araştırmada deneme ve kontrol grubunu oluşturan çocukların ayırt etme hızı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmayacağı yönünde kurulan denence 1.2 kabul edilmiştir.

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı uygulamasından önce deneme ve kontrol grubu çocuklarının sayı kavramı becerilerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Deneme ve kontrol grubu çocukların sayı kavramı ön test puan farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.318$ 'dir. Kontrol altına alınamayan bağımsız değişkenlerin, deneme ve kontrol gruplarında yer alan öğrencileri aynı şekilde etkileyeceği varsayıldığında, çocukların sayı kavramı beceri düzeylerinde oluşabilecek farklılıkların deneme ve kontrol gruplarında yapılacak işlemlere bağlanabileceği söylenebilir. Bu nedenle araştırmada deneme ve kontrol grubunu oluşturan çocukların sayı kavramı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmayacağı yönünde kurulan denence 1.3 kabul edilmiştir.

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı uygulamasından önce deneme ve kontrol grubu çocuklarının yer kavramı becerilerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Deneme ve kontrol grubu çocukların yer kavramı ön test puan farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 1.364$ 'tür. Kontrol altına alınamayan bağımsız değişkenlerin, deneme ve kontrol gruplarında yer alan öğrencileri aynı şekilde etkileyeceği varsayıldığında, çocukların yer kavramı beceri düzeylerinde oluşabilecek farklılıkların deneme ve kontrol gruplarında yapılacak işlemlere bağlanabileceği söylenebilir. Bu nedenle araştırmada deneme ve kontrol grubunu oluşturan çocukların yer kavramı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmayacağı yönünde kurulan denence 1.4 kabul edilmiştir.

5.2. OYUN TEMELLİ BİLİŞSEL GELİŞİM PROGRAMININ DENEME GRUBU ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİM BECERİLERİ (DİL KAVRAMI, AYIRT ETME HIZI, SAYI KAVRAMI VE YER KAVRAMI) PUANLARINA ETKİSİ İLE İLGİLİ OLARAK

Deneme grubu çocuklarına uygulanan Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı sonucunda çocukların dil kavramı becerilerine ilişkin son test puanları kontrol grubunda yer alan çocuklarla karşılaştırıldığında, deneme grubu çocukların dil kavramı beceri düzeylerinin kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek

olduğu görülmektedir. Her iki grubun son test puan farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 2.455$ 'tir. Buna göre Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programına katılan deneme grubu çocuklarının dil kavramı becerilerinin kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programındaki dil kavramı oyunlarının dil kavramı gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bir diğer deyişle, çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla uygulanan OTBGP çocukların dil kavramı becerilerini anlamlı düzeyde artırmaktadır. Verilen eğitim sonucunda deneme grubunda yer alan çocukların dil kavramı son test puan ortalamalarının kontrol grubunda yer alan çocuklarından anlamlı düzeyde yüksek olacağı yönünde kurulan denence 2.1 kabul edilmiştir.

Gülsoy (2013)'un altıncı sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkili olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapmış olduğu çalışmadaki bulguları ile araştırma bulguları tutarlıdır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre eğitsel oyunların uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, eğitsel oyunların uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiş, ayrıca geleneksel yöntemin kullanıldığı grup ve eğitsel oyunların kullanıldığı grup için ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmış ve kontrol grubunun başarı düzeyi ile deney grubunun başarı düzeyleri arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Dolayısıyla eğitsel oyunların altıncı sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Özcan (2001) okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi öğretiminde oyunla öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerin son test puanlarında kontrol grubu öğrencilerine kıyasla anlamlı bir artış tespit etmiştir.

Çalışkan (1999) "Almanca Öğretiminde Oyun Tekniği ile Öğretim Yöntemleri", Taşlı (2003) "İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Oyun Tekniğinin Erişime Etkisi", Susüzer (2006) "Oyun Yoluyla Fransızca Öğretimi" ve Kaya (2007)

“İlköğretim 1. Kademedeki İngilizce Derslerinde Oyun Tekniğinin Erişmeye Etkisi” adlı yabancı dil öğrenimi alanında yapılan çalışmalarında oyun tekniğinin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun dil gelişimi toplam erişimleri ve öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırdıklarında, eğitsel oyunların uygulandığı grup lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Eldeki araştırma bulgusu anılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Deneme grubu çocuklarına uygulanan “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı” sonucunda çocukların ayırt etme hızı becerilerine ilişkin son test puanları kontrol grubunda yer alan çocuklarla karşılaştırıldığında, deneme grubu çocukların ayırt etme hızı beceri düzeylerinin kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun son test puan farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 1.955$ 'tir. Buna göre Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programına katılan deneme grubu çocuklarının ayırt etme hızı becerilerinin kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programındaki ayırt etme hızına yönelik oyunların ayırt etme hızı gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bir diğer deyişle çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla uygulanan OTBGP çocukların ayırt etme hızı becerilerini anlamlı düzeyde artırmaktadır. Verilen eğitim sonucunda deneme grubunda yer alan çocukların ayırt etme hızı son test puan ortalamalarının kontrol grubunda yer alan çocuklarıkinden anlamlı düzeyde yüksek olacağı yönünde kurulan deneme 2.2 kabul edilmiştir.

Akaraoğlu ve Dereli (2012) araştırmalarında eğitici oyuncaklarla verilen görsel algı eğitiminin çocukların görsel algı becerilerine olan etkisini incelemiştir. Eğitici oyuncaklar Frostig tarafından belirlenen beş görsel algı basamağına uygun olarak, görsel algı gelişimini destekleyecek şekilde, tasarlanmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 35 çocuk deney grubunu, 35 çocuk plasebo grubunu ve 33 çocukta kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna görsel algı eğitimine yönelik hazırlanmış eğitici oyuncaklarla plasebo grubuna deney grubunda piyasada bulunan eğitici oyuncaklarla eğitim verilmiş, kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi; ön test, son test ve kalıcılık testi

olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitici oyuncaklarla verilmiş görsel algı eğitim programı, çocukların Frostig Gelişimsel Görsel Algı alt alanları düzeylerini artırmada etkili olmuş ve bu etki bir yıllık izleme dönemi sonunda da devam etmiştir.

Kaya (1989) dört ve beş yaşındaki anaokulu çocuklarında Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programı'nın görsel algılama gelişimi ve zihinsel gelişimlerine etkisini incelemiştir. Çocukların görsel algılama düzeyleri Frostig Algı Testi ile zekâ olgunluk düzeyleri ise Colombia Zihni Olgunluk Ölçeği ile ölçülmüştür. Deney grubunda bulunan 10 çocuğa iki ay süresince Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubunda bulunan 10 çocuk ise doğal süreçlerine bırakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dört yaş grubunda göz-motor koordinasyon, şekil-zemin algılama ve şekil sabitliğini algılama boyutlarında olumlu bir gelişme görüldüğü halde mekân ile konumu algılama ve mekân ilişkilerini algılama boyutlarında anlamlı bir gelişme olmamıştır; bunun yanında beş yaş çocuklarında ise görsel algılamanın bütün boyutlarında anlamlı bir gelişme tespit edilmiştir.

Tuğrul ve arkadaşları (2001), Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programı'nın altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya dâhil edilen 127 çocuğa Denver Gelişimsel Tarama Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çocukların tamamına Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programı dört ay süresince uygulanmıştır. Araştırma sonucunda şekil zemin ayırımı dışında diğer tüm alanlarda ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Cengiz (2002), anaokuluna devam eden beş buçuk-altı yaş arası çocukların görsel algı eğitim programının görsel algı gelişimi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya dâhil olan 30 çocuk deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmış, deney grubuna dört hafta boyunca araştırmacı tarafından geliştirilen görsel algı gelişim alanlarını destekleyen sohbet, hikâye, drama, şarkı, sanat çalışması, oyun kavram çalışmasından oluşan Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubu ise doğal sürecine bırakılmıştır. Frostig Gelişimsel Görsel

Algı Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Uygulanan eğitim programı deney grubu çocukların görsel algı gelişimleri üzerinde etkili olmuş ve son test puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Koç (2002) araştırmasında görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik bir program modeli hazırlayarak, bu programın ana sınıfındaki çocukların görsel algı gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan 70 çocuğa Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algılama, şekil sabitliğini algılama ile mekân ile konumu algılama ve mekân ilişkilerini algılama boyutlarında anlamlı bir gelişme olduğu; kontrol grubunda ise anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre araştırma sonucunda elde edilen bulgu ile literatür taraması sonucu elde edilen bulgular birbirleriyle örtüşür niteliktedir.

Deneme grubu çocuklarına uygulanan “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı” sonucunda çocukların sayı kavramı becerilerine ilişkin son test puanları kontrol grubunda yer alan çocuklarla karşılaştırıldığında, deneme grubu çocukların sayı kavramı beceri düzeylerinin kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun son test puan farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 1.455$ 'tir. Buna göre Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programına katılan deneme grubu çocuklarının sayı kavramı becerilerinin kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programındaki sayı kavramı oyunlarının sayı kavramı gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bir diğer deyişle çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla uygulanan OTBGP çocukların sayı kavramı becerilerini anlamlı düzeyde artırmaktadır. Verilen eğitim sonucunda deneme grubunda yer alan çocukların sayı kavramı son test puan ortalamalarının kontrol grubunda yer alan çocuklarinkinden anlamlı düzeyde yüksek olacağı yönünde kurulan denence 2.3 kabul edilmiştir.

Şirin (2011)'in anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisinin olup olmadığını ortaya

koymaya yönelik yapmış olduğu çalışmadaki bulguları ile araştırma bulguları tutarlıdır. Bu çalışmada sayı ve işlem kavramları testinin deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmasından sonra araştırmacı tarafından geliştirilen “Oyun Temelli Sayı ve İşlem Kavramları Programı” sadece deney grubuna uygulanmış, kontrol grubu ise mevcut okul öncesi programına devam etmiştir. Program uygulandıktan sonra “Sayı ve İşlem Kavramları Testi” deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların sayı ve işlem kavramları başarısında kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur, yani oyun yönteminin çocukların sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca fark puanları ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun fark puanları ortalaması, kontrol grubunun fark puanları ortalamasından anlamlı derecede yüksek çıkmış, dolayısıyla deney grubuna uygulanan “Oyun Temelli Sayı ve İşlem Kavramları Programı” etkili olmuştur.

Türkmenoğlu (2005), araştırmasında 60-72 aylık çocukların matematik becerilerini kazanmalarında “Oyun Yoluyla Matematik Becerilerini Kazandırma Programı”nın etkisini incelemiştir. Araştırmada 20 çocuktan oluşan bir kontrol grubu ve yine 20 çocuktan oluşan bir deney grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubuna ön test uygulamasından sonra deney grubunda matematik kavramları oyun yöntemiyle verilmiş, kontrol grubu ise mevcut okul öncesi programına devam etmiştir. Araştırma sonunda deney ve kontrol grubuna son test uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre oyunla matematik programı uygulanan deney grubundaki çocukların matematik becerilerinde, mevcut okul öncesi programa devam eden kontrol grubu çocuklarına göre artış olduğu dolayısıyla araştırmacının uyguladığı “Oyun Yoluyla Matematik Becerilerini Kazandırma Programı”nın mevcut okul öncesi programından daha etkili olduğunu görülmüştür.

Tural (2005), matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisinin incelediği araştırmasında ritmik sayılar konusu işlenirken eğitici oyunların uygulandığı deney grubu öğrencilerinin geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre erişimi ve matematik tutumları yönünden daha avantajlı olduğu ve test puanlarının arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

Gelen ve Özer (2010), matematik dersinde problem çözme becerisinin eğitsel oyunlar ile anlatılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini incelediği çalışmasının sonucunda eğitsel oyunların öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarını arttırdığı ve derse olan tutumlarında da olumlu bir etkisinin olduğu gözlenmiştir. Eldeki araştırma bulgusu bahsedilen araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Deneme grubu çocuklarına uygulanan “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı” sonucunda çocukların yer kavramı becerilerine ilişkin son test puanları kontrol grubunda yer alan çocuklarla karşılaştırıldığında, deneme grubu çocukların yer kavramı beceri düzeylerinin kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun son test puan farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 2.409$ 'dur. Buna göre Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programına katılan deneme grubu çocuklarının yer kavramı becerilerinin kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programındaki yer kavramı oyunlarının yer kavramı gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bir diğer deyişle çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla uygulanan OTBGP çocukların yer kavramı becerilerini anlamlı düzeyde artırmaktadır. Verilen eğitim sonucunda deneme grubunda yer alan çocukların yer kavramı son test puan ortalamalarının kontrol grubunda yer alan çocuklarından anlamlı düzeyde yüksek olacağı yönünde kurulan denence 2.4 kabul edilmiştir.

Caldera ve arkadaşları (1999) araştırmalarında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin oyun tercihlerinin ve oyun bloklarıyla oluşturulmuş karmaşık bir yapıyı kendi oyun bloklarıyla yeniden yapmaları gibi oyunların uzamsal yeteneğin alt boyutlarından olan uzamsal görselleştirme ve görsel-motor yeteneği ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Lord (1985), araştırmasında on dört hafta boyunca her hafta sadece yarım saat süren ve üç boyutlu cisimlerin iki parçaya bölünmesiyle meydana gelen iki boyutlu şekillerin kâğıt üzerine çizilmesinden oluşan etkinliklerin öğrencilerin görsel-uzamsal yeteneklerini önemli ölçüde geliştirdiğini belirtmiştir.

Ben-Chaim ve arkadaşları (1988) çalışmalarında beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan 1000 kişilik bir gruba katı cisimlerin birim küplerle oluşturulması ve çizilmesi etkinliklerini kapsayan üç haftalık bir programdan uygulamış, program sonunda öğrencilerin uzamsal görselleştirme yeteneklerinin önemli ölçüde geliştiğini belirtmişlerdir.

Araştırmacılar Origami, Tangram, Tridio ve birim küpler gibi somut nesnelere yapılan çalışmaların öğrencilerin uzamsal düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir (Yolcu, 2008; Bakker, 2008; Boakes, 2009; Çakmak, 2009). Buna göre araştırma sonucunda elde edilen bulgu ile literatür taraması sonucu elde edilen bulgular birbirleriyle örtüşür niteliktedir.

Kontrol grubu çocukların dil kavramı becerilerine ilişkin ön test-son test puanlarında anlamlı bir farklılaşma kaydedilmemiştir. Ön test-son test farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.545$ 'tir. Kontrol grubundaki çocuklara anaokulundaki yaşantılarına ek olarak herhangi bir eğitim programı uygulanmadığı için çocukların bilişsel gelişim dil kavramı bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış sağlanamamıştır. Buna göre kontrol grubundaki çocukların dil kavramı ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmayacağı yönünde kurulan denence 3.1 kabul edilmiştir.

Kontrol grubu çocukların ayırt etme hızı becerilerine ilişkin ön test-son test puanlarında anlamlı bir farklılaşma kaydedilmemiştir. Ön test-son test farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.636$ 'dır. Anaokulundaki yaşantılarına ek olarak herhangi bir eğitim programı uygulanmayan kontrol grubundaki çocukların bilişsel gelişim ayırt etme hızı bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış sağlanamamıştır. Buna göre kontrol grubundaki çocukların ayırt etme hızı ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmayacağı yönünde kurulan denence 3.2 kabul edilmiştir.

Herhangi bir eğitim programı uygulanmayan kontrol grubu çocuklarının sayı kavramı becerilerine ilişkin ön test-son test puanları anlamlı düzeyde artış göstermektedir. Ön test-son test farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 2.500$ 'dür. Buna göre okuldaki eğitimlerine ek olarak herhangi bir program uygulanmayan çocukların sayı becerilerindeki bu anlamlı artışın planlı ve programlı bir eğitim süreci olan eğitim

sonunda kazanılacak olan hedeflerin önceden belli olduğu formal eğitim sonucunda yaşandığı söylenebilir. Anaokulundaki formal eğitim sonucunda gerçekleşen bu öğrenmenin, özel herhangi bir eğitim programına devam etmeseler de anaokulunda kullanılan kaynak kitapların dil kavramı, ayırt etme hızı ve yer kavramından ziyade sayı kavramı üzerinde durması, anaokulunda uygulan etkinliklerin genellikle sayı kavramı ile ilintili olması, izledikleri eğitici televizyon programlarının, anaokuluna yönelik dergi ve kitapların sayı kavramı üzerinde yoğunlaşması, çocukların bilişsel gelişimlerinin en hızlı olduğu bu dönemde öğrenmeye çok açık olmaları, çocuğun kendisinden büyük okula giden kardeşinin ödevlerini yaparken çocuğun aynı ortamda bulunması gibi pek çok nedenden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerle kontrol grubu çocuklarının sayı kavramı becerilerindeki bu gelişmenin doğal bir sonuç olduğu düşünülebilir. Araştırmada kontrol grubunu oluşturan çocukların sayı kavramı ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmayacağı yönünde kurulan denence 3.3 reddedilmiştir.

Kontrol grubu çocukların yer kavramı becerilerine ilişkin ön test-son test puanlarında anlamlı bir farklılaşma kaydedilmemiştir. Ön test-son test farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.364$ 'tür. Kontrol grubundaki çocuklara anaokulundaki yaşantılarına ek olarak herhangi bir eğitim programı uygulanmadığı için çocukların bilişsel gelişim yer kavramı bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış sağlanamamıştır. Buna göre kontrol grubundaki çocukların yer kavramı ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmayacağı yönünde kurulan denence 3.4 kabul edilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların zekâ bölümü ön test-son test puanlarında anlamlı bir farklılaşma kaydedilmemiştir. Ön test-son test farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.455$ 'tir. Anaokulundaki yaşantılarına ek olarak herhangi bir eğitim programı uygulanmayan kontrol grubundaki çocukların son test zekâ bölümü puanlarında ön test zekâ bölümü puanlarına oranla anlamlı bir artış sağlanamamıştır.

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na katılan deneme grubu çocuklarının bilişsel becerilerine ilişkin dil kavramı ön test-son test puanlarında anlamlı yönde bir artış görülmektedir. Ön test-son test farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 3.409$ 'dur.

Uygulanan eğitim programı çocukların bilişsel becerilerinden dil kavramı bilgi düzeylerinde anlamlı bir artışa yol açmaktadır. Bu bilgilerden hareketle uygulanan Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı etkinliklerinin çocukların dil kavramı becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda deneme grubunda yer alan çocukların dil kavramı son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olacağı yönünde kurulan denence 4.1 kabul edilmiştir.

Deneme grubu çocuklarının bilişsel becerilerine ilişkin ayırt etme hızı ön test puanları ile Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na katıldıktan sonraki son test puanları arasında anlamlı bir artış görülmektedir. Ön test-son test farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 3.727$ 'dir. Uygulanan eğitim programı çocukların bilişsel becerilerinden ayırt etme hızı bilgi düzeylerinde anlamlı bir artışa yol açmaktadır. Bu bilgilerden hareketle uygulanan Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı etkinliklerinin çocukların ayırt etme hızı becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda deneme grubunda yer alan çocukların ayırt etme hızı son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olacağı yönünde kurulan denence 4.2 kabul edilmiştir.

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na katılan deneme grubu çocuklarının bilişsel becerilerine ilişkin sayı kavramı ön test-son test puanlarında anlamlı yönde bir artış görülmektedir. Ön test-son test farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 3.636$ 'dır. Uygulanan eğitim programı çocukların bilişsel becerilerinden sayı kavramı bilgi düzeylerinde anlamlı bir artışa yol açmaktadır. Bu bilgilerden hareketle uygulanan Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı etkinliklerinin çocukların sayı kavramı becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda deneme grubunda yer alan çocukların sayı kavramı son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olacağı yönünde kurulan denence 4.3 kabul edilmiştir.

Deneme grubu çocuklarının bilişsel becerilerine ilişkin yer kavramı ön test puanları ile Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na katıldıktan sonraki son test

puanları arasında anlamlı bir artış görülmektedir. Ön test-son test farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 4.136$ 'dır. Uygulanan eğitim programı çocukların bilişsel becerilerinden yer kavramı bilgi düzeylerinde anlamlı bir artışa yol açmaktadır. Bu bilgilerden hareketle uygulanan Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı etkinliklerinin çocukların yer kavramı becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda deneme grubunda yer alan çocukların yer kavramı son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olacağı yönünde kurulan denence 4.4 kabul edilmiştir.

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na katılan deneme grubu çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki zekâ bölümü puan ortalamaları ile eğitim programı uygulaması sonrasındaki zekâ bölümü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma kaydedilmiştir. Ön test-son test farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 13.955$ 'tir ve gözlenen bu fark son test puanı lehinedir. Bu bilgilerden hareketle uygulanan Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın başarılı olduğu, bu eğitim programının etkinliklerinin çocukların bilişsel becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu, bu programın deneme grubu çocukların zekâ bölümünde yaklaşık 14 puanlık önemli bir artışa yol açtığı, bu artışın anaokullarında uygulanan standart müfredat programıyla sağlanamadığı ve çocukların sahip oldukları zihinsel potansiyellerini herhangi bir zorlamaya maruz bırakmadan kendiliğinden ortaya çıkaran bir eğitim programı olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçları Mackey ve arkadaşlarının (2011), oyun yöntemini kullanarak 8 hafta boyunca uyguladıkları eğitim programının bilişsel testlerde 13 puanlık bir artışa neden olması ve dolayısıyla akıl yürütme, işlem hızı gibi bilişsel süreçlerin oyun eğitimiyle değiştirilebilir ve geliştirilebilir olduğu çalışma sonuçlarıyla tutarlıdır.

5.3. OYUN TEMELLİ BİLİŞSEL GELİŞİM PROGRAMININ KALICILIĞI İLE İLGİLİ OLARAK DENEME GRUBU ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİM BECERİLERİ (DİL KAVRAMI, AYIRT ETME HIZI, SAYI KAVRAMI VE YER KAVRAMI) SON TEST/İZLEME TESTİ PUAN ORTALAMALARI İLE İLGİLİ OLARAK

Bilişsel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na tabi tutulan deneme grubu çocuklarının dil kavramı becerilerinde herhangi bir azalma olmadığı görülmektedir. Son test-izleme testi farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.000$ 'dır. Bu sonuca göre deneme grubu çocuklarının dil kavramı becerileri kalıcıdır. Bu durumda, uygulanan Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın başarılı olduğu, çocukların dil kavramı becerilerinde anlamlı bir artışa yol açtığı ve bu artışın kalıcı bir etki gösterdiği söylenebilir. Bu sonuca göre deneme grubundaki çocukların dil kavramı becerileri son test ve izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmayacağı yönünde kurulan denence 5.1 kabul edilmiştir.

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na tabi tutulan deneme grubu çocuklarının ayırt etme hızı becerilerinde herhangi bir azalma olmadığı gibi bir ölçüde artış da yaşanmaktadır ve bu artış $\alpha=0.05$ düzeyinde manidardır. Son test-izleme testi farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.773$ 'tür. Bu sonuca göre deneme grubu çocuklarının ayırt etme hızı becerileri kalıcıdır. Bu durumda, çocukların bilişsel gelişimine katkıda bulunması amacıyla uygulanan Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın başarılı olduğu, çocukların ayırt etme hızı becerilerinde anlamlı bir artışa yol açtığı, ayırt etme hızı alt boyutundaki artışın devam ettiği ve bu artışın ayırt etme hızı alt boyutunda kalıcı bir etki gösterdiği söylenebilir, çünkü çocukların bilişsel becerilerinde her hangi bir azalma olmadığı gibi belirli bir artışa da yol açtığı ve hatta bilişsel becerilerde bu artışın anlamlı olduğu da gözlemlenmektedir. Bu sonuca göre deneme grubundaki çocukların ayırt etme hızı becerileri son test ve izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmayacağı yönünde kurulan denence 5.2 izleme testi kalıcılık puan ortalamaları lehine reddedilmiştir.

Bilişsel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na tabi tutulan deneme grubu çocuklarının sayı kavramı becerilerinde herhangi bir azalma olmadığı gibi bir ölçüde artış da yaşanmaktadır ve bu artış $\alpha=0.05$ düzeyinde manidardır. Son test-izleme testi farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 1.091$ 'dir. Bu sonuca göre deneme grubu çocuklarının sayı kavramı becerileri kalıcıdır. Bu durumda, çocukların bilişsel gelişimine katkıda bulunması amacıyla uygulanan Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın başarılı olduğu, çocukların sayı kavramı becerilerinde anlamlı bir artışa yol açtığı, sayı kavramı alt boyutundaki artışın devam ettiği ve bu artışın sayı kavramı alt boyutunda kalıcı bir etki gösterdiği söylenebilir, çünkü çocukların bilişsel becerilerinde her hangi bir azalma olmadığı gibi belirli bir artışa da yol açtığı ve hatta bilişsel becerilerde bu artışın anlamlı olduğu da gözlemlenmektedir. Bu sonuca göre deneme grubundaki çocukların sayı kavramı becerileri son test ve izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmayacağı yönünde kurulan denence 5.3 izleme testi kalıcılık puan ortalamaları lehine reddedilmiştir.

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na tabi tutulan deneme grubu çocuklarının yer kavramı becerilerinde herhangi bir azalma olmadığı gibi bir ölçüde artış da yaşanmaktadır ve bu artış $\alpha=0.05$ düzeyinde manidardır. Son test-izleme testi farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 1.045$ 'tir. Bu sonuca göre deneme grubu çocuklarının yer kavramı becerileri kalıcıdır. Bu durumda, çocukların bilişsel gelişimine katkıda bulunması amacıyla uygulanan Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın başarılı olduğu, çocukların yer kavramı becerilerinde anlamlı bir artışa yol açtığı, yer kavramı alt boyutundaki artışın devam ettiği ve bu artışın yer kavramı alt boyutunda kalıcı bir etki gösterdiği söylenebilir, çünkü çocukların bilişsel becerilerinde her hangi bir azalma olmadığı gibi belirli bir artışa da yol açtığı ve hatta bilişsel becerilerde bu artışın anlamlı olduğu da gözlemlenmektedir. Bu sonuca göre deneme grubundaki çocukların yer kavramı becerileri son test ve izleme testi kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olmayacağı yönünde kurulan denence 5.4 izleme testi kalıcılık puan ortalamaları lehine reddedilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların zekâ bölümü son test-izleme testi puanlarında anlamlı bir farklılaşma kaydedilmiştir. Son test-izleme testi farkı

$\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0.545$ 'tir. Son test zekâ bölümü puan ortalamalarına göre izleme testi zekâ bölümü puan ortalamalarındaki 0.545 değerindeki azalmadan kaynaklanan bu anlamlılık anaokulundaki yaşantılarına ek olarak herhangi bir eğitim programı uygulanmayan kontrol grubundaki çocukların zekâ bölümü puanlarında kayda değer bir azalmayı ifade etmemektedir.

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na katılan deneme grubu çocukların eğitim programı uygulaması sonrasındaki zekâ bölümü puan ortalamaları ile eğitim programı uygulamasından on iki hafta sonraki zekâ bölümü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma kaydedilmiştir. Son test-izleme testi farkı $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 1.455$ 'tir ve gözlenen bu fark son test puanı lehinedir. Son test zekâ bölümü puan ortalamalarına göre izleme testi zekâ bölümü puan ortalamalarındaki 1.455 değerindeki azalmadan kaynaklanan bu anlamlılık deneme grubundaki çocukların zekâ bölümü puanlarında kayda değer bir azalmayı ifade etmemektedir, çünkü eğitim programı uygulaması öncesindeki zekâ bölümü puan ortalamaları ile eğitim programı uygulamasından on iki hafta sonraki zekâ bölümü puan ortalamaları arasında 12.5 puan değerinde kalıcı bir artış tespit edilmiştir. Bu bilgilerden hareketle bu eğitim programının kalıcı bir etki gösterdiği, deneme grubu çocukların zekâ bölümünde kalıcı bir artış sağladığı, bu kalıcı artışın anaokullarında uygulanan standart müfredat programıyla sağlanmadığı, çocukların sahip oldukları zihinsel potansiyellerini herhangi bir zorlamaya maruz bırakmadan kendiliğinden ortaya çıkaran bir eğitim programı olduğu, daha uzun süreli eğitim programı uygulamalarının daha kalıcı bir etkiye sahip olacağı ve en önemlisi bilişsel süreçlerin oyun eğitimiyle değiştirilebilir ve geliştirilebilir olduğu söylenebilir.

Deneme grubu çocukları ile oynanan oyunlar içerisinde çocukların en çok zorlandıkları oyun türünün dil kavramına yönelik oyunlar olduğu hem araştırmacının gözlemleri hem çocukların ifadeleri hem de ev oyunlarını birlikte oynadıkları ebeveynlerinden gelen geri bildirimler ile ortaya konmuştur. Çocukların dil kavramına yönelik oyunlarda zorlanmalarına; ev ortamlarında ebeveynleri ile yoğun bir sözel iletişim kurmamaları, okul öncesi eğitim kurumuna başlamadan önce akranları ile çok fazla bir araya gelememeleri, okul öncesine yönelik kitapların, dergilerin, etkinliklerin,

eğitici televizyon programlarının özellikle sayı kavramı üzerinde durması ve gerektiği kadar dil gelişimine yönelik olmaması sebep olarak gösterilebilir.

Eğitim programı sonunda deneme grubu çocuklarının öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde, öğretmenler deneme grubundaki çocukların oyunlarla vakit geçirirken eğlenerek öğrendiklerini, kazanımları oyun oynayarak ve keyif alarak elde ettikleri için öğrenmenin daha kalıcı olduğunu, dikkat sürelerinin uzadığını, daha rahat odaklanabildiklerini, uygulamalarda öğrendiklerini sınıfta uygulayabildiklerini, karşılaştıkları problemlere daha kolay çözüm yolu bulabildiklerini, benzerlik farklılıkları bulma, eşleştirme, grublama, örüntü oluşturma, kavramları öğrenme, sayı sayma, görsel ayrıntıları doğru ve hızlı bir şekilde bulma, şekilleri nesnelere ilişkilendirme, zihinden toplama yapma gibi etkinliklerde çok önemli katkılarının olduğunu gözlemlediklerini, olaylara farklı açılardan bakabildiklerini, planlı ve hızlı hareket ettiklerini, çocukların okula daha istekli geldiklerini, kendine güveni olmayan çocukların öz güven kazanmalarını sağladığını, kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiğini, saldırgan ve şiddete eğilimi olan çocukların ilgilerini farklı yönlere kanalize ederek enerjilerini olumlu yönde kullanmalarını ve en önemlisi de ev oyunları vasıtasıyla ebeveynlerin çocuklarıyla çok daha nitelikli ve paylaşımcı bir iletişim kurduklarını bunun neticesinde çocukların okula ve öğrenmeye karşı olumlu bir algı geliştirdiklerini ifade etmişler ve uygulamanın sınıf dışında farklı bir ortamda yapılmasının da çocuklarda ilgi uyandırdığını, etkinlik zamanlarını heyecanla beklediklerini eklemişlerdir. Ayrıca öğretmenler çocuklar üzerinde bu denli olumlu etkiler bırakan bu programın ilkokul, ortaokul ve hatta lisede de müfredata ders olarak eklenmesinin uzun vadede daha büyük yararlar sağlayacağını ve öğretmenlerin bu alanda eğitilerek çeşitli düzenlemeler yapılmasının olumlu sonuçlar doğuracağını vurgulamışlardır.

Eğitim programı sonunda deneme grubu çocuklarının ebeveynleriyle yapılan görüşmeler neticesinde, ebeveynler çocuklarının çok daha istekli bir şekilde okula gittiklerini, evde ailecek ev oyunlarını oynamanın aile içi iletişimlerine büyük katkı sağladığını, aile bağlarının kuvvetlendiğini, birbirlerine karşı sevgi ve anlayış duygularının geliştiğini, çocukların oyunları ve oyun kurallarını evde aile bireylerine

anlatmalarının kendilerine olan güven duygularını büyük ölçüde pekiştirdiğini, çocukların evde geçirdikleri vakitlerinin çoğunu televizyon seyretmek yerine bu oyunlara harcadıklarını, kendilerini daha rahat ve kolay bir şekilde ifade edebildiklerini, çocukların daha mutlu, sakin, saygılı, uyumlu, sorumluluk sahibi, karşılaştığı zorluklara karşı mücadele eden bireyler haline geldiklerini belirterek, bu eğitim programının diğer öğretim kademelerinde de uygulanmasının çocuklara daha önemli kazanımlar sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı, bilişsel gelişimin farklı alt boyutlarına (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) hitap eden bir eğitim programıdır. Bu eğitim programının farklı alt boyutlara yönelik olmasının en temel amacı; belli bir yeteneğin sivrilişip, diğer yeteneklerin körelmesine yol açmaması dolayısıyla tüm alt boyutlara yönelik oyunların belirli bir sıra ve düzen içerisinde verilerek kazanımların sağlıklı bir şekilde sağlanmasıdır. Aksi halde eğitim programı çocuklara yarar sağlamak yerine telafisi mümkün olmayan zararlar verebilir. Bu sebepten bu tarz eğitim programlarının bu alanda yeterliliği olan eğitimciler tarafından bilişsel gelişimin farklı alt boyutları göz önüne alınarak hazırlanması gerekir.

Araştırma süresince yapılan yurt içi literatür taramasında Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nda kullanılan oyunlara benzer oyunlar araştırmalarda eğitsel oyunlar olarak tanımlanmıştır; ancak bu ifade oyunların kazandırmayı hedeflediği temel beceriler düşünüldüğünde çok genel bir tanımlama olarak kalmaktadır. Dolayısıyla yeni, karmaşık ve soyut düşünceleri, simgeleri anlama, kullanma, bağlantı kurma, plan yapma, hayal gücünü kullanma, mantık yürütme, çözüm üretebilme gibi zekâ kavramıyla açıklanabilen becerileri gerektirdiği için bu oyunları tanımlamak için “zekâ oyunları” kavramı kullanılabilir. Bu oyunlar bellek, dikkat, hatırlama, akıl yürütme, yaratıcılık, problem çözme gibi bilişsel gelişimin temel öğeleri olan zihinsel bilgi işlem süreçlerinin birçoğunu kullanmayı gerektirdiği için daha geniş kapsamlı bir tanım olan “bilişsel (kognitif) oyunlar” ifadesini kullanmak daha yerinde olacaktır, yapılan yurt dışı literatür taramasındaki tanımlamalar da bu ifadeleri destekler niteliktedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇ

Bu araştırmada, temel problem doğrultusunda test edilen denencelere dayalı olarak şu sonuçlara varılmıştır.

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay aralığındaki çocukların bilişsel gelişiminde (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma örneklemini 22'si deneme, 22'si kontrol grubu olmak üzere toplam 44 çocuk oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuk ve anne-babalara yönelik soruları içeren "Genel Bilgi Formu" ile "Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı"nın ana sınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimlerine etkililiğini istatistiksel olarak test etmek amacıyla "Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 (TKT 5-7)" kullanılmıştır. Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 deneme ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak; ayrıca deneme ve kontrol gruplarına son testten 12 hafta sonra kalıcılığı test etmek amacıyla izleme testi olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel olarak analizinde çocuklara ve anne-babalara ait değişkenlerin betimlenmesinde yüzde (%); deneme ve kontrol grubu çocuklarının ön test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, deneme ve kontrol grubu çocuklarının son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, her iki grubun ön test/son test karşılaştırmaları ile araştırmada kalıcılığa ilişkin son test/izleme testi puanları arasındaki karşılaştırmalarda bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı uygulamasından önce deneme ve kontrol grubu çocuklarının Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 alt ölçekleri (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın uygulandığı deneme grubu çocuklarının ve mevcut programın uygulandığı kontrol grubu çocuklarının Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 alt ölçekleri (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) son test puan ortalamaları arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

- Mevcut programın uygulandığı kontrol grubu çocuklarının Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 dil kavramı, ayırt etme hızı ve yer kavramı alt ölçekleri ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiş, ancak sayı kavramı alt ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilerleme görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların bilişsel gelişim sayı kavramı bilgi düzeylerindeki bu ilerlemenin, anaokulunda kullanılan kaynak kitapların ve etkinliklerin, eğitici televizyon programlarının ve okul öncesine yönelik dergi ve kitapların özellikle sayı kavramına yönelik olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

- Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın uygulandığı deneme grubu çocuklarının Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 alt ölçekleri (dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı) ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve bu farkın son test puanları lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

- Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın uygulandığı deneme grubu çocuklarının Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7 dil kavramı alt ölçeği son test-izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir; ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı alt ölçekleri son test-izleme testi puan ortalamaları

arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuş ve bu farkın izleme testi lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu yani herhangi bir azalma olmadığı gibi bir ölçüde artış da yaşandığı belirlenmiştir.

- Anaokulundaki yaşantılarına ek olarak herhangi bir eğitim programı uygulanmayan kontrol grubundaki çocukların son test zekâ bölümü puanlarında ön test zekâ bölümü puanlarına oranla anlamlı bir artış sağlanamamıştır.

- Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na katılan deneme grubu çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki zekâ bölümü puan ortalamaları ile eğitim programı uygulaması sonrasındaki zekâ bölümü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma kaydedilmiş, gözlenen bu farkın son test puanı lehine olduğu saptanmış ve bu programın deneme grubu çocukların zekâ bölümünde yaklaşık 14 puanlık önemli bir artışa yol açtığı tespit edilmiştir.

- Kontrol grubunda yer alan çocukların zekâ bölümü son test-izleme testi puanlarında anlamlı bir farklılaşma kaydedilmiştir. Son test zekâ bölümü puan ortalamalarına göre izleme testi zekâ bölümü puan ortalamalarındaki azalmadan kaynaklanan bu anlamlılık anaokulundaki yaşantılarına ek olarak herhangi bir eğitim programı uygulanmayan kontrol grubundaki çocukların zekâ bölümü puanlarında kayda değer bir azalmayı ifade etmemektedir.

- Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na katılan deneme grubu çocukların eğitim programı uygulaması sonrasındaki zekâ bölümü puan ortalamaları ile eğitim programı uygulamasından on iki hafta sonraki zekâ bölümü puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma kaydedilmiştir ve gözlenen bu fark son test puanı lehinedir. Son test zekâ bölümü puan ortalamalarına göre izleme testi zekâ bölümü puan ortalamalarındaki azalmadan kaynaklanan bu anlamlılık deneme grubundaki çocukların zekâ bölümü puanlarında kayda değer bir azalmayı ifade etmemektedir, çünkü eğitim programı uygulaması öncesindeki zekâ bölümü puan ortalamaları ile eğitim programı uygulamasından on iki hafta sonraki zekâ bölümü puan ortalamaları arasında 12.5 puan değerinde kalıcı bir artış tespit edilmiştir.

6.2. ÖNERİLER

Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisinin incelendiği bu araştırmada söz konusu programın etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler; araştırma bulgularına, gelecek araştırmalara ve Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programını yaygınlaştırma çalışmalarına yönelik olarak sınıflandırılabilir.

6.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın kalıcılığı, eğitim programı sona erdikten sonra 6, 12,18, 24 aylık periyotlar içerisinde izlenebilir ve bu eğitimin onların ilerideki bilişsel gelişimlerini nasıl etkilediği gözlenebilir.

2. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nı uygulamak için pilot okullar seçilerek daha geniş bir örneklem grubunun bu eğitimden faydalanması ve programın test edilmesi sağlanabilir.

3. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı, okul öncesi eğitimin mevcut yıllık ve günlük planlarının içerisinde yerleştirilerek programın sürekliliği ve uygulanabilirliği sağlanabilir.

4. Bilişsel gelişim alanlarında yetersiz olan öğrenciler tespit edilerek bu çocuklara Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı uygulanabilir.

5. Okul öncesi öğretmenlerine Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı ile ilgili seminerler verilerek günlük etkinliklerinde bu programa yer vermeleri sağlanabilir.

6. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı ile ilgili sık sık anne-babalara yönelik seminerler düzenlenerek bu programa anne-babaların evde etkin katılımı sağlanabilir.

6.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın farklı yaş gruplarındaki çocukların bilişsel gelişimine etkisi incelenebilir.
2. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi incelenebilir.
3. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı farklı illerde ve farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerde uygulanarak elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.
4. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın 60-72 aylık, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen çocukların bilişsel gelişimine etkisi incelenebilir.
5. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın bilişsel gelişime etkililiği okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocuklar açısından karşılaştırılabilir.
6. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı üstün zekâlı çocuklarda ve zekâ geriliği olan çocuklarda uygulanarak sonuçları araştırılabilir.
7. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı tek yumurta ikizi ve çift yumurta ikizi olan çocuklara uygulanarak sonuçları araştırılabilir.
8. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'na yönelik farklı programlar hazırlanarak, anne-babalara eğitim verilebilir ve bu eğitimin, çocukların bilişsel gelişimine etkisi incelenebilir.
9. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nda, anne-babaların dâhil edildiği ve edilmediği programlar hazırlanarak karşılaştırma yapılabilir.

6.2.3. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programını Yaygınlaştırma Çalışmalarına Yönelik Öneriler

1. Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın başarıya ulaşması için bu eğitimin okul öncesi eğitimden başlayarak; ilkokul, ortaokul ve lisede yani bütün eğitim yaşamı boyunca müfredatın bir parçası olması sağlanabilir.

2. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere bilişsel gelişime katkı sağlayan Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

3. Öğretmen adaylarını yetiştiren üniversitelerin lisans ya da lisansüstü eğitim düzeyinde bilişsel gelişime katkı sağlayan türde oyunların eğitimi ile ilgili seçmeli derslere yer vermeleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2001). Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ve Dil Bozukluklarıyla İlişkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (1), 25-33.
- Acun, S., Yavuz, Ü. K. ve Uçkan F. (2014). *Zekâ ve Akıl Oyunları Ders ve Etkinlik Kitabı*. İstanbul: TÜZDEV Yayınevi.
- Adam, F. A. (2010). *Play, Interaction and Early Mathematics*. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/748313772/13B4C399DE263FF63E/27?accountid=11054>, Erişim Tarihi: 14.06.2014.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., and Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of The Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akaroğlu, G. ve Dereli E. (2012). Okul Öncesi Çocukların Görsel Algı Eğitimlerine Yönelik Geliştirilmiş Eğitici Oyuncakların Görsel Algılarına Etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of Worlds of Turks*, 4(1), 201-222.
- Akkoyunlu, B. (2007). *Anne Baba Öğretmen Kaynak Kitabı*. Ankara: Asil Yayınları.
- Aksoy, A. B. ve Çiftçi H. D. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun “Duyu-Motor Oyundan Kurallı Oyuna”*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, K. A. (2002). Çocuklarda Oyun Gelişimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 13, 26-28.
- Altunay, D. (2004). *Oyunla Desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- And, M. (1974). *Oyun ve Bügü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

- And, M. (2007). *Oyun ve Bügü-Türk Kültüründe Oyun Kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2010). *Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili bir Sınıflama. (A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing)*. In P. W. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich, J. Raths and M. C. Wittrock (Eds.), (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Aral, N. (1999). Sanat Eğitimi - Yaratıcılık Etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, C. M. (2000a). *Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2000b). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2001). *Okul Öncesi Eğitim 2*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Aral, N., Baran, G. (2011). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Arı, R. (2006). *Gelişim Ve Öğrenme*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arı, R. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arı, R., Üre, Ö., Yılmaz, H. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (2. Baskı). Konya: Mikro Yayınları.
- Arslan, E. (2010). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim. (Editör: M. Engin Deniz). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. (2. Baskı). Ankara: Maya Yayınları, ss. 1-20.
- Aslan, Ç. (2001). *Öğretmenlerin Ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak*

İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Astington, J. W. (2001). The Paradox of Intention: Assessing Children's Metare Presentational Understanding. In B. F. Malle, L. J. Moses and D. A. Baldwin (Eds.), *Intentions and Intentionality: Foundations of Social Cognition*. (pp. 85-103). Cambridge, MA: MIT Press.

Astington, J. W. and Baird, J. A. (2005). Introduction: Why Language Matters. In J. W. Astington and J. A. Baird (Eds.), *Why Language Matters for Theory of Mind* (pp. 3-25). New York: Oxford University Press.

Ataç, F. (1991). *İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.

Athey, I. (1988). The Relationship of Play to Cognitive, Language and Moral Development. In Bergen, D. (Ed.) *Play As A Medium for Learning and Development* (pp. 81-101). Porsmouth, N.H.: Heinemann Educational Books, Inc.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. ve Nolen-Holeksema, S. (2008). *Psikolojiye Giriş*. (Çev: Yavuz Alogan) Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (4. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Aydın, B. (2002). Gelişimin Doğası. (Ed: B. Yeşilyaprak). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık, s. 29-47.

Aydın, O., (2011). “Okul Öncesi Dönemde Beyin Gelişimi ve Kapasiteyi Geliştirme Teknikleri”. “Beyin ve Öğrenme Sürecinde Okul Öncesi Eğitim” konulu 2. Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu. 3-4 Aralık 2011, İstanbul: Sempozyum Kitabı, s. 103-120.

- Aydoğan, Y., ve Ömeroğlu, E. (2003). *Erken Çocukluk Döneminde Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması*. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 2, s. 458–468.
- Aynal, Ş. Ö. (2010). Çocukta Oyun Gelişimi ve Yaratıcılık. (Ed: M. Engin Deniz). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. (2. Baskı). Ankara: Maya Akademi, ss:281-316.
- Aytekin, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Programları İçinde Oyunun Çocuğun Gelişmesine Olan Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Bacanlı, H., (2006). *Gelişim Ve Öğrenme*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakker, M. (2008). *Spatial Ability in Primary School: Effects of The Triduo Learning Material*. Master Thesis, University of Twente Faculty Of Behavioral Sciences, Netherland.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barnett, L. (1990). Developmental Benefits Of Play For Children. *Journal of Leisure Research*, 22 (2), 138-153.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of Mind and Autism: A Fifteen Year Review. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, and D. J. Cohen, (Eds.), *Understanding Other Minds: Developmental Cognitive Neuroscience*. (pp. 3-20). New York: Oxford University Press.
- Başal, H. A. (2010). *Geçmişten Günümüze Türkiye’de Geleneksel Çocuk Oyunları*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bayhan, P.S., Artan, İ. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Bee, H. L. (1992). *The Developing Child*. (6th Edition). New York: Harper Collins College Publishers.
- Bee, H. L. (1994). *Lifespan Development*. US: Harper Collins College Publishers.
- Bee, H. L. (1996). *The Growing Child*. New Jersey: Simon&Schuster A. Viacom Company.
- Bee, H. L., and Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınevi.
- Ben-Chaim, D., Lappan, G., Houang, R.T. (1988). The Effect of Instruction on Spatial Visualization Skills of Middle School Boys and Girls. *American Educational Research Journal*, 25, 51–71.
- Benigno, J. P. and Farrar, M. J. (2012). Determinants of Joint Attention in Young Siblings' Play, *Infant and Child Development*, 21 (2), 160-174.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev: A. F. Oğuzkan). İstanbul Milli Eğitim Basımevi.
- Biriktir, A. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersi Geometri Konularının Verilmesinde Oyun Yönteminin Erişiyeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Birney, D. P., and Sternberg, R. J. (2011). The Development of Cognitive Abilities. In Mark H. Bornstein, Michael E. Lamb (Eds.), *Cognitive Development: An Advanced Textbook*, (pp. 369-404). New York, USA: Psychology Press.
- Bloom, S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: MEB Basımevi.

- Boakes, N. (2009). Origami Instruction in The Middle School Mathematics Classroom: Its Impact on Spatial Visualization and Geometry Knowledge of Students. *Research In Middle Level Education Online*, 32 (7), 1-12
- Bodrova, E., and Leong, D. J. (1996). *Tools of The Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. (2nd Ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment And Loss*. Volume 1, Attachment. New York: Basic Books.
- Bruce, T. (1993). *Time to Play in Early Childhood Education: Third Impression*. London: Hodder & Stoughton.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. (Birinci Basım). İstanbul: Bilim Sanat Yayınları.
- Bütün Ayhan, A. (2005). *Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Kavram Gelişiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bütün Ayhan, A. ve Aral, N. (2007). Bracken Temel Kavram Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formunun Altı Yaş Çocukları İçin Uyarlama Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 42-51.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç.E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Caldera, Y. M., Culp, A. M., O'Brien, M., Truglio, R.T., Alvarez, M., Huston, A.C. (1999). Children's Play Preferences, Construction Play with Blocks, and Visual-spatial Skills: Are they Related? *International Journal of Behavioral Development*, 23(4), 855-872.
- Campitelli, G. and Gobet, F. (2004). Adaptive Expert Decision Making: Skilled Chess Player Search More and Deeper. *ICGA Journal*, 27 (4), 209 – 216.

- Carlson, B. W. and Gingeland, D. R. (1961). *Play Activities for The Retarded Child: How to Help Him Grow and Learn Through Music, Games, Handicraft and Other Play Activities*. London: Cassell.
- Catron, C. E. and Allen, J. (2003). *Early Childhood Curriculum A Creative Play Model*. (3. Edition). USA: Pearson Education.
- Cengiz, Ö. (2002). *5,6-6 Yaş Çocuklarının Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programının Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Chao, S. J., Stigler, J. W. and Woodward, J. A. (2000). The Effect of Physical Materials on Kindergartners, Learning of Number Concept. *Cognition and Instruction*, Vol.18:3, 285-316.
- Cheyne, J. A. and Rubin, K. (1983). Playful Precursors of Problem Solving in Preschoolers. *Developmental Psychology*, 19, 577-584.
- Cohen, D. (2002). *How The Child's Mind Develops*. Sussex: Routledge.
- Cohen, D. (2006). *The Development of Play*. London: Routledge.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. (2002). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çakmak, S. (2009). *An Investigation of The Effect of Origami-Based Instruction on Elementary Students's Spatial Ability In Matehematic*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, S. (1996). *Almanca Öğretiminde Oyun Tekniği İle Öğretim Yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Çeçen, R. (2007). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. (Ed: M. Engin Deniz). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2006a). *İlköğretim I. Kademedede Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2006b). *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar*. Şahin. H.M. (Ed.).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenleri, Stajyer Öğrenciler, Sınıf Öğretmenleri ve Öğretim Elemanları İçin İlköğretim I. Kademe Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dağbaşı, G. (2007). *Oyun Tekniği ve Arapça Öğretiminde Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlıoğlu, H.E. (2010). Yaratıcılık Hayal Gücü Ve Zekâ İlişkisi. (Ed: E. Çelebi Öncü). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daniels, S. (2013). Facilitating Creativity in The Classroom: Professional Development for K12 Teachers. In M. B. Gregerson, H. T. Snyder and J. C. Kaufman (Eds.), *Teaching Creatively and Teaching Creativity*. (pp.3-15). New York: Springer.
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve Oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13 (71), 24-32.
- DeGroot, K. (2012). *Math Play: Growing and Developing Mathematics Understanding in An Emergent Play-based Environment*. <http://escholarship.org/uc/item/43q5086j#page-93>, Erişim Tarihi: 16.08.2015.
- Dinçer, M. (2008). *İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Matematik Oyunlarıyla Yapılan Öğretimin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Doğanay, G. (2002). *Tarih Öğretiminde Oyun*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Dönmez, N. B., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşçü, Ş. (2000). *Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri*. (3. Baskı). İstanbul: Ya-Pa.
- Driscoll, A. and Nagel, N. G. (2008). *Early Childhood Education, Birth-Eight*. (4. Edition). USA: Pearson Education.
- Duman, G. (2010). *Türkiye ve Amerika'da Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi 'Kültürler Arası Bir Çalışma'*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Düzce, N. G. ve Cinel, N. Ö. (2006). *Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim Etkinlikleri*. Ankara: Gerhun Yayıncılık.
- Eckler, J.A. and Weininger, O. (1988). Play and Cognitive Development in Pre-schoolers: A Critical Review. *The Albert Journal of Educational Research*, 34 (2), 179–193.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, Oyuncak ve Çocuk. *Afyon Dumlupınar Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 39-42.
- Eliason, C. and Jenkins, L. (2003). *A Practical Guide to Early Childhood Curriculum*. (7th Edition). Upper Saddle River NJ, USA: Pearson Education.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum* (Çev: D. Öngen; Yay. B. Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No 3.
- Elliältioğlu, M. F. (2005). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyun Örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.

- Ellis, R. (2008). *The Study Of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. (11. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erginer, E. (2006). *Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergün, M. (1980). *Oyun ve Oyuncak Üzerine-I*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Ericson, E., (1963). *Childhood and Society*. (2nd Edition). New York: Norton Publication.
- Eripek, S. (2007). Zekâ Geriliği Olan Çocuklar. (Ed: A. Ataman). *Özel Eğitime Giriş*. (3. Basım). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Esen, M. A. (2008). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitimsel Değeri ve Unutulmaya Yüz Tutmuş Ahıska Oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 357-367.
- Eysenck, M. W., and Keane, M. T. (2010). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. (6th Edition). New York: Psychology Press.
- Fernie, D. E. (1988). *The Nature of Children's Play*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED307967.pdf>, Erişim Tarihi: 03.09.2015.
- Fidan, N. (1977). *Eğitimde Yeni Kavramlar ve İlkeler*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Frost, J. L. and Sunderlin, S. (1985). When Children Play. *Association for Childhood Education International*, Circle Pines, MN, (pp. 215–219).
- Frost, J. L., Wortham, S.C. and Reifel, S. (2008). *Play and Child Development*. (3rd Ed.). Upper Saddle River NJ: Pearson Merrill/Prentice-Hall.

- Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (5. Baskı). (Çev: Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gazezoğlu, Ö. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2010). Oyunlaştırmanın Beşinci Sınıf Matematik Dersinde Problem Çözme Becerisi ve Derse Karşı Tutum Üzerindeki Etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (1), 71-87.
- Gmitrova, V. and Gmitrov, G. (2003). The Impact of Teacher-directed and Child-directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal*, 30 (4), 241-246.
- Golomb, C. Cornelius, C.B. (1977). Symbolic Play and Its Cognitive Significance. *Development Psychology*, (13), S3.
- Goswami, U. (2004). Inductive and Deductive Reasoning. Goswami, U. (Ed.) *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. (pp. 282-302). USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Gövsa, İ. A. (1998). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Gözalan, E. (2013). *Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Dikkat ve Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Groome, D., Dewart, H., Esgate, A., Gurney, K., Kemp, R., and Towell, N. (2005). *An Introduction to Cognitive Psychology Processes and Disorders*. USA: Taylor and Francis Group Psychology Press Ltd.
- Gül, M. (2006). *Anasınıfına Devam Eden Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 61-72 Ay Arası Çocuklara Sembolik Oyun Eğitiminin Genel Gelişim Durumlarına*

- Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülsoy, T. (2013). 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Güven, G. (2006). *Kütahya'da Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Oyun ve Spor Programlarının İncelenip Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Hançerlioğlu, O. (1992). *Kavramlar ve Akımlar*. (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hazar, M. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutibay Yayınları.
- Hirsh, K. P. and Golinkoff R. M. (2008). Why Play=Learning. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/why-play-learning>, Erişim Tarihi: 21.09.2015.
- Hirsh, R. A. (2004). *Early Childhood Curriculum, Incorporating Multiple Intelligences, Developmentally Appropriate Practice, and Play: Theory, Planning, Implication, Assessment*. Pittsburgh, Pennsylvania: Pearson.
- Isenberg, J. P. and Jalongo, M. R. (1993). *Creative Expression and Play in The Early Childhood Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Isenberg, J. P. and Jalongo, M. R. (2001). *Creative Expression and Play in Early Childhood*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Işılak, H. ve Durmuş, A. (2004). *Eğitici Oyun Yöntemi, Kara Tahtayı Asmak, Öğrenci Merkezli Öğretmenlik*. (1. Basım). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Johnson, J. E., Christie, J. F. and Yawkey, T. D. (1987). *Play and Early Childhood Development*. Glenview, IL: Scott, Foresman & Company.
- Jones, M. (2000). *Çocuk ve Oyun*. (Çev: A. Çayır). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Kahney, H. (1993). *Problem Solving: Current Issues*. Buckingham: Open University Press.
- Kail, R. V. (2010). *Children And Their Development*. (5th Edition). USA: Pearson Prentice Hall.
- Kanad, H. F. (1948). *Pedagoji Tarihi 1*. (3.Basım). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kandır, A. (2003). *Gelişimde 3-6 Yaş "Çocuğum Büyüyor"*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Karabacak, N. (1996). *Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişti Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, N. G. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Üslupları ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42 (2), 163-182.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. (23. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavsaoğlu, S. Z. (1990). *1,5-2,0 ve 4,5-5,0 Yaş Çocuklarında Oyun Yöntemi ile Büyük-Küçük ve Uzun-Kısa Kavramlarının İşlev ve Dil Düzeylerinde Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kaya, Ö. (1989). *Frostig Görsel Algılama Eğitim Programının Anaokulu Çocuklarının Görsel Algılama ve Zihinsel Gelişimlerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Ü. Ü. (2007). *İlköğretim 1. Kademe İngilizce Derslerinde Oyun Tekniğinin Erişime Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Keskin, A. (2009). *Oyunların Çocukların Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kılıç, M. (2007). *İlköğretim 1. Sınıf Matematik Dersinde Oyunla Öğretimde Kullanılan Ödüllerin Matematik Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıçoğlu, M. (2006). *Anasınıfı, Hazırlık ve İlköğretim Birinci Sınıflarda Okuyan Görme Engelli Öğrencilerin Oyunlarının Değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koç, E. (2002). *Görsel Algı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Örnek Bir Program Modelinin Hazırlanması ve Anasınıfı Çocuklarında Görsel Algı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, N. (2001). Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 16. s. 324-342.
- Korkmaz, M., Öktem, G. (2014). Rousseau’nun Eğitim Anlayışı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 174-186.

- Köroğlu, E. (2006). *Oyun Çocuğu*. (2. Basım). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Lord, T. R. (1985). Enhancing The Visuo-Spatial Aptitude of Students. *Journal of Research in Science Teaching*, 22, 395–495.
- Mackey, A. P., Hill, S. S., Stone, S. I. and Bunge, S. A. (2011). Differential Effects of Reasoning and Speed Training in Children. *Developmental Science*, 14 (3), 582-590. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-7687.2010.01005.x>, Erişim Tarihi: 04.02.2014.
- Mangır, M. ve Aral, N. (1992). *Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi*. 8. YAPA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: YAPA Yayınları, s. 41-50.
- Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi. *Yaşadıkça Eğitim*, 26, 14-18.
- May, P. (2013). *The Thinking Child: Laying The Foundations of Understanding and Competence*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Meadows, S. (1994). *The Child As Thinker: The Development and Acquisition of Cognition in Childhood*. London and New York: Routledge.
- Melendez, W. R., Beck, V. and Fletcher, M. (2000). *Teaching Social Studies in Early Education*. USA: Delmar Thomson Learning.
- Mellou, E. (2005). Play Theories: A Contemporary Review. (Ed: Roy Evans). *Early Child Development and Care*. London: Routledge, 175, (7-8), 91-100.
- Mengütoy, S. (1999). *Okul Öncesi ve İlkokullarda Beden Eğitimi ve Spor*. İstanbul: Tekel Ambalaj Fabrikası Yayınları.
- Miller, C. A. (2006). Developmental Relationships Between Language And Theory of Mind. *American Journal of Speech Language Pathology*, 15, 142-154.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (1993). *14. Milli Eğitim Şûrası (27-28 Eylül 1993)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1994). *Temel Kabiliyetler Testi Yaş 5-7. Türkiye Standardizasyonu ve Norm Çalışması*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007a). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Bilişsel Gelişim*. MEB Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/bilisselgelisim.pdf>, Erişim Tarihi:16.07.2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007b). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Oyun Etkinliği 1*. MEB Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/oyunetkinlikleri1.pdf>, Erişim Tarihi:11.09.2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007c). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Oyun Albümü*. MEB Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/oyunalbumu.pdf>, Erişim Tarihi:11.09.2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi (5., 6., 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/zekaoyunlari.pdf>, Erişim Tarihi: 18.07.2014.
- Montaigne, M. (1998). *Denemeler*. (Çev: Sebahattin Eyuboğlu), İstanbul: Cem Yayınevi.
- Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye Giriş*. (Çev: H. Arıcı vd.), Ankara: Meteksan Matbaacılık.

- Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals of Early Childhood Education*. (3rd Edition). Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Mosiman, R. and Mosiman, M. (2009). *The Smarter Preschooler Unlocking Your Child's Intellectual Potential*. Mesa Arizona: Brighter Insights.
- Moyles, J. R. (1994). *The Excellence of Play*. (2nd Edition). Buckingham: Open University Press.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. (Çev: M. T. Balı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 137-169.
- Oakley, L. (2004). *Cognitive Development*. London: Routledge.
- Oaksford, M. (2005). Reasoning. In N. Braisby and A. Gellatly (Eds.), *Cognitive Psychology*. (pp.418-458). New York, USA: Oxford University Press.
- Ogura, T. (1991). A Longitudinal Study of The Relationship Between Early Language Development and Play Development. *Journal of Child Language*, 18, 273-294.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. (5. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2010). "Okul Öncesi Dönemi (3-6 Yaş)". *Ana-Baba Okulu*. (14. Basım). İstanbul: Remzi, s. 39-50.
- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve Oyun Terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.

- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıkları ve Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ömeroğlu, E. (2005). Bilişsel Süreçler. *Bilişsel Gelişim*. (E. Ömeroğlu ve A. Kandır). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, s. 57-94.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin, F.T., Kandır, A. ve Turla, A. (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Drama, Teoriden Uygulamaya*. (4. Baskı). Ankara: Kök yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. ve İnal, G. (2011). Bilişsel Yetenekler Testi Form 6'nın 61-72 Aylar Arasında Olan Çocuklar İçin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kuramsal Eğitimbilim*. 4 (2), 198-207.
- Öncü, E. Ç. ve Özbay, E. (2007). *Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özcan, T. (2001). *İlköğretim Türkçe Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi ve Uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, N. (2006). *Türk Çocuk Oyunları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdenk Ç. (2007). *6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Psiko-motor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Anı Yayınları.
- Öztürk, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Ankara: Eğiten Kitabevi.
- Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2007). Bilgiyi İşleme Modeli. (Ed: B. Yeşilyaprak). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 275-303.

- Pamir, İ. (1996). Jean Piaget. *Türk Psikoloji Bülteni*. 2 (4), 65–67.
- Paris, C., Edwards, N., Sheffield, E., Mutinsky, M., Olexa, T., Reilly, S. and Baer, J. (2006). How Early School Experiences Impact Creativity: An Ecological Perspective. In J. C. Kaufman and J. Baer (Eds.) *Creativity and Reason in Cognitive Development*. (pp.333-350). New York: Cambridge University Press.
- Parten, M. (1932). Social Participation Among Preschool Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 27, 243-269.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The Role of Play in Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Pepler, D. J. (1982). Play and Divergent Thinking. In D. J. Pepler and K. H. Rubin (Eds.) *The Play of Children, Contributions to Human Development*, 6, 64-78. Basel, Switzerland: Karger, A.G.
- Piaget, J. (1969). *The Mechanisms of Perception*. London: Routledge ve Kegan Paul.
- Piaget, J. (1972). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. (Çev: C. Gattegno ve F. M. Hodgson). London: Routledge and Kegan Paul.
- Poyraz, H. (1999). Okul Öncesi Faaliyetlerin Çocuğun Dil Gelişimine Etkileri. *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayınları.
- Rakoczy, H. (2007). Play, Games and The Development of Collective Intentionality. In C. Kalish and M. Sabbagh (Eds.), *Conventionality in Cognitive Development: How Children Acquire Representations in Language, Thought*

and Action. *New Directions in Child and Adolescent Development*, No. 115 (pp. 53-67). San Francisco: Jossey-Bass.

Ramani B., G. (2005). *Cooperative Play and Problem Solving in Preschool Children*. Ph.D. Thesis, University of Pittsburgh.

Ramazan, O. (2015a). Oyun Etkinlikleri I. Çocuk ve Oyun (Ed. R. Zembat), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını. http://www.ataturkuni.net/ow_userfiles/plugins/forum/attachment_1311_544130ab203a6_544130a066d65_%C3%87OCUK-VE-OYUN-6.pdf, Erişim Tarihi: 21.07.2015.

Ramazan, O. (2015b). Oyun Etkinlikleri II. Çocuk ve Oyun (Ed. R. Zembat), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını. http://www.ataturkuni.net/ow_userfiles/plugins/forum/attachment_1312_544130ab2055e_544130a94c0d3_%C3%87OCUK-VE-OYUN-7.pdf, Erişim Tarihi: 21.07.2015

Robson, S. (2012). *Developing Thinking and Understanding in Young Children: An Introduction for Students*. New York: Routledge.

Roopnarine, J. and Johnson, J. (2009). *Approaches to Early Childhood Education*. (5th Edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Rubin, K. H., Maioni, T. L. and Hornung, M. (1976). Free Play Behaviors in Middle- And Lower-class Preschoolers: Parten and Piaget Revised. *Child Development*, 47, 414-419.

Rubin, K. H., Fein, G. and Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Musser, (Eds.) *Handbook of Child Psychology*. (755-834) New York: Wiley.

Rubin, K. H. and Coplan, R.J. (1998). Social and Non-social Play in Childhood: An Individual Differences Perspective. In O. N. Saracho and B. Spodek (Eds.)

Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education. Albany, NY: State University of New York Press.

Russ, S., Schafer, E. (1999). Affect in Fantasy Play, Emotion in Memories, and Divergent Thinking. *Creativity Research Journal*, 18 (3), 347-354.

Saban, A. (2001). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saltz, E., Dixon, D. and Johnson, H. (1977). Training Disadvantaged Preschoolers on Various Fantasy Activities. *Child Development*, 48 (2), 367-380.

Salzmann, C.G. (2006). *Çocukları Yanlış Eğitmenin Yolları.* Çev: Ali Çankırılı, İstanbul: Zafer Yayınları.

Samurçay, N. (1983). Zekâ ve Yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 8 (45), 4-12.

San, İ. (1985). Sanat ve Eğitim. (2. Basım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 151, 12-13.

Sandberg, E. H. and Mccullough M. B. (2009). The Development of Reasoning Skills. In E. H. Sandberg and B. L. Spritz (Eds.) *A Clinician's Guide to Normal Cognitive Development in Childhood.* New York, NY: Routledge.

Saracho, O.N. (1996). Preschool Children's Cognitive Styles and Play Behaviors. *Child Study Journal*, 26, 125-148.

Saracho, O. N., Spodek, B. (1998). *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education.* New York: State University of New York Press.

Saracho, O. N. (1999). A Factor Analysis of Pre-school Children's Play Strategies and Cognitive Style. *Educational Psychology*, 19 (2), 165-180.

Selçuk, Z. (2010). *Eğitim Psikolojisi.* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Gazi Kitabevi.

- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2003). Bilişsel Gelişim Ve Düşünme Becerilerinin Eğitimi. (Editör: M. Sevinç). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayınevi, s.157 -168.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Seyrek, H., Sun, M. (2010). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Sezer, T. (2008). *Okul Öncesi Eğitimi Alan Beş Yaş Grubu Çocuklara Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Shim, S. Y., Herwig, J. E. and Shelly, M. (2001). Preschoolers' Play Behaviors With Peers In Classroom And Playground Settings. *Journal of Research in Childhood Education*, 15 (2), 149-162.
- Singer, J. L. (1994). Imaginative Play and Adaptive Development. In J. H. Goldstein (Ed.), *Toy, Play, and Child Development*. New York: Cambridge University Press.
- Singer, J. L. (1995). Imaginative Play In Childhood: Precursor of Subjective Thought, Daydreaming, and Adult Pretending Games. In B. Sutton-Smith and A. D. Pellegrini, (Eds.). *The Future of Play Theory: A Multidisciplinary Inquiry into The Contributions of Brian Sutton-Smith*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Socio-dramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York: Wiley.

- Smith, P.K., Takhvar, M., Gore N. and Vollstedt, R., (1986). Play in Young Children's Problems of Definition, Categorisation and Measurement. In P.K. Smith (Ed.). *Children's Play: Research Developments and Practical Applications*. (pp. 37-54). New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Smith, P. K., Cowie, H., and Blades, M. (2003). *Understanding Children's Development*. (4th Edition). UK: Blackwell Publishing.
- Solso, R. L., Maclin, M. K. and Maclin, O. H. (2007). *Bilişsel Psikoloji*. (Çev: Ayşe Ayçiği-Dinn). İstanbul: Kitabevi.
- Songur, A. (2006). *Harfli İfadeler ve Denklemler Konusunun Oyun ve Bulmacalarla Öğrenilmesinin Öğrencilerin Matematik Başarı Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Stanley, P. S. (2003). *Security of Attachment and Symbolic Play: A Correlation Analysis of 3 to 5 Year Old Children*. Unpublished Dissertation, California School of Professional Psychology, USA.
- Susüzer, K. (2006). *Oyun Yoluyla Fransızca Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sutton-Smith, B. (1967). The Role of Play in Cognitive Development. *Young Children*. 22, 361-370.
- Şahin, H. M. (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şener, T. (1996). *4-5 Yaş Anaokulu Çocuklarında Dramatik Oyunun ve İnşa Oyununun Bakış Açısı Alma Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şirin, S. (2011). *Anaokuluna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocuklara Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazandırmada Oyun Yönteminin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Taşlı, F. (2003). *İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Oyun Tekniğinin Erişiyeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Taylor, L. M. (2005). *Introducing Cognitive Development*. Hove: Psychology Press.
- Tegano, D. W., Moran, J. D. III and Sawyers, J. K. (1991). *Creativity in Early Childhood Classrooms*. (pp. 8-9, 21). Washington, D.C.: National Education Association.
- Tekin, Z., (2014). *Türk Eğitim Tarihi*. 2. Hafta, Karabük Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Tekiner, Ö. (1997). Okul Öncesi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu* (30–31 Mayıs 1996, Ankara). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tekneci, S. S. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Alınan Satranç Eğitiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Thornton, S. (2002). *Growing Minds: An Introduction to Children's Cognitive Development*. New York: Palgrave Macmillan.
- Trawick-Smith, J. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Early Childhood Development-A Multicultural Perspective)*. (5th Edition). (Çev. Ed: Berrin Akman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tuğrul, B., Aral, N., Erkan S. ve Etikan, İ. (2001). *Altı Yaşındaki Çocukların Görsel Algılama Düzeylerine Frostig Görsel Algı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. Journal Of Qafqaz University, 8, 67-84. http://journal.qu.edu.az/content.php?page=article&j_id=1027&s_id=103&a_id=316, Erişim Tarihi: 03.11. 2015.

- Tural, H. (2005). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2001). *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler*. https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf, Erişim Tarihi: 16.07.2014.
- Türkmenoğlu, F. (2005). *60-72 Aylık Çocukların Matematik Becerilerini Kazanmalarında, "Oyun Yoluyla Matematik Becerilerini Kazandırma Programı"nın Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkoğlu, B., Çeliköz, N. ve Uslu, M. (2013). 3-6 Yaş Aralığında Çocuğu Olan Babaların Nitelikli Zaman Algılarına Dair Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 54-71.
- Ulusoy, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Unicef. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23d.html, Erişim Tarihi: 18.07.2014.
- Uyanık, Ö. (2013). *Akademik ve Dil Becerileri Eğitim Programının 61-66 Aylık Çocukların Bilişsel Yetenekleri İle Erken Akademik ve Dil Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2010). 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. (Editör: Doç. Dr. İbrahim H. Diken). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcılığa Yolculuk*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Van Hoorn, J., Nourot P. M., Scales B., and Alward K. R. (2007). *Play at The Center of Curriculum*. (4th Edition). USA: Pearson Education.
- Vanderberg, B. (1980). Play, Problem Solving and Creativity. In Rubin, K. (Ed.). *Children's Play* (pp. 49-68). San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
- Vukelich, C. (1994). Effects of Play Interventions on Young Children's Reading of Environmental Print. *Early Childhood Research Quarterly*, pp. 9-153,170.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in The Mental Development of The Child. *Soviet Psychology*. C:5, 12(6), 62-76.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. J. Steiner, S. Scribner, and E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wellman, H. M., and Estes, D. (1986). Early Understanding of Mental Entities: A Re-examination of Childhood Realism. *Child Development*. 57, 910-923.
- Wellman, H. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge: MIT Press.
- Westby, C. (2000). A Scale for Assessing Development of Children's Play. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund and C. Schaefer, (Eds.), *Play Diagnosis and Assessment* (15-57). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Wolfgang, C. H. (2004). *Child Guidance Through Play, Teaching Positive Social Behaviors Ages 2-7*. USA: Pearson Education.
- Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn: The Social Contexts of Cognitive Development*. (2nd Edition). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Yalçınkaya, T. (1997). Modüler Oyuncakların Çocuğun Gelişimindeki Yeri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 379-384.

- Yalçınkaya, T. (2005). Oyuncak Yapımı ve Oyuncak Yapımında Kullanılan Birkaç Malzeme. (Ed: M. Sevinç). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, s. 483-489.
- Yalım, N. (2009). *5-6 Yaş Çocuklarında Matematiksel Şekil Algısı ve Sayı Kavramlarının Gelişiminde Drama Yönteminin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı M. (2006). “Çocukta Bilişsel Gelişim”, Üniversite ve Toplum. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, e-dergi, 6, 1. <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=263>, Erişim Tarihi: 19.10.2015.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. (26. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuk Psikolojisi*. (33. Basım). İstanbul: Remzi.
- Yazar, A. (2015). *Oyunları Derleme II. Çocuk ve Oyun*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını. http://www.ataturkuni.net/ow_userfiles/plugins/forum/attachment_1310_544130ab1fec9_5441308fc4cd6_%C3%87OCUK-VE-OYUN-5.pdf, Erişim Tarihi: 21.07.2015.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. (3. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazanmalarında Müzikli Oyun Etkinliklerinin Kullanılmasının Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Yılmaz, S. (2005). Bilgi İşleme Modeline Dayalı Bir Dersin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Manyetizma Konusundaki Başarılarına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 236.
- Yolcu, B. (2008). *Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Uzamsal Yeteneklerini Somut Modeller Ve Bilgisayar Uygulamaları İle Geliştirme Çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Young, J. and Loveridge, M. (2004). Effects on Early Numeracy of A Program Using Number Books and Games. *Early Childhood Research Quarterly*, pp. 1- 17, 255.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı*. (23. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5, 3, s. 479-509.
- Zembat, R. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Zembat, R. ve Unutkan, P. Ö. (2005). Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi. (Editör: M. Sevinç). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, s. 221–230.

EKLER

Ek 1: UYGULAMA İZİN YAZISI

Ek 2: GENEL BİLGİ FORMU

Ek 3: AİLE ONAY FORMU

Ek 4: THURSTONE TEMEL KABİLİYETLER TESTİ 5-7 DİL KAVRAMI
ALT BOYUTU ÖRNEK SORULARI

Ek 5: THURSTONE TEMEL KABİLİYETLER TESTİ 5-7 AYIRT ETME
HIZI ALT BOYUTU ÖRNEK SORULARI

Ek 6: THURSTONE TEMEL KABİLİYETLER TESTİ 5-7 SAYI
KAVRAMI ALT BOYUTU ÖRNEK SORULARI

Ek 7: THURSTONE TEMEL KABİLİYETLER TESTİ 5-7 YER
KAVRAMI ALT BOYUTU ÖRNEK SORULARI

Ek 8: OYUN TEMELLİ BİLİŞSEL GELİŞİM PROGRAMI İLE İLGİLİ
ETKİNLİK PLANLARI

Ek 9: OYUN TEMELLİ BİLİŞSEL GELİŞİM PROGRAMI İLE İLGİLİ
UYGULAMA ÖRNEKLERİ

EK 1: UYGULAMA İZİN YAZISI



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308/605.99/5238046

12/11/2014

Konu: Araştırma İzni

SELÇUK ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 31/10/2014 tarihli ve 86081332-300/18946 sayılı yazı

Enstitünüz Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Bengü TÜRKÖĞLU'nun "Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-84 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Enstitünüz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, Karatay Belediyesi Fetihkent Anaokulu öğrencilerine eğitim ve öğretimi aksatmaması ve okul müdürlüğü tarafından uygun görülmesi halinde uygulanmasında sakınca görülmektedir. Araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilginizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRİSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
Anket Formu (23 Sayfa)

Gözetici İmzası
Aşağıya

12-11-2014

Akçoşme Mah. Garaj Cad. No:4 42020 Karatay/KONYA
Tel : 0332 353 30 50 Faks : 0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme:
Bilgi F. GÖRES
Tel : 0332 353 30 50 /1250
istatistik42@meb.gov.tr

EK 2:

GENEL BİLGİ FORMU	
<p>Sayın Veli;</p> <p>Dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı alt boyutlarında çocuklarınızda gelişim sağlamaya yönelik “Oyun” temalı proje çalışması yürütülecektir. Bu projede belirlenen çocuklara 12 hafta boyunca haftada 2 gün 1 er saat olmak üzere toplam 24 saatlik bilişsel gelişim (zekâ gelişim) programı eğitimi verilecektir. Aşağıdaki ifadelerin tamamının doğru bir şekilde cevaplandırılması yürütülecek çalışma açısından oldukça önemlidir.</p> <p>Aşağıdaki soruları cevaplayınız, ya da ifadeleri okuyarak uygun seçeneklerin karşısındaki kutucuklara (X) işareti koyunuz. Çalışmaya yapacağınız katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Uzman Öğretmen Bengü Türkoğlu</p>	
Çocuğun Adı-Soyadı:	
Cinsiyeti: Kız <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>	
Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl):	
Kardeş Sayısı: Tek çocuk <input type="checkbox"/> Bir kardeşi var <input type="checkbox"/> İki ve daha fazla kardeşi var <input type="checkbox"/>	
Çocuğun Doğum Sırası: İlk çocuk <input type="checkbox"/> Ortanca veya ortancalardan biri <input type="checkbox"/> Son çocuk <input type="checkbox"/>	
<p>Çocuğunuz daha önce okul öncesi eğitim kurumuna (kreş, anaokulu, anasınıfı) gitti mi?</p> <p>Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/></p> <p>Cevabınız EVET ise devam süresi:</p> <p>1. 0-12 ay <input type="checkbox"/></p> <p>2. 13-24 ay <input type="checkbox"/></p> <p>3. 25-36 ay <input type="checkbox"/></p> <p>4. 37 ay ve üstü <input type="checkbox"/></p>	

Anne- Baba Yaşı:	ANNE	BABA
1. 20-25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 26-30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 31-35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 36-40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 40 ve üzeri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anne-Baba Öğrenim Durumu :	ANNE	BABA
1. Okur-yazar değil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Okur-yazar ve ilkokul mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ortaokul mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Lise mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Üniversite mezunu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Lisansüstü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anne-Baba Çalışıyor Mu?	ANNE	BABA
	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>
Anne-Baba Mesleği:		
ANNE:		
1. Ev Hanımı	<input type="checkbox"/>	
2. Memur	<input type="checkbox"/>	
3. İşçi	<input type="checkbox"/>	
4. Serbest Meslek	<input type="checkbox"/>	
BABA:		
1. Memur	<input type="checkbox"/>	
2. İşçi	<input type="checkbox"/>	
3. Serbest Meslek	<input type="checkbox"/>	
Ailenin Ekonomik Durumu:		
0-1000 TL	<input type="checkbox"/>	
1001-2000 TL	<input type="checkbox"/>	
2001-3000 TL	<input type="checkbox"/>	
3001-4000 TL	<input type="checkbox"/>	
4001 ve üzeri	<input type="checkbox"/>	
Çocuğunuz bilişsel gelişimine (zekâ gelişimine) katkı sağlayacak tarzda kutu oyunları (Tangram, Set vs.) ya da bilgisayar oyunları (Sudoku vs.) oynar mı?		
Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>		

EK 3:**AİLE ONAY FORMU**

Sayın Veli;

Dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı alt boyutlarında çocuklarınızda gelişim sağlamaya yönelik “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı” adı altında bir proje çalışması yürütülecektir. Bu projede, belirlenen çocuklara araştırmacı tarafından 12 hafta boyunca haftada 2 gün, 1 er saat olmak üzere bilişsel gelişimlerine (zekâ gelişimlerine) katkı sağlayacağı düşünülen oyun temalı bir program uygulanacaktır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler doktora tezinin bir parçası olarak kullanılacaktır. Bu çalışma kapsamında sağlanacak olan tüm bilgiler gizlilik içinde tutulacak ve sadece araştırma amaçları çerçevesinde kullanılacaktır.

Araştırma hakkında sunumlar verdiğimizde araştırmanın uygulama aşamalarını göstermek zaman zaman yararlı olabilir. Bu sunumlar, uygulamalar sırasında aldığımız video görüntülerinin gösteri kliplerini içerebilmektedir. Lütfen verilerinizi bu şekilde kullanmamızı isteyip istemediğinizi aşağıda belirtiniz.

Uygulamalar sırasında çekilen fotoğrafların ve alınan video görüntülerinin araştırma sunumları veya eğitici amaçlarla kullanılmasına yönelik **izin veriyorum.**

Uygulamalar sırasında çekilen fotoğrafların ve alınan video görüntülerinin araştırma sunumları veya eğitici amaçlarla kullanılmasına yönelik **izin vermiyorum.**

Yukarıda yazılı olan bilgileri okudum ve bu çalışmaya çocuğumun katılmasına onay veriyorum. Aile Onay Formunun bir nüshasını imzalayarak aldım.

Velinin Adı Soyadı:.....

Velinin İmzası:.....

Araştırmacının Adı Soyadı:

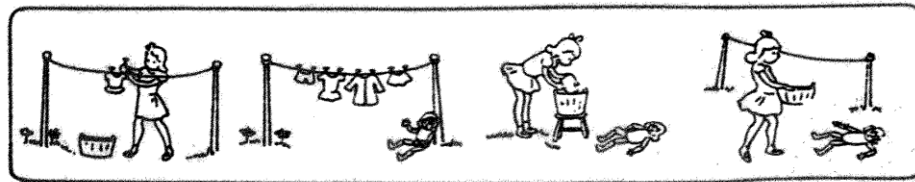
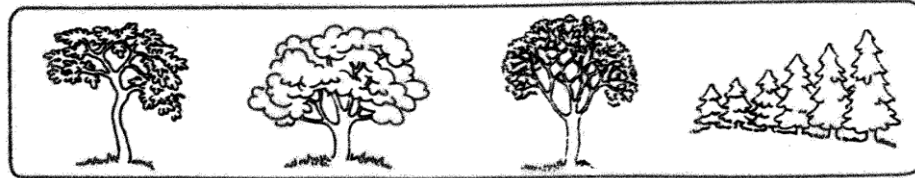
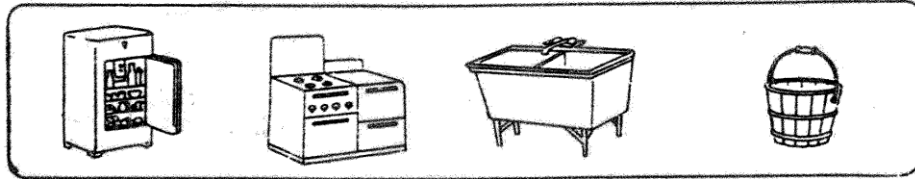
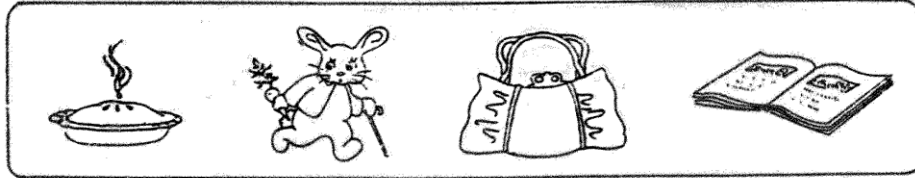
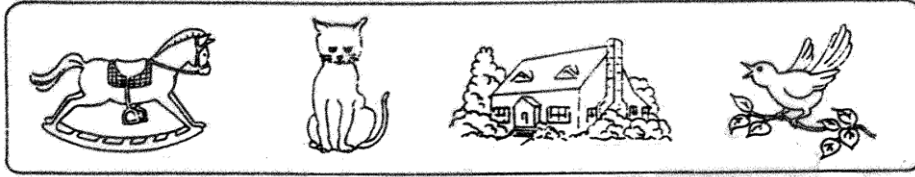
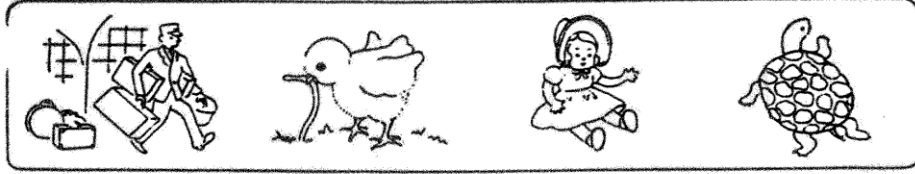
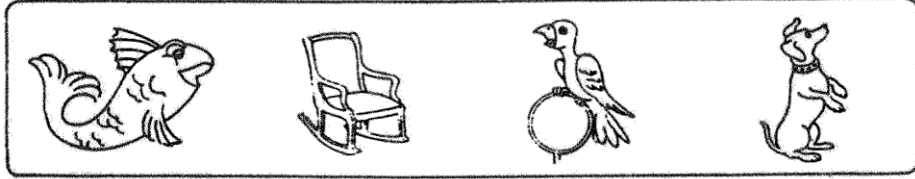
Araştırmacının İmzası:

Tarih:

**EK 4: THURSTONE TEMEL KABİLİYETLER TESTİ 5-7 DİL
KAVRAMI ALT BOYUTU ÖRNEK SORULARI**

2

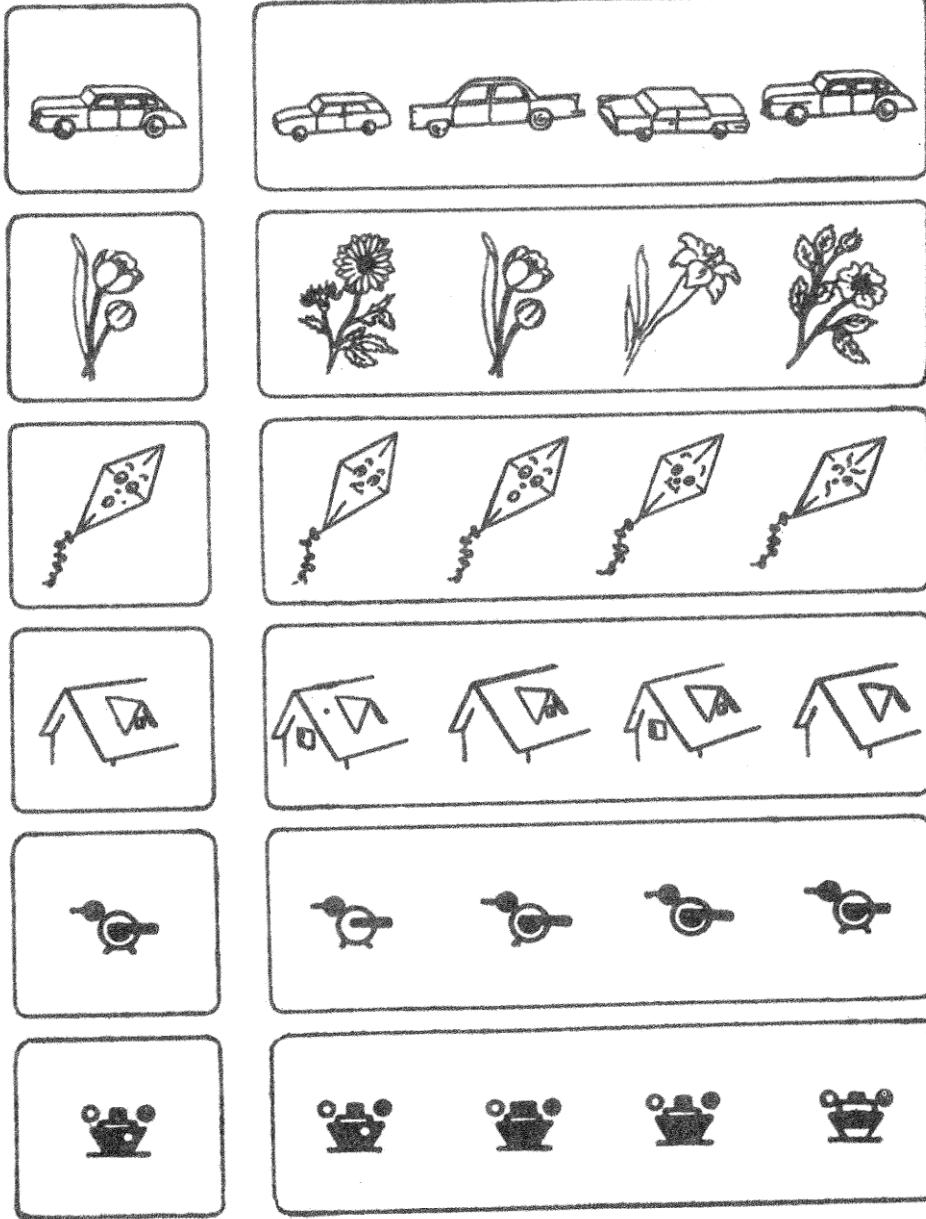
Dil Kavramı Testi



**EK 5: THURSTONE TEMEL KABİLİYETLER TESTİ 5-7 AYIRT
ETME HIZI ALT BOYUTU ÖRNEK SORULARI**

Ayirt Etme Hızı Testleri

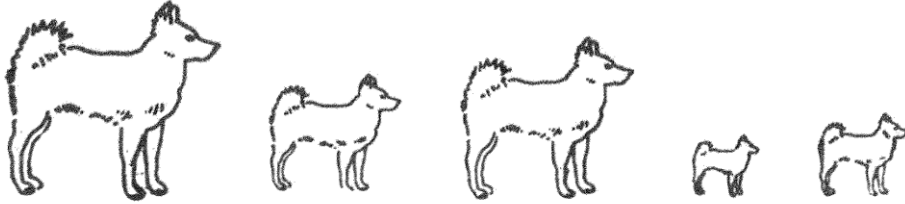
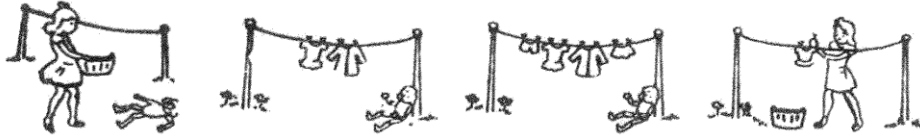
9



**EK 6: THURSTONE TEMEL KABİLİYETLER TESTİ 5-7 SAYI
KAVRAMI ALT BOYUTU ÖRNEK SORULARI**

14

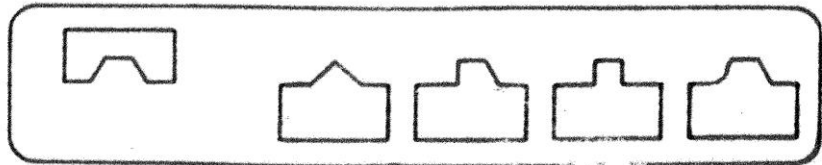
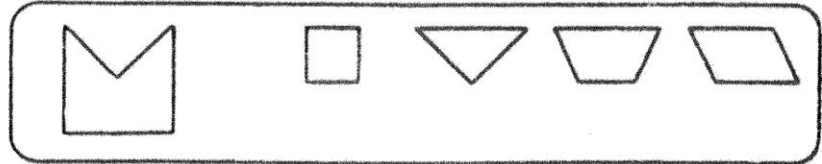
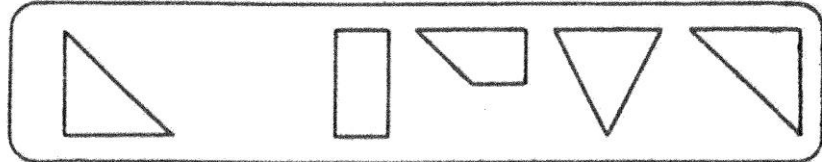
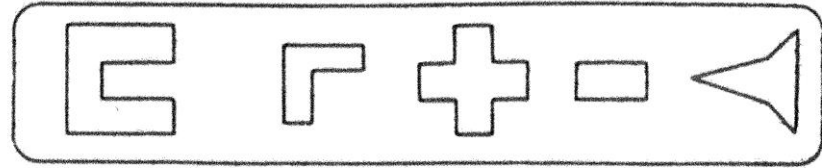
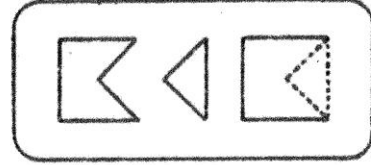
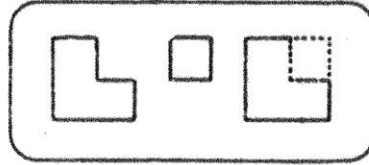
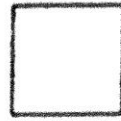
Sayı Kavramı Testleri



EK 7: THURSTONE TEMEL KABİLİYETLER TESTİ 5-7 YER KAVRAMI ALT BOYUTU ÖRNEK SORULARI

18

Yer Kavramı Testleri



EK 8: OYUN TEMELLİ BİLİŞSEL GELİŞİM PROGRAMI İLE İLGİLİ ETKİNLİK PLANLARI

Okulun Adı : KARATAY BELEDİYESİ FETİHKENT ANAOKULU

Tarih : 15-19 / 12 / 2014

Yaş Grubu (Ay) : 60-72

Öğretmen Adı : BENGÜ TÜRKÖĞLU

TETROMİNO YERLEŞTİRME

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

Süre : 60 dakika + 60 dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ
<p>BİLİŞSEL GELİŞİM</p> <p>Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. 2. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. 3. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar. <p>Kazanım 2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. 2. İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler. 3. Gerçek durumu inceler. 4. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. <p>Kazanım 3: Algıladıklarını hatırlar.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. 2. Eksilen ve ya eklenen nesneyi söyler. 3. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır <p>Kazanım 4: Nesneleri sayar.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar. 2. Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir. 3. Saydığı nesnelere kaç tane olduğunu söyler. <p>Kazanım 5: Nesne ya da varlıklarını gözlemler.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nesne/varlığın adını söyler. 3. Nesne/varlığın şeklini söyler.

Kazanım 6: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.**Göstergeleri:**

1. Nesne/varlıkları birebir eşleştirir.
3. Nesne/varlıkları şekline göre ayırt eder, eşleştirir.
13. Eş nesne varlıkları gösterir.

Kazanım 7: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.**Göstergeleri:**

2. Nesne/varlıkları şekline göre gruplar.
4. Nesne/varlıkları uzunluğuna göre gruplar.

Kazanım 8: Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.**Göstergeleri:**

2. Nesne/varlıkların şeklini ayırt eder, karşılaştırır.

Kazanım 9: Nesne ya da varlıkların özelliklerine göre sıralar.**Göstergeleri:**

1. Nesne/varlıkları uzunluklarına göre sıralar.

Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.**Göstergeleri:**

1. Nesnenin mekândaki konumunu söyler.
2. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.

Kazanım 11: Nesneleri ölçer.**Göstergeleri:**

1. Ölçme sonucunu tahmin eder
3. Ölçme sonucunu söyler.
4. Ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır.

Kazanım 12: Geometrik şekilleri tanıır.**Göstergeleri:**

1. Gösterilen geometrik şeklin ismini söyler.
3. Geometrik şekillere benzeyen nesnelere gösterir.

Kazanım 15: Parça-bütün ilişkisini kavrar.**Göstergeleri:**

1. Bir bütünün parçalarını söyler.
2. Bir bütünü parçalara böler.
4. Parçaları birleştirerek bütün elde eder.

Kazanım 17: Neden-sonuç ilişkisi kurar.**Göstergeleri:**

1. Bir olayın olası nedenlerini söyler.
2. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.**Göstergeleri:**

1. Problemi söyler.
2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.
3. Çözüm yollarından birini seçer.
4. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.
5. Seçtiği çözüm yolunu dener.

6. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer.
7. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

ÖĞRENME SÜRECİ

- Çocuklar bir masanın etrafına dizilmiş sandalyelere yönlendirilir.
- Çocuklar, eğitmen tarafından ikiyeşerli olarak eşleştirilerek, çalışma grupları oluşturulur, her grubun Tetromino Oluşturma Oyun Kutusunun olması sağlanır.

Etkinlik 1:

1. Çocuklara, 40 tane, tek birim karelerden çizilmiş kırmızı kağıtlar dağıtılır ve her birim kareyi makasla keserek çıkartmaları istenir. Eğitmen tarafından önceden hazırlanan birim kareler de dağıtılabılır.
2. Elde ettikleri birim karelerin iki tanesini alıp, yanyana, beyaz kağıt üzerine yapıştırarak bir şekil oluşturmaları istenir. Çalışma bittikten sonra eğitmen çocuklara bazı şekillerin dikey bazı şekillerin yatay olduğuna dikkat etmelerini söyler.
3. Aynı yöntemle, ‘3 birim kareyi yan yana getirerek hangi şekilleri oluşturabilecekleri?’ sorulur ve beyaz kağıt üzerine üç birim kareyi yanyana yapıştırarak şekilleri oluşturmaları sağlanır.
4. Eğitmen tarafından, çocuklardan 4 birim kare ile elde edilebilen (ayna görüntülerini saymazsak) 5 farklı şekli bulmaları ve kağıt üzerine birim kareleri yapıştırarak oluşturmaları istenir. Çalışmanın başlangıcında dört birim karenin sadece bir kez (yatay veya dikey olarak) yan yana yapıştırılarak kullanılabilceği mutlaka söylenmeli (birim kareleri üst üste ya da birbirlerinden bağımsız olarak yapıştırmayacakları vurgulanmalıdır), gerekirse birkaç kez hatırlatma yapılmalıdır.
5. Eğitmen, oluşturulan S,Z ve L,J şekillerinin ayna görüntülerinin nasıl olduğunu; çocukların, kağıt üzerinde oluşturdukları şekillerin karşılıklarını çizerek ve kullanılmamış kareleri bu çizimlerin üzerine yapıştırarak veya ayna kullanarak anlamalarını sağlar.

Etkinlik 2:

1. Çocuklara, oyun kutusundan ahşap parçaları çıkararak incelemeleri için süre verilir.
2. Etkinlik 1’de yaptıkları çalışmalar hatırlatılarak parçaların görünüşleri ile ilgili sohbet edilir.
3. Eğitmen tarafından, ‘4 birim karenin, farklı şekillerde yan yana gelmesiyle oluşan şekillere *Tetromino* denir.’ diyerek tanım yapılır.
4. Daha sonra sunum kullanılarak, Tetrominolar çocuklarla birlikte ekranda tekrar gözden geçirilir.
5. Her bir Tetrominonun neye benzediği sorularak çağrıştırdıkları harflerden dolayı benzeşim kurmaları istenir.
6. Her Tetrominonun adı çocuklara söylenir, soru cevap yöntemi kullanılarak pekiştirme yapılır.
7. Z ve L Tetrominolarının ayna görüntülerinden bahsedilir. Birbirinin ayna görüntüsü olan çiftlerin eş olup olmadıklarına ilişkin çocukların fikirleri alınır.

Etkinlik 3:

1. Ekran yardımı ile Tetromino Oluşturma Oyunu'nun tanımı yapılır.
2. Eğitimci çocuklardan 7 Tetromino parçasının bazılarını ya da hepsini kullanarak çeşitli şekiller (kare, dikdörtgen) yapmalarını isteyebilir.

Etkinlik4:

1. Eğitimci çocuklardan kutudaki 5 numaralı oyun kartını çıkarmalarını ister. Sonrasında da Tetromino şekillerini göstermeden, sadece isimlerini söyleyerek, J-L-T Tetrominolarını kutudaki diğer Tetrominoların arasından seçerek çıkarmalarını söyler.
2. Belirlenen Tetrominoları kullanarak oyun kartındaki şeklin aynısını oluşturmaları söylenir ve bir miktar süre verilir.
3. Oyunu tamamlayamayan gruplar varsa, başlangıç için kullanılacak Tetromino, sunumdan ilgili bölüm açılarak gösterilir ve bir miktar daha süre verilir.
4. Eğitimci tarafından, süre sonunda 5 numaralı oyun kartının çözümü sunumdan izletilerek, çocukların çözümlerini kontrol etmeleri istenir.
5. Grupların 12 numaralı oyun kartını önlerine koymaları sağlanır.
6. Oyun kartındaki şeklin oluşturulması için gereken Tetrominoların hangileri olabileceği ile ilgili çocukların fikirleri alınır, gerekirse eğitimci yardımcı olur.
7. Eğitimci tarafından:” Bu oyunda başlangıç noktası neresi olabilir?” sorusu sorularak, çocuklar oyunun zayıf noktasını bulmaya yönlendirilir. Burada başlangıç noktasının ne olduğu çocuklara tanımlanmalıdır.

Başlangıç noktası: Herhangi bir oyunda, en az ihtimali olan nokta o oyunun başlangıç noktasıdır. Eğer çözer az ihtimali olan bu noktayı bulabilirse (genellikle tek bir ihtimal), oyunun ilerleyişinde kesin hamleler, hareketler yapabilir.

8. Bu sohbet sırasında, kenarlardaki uçlardan başlamanın (çünkü tek bir yerleşim ihtimali var) çözümü kolaylaştıracağı vurgulanır.
9. Belirlenen Tetrominolar kullanılarak oyun kartındaki şeklin aynısını oluşturmalarını istenir.
10. Bu etkinlik çocukların ihtiyaçları doğrultusunda, farklı oyun kartları için tekrar edilir.

Etkinlik 5:

1. Yeni bir oyun kartı seçilir. Eğitimci bu aşamada, şeklin aynısını oluşturmak için gerekli Tetrominolar ile bunların dışındaki bir Tetrominonun adını söyleyerek, çocukların kutudan bu Tetrominoları seçerek, önlerine almalarını sağlar.
2. Eğitimci, çözüm için kullanılacak Tetrominoyu belirtmez.
3. Çocuklar, oyun kartının çözümünü yapar. Çözümü bulmakta zorlanan çocuklar olursa, eğitimci dışarıda kalan Tetrominoyu söyler. Ya da dışarıda kalan Tetrominonun hangisi olacağı söylenmeden çocuğa şöyle bir yaklaşım anlatılabilir: Şu anda senin için önemli olan dışarıda kalan (kullanılmayan) Tetrominoyu mu bulmak, yoksa az ihtimali olan başlangıç noktasından hareket ederek, kesin yerleşimleri yapıp, en sonunda yerleşmeyen ne olduğunu mu bulmak. Burada çocuk ipuçları hususunda ölçmeye, önem sıralamasına teşvik edilmiştir. Çocuğa şu bilgi de verilebilir: Gördüğün gibi elinde 4 Tetromino var, eğer sen bunlardan hangisi dışarıda kalır diye bir yaklaşım sergilersen ve bunu da herhangi bir bilgiye,

veriye dayanmadan yaparsan, dışarıda kalacak doğru Tetromino'yu bulma şansın %25; ama kesin olan, belki de tek bir yerleşim ihtimali olan bir noktaya Tetromino yerleştirebilirsen %100 bir kesinlikle hareket edeceksin.

Etkinlik 6:

1. Eğitimci, zorluk derecesine göre yeni bir oyun kartı seçer.
2. Öğrencilerden, kutudaki Tetrominoların bazılarını kullanarak oyun kartındaki şekli oluşturmaları istenir.
3. Eğitimci, bundan sonra şeklin oluşturulması için kullanılacak Tetrominoları kendisinin belirtmeyeceğini dile getirir.
4. Oyunun çözümünü yapan gruplarda yer alan çocukların, başlangıç noktalarını ve kullandıkları Tetrominoların isimlerini söylemeleri sağlanarak, diğer grupların çözümlerini kontrol etmeleri sağlanır.
5. Bu işleyiş farklı zorluk seviyesindeki 3,4 tane oyun kartı için tekrar edilir.

Etkinlik 7

1. Tetrominoların tamamı kullanılarak tamamlanabilecek oyun kartlarına geçilir.
2. Çocuklara, oyunun çözümü için yedi Tetrominoyu da kullanmaları gerektiği söylenir.
3. Tetrominoların hepsini, birer kez kullanabilecekleri özellikle vurgulanır.
4. Çocuklardan oyun kartındaki şeklin aynısını oluşturacak biçimde Tetrominoları birleştirmeleri istenir.
5. Zorlanan çocuklara ipucu verilir.

Etkinlik 8:

1. Eğitimci tarafından, çocuklardan, Tetrominoları kullanarak kendilerinin bir şekil oluşturmaları istenir. Bunu yaparken istedikleri Tetrominoları, beyaz bir kağıdın üzerine yerleştirmeleri söylenir.
2. Şekil oluşturma bittikten sonra, eğitmenin yardımı ile dış çerçevesinin çocuklar tarafından çizilerek arkadaşlarına dağıtılması ve oyunun oynanması sağlanabilir.
3. Çocukların, oluşturdukları şekiller için hangi Tetrominoları kullandıklarını, isimlerini ifade ederek arkadaşlarına söylemeleri istenir.

ÖNERİLER:

1. Zorlanılan oyun kartlarında eğitimci, çocuklara ipuçları vererek çözüme ulaşmalarına yardımcı olabilir.
2. Her çocuğa, istenilen beceriyi kazanması için yeterli zaman ve tekrar yapma şansı verilmesini sağlanmalıdır.

MATERYALLER	KAVRAMLAR
7 adet ahşap Tetromino parçası, 30 adet oyun kartı, Sunum	Yön / Mekanda Konum Kavramı, Şekil Kavramı
	SÖZCÜKLER
	Tetromino

AİLE KATILIMI	
Çocuklara eva malzemesinden yapılmış Tetrominolar ev oyunu olarak dağıtılır. Ayrıca ev oyunu ile ilgili çocuklar ve aileleri bilgilendirilir.	
UYARLAMA	DEĞERLENDİRME
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soru-cevap yöntemi kullanılarak süreç hakkında çocuklarla değerlendirme yapılır. 2. Şekilleri oluştururken zorlandıkları oyun kartları, bölümler ile ilgili konuşulur, başlangıç noktalarına atıfta bulunulur. 3. Kullandıkları yöntem üzerinde konuşularak paylaşımda bulunulur.

Okulun Adı : KARATAY BELEDİYESİ FETİHKENT ANAOKULU

Tarih : 24-28 / 11 / 2014

Yaş Grubu (Ay) : 60-72

Öğretmen Adı : BENGÜ TÜRKOĞLU

LABİRENT 2

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

Süre: 60 dakika + 60 dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ
<p>BİLİŞSEL GELİŞİM</p> <p>Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. 2. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. 3. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar. <p>Kazanım 2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. 2. İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler. 3. Gerçek durumu inceler. 4. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. <p>Kazanım 3: Algıladıklarını hatırlar.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. 3. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır. <p>Kazanım 4: Nesnelere sayar.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. İleriye/geriye doğru birer ritmik sayar. <p>Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nesnenin mekândaki konumunu söyler. 2. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. <p>Kazanım 17: Neden-sonuç ilişkisi kurar.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bir olayın olası nedenlerini söyler. 2. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.**Göstergeleri:**

1. Problemi söyler.
2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.
3. Çözüm yollarından birini seçer.
4. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.
5. Seçtiği çözüm yolunu dener.
6. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer.
7. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

ÖĞRENME SÜRECİ

- Çocuklar bir masanın etrafına dizilmiş sandalyelere yönlendirilir.
- Her çocuğun Labirent Oyun Kutusu'nun olması sağlanır.

Etkinlik 1:

1. Çocuklara resimli labirent oyun kartlarını kutudan, masa üzerine çıkarmaları söylenir.
2. Başlangıç noktasından, birbirine çizgilerle bağlı kareleri takip ederek Bitiş noktasına gidecekleri, ancak gittikleri karenin ya aynı şekli barındırması ya da aynı renkte olması gerektiği hatırlatılır.
3. Başlangıç karesine 1 numaralı şeffaf kare parça yerleştirilir. İkinci adımda ise 2 numaralı şeffaf kare parça yerleştirilir. Bu şekilde ilerleyerek bitiş noktasına ulaşacakları ve bir kez geçilen bir kareden bir daha geçilemeyeceği bilgisi hatırlatılır. Bu sayede öğrenilen 1. tür labirent oyunu hızlı bir şekilde tekrar edilerek hatırlanmış olur.

Etkinlik 2:

1. Çocuklara, 2. tür olan adım sayısına dayalı labirent oyununun kartlarından birini açmaları söylenir. Sunumda bu labirent oyununa ait bölüm açılarak izletilir.
2. Çocuklardan önlerindeki oyun kartı üzerinde başlangıç ve bitiş noktalarını bulmaları istenir.
3. Bu labirent oyununun kuralına göre, dört ana yönün kullanılacağı belirtilir ve dört ana yönün neler olduğu (yukarı – aşağı- sağ – sol) gösterilir.
4. Çocukların, önlerindeki oyun kartları üzerinde parmakları ile dört ana yönü göstermeleri istenir, gerekirse yardım edilir.
5. Başlangıç noktasından itibaren, dört ana yönden hangisine gideceklerine her karede yazan rakamı dikkate alarak (ipucu olarak kullanarak) karar vermeleri gerektiği belirtilir.
6. Çocuklara, oyun kartının başlangıç noktasındaki rakam kadar dört ana yönden birinde hareket etmeleri söylenir. Belirtilen rakam kadar adım sayılarak ulaştıkları karenin üzerine, oyun kutusundan çıkardıkları şeffaf kare parçacıklarından A yazanı koymaları istenir.
7. Oyun kartı üzerinde belirtilen rakamlar kadar ilerleyerek ulaşılan her kare üzerine, şeffaf kare parçacıklar sırayla (A,B, C ...) konularak, bitiş noktasına ulaşmaları sağlanır.

<p>8. Çocuklara, oyun kartındaki kare içerisinde yazan rakam kadar ileri gitmek mümkün değilse, belirtilen adım sayısı kadar dört ana yöne geri gidilebileceği de ifade edilir.</p> <p>9. Oyun kartları kullanılarak uygulama tekrarları yapılır.</p>	
<p>ÖNERİLER:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Soruların tek çözümlü olduğuna dikkat edilerek, Labirent Oyunu'nda üzerinden geçilen bir noktadan bir daha geçilemeyeceği hatırlatılmalıdır. 2. Her çocuğa, istenilen beceriyi kazanması için yeterli zaman ve tekrar yapma şansı verilmelidir. 3. Eğitimci tarafından, kağıt üzerinde farklı Labirent Oyunları hazırlanılarak, çocukların kalem ile oyunu çözmeleri için birkaç örnek yaptırılması önerilir. 4. 5-6 yaş grubu çocukların okuma bilmemesi sebebiyle, Rakamlı Labirent oyunları için tasarlanan, üzerinde harf yazan şeffaf parçacıkların çocuk çözüme ulaşmakta zorlanırsa kullanılmaması bunun yerine üzerinde rakam yazan şeffaf parçacıkların kullanılması önerilmektedir. 	
MATERYALLER	KAVRAMLAR
Oyun kartları, Şeffaf kare parçalar, Sunum	Yön / Mekanda Konum Kavramı, Sayı Kavramı
	SÖZCÜKLER
	Yukarı, aşağı
AİLE KATILIMI	
Çocuklardan, dağıtılan Labirent Kitabı ev oyununun rakamlı bölümünü yapmaları istenir. Ev oyunuyla ilgili olarak çocuklar ve aileleri bilgilendirilir.	
UYARLAMA	DEĞERLENDİRME
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soru-cevap yöntemi kullanılarak süreç hakkında çocuklarla değerlendirme yapılır. 2. Labirent oyunlarından en çok hangisini, neden beğendikleri konuşulur.

Okulun Adı : KARATAY BELEDİYESİ FETİHKENT ANAOKULU

Tarih : 29 / 12 / 2014 – 02 / 01 / 2015

Yaş Grubu (Ay) : 60-72

Öğretmen Adı : BENGÜ TÜRKOĞLU

SET

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

Süre: 60 dakika + 60 dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ
<p>BİLİŞSEL GELİŞİM</p> <p>Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. 2. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. 3. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar. <p>Kazanım 2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. 2. İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler. 3. Gerçek durumu inceler. 4. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. <p>Kazanım 3: Algıladıklarını hatırlar.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. 2. Eksilen ve ya eklenen nesneyi söyler. 3. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır. <p>Kazanım 5: Nesne ya da varlıkları gözlemler.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nesne/varlığın adını söyler. 2. Nesne/varlığın rengini söyler. 3. Nesne/varlığın şeklini söyler. 6. Nesne/varlığın dokusunu söyler. 11. Nesne/varlığın miktarını söyler. <p>Kazanım 6: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.</p> <p>Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nesne/varlıkları birebir eşleştirir. 2. Nesne/varlıkları rengine göre ayırt eder, eşleştirir. 3. Nesne/varlıkları şekline göre ayırt eder, eşleştirir.

6. Nesne/varlıkları dokusuna göre ayırt eder, eşleştirir.
 11. Nesne/varlıkları miktarına göre ayırt eder, eşleştirir.
 13. Eş nesne varlıkları gösterir.

Kazanım 7: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.

Göstergeleri:

1. Nesne/varlıkları rengine göre gruplar.
 2. Nesne/varlıkları şekline göre gruplar.
 5. Nesne/varlıkları dokusuna göre gruplar.
 10. Nesne/varlıkları miktarına göre gruplar.

Kazanım 8: Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Göstergeleri:

1. Nesne/varlıkların rengini ayırt eder, karşılaştırır.
 2. Nesne/varlıkların şeklini ayırt eder, karşılaştırır.
 5. Nesne/varlıkların dokusunu ayırt eder, karşılaştırır.
 10. Nesne/varlıkların miktarını ayırt eder, karşılaştırır.

Kazanım 14: Nesnelere örüntü oluşturur.

Göstergeleri:

1. Modele bakarak nesnelere örüntü oluşturur.
 2. En çok üç öğeden oluşan örüntüdeki kuralı söyler.
 3. Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi söyler.
 4. Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi tamamlar.
 5. Nesnelere özgün bir örüntü oluşturur.

Kazanım 15: Parça-bütün ilişkisini kavrar.

Göstergeleri:

1. Bir bütünün parçalarını söyler.
 2. Bir bütünü parçalara böler.
 4. Parçaları birleştirerek bütün elde eder.

Kazanım 17: Neden-sonuç ilişkisi kurar.

Göstergeleri:

1. Bir olayın olası nedenlerini söyler.
 2. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.

Göstergeleri:

1. Problemi söyler.
 2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.
 3. Çözüm yollarından birini seçer.
 4. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.
 5. Seçtiği çözüm yolunu dener.
 6. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer.
 7. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

ÖĞRENME SÜRECİ

- Eğitmen tarafından, büyük grup çalışması yapılacağı bilgisi verilerek çocuklar bir masa etrafına dizilmiş sandalyelere yönlendirilir.

- Çocukların incelemesi için oyun kutusundaki SET kartları masaya konulur.
- Her birinin sırayla seçtikleri, üçer adet kartların sayı, renk, şekil, dolgu özelliklerine ilişkin farklılık ve benzerlikleri ile ilgili olarak sohbet edilir.
- Uygulama sırasında çocukların, kartlardaki elmas /oval / eğri şekillerinin, yeşil / mavi / kırmızı renklerde, içleri taralı / dolu / boş olarak bir, iki ya da üç adet bulunduğunu ayırt etmelerine önem verilir.
- Eğitimci tüm desteyi topladıktan sonra herhangi on iki kartı ayırarak masanın üzerine açar ve ‘bu kartlar ile nasıl bir oyun oynayabiliriz?’ sorusunu yönelterek çocukların fikirlerini alır.

Etkinlik 1:

1. Çocuklar ikişerli olarak, eğitimci tarafından eşleştirilerek çalışma grupları oluşturulur.
2. Oyunun ismi söylenilerek, ekrana SET ile ilgili sunumun ‘Kartların Özelliklerini Öğrenelim’ bölümü yansıtılır.
3. Eğitimci tarafından, sunumdaki kartların şekil, sayı, renk, dolgu özellikleri sırayla ekrana yansıtılarak anlatılır.
4. Anlatım sonrası, çocukların ekrandaki kartların üzerindeki şekillerin isimlerini, renklerini, sayılarını ve dolgu özelliklerini göstererek söylemeleri sağlanır.

Etkinlik 2:

1. Eğitimci, sunumda ‘Set Oyununun Kurallarını Öğrenelim’ bölümünü açarak, SET oluştururken nelere dikkat edildiğini anlatır.
2. Seçilen üç kart üzerindeki 3 ana özelliğin (renk, sayı, şekil) her bir kart için ya tamamen aynı ya da tamamen farklı olması halinde, bu üç kartın SET oluşturduğunu belirterek, SET Oyunu’nun tanımını yapar.
3. ‘Örnekleri İnceleyelim’ bölümünde ilk iki örnekteki kartların renk, sayı, şekil özellikleri açısından nasıl incelendiğini ve niçin SET oluşturmadıklarını göstererek vurgular.
4. Eğitimci ‘Örnekleri İnceleyelim’ bölümündeki diğer örneklerde yer alan üçlü kartları renk, sayı, şekil özellikleri açısından öğrencilere inceleterek, niçin SET oluşturmadıklarını ifade etmelerini sağlar.

Etkinlik 3:

1. Sunumda ‘Birlikte Set Oluşturalım’ bölümü açılır.
2. Ekrandaki iki kartın, sırayla renk, şekil, sayı özellikleri incelenerek üçüncü kartın nasıl bulunacağı eğitimci tarafından anlatılır, SET oyununun kuralları hatırlatılır.
3. ‘Set Yapabilmek İçin Doğru Parçayı Bulalım’ bölümüne geçildiğinde, birbirleriyle fikirlerini paylaşarak çocukların soruları yanıtlaması için, eğitimci tarafından rehberlik edilir.

Etkinlik 4:

1. Eğitimci, büyük grup çalışması için çocukları masa etrafında toplar.
2. SET oyun kutusundan, dolgu özelliğine göre içi tamamen dolu olan kartlardan 27’lik deste ayırır.
3. Kartların dolgu özelliklerini vurgulayarak, sayı, renk, şekil özelliklerini incelemeleri için, bir süreliğine çocuklara verir.

4. Eğitmen, kartları topladıktan sonra seçilen u kart üzerindeki 3 ana özelliğin (sayı-renk-ekil) her bir kart için ya tamamen aynı ya da tamamen farklı olması halinde bu u kartın bir SET oluşturduğunu belirterek, SET oyununun tanımını tekrar eder.
5. 27'lik desteden, bu kurallara uyan uerli kartlarla SET rnekleri gösterir.
6. Eğitmen desteyi karıştırdıktan sonra içinde SET bulunan 5 kartı ikili ve ul olarak ayırarak masa üzerine açar, çocuklardan ul gruptan bir kart seçerek diğer iki kartın yanına koyarak SET oluşturmalarını ister.
7. Her seferinde farklı beş kartı açarak, her bir ocuğun SET oluşturmasını sağlar.
8. Bu Şekilde ocukların tamamının katılımları sağlanmış olur ve anlaşılmayan noktalar varsa üzerinden geçilir.

Etkinlik 5:

1. Eğitmen, SET oyun kutusundan kırmızı renkli kartları ayırır.
2. Kırmızı renkli kartlardan oluşan 27'lik desteden 5 kart açar.
3. SET oyunu kurallarını tekrar eder.
4. Çocuklardan bu kartlar içinde SET oluşturan kartları bulmasını ister.
5. Eğitmen her seferinde 5 yeni kart açarak oyunu birkaç kez oynatır.

Etkinlik 6:

1. Bir nceki etkinlikten farklı olarak ikili çalışma grupları oluşturulur.
2. Her grubun istediği yeni bir özellik kullanarak (rneğin; mavi renkli kartlar) 27'lik deste oluşturması sağlanır.
3. Masalarına 27'lik desteden 10 kart açmaları ve karşılıklı olarak SET Oyunu'nu oynamaları söylenir.
4. Her SET oluştuktan sonra masadaki kartlar 10'a tamamlanır.

Etkinlik 7:

1. Eğitmen kartların sayı, Şekil, renk ve dolgu olmak üzere 4 özelliği olduğunu gösterir. nceki etkinliklerin, SET Oyunu'nu daha kolay anlamaları için 3 özellik dikkate alınarak yapıldığı; SET Oyunu'nun aslında kartların 4 özelliğine göre oynandığını vurgular.
2. Herhangi u kartın bir SET oluşturması için bu dört özelliğin ya her bir kart için aynı, ya da her bir kart için farklı olması gerektiğini belirtir.
3. Daha sonra büyük grup çalışması yapar. Masaya 12 tane kart açar. Tüm ocuklarla birlikte, 4 özelliği dikkate alarak SET bulmaya çalışır. Bu oyunda sıra yoktur, ilk uly bulan kişi "SET" der ve o u kartı alır. SET'i oluşturan kartların yerine desteden yeni kartlar açılarak, masa 12 karta tamamlanır. Oyun bu Şekilde, hiç set kalmayıncaya kadar devam ettirilir.
4. Bu işleyiş 4-5 defa tekrar edilir.

ÖNERİLER:

1. 81'lik SET oyun kutusundan, Şekillerin tüm içi taralı olan kartlardan, tüm içi boş kartlardan, tüm sayıları aynı kartlardan ve tüm renkleri aynı kartlardan 27'lik desteler oluşturularak yeni etkinlikler yapılabilir.
2. Eğitmen, her çocuğa istenilen beceriyi kazanması için yeterli zaman ve deneyim olanağı sağlamalıdır.

MATERYALLER	KAVRAMLAR
SET Oyun kartları, Sunum	Geometrik Şekil Kavramı, Sayı Kavramı, Dolgu Kavramı, Renk Kavramı
	SÖZCÜKLER
	Dolgu, Oval, Taralı
AİLE KATILIMI	
Çocuklara, 27'lik SET Kırmızı ev oyunu olarak dağıtılır. Ev oyunuyla ilgili olarak çocuklar ve aileleri bilgilendirilir.	
UYARLAMA	DEĞERLENDİRME
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilerin, ikili çalışma gruplarındaki etkinlikleri ile ilgili fikirleri alınır. 2. Oyunun tanıtım sunumu öğrencilerle tekrar izlenilerek, soru – cevap yöntemi kullanılarak süreç hakkında değerlendirme yapılır.

Okulun Adı : KARATAY BELEDİYESİ FETİHKENT ANAOKULU

Tarih : 10-14 / 11 / 2014

Yaş Grubu (Ay) : 60-72

Öğretmen Adı : BENGÜ TÜRKÖĞLU

EKRAN OYUNU

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

Süre: 60 dakika + 60 dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

BİLİŞSEL GELİŞİM

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri:

1. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.
3. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

Kazanım 2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri:

1. Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler.
2. İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.
3. Gerçek durumu inceler.
4. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

Kazanım 3: Algıladıklarını hatırlar.

Göstergeleri:

1. Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.
3. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

Kazanım 5: Nesne ya da varlıkları gözlemler.

Göstergeleri:

1. Nesne/varlığın adını söyler.
2. Nesne/varlığın rengini söyler.
3. Nesne/varlığın şeklini söyler.
4. Nesne/varlığın büyüklüğünü söyler.
5. Nesne/varlığın uzunluğunu söyler.
7. Nesne/varlığın sesini söyler.
8. Nesne/varlığın kokusunu söyler.
9. Nesne/varlığın yapıldığı malzemeyi söyler.
10. Nesne/varlığın tadını söyler.
12. Nesne/ varlığın kullanım amaçlarını söyler.

Kazanım 6: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.

Göstergeleri:

1. Nesne/varlıkları birebir eşleştirir.

2. Nesne/varlıkları rengine göre ayırt eder, eşleştirir.
3. Nesne/varlıkları şekline göre ayırt eder, eşleştirir.
4. Nesne/varlıkları büyüklüğüne göre ayırt eder, eşleştirir.
5. Nesne/varlıkları uzunluğuna göre ayırt eder, eşleştirir.
7. Nesne/varlıkları sesine göre ayırt eder, eşleştirir.
8. Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye göre ayırt eder, eşleştirir.
9. Nesne/varlıkları tadına göre ayırt eder, eşleştirir.
10. Nesne/varlıkları kokusuna göre ayırt eder, eşleştirir.
12. Nesne/varlıkları kullanım amaçlarına göre ayırt eder, eşleştirir.

Kazanım 7: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.

Göstergeleri:

1. Nesne/varlıkları rengine göre gruplar.
2. Nesne/varlıkları şekline göre gruplar.
3. Nesne/varlıkları büyüklüğüne göre gruplar.
4. Nesne/varlıkları uzunluğuna göre gruplar.
6. Nesne/varlıkları sesine göre gruplar.
7. Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye göre gruplar.
8. Nesne/varlıkları tadına göre gruplar.
9. Nesne/varlıkları kokusuna göre gruplar.
11. Nesne/varlıkları kullanım amaçlarına göre gruplar.

Kazanım 13: Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanıır.

Göstergeleri:

1. Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir.
2. Gösterilen sembolün anlamını söyler.

ÖĞRENME SÜRECİ

- Çocuklar bir masanın etrafına dizilmiş sandalyelere yönlendirilir.
- Çocukların iki grup oluşturması sağlanır.

Etkinlik 1:

1. Bilgisayardan ekran oyunu açılır.
2. Eğitimci, çocuklara tüm slaytı dikkatli bir şekilde izlemelerini söyler.
3. Çocuklara, ekrana sırasıyla birbirinden farklı resimlerin (çilek, zebra, araba, çam ağacı vb.) geleceği söylenir ve onlardan resimdeki varlığın adını bilen çocuğun elindeki kornayı çalması istenir.
4. Bu oyunda amaç, çocuğun ekrana gelen resmi algılayıp, rakibinden önce elindeki kornayı çalıp varlığın adını hızlı ve doğru bir şekilde söylemesidir.
5. Daha önceden iki gruba ayrılmış öğrencilerden ilk ikisi yarışır.
6. Bilinen her kelime 1 puan değerindedir.
7. İlk olarak 10 puana ulaşan oyuncu 1. tur oyunun galibi olur.
8. 1. turun galibi belli olduktan sonra, 2. turdaki çocuklar yarışır.
9. Üst üste iki oyunu da kazanan bir grup varsa, o grup yarışmayı lider olarak tamamlar; ancak eşitlik olması durumunda 3. tur oyun oynanır ve yarışmanın galibi belirlenir.

Etkinlik 2:

1. Eğitmen, çocuklara tüm slaytı dikkatli bir şekilde izlemelerini söyler.
2. Slayt bittikten sonra, eğitmen, çocuklardan slaytta gördükleri hayvan, taşıt, meyve, sebze, vücut bölümü, çiçek, kıyafet, takı, mutfak aletleri ve mesleklere dair hatırladıkları isimleri sırasıyla konu başlıkları altında söylemelerini ister.
3. Her bir başlık altında iki grup yarışır.
4. Hangi grubun oyuna ilk önce başlayacağı kura ile belirlenir.
5. Hatırlanan her doğru kelime o gruba 1 puan kazandırır.
6. Sırası gelen oyuncu yalnızca 1 cevap verebilir ve cevap vermesi için en fazla 5 sn beklenir. Aksi takdirde sıra diğer gruptaki oyuncuya geçer.
7. İlk olarak 5 puana ulaşan grup yarışmanın galibi olur.

Etkinlik 3:

1. Eğitmen, çocuklara tüm slaytı dikkatli bir şekilde izlemelerini söyler.
2. Eğitmen, çocuklara slayttaki görsellerden birinin ismini söyler.
3. Eğitmen, çocuklardan bu görselin sorduğu özelliğini (rengini, şeklini, yapıldığu malzemeyi vb.) hatırlayarak söylemelerini ister. (Kedi ne renkti? gibi)
4. Her iki grup karşılıklı olarak yarışır.
5. Hangi grubun oyuna ilk önce başlayacağı kura ile belirlenir.
6. Hatırlanan her doğru özellik o gruba 1 puan kazandırır.
7. Sırası gelen oyuncu yalnızca 1 cevap verebilir ve cevap vermesi için en fazla 5 sn beklenir. Aksi takdirde sıra diğer gruptaki oyuncuya geçer.
8. İlk olarak 5 puana ulaşan grup yarışmanın galibi olur.

Etkinlik 4:

1. Eğitmen, çocuklara tüm slaytı dikkatli bir şekilde izlemelerini söyler.
2. Eğitmen, çocuklardan görselleri hatırladıkları ortak özelliklerine göre (yeşil renkli yaprak, yeşil renkli üzüm; daire şeklinde yüzük, daire şeklinde küpe vb.) gruplandırmalarını ister.
3. Her iki grup karşılıklı olarak yarışır.
4. Hangi grubun oyuna ilk önce başlayacağı kura ile belirlenir.
5. Hatırlanan her doğru özellik o gruba 1 puan kazandırır.
6. Sırası gelen oyuncu yalnızca 1 cevap verebilir ve cevap vermesi için en fazla 5 sn beklenir. Aksi takdirde sıra diğer gruptaki oyuncuya geçer.
7. İlk olarak 5 puana ulaşan grup yarışmanın galibi olur.

Etkinlik 5:

1. Eğitmen, çocuklara tüm slaytı dikkatli bir şekilde izlemelerini söyler.
2. Eğitmen, slaytlardaki görseller içerisinden bir varlığı birkaç özelliğini söyleyerek (hayvan, sarı renkli, çok uzun boylu vb.) anlatır.
3. Her iki grup karşılıklı olarak yarışır ve görseli tahmin etmeye çalışırlar.
4. Hangi grubun oyuna ilk önce başlayacağı kura ile belirlenir.
5. Anlatılan görselin adını ilk bulan grup 1 puan kazanır (Zürafa gibi).
6. İlk olarak 5 puana ulaşan grup yarışmanın galibi olur.

ÖNERİLER:

1. Ekran oyununa başlanmadan önce çocuklara ekrana gelen görsellere çok dikkatli bir şekilde bakmaları hatırlatılmalıdır.

<p>2. 1. etkinlikte çocuklara, ekrana gelen görseli algıladıkları anda vakit kaybetmeden ellerindeki kornayı çalmaları gerektiği hatırlatılmalıdır.</p> <p>3. 1. etkinlikte çocuklara, kornayı çalanın yanlış kelime söylemesi ya da kelimeyi söyleyememesi durumunda sıranın diğer gruba geçeceği belirtilmelidir.</p>	
MATERYALLER	KAVRAMLAR
Ekran Oyunu	Boyut Kavramı, Taşıt Kavramı, Hayvan Kavramı, Sebze Kavramı, Duyu Kavramı, Organ Kavramı
	SÖZCÜKLER
	Böbrekler, Tır, Brokoli
AİLE KATILIMI	
Çocuklara İç İççe Yollar ev oyunu olarak dağıtılır ve ev oyunu ile ilgili çocuklar ve aileleri bilgilendirilir.	
UYARLAMA	DEĞERLENDİRME
	<p>1. Soru-cevap yöntemi kullanılarak süreç hakkında öğrencilerle değerlendirme yapılır.</p> <p>2. Ekran oyununun en çok hangi etkinlik bölümünü beğendikleri ve neden o bölümü beğendikleri hakkında konuşulur.</p>

**Ek 9: OYUN TEMELLİ BİLİŞSEL GELİŞİM PROGRAMI
UYGULAMALARINDAN ÖRNEKLER**







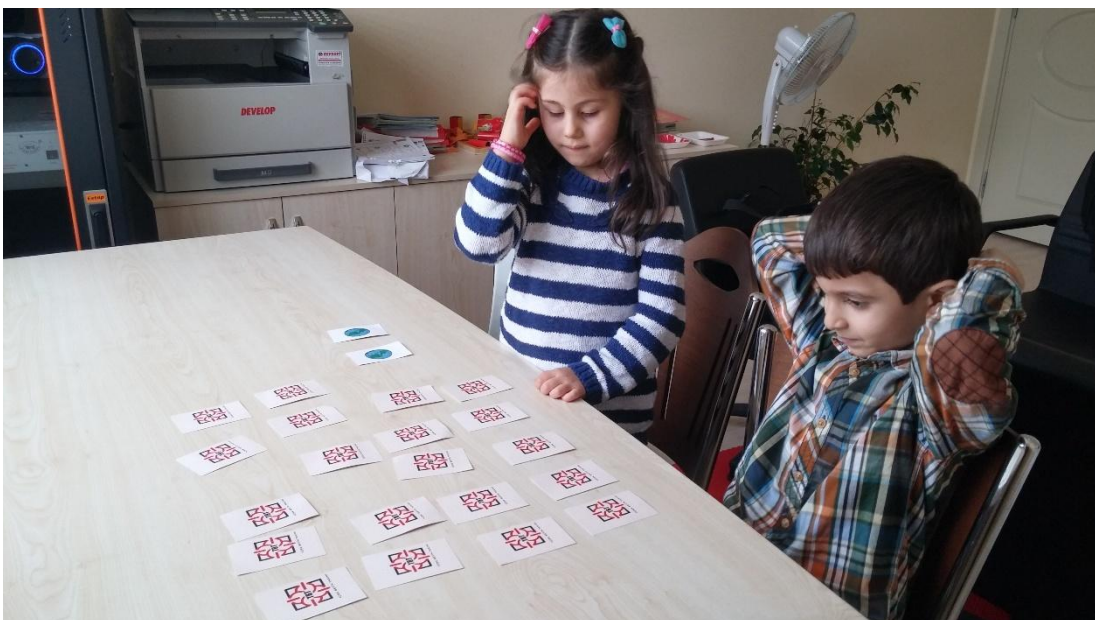
























T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
ÖZGEÇMİŞ



Adı Soyadı:	Bengü TÜRKOĞLU			
Doğum Yeri:	Konya			
Doğum Tarihi:	03.08.1980			
Medeni Durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Alparslan İlkokulu		Kayseri	1986-1991
Ortaöğretim	Meram Kız Ortaokulu		Konya	1991-1994
Lise	Muhittin Güzelkılınç Süper Lisesi	Yabancı Dil	Konya	1994- 1998
Lisans	Selçuk Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	Konya	1998-2002
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	Konya	2002-2005
Becerileri:	İleri Düzeyde İngilizce, Etkin Bilgisayar Kullanımı			
İlgi Alanları:	Bilişsel Gelişim, Oyun.			
İş Deneyimi:	MEB Kayseri Develi Anadolu Öğretmen Lisesi İngilizce Öğretmeni MEB Konya Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Uzman İngilizce Öğretmeni MEB Konya Sosyal Bilimler Lisesi Uzman İngilizce Öğretmeni			
Aldığı Ödüller:	MEB Öğretmen Takdir Belgesi MEB Öğretmen Teşekkür Belgesi			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Ramazan ARI Doç. Dr. Mustafa USLU Yrd. Doç. Dr. Aysel ÇAĞDAŞ			
Tel:	0 505 772 1712			
E-posta	mhmttrkgl@mynet.com			
Adres	Dedekorkut Mah. Hacıköy Sk. No:7A/14 Meram/KONYA			