



**OYUN TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMINA
DAYALI ETKİNLİKLERİN 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA,
KAVRAM GELİŞİMLERİNE VE İLETİŞİM
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Alper EYİNÇ

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**OYUN TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMINA DAYALI ETKİNLİKLERİN 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA, KAVRAM GELİŞİMLERİNE
VE İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

(Investigation of the Effects of Play-Based Learning Approach Activities on 4th Grade
Students' Academic Achievement, Concept Development and Communication Skills)

DOKTORA TEZİ

Alper EYİNÇ

Danışman: Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

Erzurum
Aralık, 2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Alper EYİNÇ tarafından hazırlanan “Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Kavram Gelişimlerine ve İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 21/12/2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT Atatürk Üniversitesi	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Ali Osman ENGİN Atatürk Üniversitesi	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Adnan TAŞGIN Atatürk Üniversitesi	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Ahmet YAYLA Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Mustafa ERSOY Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2022

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Kavram Gelişimlerine ve İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

21 / 12 / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Alper EYİNÇ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Eğitim hayatımda çok önemli bir yer edinmiş olan ve bu akademik çalışmamda birikimini benimle paylaşan, değerli düşünceleri ile bakış açımı zenginleştiren, çalışmam boyunca tezi defalarca okuyup, bıkmadan usanmadan beni yönlendiren, her türlü sorunuma çözüm bulan, yapamayacağımı düşündüğüm anlarda bitirebileceğimi bıkmadan söyleyen, sabır ve özveri ile bana yol gösteren, ilgisi ve desteğini benden esirgemeyen Sevgili Hocalarım, Prof. Dr. Ali Osman ENGİN'e, Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na, Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'a, Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT'e, Doç. Dr. Ceyhun OZAN'a, Doç. Dr. Ahmet YAYLA'ya ve Doç. Dr. Mustafa ERSOY'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırmamın uygulama basamağının gerçekleştirilmesine katkı sağlayan idareci, öğretmen ve dördüncü sınıf öğrencilerine teşekkür ederim.

Alper EYİNÇ

ÖZ

DOKTORA TEZİ

OYUN TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMINA DAYALI ETKİNLİKLERİN 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA, KAVRAM GELİŞİMLERİNE VE İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Alper EYİNÇ

Aralık 2022, 120 Sayfa

Amaç: Oyun tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarılarına, kavram gelişimlerine ve iletişim becerilerine etkisinin incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem: Araştırmada nitel ve nicelin yöntemin bir arada bulunduğu karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya deney ve kontrol grubu olarak 55 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda eğitsel oyun etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Başarı Testi, İletişim Becerileri Ölçeği ve Kavram Gelişim Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde Shapiro-Wilk normallik testi, bağımlı örneklem t-testi ve bağımsız örneklem t-testi için t-testi analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Analiz sonucuna göre deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı, kavram gelişimi ve iletişim becerileri ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı, kavram gelişimi ve iletişim becerileri son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda, oyun tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını, kavram gelişimlerini ve iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, eğitsel oyun, iletişim becerileri, oyun tabanlı öğrenme.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF GAME-BASED LEARNING APPROACH ACTIVITIES ON 4.TH GRADE STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT, CONCEPT DEVELOPMENT AND COMMUNICATION SKILLS

Alper EYİNÇ

December 2022, 120 Pages

Purpose: It aims to examine the effect of activities based on play-based learning approach on students' academic achievement, concept development and communication skills.

Method: In the research, a mixed method, which combines qualitative and quantitative methods, was used. 55 students participated in the research as experimental and control groups. Educational game activities were used in the experimental group. Academic Achievement Test, Communication Skills Scale and Concept Development Test were used as research instruments in the research. Shapiro-Wilk normality test, dependent samples t-test and independent samples t-test analysis were used in the analysis of the data obtained as a result of the research.

Findings: According to the results of the analysis, no significant difference was found between the experimental and control groups in terms of academic achievement, concept development and communication skills pre-test score averages. Significant difference was found between the academic achievement, concept development and communication skills post-test mean scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group.

Conclusions: As a result of the research, it was determined that the activities based on the play-based learning approach positively affected the academic achievement, concept development and communication skills of the fourth grade students.

Keywords: Academic achievement, communication skills, play-based learning, educational game.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	6
Oyunun Tanımı ve Özellikleri	6
Oyunun Önemi	13
Oyunun Çocuğun Gelişimine Etkisi.....	15
Bilişsel-Dil Gelişimi	15
Sosyal ve Duygusal Gelişim	16
Psikomotor Gelişim.....	17
Okul Çağında Oyun	18
Oyunun Eğitimde Kullanılması.....	19
Oyun ve Öğrenme	21
Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamları	24
Akademik Başarı.....	31
Kavram Gelişimi	33
Kavram Öğrenme	37
Kavramların Öğrenilme Düzeyleri.....	39
İletişim	40

İletişim Becerisi	43
İletişim Becerilerinin İşlevleri.....	45
Akademik Başarıyla İlgili Araştırmalar	48
Kavram Gelişimiyle İlgili Araştırmalar	49
İletişim Becerileriyle İlgili Çalışmalar.....	53
Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Kavram Gelişimi ve İletişim Becerilerine Etkisi Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	62
Yöntem.....	62
Araştırmanın Deseni.....	62
Araştırmanın Çalışma Grubu	63
Veri Toplama Araçları	64
Akademik Başarı Testi	64
Kavram Gelişim Testi	65
İletişim Becerileri Ölçeği	66
Verilerin Analizi.....	68
Araştırma Sürecinin Şematik Gösterimi	69
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	70
Bulgular	70
Oyun Tabanlı Öğrenme Yöntemlerini Esas Alan Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular	70
Oyun Tabanlı Öğrenme Yöntemlerini Esas Alan Etkinliklerin Öğrencilerin Kavram Gelişimine Etkisine İlişkin Bulgular.....	71
Oyun Tabanlı Öğrenme Yöntemlerini Esas Alan Etkinliklerin Öğrencilerin İletişim Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular.....	73
BEŞİNCİ BÖLÜM	75
Sonuç ve Tartışma	75
Öneriler	78
KAYNAKÇA	80
EKLER	95
EK-1. Etik Kurul	95
EK-2. MEB Araştırma İzni	99
EK-3. Akademik Başarı Testi	100
EK-4. İletişim Becerileri Ölçeği	103

EK-5. Kavram Gelişim Testi.....	104
EK-6. Etkinlik Uygulamalarına Ait Resimler.....	107
ÖZGEÇMİŞ.....	108



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>İyi Tasarlanmış Bir Oyun İçin Gerekli Tasarım Ölçütleri</i>	29
Tablo 2. <i>Oyun Tabanlı Öğrenme İle Anlatım Yöntemi Arasındaki Farklar</i>	30
Tablo 3. <i>Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi</i>	62
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Grubunda Uygulanan Veri Toplama Araçları ve İşlemler</i>	63
Tablo 5. <i>Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler</i>	63
Tablo 6. <i>Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Endekslerin Yorumu.....</i>	65
Tablo 7. <i>İletişim Becerileri Ölçeği için KMO ve Bartlett Testi Sonuçları</i>	66
Tablo 8. <i>İletişim Becerileri Ölçeği için Faktör Analizi Sonuçları.....</i>	67
Tablo 9. <i>Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Ön Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları.....</i>	70
Tablo 10. <i>Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları.....</i>	70
Tablo 11. <i>Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Ön Test Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımlı Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları.....</i>	71
Tablo 12. <i>Deney ve Kontrol Grubu Kavram Gelişimi Ön Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları.....</i>	71
Tablo 13. <i>Deney ve Kontrol Grubu Kavram Gelişimi Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları.....</i>	72
Tablo 14. <i>Deney ve Kontrol Grubu Kavram Gelişimi Ön Test Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımlı Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları.....</i>	72
Tablo 15. <i>Deney ve Kontrol Grubu İletişim Becerileri Ön Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları.....</i>	73
Tablo 16. <i>Deney ve Kontrol Grubu İletişim Becerileri Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları.....</i>	73
Tablo 17. <i>Deney ve Kontrol Grubu İletişim Becerileri Ön Test Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımlı Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları.....</i>	74

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Girdi-Süreç-Çıktı'ya Dayalı Oyun Tabanlı Öğrenme Modeli	26
Şekil 2. Eğitim ve Öğretimde İletişim Süreci	42
Şekil 3. KMO ve Bartlett Testi Sonucuna Göre Verilerin Faktör Analizi.....	66
Şekil 4. Araştırma Sürecinin Şematik Gösterimi.....	69



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde ele alınan problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler ve bazı tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Gelişen iletişim ve bilişim teknolojileri birden fazla alanda olduğu gibi eğitim konusunda da yeni gelişmelerin önünü açmıştır. Erdoğan'a (2020) göre bilgi çağına hızlı ilerleyişi, eğitimde metin temelli yöntemleri karşılıklı iletişim içinde yürütülen, görsel ve işitsel araçların geniş yer edindiği ve teknolojik açımların eğitim aracı hâline geldiği etkileşimli bir ortam yaratılmasına fırsat vermektedir. Bu şekilde eğitim ortamlarında daha önceleri kullanılan materyaller yerini yeni aygıt ve araçlara bırakmış, bireylerin öğrenme süreçlerine bilişim dünyasının hızının eklenmesi için çalışmaları kolaylaştırmıştır.

Eğitim ortamlarında meydana gelen bu değişimler eğitim metotlarının da değişmesine neden olmuştur. Bununla birlikte öğretim teknolojileri gibi yeni bir kavramın de alanyazına kazandırılmasına zemin hazırlamıştır. Öğretim teknolojileri temelde bireylerin öğrenme süreçlerini geliştirmek için kullanılan yöntem ve araçları kapsayan ve eğitimin nasıl gerçekleştirileceğine cevaplar sunan bir kavramdır (Maddin, 2002). Öğretim teknolojilerinin gelişmesi; köklü bir yapıya sahip olan eğitimin, aynı zamanda dinamik bir yapıya kavuşmasını ve sürekli bir değişim içine girmesini olanaklı kılmıştır. Eğitimin bu yeni yapısı sistematik ve planlı faaliyetler aracılığı ile öğrenme ve öğretme ortamlarının etkili bir biçimde düzenlenmesinde de rol oynamaktadır (Yanpar-Şahin & Yıldırım, 1999).

Eğitim ortamlarının etkileşimli ve hızlı değişimlerine ayak uyduracak biçimde eğitim programlarında da yenileşme ve adaptasyon süreci işlemektedir. Bu gelişimin bir parçası olarak pek çok kademede eğitim aracı olarak kullanılabilen oyunlar da bu adaptasyonun bir parçası olarak görülmektedir. Çocukların öğretme ve öğrenme faaliyetlerine etkileşimli olarak katılımına olanak sağlayan oyun; çocukların eğitim faaliyeti esnasında yeni keşifler yapmasına, fiziksel ve zihinsel kabiliyetlerini kullanarak öğretme ve öğrenme sürecini eğlenerek takip edebilmesine yardımcı olan bir eğitim aracı olarak kullanılabilir (Gözalan & Koçak, 2014).

Oyun tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrenciler oyunlar yolu ile yenilikleri algılayabilmekte, oyun içerisinde kullanılan unsurlar ve roller sayesinde yeteneklerini ve hayal güçlerini ortaya koyabilmekte; aynı zamanda yeni bilgiler edinerek becerilerini attırmaktadır. Oyun ile birlikte ortaya çıkan algıya ek olarak oyunların esas amacını oluşturan kazanma ve ilerleme sağlama gibi hedefler yolu ile de çocuğun öğrenmeye karşı istekliliğinin artırılması mümkündür (Gredler, 2003). Oyunlarla çalışmak öğrencilere kuramsal bilgilerden veya başka kişilerin deneyimlerini dinleyerek öğrenmekten öte kendi kendine öğrenmelerini, tasarım yapmalarını sağlar.

Toraman vd. (2018) oyun çocuklar için bir eğlence vasıtası olmak ile birlikte eğitim ve öğretim alanında kullanılabilecek etkili bir araç olarak görüldüğünü söylemektedir. Eğlenerek öğrenmenin öğrencilerde hem fiziksel hem mental olarak gelişimine katkısının bulunduğu bilinmekle birlikte belirli yaş ve gelişim düzeylerinde sıkça uygulamasının yapıldığı da görülmektedir (Michael & Chen, 2006). Bununla birlikte genel olarak oyunun okul öncesi ve ilkokul çağı için uygun bir araç olduğu düşünülse de oyun tabanlı öğrenme metotlarının tüm yaş grupları ile uyumlaştırılabildiği de yapılan uygulamalarda ortaya çıkmaktadır (Taşpınar & Tepecik, 2016).

Öğrencilere sunulan belirli çözüm senaryoları yolu ile problem çözme becerisinin gelişmesini ve öğrenmenin gerçekleşmesi uygulamalarını içeren oyun tabanlı öğrenme ortamları öğrencilerin kendi problemlerini oluşturarak çözüm yolları sırasında gerekli bilgileri edinmelerine ve bu bilgiler ile oluşturdukları problemi çözmelerine dayanmaktadır (Ebner & Holzinger, 2007). Bu öğrenme ortamları aynı zamanda edinilen bilgilerin gerçek hayatta kullanılabilirliğinin olduğunu da çocuklara göstermekte ve gündelik hayatlarında karşılına çıkabilecek durumları yansıtmaktadır. Geleneksel eğitim biçimlerine kıyasla bu durum eğitimin etkililiği bakımından olumlu karşılanmaktadır (Ebner & Holzinger, 2007). Oyun tabanlı öğrenme öğrencilere sağladığı gibi öğreticilere de kolaylıklar sağlamaktadır. Oyun oynama ve eğlenme güdüsünün her yaş grubunda var olduğu göz önüne alındığından oyunun eğitsel bir aygıt olarak kullanılması öğrenme sürecinin verimliliği üzerinde etkili olabilmektedir (Taşdemir vd., 2017). Bununla birlikte oyun tabanlı öğrenme bireyin öğrenirken iyi zaman geçirmesini sağlayarak motivasyon ve öz yeterlilik düzeyinin artmasına yardımcı olmaktadır (Liu vd., 2011).

Yapılan araştırmalara göre oyun tabanlı öğrenme ortamlarında öğrencilerin etkinliklerde edindikleri deneyim; sözel zekâ, üretkenlik, dil gelişimi, konuşma becerisi, bakış açısının geliştirilmesi ile uyarıcı kontrolü, iş birliği gibi sosyal becerilerin gelişiminde etkili olmaktadır (Johnson vd., 1999). Oyun genel olarak ele alındığında çocuğun zihinsel, fiziksel,

duygusal, sosyal, öz bakım ve dil becerilerini önemli düzeyde etkileyen bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Çocuklar oyun oynarken hem zamanlarını daha verimli kılmakta hem de geleceklerinin inşasında önemli olacak beceri, bilgi ve alışkanlıklarını edinmektedir (Hurwitz, 2002). Akın ve Atıcı'ya (2015) göre de oyun temelli öğrenme ortamlarında öğrenciler aktif olabilmekte, faaliyetlere deneyimleyerek dâhil olabilmekte ve bireysel olarak sürdürebilecekleri araçlar edinmektedir. Oyunlar sayesinde öğrenciler doğru ve yanlış değerlendirmeler noktasında kısa sürede doğrudan geri bildirim alabilmekte ve bu yolla yanlışlarını oyunlar aracılığı ile doğruya çevirebilmektedir. Kısaca oyunun bir eğitsel araç olarak kullanılması deneyimleyerek öğrenme, öğrenci merkezli yaklaşım, problem çözme becerilerine katkıda bulunma, etkileşimli öğretim ortamı yaratma ve eğlence ile gelen yüksek öğrenme motivasyonu nedeni ile pek çok eğitimci tarafından kabul görmektedir (Garris vd., 2002; Kirriemur & McFarlane, 2004). Eğitsel oyunların eğitim sisteminde kullanılması, sıkıcı sınıf ortamlarının ortadan kaldırılmasını, eğlenceli eğitim sürecinin oluşturulması ile öğrenciler açısından cazip hâle getirilebilir. Öğretimde eğitsel oyunlar ders programı hedeflerine ulaşmak için kullanılabilir.

Bu çalışmada “Oyun tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, kavram gelişimlerine ve iletişim becerilerine olan etkisinin incelenmesi” amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın amacı; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini esas alan etkinliklerin, akademik başarılarına, kavram gelişimlerine ve iletişim becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda çalışmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini esas alan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi var mıdır?
2. Oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini esas alan etkinliklerin öğrencilerin kavram gelişimlerine etkisi var mıdır?
3. Oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini esas alan etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisi var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Eğitim yaklaşımları her dönemin ihtiyaçları ve özelliklerine göre gelişim göstermektedir. Oyun tabanlı öğrenme; insanlığın en eski dönemlerinden bu yana kullanılan doğal oyun sürecinin eğitim bağlamında yeniden düzenlenerek kullanıldığı bir yaklaşımdır. Dolayısıyla bu yaklaşım oyun için kullanılan materyaller ya da anlatılan konu ne olursa olsun ilgi çekmeye ve araştırılmaya devam etmektedir. Günümüz eğitim anlayışı, eğitim sürecinde öğreneni daha aktif kılan ve aynı süreçte farklı becerilere odaklanabilen bir yapıyı desteklemektedir. Oyun tabanlı öğrenme de eğitim ortamının nitelikleri, eğitim aşamaları, öğrencinin üstlendiği rol gibi yönlerden bu anlayışa uymaktadır. Ayrıca disiplinler arası bir eğitim için de oyun içerisinde çocuk için farklı faydalar bulunmaktadır. Ancak bir öğrenme yaklaşımın; her öğrenen kitlesine, kazanımlara ve ortama uygun olması mümkün değildir. Bu noktada oyun tabanlı öğrenme yaklaşımının farklı yaş gruplarında farklı dersler için nasıl bir etkisin olduğunun belirlenmesi önemlidir.

Çalışmalar incelendiğinde oyun tabanlı öğrenmeye dair yapılan araştırmaların ders akademik başarı ile kavramın arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine yapıldığı görülmüştür. Diğer dikkat çeken yoğunluğun ise oyun tabanlı öğrenmenin; çoklu ortam tasarımları ve bilgisayar ortamında gerçekleştirildiği denemelerin son yıllarda artış gösterdiği olmuştur. Alanyazın incelendiğinde oyun tabanlı öğrenme ile akademik başarı, iletişim becerisi ve kavram geliştirme arasındaki ilişkinin incelendiği az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu durum çalışmanın gerekliliğini ve alanyazına yapacağı katkıyı ortaya koymaktadır. Oyun dayalı öğrenme yöntemi Fen Bilgisi dersinde kullanıldığında; öğrencilerin okul başarılarının yanında kavram gelişimine ve iletişim becerilerine hangi yönde etki edeceğinin neticesini verecek olan bu çalışma, öğretmenlere yol gösterici olmakla birlikte, ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Araştırma örneklem grubu olarak tercih edilen 4. Sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi, kavram gelişimi ve akademik başarısı için oyun temelli yaklaşımın gözlemlenebileceği sonuçlar ortaya koyacaktır. Bu durum oyun tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğinin yaş gruplarına göre irdelendiği çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Akademik başarının yanı sıra iletişim becerilerine olan etkiyi yordayan bu araştırma; çocuklarda akademik ders anlatımı esnasında farklı becerilerin geliştirildiği bir öğretim süreci için örnek oluşturup oluşturmadığına dair veriler elde edilmesini sağlayacaktır. Disiplinler arası değerler eğitiminin ön planda olduğu eğitim sistemi içerisinde oyun tabanlı öğrenme yaklaşımının yerini belirginleştirecektir. Bunun yanı sıra oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine yönelik bilimsel çalışmaların yapılmış olmasına

rağmen, bu etkinliklerin kavram gelişimi ve iletişim becerilerine etkisine yönelik çalışmaların yok denebilecek düzeyde olması açısından çalışmanın alanyazındaki bu boşluğun doldurulmasında ve ileride yapılacak yeni çalışmalara ışık tutacağı bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Tanımlar

Akademik Başarı: Öğrencilerin belirlenen dönem içerisindeki çalışmalarına karşılık gelen girdiği bütün derslerden aldığı notların aritmetik ortalamasıdır (Huyen & Nga, 2003).

Kavram: Ortak özelliklere sahip olay, düşünce, nesne ve davranış şekillerinin oluşturduğu grupların soyut temsilcileridir (Bennett vd., 1997).

Kavram Analizi: Kelimesinin karşılığının belirleyici özelliklerinin olan ve olmayan, örnek olan ve olmayanlarının ortaya çıkarılmasıdır (Bhuiyan & Mahmud, 2015).

İletişim becerisi: Karşımızdaki kişi ya da kişilerden gelen mesajlarla kişiliğe yönelik değerlendirme ve yakıştırmaları ayırt edip mesajın / iletinin özünü algılayabilmektir (Björk-Willen & Cromdal, 2009).

Oyun: “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence”. (TDK, 2022).

Eğitsel Oyun: kişilere mutluluk ve memnuniyet hissettiren, çocuğun birçok açıdan gelişmesini sağlayan, istenen topluma uygun alışkanlık ve davranışları edinmesinin sağlandığı etkinliklerdir (Codish & Ravid, 2014).

Oyunlarla Öğretim Yöntemi: Araştırmacı açısından öğretimin hedeflerine uygun olacak şekilde, kendine has ilkelere göre, grup olarak ya da bireysel, birlikte ya da rekabet şeklinde planlanan etkinlikler ile öğretme tekniğidir (Gande vd., 1993).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde kuramsal çerçeve ile ilgili alanyazın taramasına ve bu konularda yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

Oyunun Tanımı ve Özellikleri

Oyun bir aktivitedir. Oyun, gelişigüzel yapılabilen, başı ve sonu belli olmayan, samimi bir dürtüyle hareket edilmesini sağlayan, cazibesi ve gizemi ile öne çıkan bir etkinliktir. Oyun, çocuğun en aktif öğrenme ve gelişme şeklidir (Aycan vd., 2002). Sonuç olarak, paylaşım, iletişim, kendini ifade etme, yaşamdaki rolleri öğrenme ve deneyim gibi gerçek dünya durumlarına uygulanabilir bilgileri içerir ve içselleştirir (Ayas vd., 2011).

Çocuğun oyun esnasında tutum ve davranışları zaman içerisinde şekillenmekte ve netleşmektedir. Bu esnada çocuğu kabiliyetleri her açıdan dikkat çekebilir ve bu nedenle da kabiliyetlerine ilişkin rahat bir şekilde yönlendirme yapılabilir (Aubusson vd., 2003). Oyun Huizinga (1995) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

“Oyun; özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile alışılmış hayat tan başka türlü olmak bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyettir”.

Çocuklar oyun yoluyla temel yeteneklerini öğrenir ve çevrelerindeki dünyayı anlarlar, ancak aynı zamanda çeşitli rol oyunları yoluyla sosyal-duygusal gelişimlerine, hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının gelişmesine ve beyin gelişimlerine de katkıda bulunurlar. Bayırtepe ve Tüzün’e (2007) göre oyun, özünde, kendi kendine ortaya çıkan ve bir keyif unsuru içeren karmaşık insan davranışlarının dinamik bir sürecidir.

İnsanla büyüyen her eğitim tesisi ve yerleşim yeri oyunu göstermiştir. Çocuklar, dış dünyaya gözlerini açar açmaz başlayarak, yaşamları boyunca oyunla meşgul olurlar. Bayırtepe ve Tüzün’e (2007) göre oyun çocuklara çeşitli yetenekler kazandırmaktadır:

- Çocukların temel becerilerini deneyim etmelerini sağlamak
- Zihinsel gelişimine katkı sunmak
- Rol yapmayı öğrenerek sosyalleşmeyi sağlamak

- Bilişsel olarak geçmişle şimdi ve gelecek arasında bağ kurma gücünü ve simgeleştirme işlemini geliştirmek
- Hissi gelişimine katkıda bulunmuştur.

Oyun, insanların bir veya daha fazla kişiyle belirli kurallar çerçevesinde gerçekleştirdiği tüm bilişsel ve fiziksel boş zaman etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Coşkun vd., 2012). Coillois'e göre oyun, kuralları yokmuş gibi görünse de belirli bir yerde ve belirli bir zamanda yapılması gereken, eğlence içeren faaliyetlerin gerçeği yansıtmadığı ve gönüllü katılıma izin verdiği eylemler olarak tanımlanmaktadır. Gazali'ye göre oyunlar, belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli zihinsel ve fiziksel alanı ve zaman sınırlı sosyalleşmeyi sağlayan, her biri uyulması gereken belirli kurallara sahip entelektüel olarak uyarıcı faaliyetlerdir (Çakır vd., 2007). Önemli bir aktivite olan oyun, insanın hayatının her yönüne dâhildir. İlkokula başlamadan önceki yıllarda, gençlerin duygularını iletebilecekleri, çevrelerini anlayabilecekleri ve düşüncelerini ifade edebilecekleri yegâne yöntem ve araç olduğunu söylemiştir. Çocuklar açısından oyunlar genel olarak bilişsel bir uyarıcı niteliği taşımaktadır. Oyun ile çocuklar, analitik düşünmeye engelleri aşmak amacıyla karışık sorunları çözme hissi duymaktadırlar (Egemen vd., 2004).

Oyunlarda gerekli olan işleri tamamlamak için iç sorunlardan kaçınarak, kazanmak için kaygı düzeyini düşürerek başarılı olmaya çalışmıştır. Oyun, insanların biçimlendirici yıllarının büyük bir bölümünü kapsamaktadır. Çocuklar kendilerini rahatlatmak ve istedikleri gibi dolaşmak için kendilerini evden dışarı atarlar. Vücut kaslarının büyümesi için en iyi egzersiz oyundur. Dışarıda oyun oynayan çocuklar, oynamayan çocuklara göre çevrelerini daha iyi kavrarlar (Çavuş vd., 2011).

Lazarus'a göre oyun kendiliğinden gelişti; insanları mutlu etmekten başka bir işlevi yoktur. Dönmez'e (1999) göre oyun, belli bir amacı ya da kuralları olsun ya da olmasın oynanabilir ve çocuk her aşamada isteyerek katılır ve oyundan keyif alır. Bunu, çocuğun bilişsel, duygusal, fiziksel, sosyal ve dilsel gelişiminin temeli olan aktif öğrenme süreci olarak tanımlamıştır.

Oyun eğitim bilimleri, çocuk gelişimi, psikoloji ve sosyoloji gibi farklı disiplinler tarafından konu edilmiş ve tanımlanmıştır. Bu tanımlar disiplinlerin temel özelliklerine ve araştırma amaçlarına göre şekillendiğinden farklılık göstermektedir. Salen ve Zimmerman, (2004) ifadeleriyle oyun; bir veya daha fazla bireyin kuralları belirlenmiş bir ortamda mücadele gerçekleştirdikleri bir etkileşim sürecidir. Geçmişte yapılan tanımlarda oyuna yönelik daha idealize ve yalın bir anlamın yüklendiği görülmektedir. Baltacıoğlu (1938) oyunun sadece oyun olduğunu ve tek başına oyun ile gerekli gelişimin sağlanamayacağını belirtmiştir.

Huizinga (1995) tüm oyunlar her şeyden önce gönüllü bir eylem' niteliği taşır. Emirlerle bağlı oyun, oyun değildir diyerek oyunun spontanlığını vurgulamıştır. Bu yaklaşımda “oyun, insan ve sorumlu yetişkin için isterse ihmal edebilir’ olduğu ve asıl hayattan kaçış bahanesi sunduğu” görüşü hâkimdir. Oyun tanımı içinde çoğunlukla gelişim kavramı doğrudan kullanılmaktadır. Gelişim; canlı varlığın bütün yaşamı boyunca geçirdiği ileriye ve geriye yönelik bütün değişiklikleri içermektedir. Gelişimin incelendiği her disiplinde oyunun farklı özellikleriyle tanımlandığı görülmektedir (Binbaşioğlu, 1990). Landsdawn ve Walker (1996) oyunu bilinçaltı ile bağlantılı olarak değerlendirmekte ve onu bir duygu açıklama aracı olarak ifade etmektedir. Bu tanıma göre oyun bilinçaltının isteklerini ortaya çıkaran bir aygıttır. Bu esasa dayalı olarak oyun esnasında çocuk gördüğü ve kontrol altında tutamadığı dünyayı kontrol edebildiği alternatif bir ortama kavuşmakta ve bulunduğu çevrede hâkimiyet kurma başarısına erişmektedir.

Oyuna dair eğitim bilimleri alanında yapılan tanımlarda farklı yönlerin vurgulandığı görülmektedir. Araştırmacılara göre; çocukların hem fiziksel, duygusal ve bilişsel yönlerde gelişimine katkıda bulunan bir öğretim yöntemi; yaratıcılığı ortaya çıkaran bir ifade aracı, yetişkinlere çocuğun özelliklerine dair ipuçları veren bir anahtar ve her yaş grubuna avantaj sağlayabilen davranış kazandırma yöntemidir (Özyürek & Çavuş, 2016; Taşpınar & Tepecik, 2016; Tuğrul, 2014). Oyun kavramının geçmişte de düşünür ve bilim adamlarının üzerine tanımlar yaptıkları bir olgu olduğu görülmektedir. Montaigne (1533-1592) göre çocukların gerçek meşgaleleri oyun oynamaktır. Montessori (1870-1952) oyunu çocuğun hakiki işi olarak tanımlamıştır. Piaget göre oyun, bir ahenk unsurudur. Lazarus ise oyunu, kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan, mutluluk getiren bir aktivite olarak tanımlamıştır. Yapılan bu tanımlar oyunun birliktelik ve faaliyet ile ilgili yönlerini vurgulamaktadır. Bir diğer tanıma göre ise oyun kuralları bulunan ancak özgürce kabul gören, sınırlı bir zamana yayılmış, aynı anda rekabet, gerilim ve eğlence gibi duyguları içeren gönüllü etkinliktir (Caillois, 1958; Mclean vd., 2016).

Çocukluk döneminde oyun ve gerçek hayat arasında bir ayrım bulunmaz. Çocuk oyun oynayarak dünya ve yetişkinlik ile ilgili bilgilere erişir (Gander vd., 1993). Gredler'e (2003) göre ise oyun öğrencilere hayat ile ilgili yeni perspektifler kazandıran, yeteneklerini ortaya çıkaran rekabetçi egzersizdir. Bu rekabet ortamında amaç kazanmak ve ileri gitmektir. Tüm süreç boyunca çocuk başka kimseden öğrenemeyeceği bilgi ve donelere deneyimleme yolu ile sahip olma imkanına sahiptir (Garris, vd., 2002). Aynı zamanda bu öğrenme sırasında çocuk yalnızca eğlence düşüncesi ile hareket etmekte ve çocuk tarafından zorunlu bir iş olarak algılanmamaktadır. Buradan hareketle oyunun içsel bir güdülenme ile gerçek hayata dair bir

amaç olamadan çocuğun kendi kuralları ile oluşan ve haz alma hedefi ile gerçekleştirilen bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür (MEGEP, 2009). Genel bir tanıma göre ise oyun:

“Belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilebilen; fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir” (TDK, 2022).

Modern dünyamız değişim ve gelişim adı altında hızlı gelişimin etkisi altındadır. Bu değişim süreci, milletleri ve kamu yararına olan bireysel konuları doğrudan etkiler. Sosyal diyalog, sosyal deneyimler ve fikirler bu bakış açısına dayanmaktadır. Hızlı büyüme ve değişimin nedeni, çocukları daha sonra birçok alanda temel bilgileri hâline gelecek olan yeterli yaratıcı yetenekten yoksun bırakmaktadır. Ana etkileri, dış dünyayı anlamak ve kabul etmeye çalışmaktır. Bu anlama ve öğrenme sürecinin en önemli yönlerinden biri şüphesiz oyundur. Elkind göre oyun, birey için bir lüks değil, sağlıklı gelişimin önemli bir parçasıdır. Ancak çocuğun dış dünyayı anlama çabalarında yeri olan oyunun rolü, ilerleyen yıllarda toplumsal olaylar sonrasında önemini kaybetmektedir.

Günümüzde oyun artık zaman alan bir aktivite olarak görülmemektedir. İnsani gelişme adına oyun başlı başına en önemli şeydir. Oyun, kişisel zaman geçirmenin yanı sıra, bireyin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimine de birçok yönden katkı sağlamaktadır. Ayrıca oyun, dil becerilerinin, yaratıcılığın ve hayal gücünün gelişimi için oldukça önemlidir. Ayrıca bazı sporların bir yetişkini yetişkin olmaya hazırlayan bir misyonu vardır. Bir yetişkinin hayatını taklit ederek, deneyerek ve oyunun doğru kısımlarını kazanarak üstlenir. Ayrıca dil gelişimi yeterli olmayan küçük çocuklara yönelik oyunlar; arzularını, özlemlerini ve beklentilerini ortaya çıkarmak için bir araçtır (Gürdal & Kulaberoğlu, 1998). Ayrıca oyunun yeni geliştirilen bölüm gibi ruh sağlığı sorunları olan çocukların tedavisinde de kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Birçok farklı işlevi olan oyun kavramının eğitim ve öğretim bağlamlarında kullanılması kaçınılmazdır. Bu nedenle, oyunun doğasını, her bireye sağlayacağı faydaları ve onu nasıl sağladığını anlamak için oyunun bilgisine ihtiyaç vardır (Garris, vd., 2002).

Oyunun evrensel rolü, oyunun doğuşunun ve gelişiminin aynı özellikleri ve farklı kültürleri yansıtmışından kaynaklanmaktadır (Gürdal & Kulaberoğlu, 1998). Örneğin, daha az gelişmiş ülkelerde, çocuklar yetişkinleri izleyerek öğrendikçe bu, oyunlarına yansır. Kızın annesine yardım ederken bebeğiyle oynaması veya bir erkek çocuğun babasıyla avlanırken sapan gibi bir oyuncakla cansız bir cisme vurmaya çalışması fark etmez. Önemli olan herkesin tecrübesini artırarak becerilerini geliştirmeye çalışmasıdır. Kısacası oyunun detaylarına ve

kalitesine göre çocuğun zihni, fiziksel yetenekleri, duygusal alışkanlıkları ve arka planı gelişir. Çocuklar için oyun eğlencelidir. Sporun sadece çocuklar için değil her yaştan öğrenci için eğlenceli bir aktivite olduğu söylenebilir. Bu eğlenceli etkinliklere çocuklara veya öğrencilere öğretilmesi amaçlanan kavramlar da dâhil edilirse eğlenirken öğrenebilirler. Çocukların/ilkokul veya ilkokul çağındaki çocukların, hareketlerinin yüksek olduğu düşünüldüğünde güçlerini kullanacak işlere ihtiyaçları olduğu bilinmektedir. Oyunlar çocukların güçlü yanlarını kullanmalarını ve kas sistemlerini geliştirmelerini sağlar. Çocukların oyun sırasında yaptıkları hatalar, yanlışlar, hatalar veya doğru davranışlar onlara deneyim kazandırır (Karamustafaoğlu & Kaya, 2013). Bu durumu örnekleyecek olursak; çocuklar oyun oynarken hata yapmamak için dikkatli olmayı öğrenirler. Öğrencilerin dersin ilk 15-20 dakikasına odaklanıp daha sonra konsantre olmakta zorlandıkları söylenmektedir. Alternatif olarak öğrenciler, oyunlar sonucunda akademik becerilerini uygulama fırsatı bularak ince fikirleri somut hâle getirebilirler (Kaptan & Korkmaz, 1999). Her iki durumda da öğrenmenin kolay olduğu söylenebilir. Oyunlar, sosyal becerilerin gerçekleştirilmesini sağlayan yerlerdir. Bu beceri oyun sırasında gönüllü olarak öğrenilebilir. Öğrenciler veya çocuklar oyun sırasında çevreleri ve arkadaşları ile etkileşime girerek konuşma, paylaşma, insan ilişkilerine yardımcı olma gibi becerileri öğrenirler. Onlar için spor bir öğrenme ve gelişme ortamıdır (Tural, 2005). Başarıya paralel olarak oyunların öğrenme etkinliklerine dâhil edilmesi uyarılma ve dikkat süresi açısından önemlidir. Bu durumlarda oyunların öğrenme ortamlarında kullanılması öğrencileri derse veya belleğe doğru ilerlemeye motive edecek ve aktif katılımlarını sağlayacaktır (Kesercioğlu & Aydoğdu, 2005). Müsabakaların veya çeşitli spor dallarında yapılan etkinliklerin heyecanı artırdığını düşündüğümüzde, müsabakayı kaybeden öğrencilerin yaşadığı hayal kırıklığı da olumsuz olabilir. Bu durumlarda önemli olan öğrenme ortamında öğrencilerin ilgi alanlarına uygun oyunların seçilmesi veya tasarlanması ve kullanılmasıdır (Karamustafaoğlu & Kaya, 2013).

Oyun tutkusu olan bir öğrenci, oyun hakkında bir oyun öğretirken oyuna odaklanma yeteneğini geliştirebilir. Ardından, oyunu bir öğrenme aracı olarak kullanmak öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Saban (2000) çalışmasında da belirtildiği gibi duygusal çatışmalar çözülebilir ve sosyal yapılar oyunlara dâhil edilebilir. Okula başlamak oyunun bittiği anlamına gelmemeli, büyüme özelliklerine göre şekil değiştirmelidir (Saban, 2000). Yörükoğlu (1986) çalışmasında belirttiği gibi oyundan memnun olmayan bir öğrenci öğretmeye hazır değildir. Öğrenciler için oyun fikirleri ve eğitim birbirine karşı olmadığı gibi doğrudan da eşit değildir. Öğrenciler öğrenme ortamlarında oyun oynayarak ve eğlenerek öğrenmeyi tercih ederler. Ayrıca, yeni milenyum öğrencileri, bilimin hızlı büyümesi yerine eğitici bilgisayar oyunlarını tercih etmektedirler. Bu bağlamda, bilimsel çalışmaların bulgularından hareketle eğitimcilerin

öğrenme ortamında spor temelli öğrenmeye ilişkin etkinlikler tasarımları veya kullanmaları önerilmektedir (Yörükoğlu, 1986). Çocuklar benzersiz bir öğrenme kapasitesiyle doğarlar. Çocuklara verilecek öğretimde öğrenmeyi daha etkili ve verimli kılacak öğretim yöntemleri ve öğrenme süreçlerinin işler hâle getirilmesi gerekmektedir. Dünyanın birçok yerinde yaygın olarak kabul edildiği gibi, Türkiye'de küçük çocuklar için en iyi öğrenme stili oyundur. Bu nedenle, gayriresmî veya resmî tüm faaliyetler eğlenceli olmalıdır. Bu, önceki programlarda olduğu gibi mevcut kuzu eğitim programında da belirtildiği gibi kuzu eğitiminin temel ilkelerinde belirtilmiştir (Kesercioğlu & Aydoğdu, 2005).

Oyun, aynı disiplin içinde dahi olsa farklı disiplinler içerisinde farklı bakış açılarına göre tanımlanabilen bir süreçtir. Çocukluk eğitimi düşündüğünüzde tam bir açıklama yapmak çok zordur. Hedef kitlenin yaşamında informal ve formal olarak kullanılabilen ve gelişimin tüm yönlerini destekleyen böyle bir kavramın tüm yönlerini tek bir tanımda eşitlemek zordur (Kılıç, vd., 2001). Özellikle çocukluk dönemindeki tüm zorluklara rağmen oyun: çocuk gelişiminin tüm alanlarına doğrudan veya dolaylı olarak dâhil olmak; amaçsız, kurallı veya kuralsız, gerçek veya örnek varlıklarla, özgür ve organize bir ortam ve zamana sahip, herkesin gönüllü ve eğlenceli bir role sahip olduğu, eğitime dayalı bir yaşam tarzı olarak tanımlanabilir. Aşağıdaki farklı taraflarca yapılan yorumlarda oyunun bir çocuğun hayatı açısından önemi vurgulanmıştır (Maskan & Maskan, 2007):

- “Oyun, sorunları çözmek için bir fırsattır.
- Oyun bir çocukluk ve bir insan hakkıdır.
- Oynamak sağlıklıdır; bedeni, zihni ve ruhu besler.
- Oyun, özgürlüğün yaşandığı bir barış ortamıdır.
- Oyun, çocukların birbirlerinden ve çevrelerinden yararlanmaları için bir fırsattır.
- Oyun, çocuğun kendini keşfetme, büyüme ve gelişme sürecidir.
- Oyun, bir yaratıcılık kaynağıdır ve çocuğun seçimlerinin ve kararlarının açık bir ifadesidir. Oyunun gelişimi destekler.
- Oyun, hayatı daha güvenli, daha anlamlı ve daha keyifli hâle getiren, doğal ve organize bir ortamda gerçekleşen güçlü bir iş ve eylemdir.

Oyun deneyimleri aynı zamanda üretim, sözel zekâ, görme gelişimi, dil gelişimi ve konuşma becerileri gibi sosyal becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunur (Köseoğlu & Kavak, 2001). Genel bir bakış açısıyla oyun, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel ve bilişsel gelişimine büyük katkı sağlayan bir eylemdir. Çocuk merkezli programların temel dayanaklarından biri olması gereken oyun, gerektiğinde çocuğun kolaylaştırıcı ile etkileşimini

öngörme konusunda bireyin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasına da katkı sağlar (Hurwitz, 2002).

Çocuklar spor yaparak kendilerine zaman ayırdıklarında geleceklerini şekillendirecek bilgi, beceri ve alışkanlıkların temellerini atmış olurlar. Öte yandan, yetişkin tutumlarının oyun biçimindeki yanlışlıkları ve iş birliği ve rehberliğin yeterli olmadığı durumlarda yaşam deneyimlerindeki gecikmeler nedeniyle kişinin büyüme süreci de gecikmektedir. Çünkü Tuğrul'un (2014) da belirttiği gibi çocuklar oyun sayesinde yeni beceriler öğrenir, eski becerilerini uygular ve becerilerini yeniden düzenleyip yeniden düzenler. Bu deneyimlerdeki gecikme genellikle yaşamdaki başarıyı etkiler (Johnson vd., 1999). Sosyal refah, kişinin yaşamı boyunca tanıştığı tüm insanlarla yaşam boyu sürecek bir ilişkinin özüdür. Çocuk eğlencesinin ilk aşaması oyundur ve insanlarla sağlıklı iletişim kurmayı öğretir. Çocuklar sosyal normları, ahlaki değerleri kısaca sosyal normları oyun yoluyla etkili bir şekilde öğrenebilirler

Çocuklar oyun yoluyla bencillikten uzaklaşır ve aynısını bizimle yapmayı öğrenirler. Çocuklar için aştan sonra en önemli şey oyundur. Çocuklarda sosyal becerilerin gelişimi için iki öncelik vardır. Bunlar; akranlarla oyun ve iletişim. Akranlarıyla etkileşime giren ve birlikte oynayan çocukların bir dizi yaşam becerisi geliştirdiği gözlemlenmiştir. Günlük yaşamdaki en iyi duygusal ve ahlaki deneyim oyun yoluyla olur. Çocuklarla paylaşım önerileri, sıraya girme veya tüm işbirlikçi davranışlar oyunlar aracılığıyla kolaylıkla gerçekleştirilebilir. Çocuklukta her öğretim yöntemi erken eğitime katkıda bulunur. Oyun sayesinde çocuklar diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler sürdürebilir, psikolojik beceriler ve sosyal refah açısından daha hızlı ilerleyebilirler (Özdoğan, 2009). Çocuklar oyun sırasında dillerini kullanarak evrensel iletişim sağlayabilirler. Farklı kültürlerden bir grup çocukla oynadıkları bir oyunda bu kültürleri tanıma fırsatı bulurlar. Çocuk, yaşadığı duygusal sorunları oyunla aşar. Çünkü oyun sırasında hemen hemen her çocuk diğer çocukların hatalarından farklı olarak oyuna odaklanır. Bu sayede farklı insanları kabul etmeyi öğrenirler ve önemli olan farklılıklara rağmen gerçek hayata yakın kalmaktır. Bu sayede milletler bölünmeden bir bütün olarak varlıklarını sürdürebilirler. Çocuklar oyun hakkında kendilerini iyi hissettikleri için karşılaştıkları her olayda mutlu ve enerjik bir ruh gösterirler (Topaç, 2005).

Sosyal normları gelecek nesillere kolayca aktarmanın en iyi yolu oyun eğitimidir. Takımda geçirdiği zamanı temsil eden, haklara saygılı, yürüyen ve yönlendirilen, dikkatli ve sık çalışan, topluluk gruplarıyla anlaşmaya varabilen bir çocuk oyun sayesinde birçok beceri kazanmıştır. Çocuklar, empati geliştirmenin yanı sıra, başkalarının haklarını korumanın önemini fark eder ve haklarını koruma becerisi kazanır.

Oyunun Önemi

Türk Dil Kurumu, oyunları, beceri ve zekâyı geliştiren, kurallara bağlı kalan ve eğlenmeyi teşvik eden eğlence biçimleri olarak tanımlar.

Çocuklara oyun oynarken çıkardıkları gürültüden ya da oyun oynamak için harcadıkları zamandan şikâyet etmek yerine birbirleriyle oyun oynamalarına fırsat verilmeli ve buna uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Platon, bazı eğitimcilerin, psikologların ve filozofların oyunla ilgili görüşlerine göre, bir çocukla oynamanın onun hakkında öğrenmenin en kolay yolu olduğu fikrini destekleyerek, çocuğun oyun yoluyla değerlendirilebileceği miktar üzerindeki etkiyi vurgulamıştır (Anthony & Walshaw, 2009).

Büyüme ve gelişme ortamının çocuğun ilgilerine, isteklerine, gereksinimlerine ve yeteneklerine faydalı olacak şekilde kurgulanması fikri, erken çocukluk dönemine ilişkin görüş ve teorilerinin geçerliliğini savunan filozofların üzerinde hemfikir oldukları bir kavramdır (Şaşmaz-Ören & Erduran-Avcı, 2004).

Dr. Maria Montessori, Montessori eğitiminin ilkelerini çocuklara uygulamak için 1906 yılında Roma'da okulu kurdu. Bundan önce çocuklar için güvenli bir ortam yaratmak için çaba sarf etti. Çocukların eğitimine devam edebilecekleri, rahat davranabilecekleri ve öğretmen yardımını olmaksızın kendi başlarına katılabilecekleri bir yerde eğitimlerini sürdürmeleri gerektiğini savunmuş ve inşa ettikleri eğitim tesisine bunu ifade etmek için “kreş” adını vermiştir. Burada raflar açık ve nesneler çocukların boylarına göre düzenlenmiştir. Çocuklar derslere göre herhangi bir kategoriye ayrılmamaktadır. Montessori'ye göre oyun, çocuğun emeğidir. Bu ortamda oyuna çok büyük bir önem ve önem verilir. Antik Yunan filozofu Plato, Devlet ve Protogaras'ta çocuk ve oyunun birbirinden bağımsız görülmemesi gerektiğini ve çocuk yetiştirmede ebeveyn eğitiminin çocuğun eğitimi için büyük önem taşıdığını söylemiştir. Ayrıca, çocuğun dış ve iç dünyalarının eğitimi birleştirmeyi önerir (Anthony & Walshaw, 2009).

Vygotsky'ye göre oyun, çocuğun yaratıcılığı, becerileri ve sembolik dili kullanmasına yardımcı olur ve özdenetim gelişimine aktif olarak katkıda bulunur. Aynı zamanda oyun, çocuğun duygularını, fikirlerini, tutumlarını ve eylemlerini düzenleme kapasitesini artırarak kendi kendini kontrol etmesine yardımcı olabilir. (Walshaw & Anthony, 2009) Oyunun çocuğu ruhsal olarak tanımasını sağladığı ve gencin kendi ruhunu tarif etmesine olanak sağladığı gözlemlenmiştir. İslam filozofu Ebu Hamid Gazali, gençlerin öğrenmesine yardımcı olurken aynı zamanda can sıkıntısını giderdiği ve hafızalarını canlandırdığı için oyunun çocuklar için eğitime dâhil edilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Gerçekte oyun, gencin olaylarla ilgili ve ilgili kalmasını sağlar, aktif katılımı teşvik eder ve zihinsel bir mola vererek daha az yıpranmış

hissetmesine yardımcı olur (Bayraktar & Gün, 2007). Oyun, çocuğun sosyal aktivitelere katılmasına izin vererek sesli iletişimi teşvik eder. Ek olarak, dinlemeyi ve farklılıklara saygı duymayı öğrendikçe toplumla bütünlükleri gelişir. Bu anlamda oyun, çocuğu zorluklar ve engeller karşısında daha dayanıklı olmaya teşvik ettiği için çocuğun yaşamı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Anthony & Walshaw, 2009).

Oyun bize çocuğun kişiliğini değerlendirme, neler yapıp yapamayacağını görme ve bir insan olarak büyümesine yardımcı olma şansı vermektedir. Bu açıdan, çocuğun büyümesi için ona rehberlik eden kişi, oyunun değerinin farkındadır ve gence oyundan mümkün olan en eğitici değeri verir (Castelli vd., 2007). Oyunla birlikte çocukların duyguları açıkça değişir. Çocuklar oyun yoluyla kendilerini öğrenirler ve oyun ustası olurlar. Genç oyuncu daha önceki deneyimlerini de oyunlara dâhil ederek olaylara yeni bakış açıları kazandırmaktadır (Carbonneau vd., 2013).

Oyunda organizasyon ve paylaşım becerilerini alan çocuk, birbirlerinin isimlerini bilmeseler bile başka bir çocukla oynayabilir. Çocuklar oyun sayesinde çevreleriyle de aynı uyumu kazanabilirler. Rekabetçi zihniyet oyunla birlikte ortadan kalkar. Çocuklar için en saf iletişim şekli oyundur. Bir gencin çevresinde yaşadığı entrikalar veya olumsuz deneyimler, oynadıkları oyunlara taşınır. Çocukların aile yapıları oyunlar aracılığıyla aktarılır. Şiddet içeren video oyunları oynayan bencil eğilimleri olan çocuklar evde sorunlar yaşayabilir. Şiddet içerikli video oyun oynayan egoist çocuklar, aile yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşabilmektedir.

Oyun yoluyla genç, duygusal patlamalarını kontrol ederek kendine güveninin büyümesini teşvik eder. Çocuk, oyun sayesinde sorumluluk almayı ve başkalarına yardım etmeyi öğrenir. Oyunu oynarken aslında duygusal olarak tükenmiş hissetmektedirler. Gerçekte, oyunlar artık eğitimin bir parçası olduğundan, tercih edilen seçenek olarak eğitici oyunlar diğer öğretim yöntemlerinin yerini almıştır. Çocuklar oyun oynarken yetişkinlerin gün içinde yerine getirdiği görevleri yerine getirirler (Cheng & Johnson, 2010). Bazı aileler, anaokulunda veya günlük yaşamda sürekli oyun oynadıkları ve oyunu hayatlarının önemli bir parçası hâline getirdikleri için çocukları için endişelenmektedirler. Aslında aileler için önemli olan, çocuğun kendisine verilen görevleri veya yükümlülükleri eğiticinin gözetiminde tamamlamasıdır. Oyun, çocukların her şeyi daha hızlı ve zahmetsizce öğrenmelerine yardımcı olur.

Oyunun bileşenlerini ve oynamak için doğru ayarı dikkatlice seçmek önemlidir. Oyunu anlatırken öğretmenlere çok fazla sorumluluk düşmektedir. Gerçekte, genç oyunun kurallarını anlamalı ve özelliklerine aşina olmalıdır. Herhangi bir derse veya alana uygun olarak oynanan

oyunlarla öğretilerin daha eğlenceli hâle getirilmesiyle kalıcı öğrenme yaşanmaktadır (Castelli, vd., 2007).

Oyunun Çocuğun Gelişimine Etkisi

Oyunun, bilişsel dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim ve psikomotor gelişim açısından çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri aşağıda açıklanmıştır.

Bilişsel-Dil Gelişimi

Oyun temelli öğrenme bilişsel gelişime önemli katkı sağlar. Gerçekte oyun, gençlere kavramları, nesneleri ve nitelikleri öğretir. Öğrenme sürecinin kendisi, bir çocuğun bilgisinin büyümesine yardımcı olur. Bu açıdan bakıldığında, çocuğun yeni öğrendiği nesne ve kavramları günlük hayatta kullanması sonucunda kelime dağarcığı gelişir ve dil gelişimi ilerler (Seyrek & Sun, 1991).

Oyun, çocuğun kendisine uygulanan kısıtlamaları kaldırarak hareket özgürlüğünün tadını çıkarmasını ve kendisi için seçim yapmasını sağlar. Çocukların görüşleri ve deneyimleri, bağlantıları ve şekilleri anlama kapasitelerinin yanı sıra sözlü ifadeleri ve yaratıcı yetenekleri oyun yoluyla gerçekten ortaya çıkar. Bu teoriye göre öğrenme, gencin çevresinden öğrendiklerini kendi bilgi ve yetenekleriyle birleştirmesiyle gerçekleşir.

Oyun, çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimini destekler. Bu bağlamda Piaget, oyunun yaşamın her anının ayrılmaz bir parçası olduğunu ve çocuğun bilişsel yeteneklerinin gelişmesinde en önemli faktör olduğunu ileri sürmüştür. Çocuğun dil gelişiminde ve doğuştan gelen dil becerisinde oyunun oynadığı rol şu şekilde ifade edilebilir: Ahlaki değerler çerçevesinde konuşmayı öğrenen bir genç, düzenli cümleler ve konuşma becerileri geliştirir. Kendini aynı anda açık ve zahmetsizce ifade eder.

Bir dizi konuyu sorgular ve öğrendiği bilgileri etkileşimde bulunduğu diğer kişilere aktarır. Bir öğenin işlevini tanımlar, tanır ve öğrenir. Daha önceki bilgi ve tecrübelerini yenilerini ekleyerek genişletir, bu sayede kendini geliştirir. Bir durumun veya oluşumun avantajlarını ve dezavantajlarını tanır. Soyut kavramları akıl yürütme ve kavrama kapasitesi de somut kavramlarla birlikte gelişir (Çoban, 2006). Çocukların dil ve bilişsel gelişimleri uygun bilimsel etkinliklerle desteklenmelidir.

Gençlerin sözel ve bilişsel gelişimleri de ilk yıllarda hızla ilerler. Bu nedenle çocukların deneyimlerini ve dil gelişimini destekleyecek bir öğrenme platformu oluşturularak çocukların bilişsel ve dil gelişimlerinin daha ileri seviyelere ulaşması sağlanmalıdır (Tahta, 2010). MEB'e göre oyunun çocukların bilişsel-dil gelişimi üzerinde aşağıdaki sonuçları vardır:

- “Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme
- Dikkatini toplayabilme
- Algıladıklarını hatırlayabilme
- Varlıkları çeşitli özelliklerine göre sınıflandırabilme
- Parça-bütün ilişkisini kavrayabilme
- Varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilme
- Nesne, durum ya da olayları çeşitli özelliklerine göre sıralayabilme
- Nesneleri ölçebilme
- Nesneleri sayabilme
- Bir örüntüdeki ilişkiyi anlayabilme
- Belli durum ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme
- Nesne grafiği hazırlayabilme
- Zamanla ilgili kavramlar arasında ilişki kurabilme
- Problem çözebilme
- Kendini sözel olarak ifade edebilme
- Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme şeklindedir”.

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Oyun, çocuğun duygusal ve ruhsal gelişimini destekler. Her gencin, eylemleri sosyal olarak kabul edilebilir bir yetişkin tarafından yönlendirilirken ya da başkalarıyla işbirlikçi faaliyetlere katıldığında sosyal becerilerini geliştirmesi beklenir. Aslında çocuğa, yetişkin gözetiminde keşif yaparken yaşayarak öğrenebileceği saygın bir öğrenme platformunda yaşına ve gelişim düzeyine uygun materyal ve etkinliklerin verilmesi, çocuğun sonuç çıkarmasını sağlayarak gelişimini desteklemektedir (Tahta, 2010). Çocuklar oyun yoluyla kendi sınırlarını öğrenirler. Ayrıca genç, oyunu tercihlerine ve ilgi alanlarına göre yapılandırır. Sonuç olarak, neyi sevdiğini, neyi sevmediğini ve aynı anda yapmakta zorlandığını öğrenerek kendini değerlendirebilir. Çocuğun duygusal gelişimi ve güçlü bir karakter yapısının inşası büyük ölçüde bu sürece bağlıdır. Çocuklara, her yönden harika ve üstün olan erken çocukluk döneminde dürüstlük, saygı, sevgi, takdir, empati, alçakgönüllülük gibi toplumsal değerler yerleşir (Tuğrul, 2014). Bu bağlamda çocukların yardımlaşma, paylaşma, çevresi ile uyumlu bir birey olabilmesi, verilen görevleri kusursuz bir biçimde yerine getirilmesi gibi beceriler; gündelik yaşamda insanlara kolaylık sağlamaktadır. Özellikle erken çocukluk dönemi, sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesi açısından oldukça büyük bir öneme sahiptir.

Yapılan alışmalar, erken çocukluk döneminde sosyal ve duygusal gelişimde çocuğun okula uyum sağlaması ve ileri yaşlardaki başarısı hakkında görüş sahibi olmasında oldukça öneme sahiptir. Bu nedenle, erken çocukluk eğitimcileri, çocukların sosyal ve duygusal yeteneklerinin gelişimini izlemek, değerlendirmek ve onları destekleyebilmeleri için kendilerini donanımlı hâle getirmelidirler. Bu düşünceler minvalinde günümüzde çocukların kültürlü, girişken, lider ruhlu yapısı olan bir gelişim göstermesi için ilkokulda gerçekleştirilen etkinliklere önem verilir. Bir başka açıdan Vygotsky'ye (1978) göre oyun, çocukların içerisinde yaşadıkları kültür ve değer yargıları kapsamında gelişmektedir. Toplumun adet ve yaşam biçimleri, gözlem ve deneyimlerini oyun içerisinde canlandırmaktadır. Öte yandan çocukların içerisinde yaşadıkları kural ve değer yargılarının değerlendirilmesi ve kuracakları sosyal ilişkilerin belirlenmesi de oyunun özgürlüğünden faydalanmaktadır. Bu noktadan hareket ile oyun çocuğun, sosyokültürel gelişimine de destek olmaktadır. MEB (2006) için oyunun sosyal ve duygusal gelişime olan etkileri şu şekildedir:

- “Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilme
- Farklılıklara saygı gösterebilme
- Çevredeki güzellikleri koruyabilmedir”.

Psikomotor Gelişim

Bilişsel gelişimi için yardım alan genç, daha bilinçli ve bilinçli olarak motor yeteneklerini harekete geçiren hareketleri sergiler. Psikomotor gelişim ise çocuğun oyuna ek olarak herhangi bir senaryoya uyum yeteneğinin, tutumlarının ve tepkilerinin gelişmesini sağlar. Ayrıca kasların düzenlenmesi yoluyla vücudun dengesini düzenleyerek reaksiyonlarda çeviklik sağlar. Sonuç olarak, genç, dengeleme sonunda hareketlerinde çeviklik ve çabukluğu öğrenir. Bunun sonucunda çocuğun vücudu daha dirençli hâle gelmektedir (oban, 2006).

Hareketlerimizi i benliğimizle karıştıran davranışlar psikomotor davranışlar olarak bilinir. Yenidoğan bir ocuk, bir dizi psikomotor yeteneğe sahiptir. Bunlara hazırlıklı olmak ve bir tepki oluştuğunda karşılık vermek, hızlı ve istikrarlı hareket etmek, koordinasyon açısından hazır olmak ve olaylara dikkat etmek dâhildir. Bu yeteneklerin geliştirilmesi ve geliştirilmesi için bir oyun alanına ihtiyaç vardır (Poyraz, 2017).

Bazı ocuklar oyun sırasında dikkatli bir şekilde dolaşarak, kaydıraklardan aşağı inmelerine izin vererek ve yokuşları tırmanarak utangaçlık gösterirler. Çocuğun kaslarına, sinirlerine vb. dikkat edilmesi gerekmektedir. Sistemin hemen arızalanma olasılığını gündeme getirmemek en iyisidir. ocuk, bu hareketleri gerçekleştirme yeteneğinden endişe duyabilir ve bunları göstermekte zorlanabilir (Poyraz, 2017). Endişesi daha önce hiç yaşamamış, bu

hareketleri yapmamış veya bu malzemeleri görmemiş olmasından kaynaklanabilir. Arkadaşlarıyla oynarken ya da birlikte olduklarında bu korku ve endişe giderilebilir. Bu arada şartlar kişiden kişiye değişebilir. Çocuğun psikomotor becerileri büyük ölçüde oyun tarafından desteklenir ve geliştirilir.

Okul Çağında Oyun

Gerçekte, oyun, kendi başına ortaya çıkan ve eğlence bileşenine sahip, karmaşık insan etkinliğinin dinamik bir sürecidir. Meşru bir eğitim aracı olarak kabul edilen oyun, bilginin hem okul öncesi hem de sonraki yıllarda yaygınlaştırılmasında destekleyici bir unsurdur. Kazanılan yetenekler oyun sonucunda geliştirilir ve geliştirilir. Aktif öğrenme, oyun yoluyla bu tür öğrenmeyi ifade eder (Hughes & Melville, 1996). Oyun, çocuğa aktif olarak faaliyetlerde bulunma fırsatı verir ve hayatında yaygın bir olaydır. Sonuç olarak oyun, eğitimin temel bir bileşeni olarak kabul edilmektedir.

Oyun sayesinde genç çevresini izler, izlenimlerini fark eder ve hayatı tanımlar ve anlamaktadır. Ek olarak, oyun çocuğun tüm büyüme aşamalarını bir kerede teşvik eder, birbirlerini tamamlamalarını ve gençlerin hayata uyum sağlamasını sağlar. Örneğin, genç, fikirlerini ve niyetlerini çevresiyle tartışarak, diğer insanların görüşleri karşısında en iyi hareket tarzını öğrenir ve kendi aşırılıklarını belirler. Sonuç olarak oyun, oyuncunun fikirlerinin geliştirilmesine ve ifade edilmesine yardımcı olur (Jordan vd., 2007).

Çocuklar oyun oynarken kendilerine sağlanan bilgiler, yönergeler ve düzenlemeler sayesinde hızla öğrenirler. Oyun boyunca, başkalarına yardım etmek, oyuncak veya yemek paylaşmak ve arkadaşlarıyla çalışmak dâhil olmak üzere, nasıl öğrendiklerinin farkında olmadan ve zorlanmadan oyun boyunca birçok yaşam normunu ve davranışını alır ve içselleştirir (Hunter & Walsh, 2014). Çocuk oyun yoluyla kendini özgürce ifade edebilir. Psikanalistler artık çocukların oyun oynarken istenmeyen davranışlarını gözlemleyerek değerlendirebilirler (Hunter & Walsh, 2014).

Genç, oynarken kendini gizlemez; bunun yerine oyunlarını zevk, keder, mutluluk ve öfke gibi duygularını ifade etmek için kullanır. Bir çocuğu yetişkinliğe hazırlamak ve isteklerini gerçekleştirmesine yardımcı olmak için en önemli araçlardan biri oyundur. Çocuklar temel becerilerini uygulamak ve çevrelerindeki şeyler ve insanlar hakkında düşünmek için oyun oynarlar, ancak rol yapma oyunlarını yaratıcılığı, sosyal-duygusal gelişimi, hayal gücünü geliştirmeyi ve bilişsel gelişimi desteklemek için de kullanırlar (Pehlivan, 2005).

Hayatımızın her aşaması gerçekten hayati ve önemlidir ancak okul öncesi yıllar, sonraki aşamaları dikkate alarak zayıflıkları aşmak ve hataları düzeltmek için daha zorludur. Gerçekte,

bu süre zarfında çocuğa yönelik olumsuz görüşler geçici değildir ve gençte kalıcı yaralar bırakabilir. Oyun, en temel okul öncesi etkinliklerden biridir ve oyun öğrenmeyi teşvik eder. 5-6 yaş arası çocuk hem zihinsel hem de fiziksel olarak aktif olarak çevresine aktif olarak katılır, bu da gencin öğrenmesine yardımcı olur. Bu yaşta, genç çok meraklı ve dünyayı öğrenmeye heveslidir. Gençler için tüm fikirler ve şeyler, bulunmayı bekleyen ilgi çekici bileşenler gibidir. Ayrıca çocuk, içinde yaşadığı evren ve öğrenmesine yardımcı olacak sayısız kaynak arasında bir çekim gücü vardır. Bu nedenle gelişimi yaşına uygun olan her genç evrene olumlu bir istekle bakar ve hakkında daha fazla bilgi edinmek ister (Kaminski vd., 2008).

Erken çocuklukta hazırlanan oyunlar; Çocuğun yaşı, zevki, yetenekleri ve geçmiş bilgileri dikkate alınarak oluşturulur (Laski vd., 2015). Bu nedenle oyunlar kısa ve oynaması basit olmalı ve çocukların dâhil olabileceği ilgi çekici içerikler içermelidir. Hepsinin oynaması çok önemli olduğundan, çocuklar da oyunu oynamaya motive edilmelidir.

Oyunun Eğitimde Kullanılması

Oyun, çocukların öğrenmesini sağlamak için en iyi yöntemdir. Oyun temelli öğrenme, erken çocukluk eğitimi için sadece bir ülkede değil, aynı zamanda küresel olarak çok önemlidir. Oyunu öğretmeye mümkün olan en verimli şekilde uyarladığı için, eğitimcilerin önceden belirlenmiş hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için en başarılı araç bile olabilir. Anaokullarının yaratıcısı Fröbel, oyunun eğitimin önemli bir bileşeni olduğuna ve çocukların gizli yeteneklerini ve yeteneklerini bulmalarına yardımcı olacağına inanmaktaydı (Laski vd., 2015).

Oyun, çocuğun aktivite arzusunu tatmin etmesi, kendilerini tanımasına yardımcı olması ve duygusal olarak daha tatmin olmasını sağladığı için eğitimde kullanıldığında yeteneklerini keşfetmesine ve hatta geliştirmesine yardımcı olur (Levine vd., 2012). Bir öğrenme aracı olarak iyi çalışır. Oyun aynı zamanda toplumda sosyal ilerleme için de önemlidir. Çocuğun öfkesi, oyun ona duygusal bir tatmin vererek bastırılır. Sonuç olarak, sınıftaki iyi davranış zamanla daha iyi hâle gelir. Oyunun çocuğun karakter gelişimi ve eğitim hayatı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Çocuk, sosyokültürel gelişim ve akademik gelişim açısından aynı anda büyümektedir. Bu nedenle çocukları içeren etkinlikler çok önemlidir.

Oyun, çocuğun çevresinde olup bitenlerin daha fazla farkına varmasına, bu koşullara uyum sağlamasına ve karşılaştığı koşullara yanıt olarak bir kişi olarak büyümesine yardımcı olur (Samuelsson & Carlsson, 2008). Sonuç olarak oyun, çocuğun gelişim aşamalarını sağlıklı bir şekilde tamamlamasına yardımcı olur. Çocuk, eğitim faaliyetleri yoluyla çevresinin kısıtlamalarına ve yükümlülüklerine karşı olumlu bir tutum sergiler. Ayrıca oyun yoluyla

sorunları deneyimler ve kavrama, sorgulama, çözüm üretme ve yeni bakış açıları öğrenme gibi becerileri öğrenebilir. Bu süreçte geliştirilen gözlem becerileri ile öngörü yeteneği gelişen çocuğun ayrıca bilişsel gelişimi de desteklenmektedir. Bir genç, çeşitli materyallerle oyun oynarken nesneleri karşılaştırdığında, farklı nesneler arasındaki varsa benzerlikler ve farklılıklar konusunda bilgi sahibi olmaktadır. İlkokulda ve erken çocukluk döneminde oynanan oyun, çocuğun gelişimi, öğrenmesi ve motivasyonunun artması için çok önemlidir. Çocuk, eğitim faaliyetleriyle sürekli olarak ön bilgi ve yeteneklerini kullanır, geliştirir ve çeşitlendirir. Çocuk, hafızasındaki bilginin önemini tekrarlayarak pasif moddan kurtulabilir. Ayrıca oyun, yüksek kaliteli sonuçlar elde etmemize yardımcı olurken aynı zamanda çocuğun gelişim aşamasını gizlice kavramamıza yardımcı olur.

Oyun, çocukları meşgul ederken çocuğun bilgi ve becerilerini geliştirmektedir. Oyun sadece çocuk oyuncuya bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda zihinsel olarak daha güçlü olmasına ve hayatı ve işiyle daha fazla içerik kazanmasına yardımcı olur. Bilgi, yetenek ve becerilerinin bilincinde olmasını sağlar. Eğitimin amacı çocuğun kendini kontrol ve öz farkındalık geliştirmesidir (Sarama & Clements, 2009). Bir şeyler sunulabilmesi için çocuğun memnun olması gerekir.

Bu bağlamda, Platon, Sokrates ve Aristoteles'in Yunanlıları, mutluluğu tüm nesnelerden ve fikirlerden bağımsız olarak var olmak olarak tanımladılar. Bu bakış açısına göre mutluluk her zaman var olan bir olgudur. Genç, hayata dair en gerçekçi dersleri oyun yoluyla öğrenir (Samuelsson & Carlsson, 2008). Çocuk, oyun yoluyla yaşamı tanımlayıp anlamlandırmanın yanı sıra yaratıcılığını, duygularını ve anlama yeteneklerini geliştirir. Ayrıca çocukların oyun aracılığı ile öğrenmesi, duyuşsal ve idrak etme becerilerini geliştirerek bilgisini de artırmaktadır. Çocukların kendi benliklerini keşfederek yaşamı tanımasının ve anlamlandırılmasının aklında yavaş yavaş oluşması süreci, oyunu yaşamın önemli bir parçası olarak kabul etmesi ile oluşmaktadır (Sriraman & Lesh, 2007).

Gazzali, bir çocuğun sadece oyun oynama fikrine sahip olduğu önermesinden yola çıkarak, çocukların oyun alanında kendi oyunlarını ve aktivitelerini seçmelerine izin vermeyi teşvik etti. Çocuğun oynaması engellenirse bilişsel ve duyuşsal gelişimi ile ilgili sorunlar ortaya çıkabilir. Sonuç olarak, genç bu sorunları çözmek için uygun olmayan zihniyet ve teknikleri kullanabilir (Bayat, vd., 2014).

Oyunlar yoluyla öğrenirken, her oyunun bir amacı olduğu ve bu amaca ulaşma derecesinin değiştiği gerçeği dâhil olmak üzere, dikkate alınması gereken çeşitli şeyler vardır. Oyunlar çocukların zevklerine, yeteneklerine ve gelişim aşamalarına uygundur (Weisberg vd., 2013). Oyun oynarken öğretmen periyodik olarak öğrencileri kontrol etmeli ve tüm çocukları

dâhil eden temel aktiviteler olmalıdır. Ayrıca oyunlar, her dersin ortasında veya sonunda, kendilerine 5 ila 10 dakika ayrılarak öğretilmelidir (Thompson & Lambdin, 1994). Çocukların ve yetişkinlerin zihinsel yapıları çok farklıdır. Sonuç olarak, çocuklar yetişkinlerin küçük versiyonları olarak görülmemelidir. Her çocuk, işleri halletmek için benzersiz bir yaklaşıma ve fikirlere sahiptir. Bunlardan oyun en popüler yaklaşımdır (Bayat, vd., 2014).

Çocuklar, oyunla deneyler yaparak öğrenir. Sonuç olarak çocukların oyun etkinlikleri genişletilmeli ve çeşitlendirilmelidir. Eğitimci, çocukların kapalı-açık alanlarla sınırlı olmadığı bir ortamda, öğrencilerin büyüme aşamalarını da göz önünde bulundurarak yaşa uygun oyunlar oluşturmalıdır. Ek olarak, her çocuk, ev işleri verilirken kendi tercihleri ve arzuları doğrultusunda yönlendirilir ve olumsuz duyguların gelişmesi önlenir (Akınsola & Anımasahun, 2007). Çocuğa herhangi bir kaynak olmadan ve öğretmen merkezli bir yöntemle bir ders verildiğinde, çocuğun eğitiminde pasif hâle gelir. Bu nedenle, oyunları diğer yöntemlerle birleştirerek gençleri öğrenme sürecine dâhil etmek çok önemlidir. Bu yaklaşımda çocuk, araştırırken karşılaştığı sorunları yanıtlamaya çalışırken sorgulayıcı bir zihniyet sergilemektedir (Bayat, vd., 2014). Gerçekte, çocuk, oyunu simülasyonla entegre ederek deneme yanılma uygulayabilir. Çocuklar, her zaman hareket eder. Oyun ise çocuğun ruh hâlini anlamak için bu hareketten yararlanır ve çocuğun duygu durumuna bağlı olarak iyi tutum ve davranışlarının olumlu tutumlara dönüşmesine yardımcı olur. Altınbulak vd., (2006) oyunun, çocuğun görevini yerine getirmesinin, duygusal ve sosyal olarak gelişmesinin en etkili aracı olduğunu belirtmişlerdir.

Oyun ve Öğrenme

1959 yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 4. Maddesinde ilk kez tüm çocukların oyun ihtiyaçlarını karşılama hakkı tanınmıştır. ABD'de yapılan çocukluk araştırmalarına göre çocuklar, okul öncesi dönemde bilimsel okuma becerilerine ilişkin görevleri oyun oynama ve keşfetme fırsatı bulamadan tamamlamak zorunda kalmaktadır (Bayat vd., 2014). Bu araştırmalar, oyunların eğitici bir etkisi olacağını öngörmüştür. Özellikle ebeveynler, çocuklarının kendilerini yormayan, yaramazlık içeren etkinliklerle vakit geçirmelerini istediler. Toplumu ilerlettiklerine inanan insanlar, etkileyebilecekleri oyunları tercih ederler. Çocuklara ne tür bir oyun oynamak istedikleri sorulduktan sonra bile söylenmemiştir. Çocukların artık daha fazla oyun deneyimi bulunmaktadır. Yaşamak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri oyunlar aracılığıyla edinmişlerdir (Coşkun vd., 2012). Kişilerarası iletişimde yer alan işlev ve süreçlerin farkındaydı. Bu olguların günlük yaşamlarına nasıl uygulanabileceğini daha fazla vurgulamak için oyunları kullanmışlardır. Oyunların, eğitim süreci içerisinde kullanılması oldukça

yararlıdır. Oyunların sınıf ortamına dâhil edilmesi eğitsel bir değeri bulunmaktadır. Oyunların öğrenmeye olan katkısı azımsanmayacak düzeyde büyüktür. Eğitsel oyunların katkıları şu şekilde ifade edilebilir (Bayat, vd., 2014):

- “Tutumların değişmesine
- Özel davranış değişikliğine
- Motivasyonu artırmaya
- Analitik düşüncüyü geliştirmeye
- Rol değişikliklerini anlamlandırmada,
- Gelecekte karşılaşabileceği rollere girmede kişilere yardımcı olma
- Benimsene ilkelerle yetenekleri geliştirme
- Yaşamsal önem taşıyan rolleri gösterme
- Üst düzey problemlerin anlaşılmasını kolaylaştırma
- Kendisi dışındaki bireylerin rollerine duyarlı olmayı sağlar”.

Öğrenciler ön öğrenmelerini eğitici oyunlar vasıtasıyla aktif olarak kullandıklarında fen eğitimi daha başarılı hâle gelir. Öğrencilerin eğitim sürecinden keyif alabilmeleri ve eğlenceli dersler geçirmeleri çok önemlidir. Bu süreci eğitici oyunlarla desteklenen bir sınıf ortamında öğrenme stratejisi ile zenginleştirmek öğretimi daha keyifli ve kalıcı hâle getirecektir.

Araştırmalara göre, insanlar da oyun oynamak için önemli miktarda zaman harcıyorlar. Teknolojik gelişmeler, insani bakış açıları ve kültürel farklılıklar nedeniyle birçok oyun sanal ortamlara aktarılmıştır (Bayat vd., 2014). Oyundan keyif alma, başkalarıyla oyun oynama kapasitesi, sosyal bağlantılar ve günlük yaşam dışındaki diğer deneyimler gibi birçok nedenin bireyleri oyun oynamaya teşvik ettiği düşünülebilir. Ayrıca oyun temelli uygulamaların motivasyon, öğrenme ve bağlılık gibi değişkenler üzerinde faydalı olduğu görülmektedir (Çavuş, vd., 2011). Günümüz bilgi çağında oyunlar bilgisayarlarda, cep telefonlarında, tabletlerde ve genellikle çevrimiçi olarak oynanmaktadır. Teknolojinin ilerlemesi ile herkesin bilgisayar, telefon, tablet veya bu cihazlardan en az birine sahip olması kaçınılmazdır. Teknik cihazların bu şekilde yaygınlaşması bir yana internet ağının büyümesi ve sürekli erişilebilir olması bireylerin her an oyunlara ve sosyal ağlara katılmalarına olanak sağlamıştır. İnsanların merakını uyandırırken, bu gücü oyun dışı ortamlarda kullanmak kaçınılmaz olmuştur (Çavuş vd., 2011).

Deterding vd. (2011) oyun tasarımının oyun dışı etkinliklerde kullanılması olarak tanımlamışlardır. Her sektör oyunlaştırmadan bir şekilde yararlanabilir. Donuk, sıkıcı veya karışık bir bakış açısına sahip herhangi bir konu hakkında herhangi bir duygu, kavram veya

bilgiyi ifade etmek için kullanılabilir. Bunu kullanmanın temel avantajı, bilgi, duygu ve görüşlerin reklamını yapmayı kolaylaştırmasıdır. Sonuç olarak eğitim ve pazarlamayı jenerik uygulama alanları olarak görüyoruz. Ticari araştırmalarla başlayan oyunlaştırma uygulamaları artık derse olan ilgiyi ve motivasyonu artırmak için eğitim ortamlarında uygulanmaktadır. Günümüze kadar eğitim ortamlarında birçok farklı strateji ve araç kullanılmıştır (Frost vd., 2008). Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte bu yaklaşımlar daha konuya özel ve bireyselleşmiştir. Eğitim yaklaşımlarının temel amacı öğrenmeyi geliştirmek ve motivasyonu artırmak olsa da öğrencilerin teknolojileri ve ilgileri değiştikçe motivasyon unsurları da değişmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgisayar oyunları kullanılan eğitim ortamlarına dâhil edilmiş ve oyunların eğitim amaçlı kullanımı ön plana çıkmıştır.

Araştırmalara göre, eğitici bilgisayar oyunları akademik başarıyı artırıyor ve öğrencilerin derse olan ilgi ve hevesini artırmaktadır. Motivasyonun öğrenmede önemli bir rolü olduğu iyi bilinmektedir (Frost vd., 2008). Geleneksel teknikler, öğrencilerin dijital çağa olan ilgilerini korumayı giderek zorlaştırmış gibi görünmektedir. Tüm bunların sonucunda ortaya çıkan yeni tekniklerden biri de oyunlaştırmanın ilgi ve motivasyonu artırmaya yönelik bir çözüm olarak kullanılmasıdır. Eğitimde oyunlarda mekanik ve dinamiklerin kullanımı üzerine giderek artan sayıda araştırma, son yıllarda öğrencinin derse katılımını ve derse olan ilgisini artıran sonuçlar üretmiştir (Frost vd., 2008). Çeşitli oyun dinamikleri ve mekaniklerinden yararlanılarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, kurs, seviye ve yaş gibi özelliklere göre farklı uygulamaların oluşturulduğu keşfedilmiştir. Oyunlaştırma ve eğitsel oyunlar iki farklı kavramdır. Eğitsel oyunlarda öğretimsel amaçlar için oyun, oyunlaştırmada ise derste oyun bileşenleri kullanılır. Oyunlaştırma özelliklerinin kullanım düzeyi ile ilgili alanyazında çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Örneğin bazı araştırmalar, oyunlaştırmanın yalnızca bir puan sisteminin kullanılmasıyla gerçekleştirildiğini iddia etmektedir. Ayrıca, çeşitli araştırmalarda çeşitli oyunlaştırma bileşenlerinin uygulandığı görülmüştür (Kaptan & Korkmaz, 2001). Sonuç olarak, nispeten yeni bir kavram olan oyunlaştırmanın yaklaşımı ve metodolojisi konusunda net bir netlik bulunmamaktadır. Ayrıca oyunlaştırma uygulamalarında hangi oyun özelliklerinin gerekli olacağı konusunda kesin bir çalışma bulunmamaktadır (Frost vd., 2008). Oyunlaştırmanın özellikle eğitim alanında yeni bir fikir olması, bu konuda teorik çalışmaların olmaması ve bu çalışmaların henüz uygulamaya konmamış olması oyunlaştırma çalışmalarının derinlemesine araştırılması gerektiğini göstermektedir (Kaya & Elgün, 2015).

Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamları

Oyunların eğitimde kullanımı da öğrenciler açısından kuramsal ya da diğerlerin deneyimleri ile bir şeyler öğrenmek yanında kendi kendine öğrenme ve yeni tasarımlar yaratmalarında etkili olur. Oyunların eğitimde kullanılmaları hususunda eğitimcilerin farklı fikirleri bulunsa da bazı araştırmacılara göre oyunlar yol gösterici ve öğretici olmalarından dolayı eğitim için uygundur ve buna nedenle eğitimcilerin ilgi alanında yer almaktadır. Oyunda bireyin yaşayarak yaparak öğrenmesi, öğrencilerin problemin çözümünde aktif rol alabilmeleri, oyunların öğrenci merkezli olmaları, öğrenme için motivasyonu sağlaması, etkileşimli uygulama olanağı sağlaması bunun nedenleri arasındadır (Kaya & Elgün, 2015).

Oyunların çocuk gelişimi ve öğrenme üzerine etkilerinin pratik olarak uygulanması için ise geleneksel eğitim ortamlarının dışına çıkılarak yeni eğitim ortamları yaratılmıştır. Eğitsel oyunların ağırlıkla yer aldığı öğrenme ortamları ise alanyazında oyun-tabanlı eğitim ortamları olarak adlandırılmaktadır. Oyun- tabanlı öğrenme ortamlarında öğrenciler için belirlenen bazı problem ve senaryoların çözümü yolu ile öğrenmenin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedef kapsamında öğrencilere farklı çözüm yollarının keşfi, şans, rekabet ve iş birliği gibi konularda da bilgiler edindirilir.

Alanyazın incelendiğinde oyun-tabanlı öğrenme kavramı ile ilgili farklı çalışmalara rastlanmıştır. Uluslararası alanyazında yapılan pek çok çalışma oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının verimliliğini desteklemektedir (Milner vd., 2011). Oyun tabanlı öğrenme alanında yapılan çalışmaların disiplinler anlamda dağılımında ise fen bilimleri eğitiminin öne çıktığı görülmüştür. Pek çok soyut kavramı içeren fen bilimleri derslerinin öğrencilerin zihninde soyut ve somut geçişini kolaylaştırmak için oyun merkezli bir öğrenme ortamında sunulmasının öğrencilerin anlama oranını yükselteceği düşünülmektedir (Açıkgöz, 2014; Özmen, 2004). Codish ve Ravid (2014) göre oyun temelli öğrenme eğitsel bir amacın gerçekleştirilmesi için oyunların aracı olarak kullanıldığı bir tekniğidir. Eğlenceli ve cazip öğrenme alanları yaratan bu teknik; diğer tekniklere kıyas ile üstünlükler ortaya çıkarmakta ve farklı duyulara aynı anda erişerek farklı becerilerin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Prensky'ye (2001) göre de yeni jenerasyonların gelişen teknolojik oyunlara olan ilgisinin eğitsel faaliyetler ile birleştirilmesi öğrenme ortamlarının verimliliğini artırabilecek bir unsur olarak görülmektedir. Akın ve Atıcı (2015) oyun tabanlı öğrenme süreçlerinin öğrencilerdeki kaygıları aza indirdiği, güdüleme ve merak faktörlerini ön plana çıkardığını ifade etmiştir. Oyun tabanlı öğrenme ortamları geleneksel anlatıma dayalı öğrenme ortamlarından birtakım farklılıklar göstermektedir. Squire

(2003) metne dayalı öğrenme ile oyuna dayalı öğrenme teknikleri arasındaki farkları aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- “Oyun tabanlı öğrenmede bir içsel ödül mekanizması bulunmaktadır. Bu durum daha çok duygusal haz ile ilişkilendirilmektedir.
- Oyun tabanlı öğrenmede öğrenci öğrenme ortamında aktif bir rol oynamakta ve etkileşimli aktivitelerin bir parçası hâline gelmektedir. Bu durum öğrencilerin kendilerini daha güçlü, özgür ve bilgili hissetmelerine olanak sağlamaktadır.
- Oyun-tabanlı öğrenmede öğrenciler grup çalışması ve iş birliği içindedir.
- Oyun tabanlı öğrenme ortamında öğrenci hem grup arkadaşları hem de kendi ile rekabet hâlinde olmayı öğrenirken bilgi ve beceriler edinmektedir”.

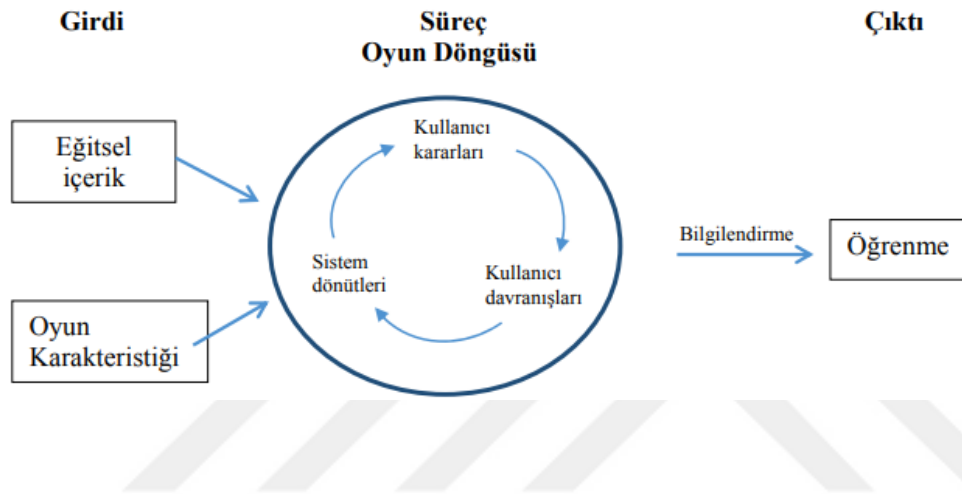
Oyun tabanlı öğrenme, öğrencilerin yüksek motivasyonla devam ettirdiği, bilgilerini oyunla yapılandığı ve günlük yaşamdaki problemleri çözebilmek için bu bilgileri kullandığı etkin bir yöntem olarak kabul görmekte ve öğrenciler için deneme yanılma ile öğrenme fırsatı sunduğundan oldukça etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Garris vd. (2002) göre oyun tabanlı öğrenmenin; keşif, sorgulama ve gerçek hayata uyarlama gibi etkileri de bulunmaktadır. Oyun tabanlı öğrenme sürecinde öğrenciler; hedeflenen davranışı sağlar, duygusal ve bilişsel deneyimlere sahip hale gelir ve davranış ve tutumları ile ilgili kendine sunulan geri bildirimlere karşılık verir. Tang vd. (2007) oyun tabanlı öğrenmenin aşağıdaki gibi bazı özelliklerinin bulunduğu belirtmiştir:

- “Öğrencilerin katılımını gerektirmektedir.
- İlgi çekici ve motive edici özellikte olmalıdır.
- Öğrenciye tanımlanmış bazı eylemler ile oyunda etkileşim kurabilmeyi sağlar.
- Öğrencinin öğrenme hızına paralel olarak yeteneklerini eşleştirme olanağı sağlar.
- Oyun tabanlı öğrenmede tanımlanmış hedefler bulunmakta ve bilgiler öğrencilere oyunda kurgu ve öykülenme yardımıyla sözel olarak verilebilmektedir.
- Çok sayıda öğrencinin birlikte öğrenmesine ortam hazırlar.
- Öğrencilere açık ve net geri bildirimler sağlar”.

Oyun tabanlı öğrenme, öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı olup, öğretmenin belirlenmiş hedeflere bağlı olarak öğrencilere rehberlik etmektedir (Weisberg vd., 2013). Oyun tabanlı öğretimde öğretmenlerin ya da yetişkinlerin bireylere oyun için yol gösterme ve imkân sağlama gibi kısıtlı rolleri bulunmaktadır (Bennett, vd., 1997). Öğrencilerin eğlenmesini sağlamak aynı zamanda böyle bir ortamda eğlenirken öğrenmesini sağlayabilmek amacıyla kullanılan materyaller oyun temelli öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlamıştır. Bu ortamların öğrencilerde öğrenmeye merak uyandırma ve motivasyonu artırma suretiyle öğrenmeye

güdülenmeyi artırdığı göz ardı edilemeyecek bir noktadır. Oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinde öğretmenler öğrencileri besleyici olarak dikkatli davranmaları, yetenekleri geliştirici ve eğlenceli etkileşimi sağlamaları, istekli olmaları ve bunun seviyesini doğru ayarlamaları, takipçi olmak yerine oyun arkadaşı ve profesyonel olmaları gerekmektedir (Walsh, 2017). Garis vd. (2002) yaptıkları çalışmada girdi, işlem ve çıktı modeli temelinde bir oyun tabanlı öğrenme tablosu ortaya çıkarmıştır. Model incelendiğinde oyunun bileşenleri, öğretim içeriği, kullanıcı davranışı ve sistem dönütlerinin öğrenme için etkili olduğu görülmektedir. Garis vd.'nin oyun tabanlı öğrenme modeli (Garris vd., 2002) Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Girdi-Süreç-Çıktı’ya Dayalı Oyun Tabanlı Öğrenme Modeli



Oyun temelli öğrenme modelini gösteren Şekil 2’yi incelediğimizde Garris vd. (2002) öğrenmenin ne zaman ve nasıl gerçekleştiğini ve öğrencilerin oyun fenomeni ile ne zaman etkileşime gireceğini tanımlamaktadır. Eğitsel bir oyunun başarısı, öğretilecek malzemenin oyunun özellikleri içinde düzenlenmesiyle belirlenir. Öğrenciler oyunun bazı bölümlerini tekrar tekrar yapmak zorunda kalacakları için oyun çok sayıda motivasyonel özellik içermelidir. Bu hareket boyunca öğrencilerden oyun oynarken bilişsel ve duyuşsal duygularına bağlı olarak istenilen davranışları göstermeleri beklenir. Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrenciler oyun etkinliği ile öğrenme kazanımlarının gerçekleştirilmesi arasındaki süreç adımıdan bilgi edinirler (Kozcu, 2006). Öte yandan, insanların oyun karakterlerinin hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusunda oldukça çeşitli fikirleri vardır. Malone’ye (1981) göre bilgisayar oyunları dört temel unsuru içermelidir: zevk, merak, zorluk ve kontrol. Eğlence sadece öğrencinin dikkatini çekmekle kalmaz, aynı zamanda etkili ve uzun vadeli öğrenmeyi de destekler. Merak, taze bilgi veya belirsiz bulgularla beslenen itici bir güçtür. Oyunun her zor aşaması veya seviyesi zorluğu içerir. Katılımcıların karar verme ve seçme süreçlerinde sahip oldukları yetki ise kontrol olarak adlandırılmaktadır (Milner vd., 2011).

Burgos vd.ne (2007) göre eğitsel oyunlarda öğrenmenin gerçekleşmesi için oyun içeriği ve oyun karakteristiği oldukça önemlidir. Bununla birlikte bu iki unsur gibi geri bildirim de oyunun öğrenme ile tamamlanması için kritik öneme sahip bir bileşen olduğu ifade edilmiştir (Burgos vd., 2007). Alanyazın incelendiğinde oyun tabanlı öğrenme ile ilgili yerel ve yabancı çalışmalara rastlamak mümkündür. Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının etkilerini ve sonuçlarını inceleyen benzer çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmalarda oyun tabanlı öğrenmenin farklı disiplinler üzerindeki etkilerine de yer verilmiş olup daha önce de bahsedildiği üzere oyun tabanlı öğrenmenin fen bilimleri alanında yoğun olarak kullanılan bir yöntem olduğu görülmüştür. Bununla birlikte disiplinlere göre oyun tabanlı öğrenme ortamlarında kullanılan yöntem ve materyaller de değişiklik göstermektedir. Disiplinler bakımından yapılan dağılımlarda oyun tabanlı öğrenmenin akademik başarı, tutum ve öz yeterlik değişkenleri ile ilişkilerinin sıklıkla incelendiği görülmüştür. Bununla birlikte yapılan çalışmalar akademik başarı üzerinde yoğunlaşmakta ve bu çalışmaların amacı eğitim süreçlerinin geliştirilmesi olarak belirlenmektedir.

Demirel ve Dağyar'a (2016) göre oyun tabanlı öğrenme ile ilgili daha kesin yargılara varabilmek için çalışmaların daha çok değişken baz alınarak ve daha geniş örneklemeler üzerinde yapılması faydalı olacaktır. Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının etkililiği ile ilgili birçok çalışmanın eğitim hedefleri ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Eğitimin temel hedefi; sistematik bir süreç ile çeşitli bilgi, beceri, tutum, davranış ve ilgilerin bireylere edindirilmesidir. Kazandırılan bu beceri ve bilgiler eğitim kazanımları olarak değerlendirilmekte ve bu kazanımların uygulanabilir ve kalıcı olması gerekmektedir (Özmen, 2004). Bu bağlamda bireylerin aldıkları eğitim ile gerçek hayat arasında bağ kurmaları ve öğretileri pratik hayatta kullanabilmeleri de eğitimin beklenen kazanımları arasındadır. Bir diğer açıdan bakıldığında ise eğitim ve öğretimin genel amaçlarını bireye çevre tarafından istenen davranış değişikliklerini yerleştirebilmektir (Saracaloğlu & Aldan-Karademir, 2009).

Türkiye eğitim sisteminin yapısı da bahsedilen bu temel amaç ve hedefler doğrultusunda gelişmiştir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı Temel Kanunu'na göre eğitimin temel hedeflerine yönelik alt amaçlar ise bireyleri; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir. Oyunlar, öğrencileri dünyanın dört bir yanına götürür, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine ve kısmen bilgi ve deneyim kazanmalarına yardımcı olur. Hızlı kültürel reformlar, ekonomi ve teknoloji, bilim alanındaki yeni gelişme ve yenilikler, insan haklarının gelişmesi eğitimden

beklentilerin artmasına neden olmuş ve kültürel eğitimin bireyin yararına değişmesine neden olmuştur. Bilgisayar biliminin eğitime girmesiyle birlikte bilgisayar oyunlarının okul çocukları için eğlence merkezlerinden biri olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu oyunların çocukların sadece eğlenmelerine değil, aynı zamanda bir şeyler öğrenmelerine de olanak sağladığı ortaya çıkmıştır. Oyun temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yardımcı olan ve hazırlandıkları amaca yönelik belirli bilgi stratejilerini kolaylaştıran bir yapıya sahiptir.

Akademik başarı, kavram gelişimi, iletişim becerisi eğitim sistemi ve müfredat içerisinde bulunan bu temel hedeflerin birer çıktısı olarak görülmektedir. Akademik başarı; müfredat içerisinde yer alan derslere dair öğrencilerin sahip oldukları başarılarıdır. Her eğitim öğretim yılı içerisinde ileriye yönelik ve sistemli akademik bilginin öğrenciler tarafından edinmiş olması beklenmektedir. Akademik ders başarısı bir sonraki kademedeki ve hayatlarının devamında gerekli olabilecek alt yapının hazırlanmasını sağlamaktadır (Özmen, 2004). Akademik başarı düzeyinin istenilen seviyede olması için konu, öğrenen kitlenin özellikleri ve eğitim ortamının altyapısı gibi durumların göz önünde bulundurulduğu farklı öğrenme yaklaşımları benimsenmektedir. Bu çalışmada konu edilen oyun tabanlı öğrenme modelinin akademik başarı düzeyine etkisi farklı araştırmacılar tarafından incelenmiş ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Paris & Yussuf, 2012; Yang vd., 2015).

Oyun tabanlı öğrenmenin güncel teknolojik ortamlardaki rolünün vurgulandığı bir çalışmada ise dijital oyun-tabanlı öğretimin öğrencilerin konu alanı ile ilgili bilgi ve becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Bhuiyan & Mahmud, 2015). Oyunlarla çalışmak, öğrencilerin teorik olarak veya başkalarının deneyimlerini dinleyerek bir şeyler öğrenmenin aksine, öğrencilerin kendi başlarına öğrenmelerine ve yeni tasarımlar oluşturmalarına olanak tanır. Bunun nedenleri arasında oyunda yaparak ve yaşayarak öğrenmesi, oyunların öğrenci odaklı olması, öğrencilerin problem aşamasında aktif rol alabilmeleri, kullanım fırsatları sunabilmeleri ve öğrenme motivasyonu sağlayabilmeleri sayılabilir.

Oyun temelli eğitim, oyun yoluyla öğrenme hedefinin gerçekleşmesini temsil eder. Princeky, dijital oyuna dayalı bir oyunu, yeni nesil öğrenciler için dijital oyunlar ve eğitim hedeflerinin bir kombinasyonu olarak tanımlamaktadır. Modern teknolojinin gelişmesiyle birlikte dijital ortamlarda oyun oynamanın gelişimi de hız kazanmaya devam etmektedir. Dijital oyunlar, çeşitli teknolojilerle desteklenen oyunlardır ve dijital oyunları oynayanların sayısı her geçen gün artmaktadır. İnsanların çok fazla zaman geçirdiği bu tür durumları göz önünde bulundurarak çalışma alanları tasarlamak önemlidir. Bu noktada oyun temelli bir öğrenme yaklaşımı ortaya çıkmaktadır. Spor temelli öğrenme ortamının eğlenceli ve zevkli olması, diğer öğrenme yöntemlerine göre daha fazla fırsat sunmakta ve öğrencilerin farklı dinlemeleri

kendine çekerek farklı beceriler kazanmasını desteklemektedir. Eğitim sürecinde oyun temelli eğitimin ilgiyi artırdığı, korku ve kaygıyı azalttığı, eğlence ve motivasyonu artırdığı söylenmektedir (Garris vd., 2002).

İyi tasarlanmış bir oyun için gerekli tasarım ölçütleri Torrance (1974) tarafından Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *İyi Tasarlanmış Bir Oyun İçin Gerekli Tasarım Ölçütleri*

Oyunlar İçin Gerekli Olan Tasarım Ölçütleri	
Ölçüt	Açıklama
Kazanmak için bilgi ve beceri gösterilmelidir.	Şans faktörü bilginin ve çabanın değerini düşürür
Oyunda önemli kavram ve içerikler vurgulanmalıdır.	Oyun öğrenilmedi gerekeni direkt olarak vermemelidir.
Oyun anlaması kolay ve oyuncular için ilginç olmalıdır.	Amaç pratik ama aynı zamanda da meydan okuyan bir oyun yapmaktır.
Öğrenciler yanlış cevaplar için cezalandırılmamalıdır.	Hatayı cezalandırmak, çabayı cezalandırmaktır.
Sıfır- toplam (zero-sum) oyunu olmamalıdır.	Birileri kazanırken diğerleri kaybetmeye mahkûm olmamalıdır.

Oyun tabanlı öğrenme ortamları, belirli problem durumlarına uyum sağlayan problem odaklı öğrenme alanları yaratır. Oyun temelli ortamlarda öğrenenler kendi problemlerini yaratırlar, problemi çözmek ve çözmek için ihtiyaç duydukları bilgileri toplarlar. Spor hakkında bilgi edinmenin bir başka avantajı da geleneksel eğitim materyallerinden ziyade günlük deneyimleri tasvir etmeye daha uygun olmalarıdır. Oyun temelli ortamlarda öğrenenler kendi problemlerini yaratırlar, problemi çözmek ve çözmek için ihtiyaç duydukları bilgileri toplarlar. Spor hakkında bilgi edinmenin bir başka avantajı da geleneksel eğitim materyallerinden ziyade günlük deneyimleri tasvir etmeye daha uygun olmalarıdır. Bu unsurlarla düşünce ve davranış arasındaki ideal köprüdür. Kullanıcılar, taklit ederek korkmadan gerçek sonuçlara ulaşabilirler (Doğusoy & İnal, 2006). Bu unsurlarla düşünce ve davranış arasındaki ideal köprüdür. Kullanıcılar, taklit ederek korkmadan gerçek sonuçlara ulaşabilirler (Doğusoy & İnal, 2006). İyi tasarlanmış bilgisayar oyunlarının kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenciler sadece dinleme ve okumanın ötesine geçerler. Bu durumun önemi şu şekilde açıklanmaktadır: Öğretmen odaklı öğrenme ortamlarında öğrenciler, öğretilen dersleri hatırlamak için çaba gösterirken, oyun öğrencileri ne yaptıkları üzerinde kontrol sahibi olurlar ve öğrendiklerini sürdürmek için güçlü bir şekilde motive olurlar. Oyun temelli ortamlarda öğrenenler kendi

problemlerini yaratırlar, problemi çözmek ve çözmek için ihtiyaç duydukları bilgileri toplarlar. Kullanıcılar, taklit ederek korkmadan gerçek sonuçlara ulaşabilirler (Doğusoy & İnal, 2006).

Oyun-tabanlı öğrenme ile anlatım yöntemi arasındaki farklar (Gagne, 1965) Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. *Oyun Tabanlı Öğrenme İle Anlatım Yöntemi Arasındaki Farklar*

Oyun Tabanlı Öğrenme	Anlatıma Dayalı Öğrenme
Ne kadar veya ne zaman oynayacağını öğrencinin kontrolündedir.	Öğrenci grupları belirli bir yerde bir araya toplanarak çok az serbestlikle ve yönetimde öğrenmelerini gerçekleştirmeye çalışırlar.
Öğrenciler Aktif olarak çalışırlar ve çeşitli etkinlikler yaparlar.	Öğrenciler bilgiyi rutin etkinlikler ile almak zorundadır.
Öğrenciler kendilerini uzman gibi hissederler ve daha güçlü, bilgili ve becerikli olurlar.	Öğrenciler bilgileri öğretmenlerden öğrenirler ve ölçme için genellikle test ve sınavlar kullanılır.
Öğrencilerin birlikte, iş birliği içerisinde çalışma imkânları vardır.	Öğrenciler bir diğer öğrenciyi kaynak olarak kullanmazlar ve performansları birbirlerinden tecrit edilmiştir.
Performans, ölçüt tabanlıdır. Her öğrenci kendisi ile yarışarak öğrenmesini gerçekleştirir.	Her öğrenci seviyesine göre sınıflandırılmıştır ve sınıftaki diğer öğrenciler ile yarışmak zorunda kalır.
İçsel bir ödül mekanizması ve duygusal bir haz vardır	Okullar, “iyi not almak” ve “sınıfı geçmek” gibi dışsal ödüller ile donatılmıştır.

Öğretim sürecini destekleyen en önemli araçlardan biri bilgisayarlardır. Bilgisayarların eğitime katkısı ile ilgili araştırma ve sonuçlara göre bilgisayarların eğitim ve öğretime katkısı iyi yani BDE çeşitli öğretim alanlarını bünyesinde barındıran bir platformdur ve spor eğitici oyunlar da bunlardan biridir. Toplumun en önemli ihtiyaçlarından biri hâline gelen bilgisayarlar, günümüzde çocuklar arasında popülerdir. Yetişkinlerin ve özellikle çocukların bilgisayarı bir oyun aracı olarak kullanması, bilgisayarların eğitim ortamlarında kullanılmasına neden olmuştur. Küçük çocukların saatlerce sıkılmadan oynadığı bilgisayar oyunlarının eğitimde kullanımına ağırlık verilmesi gündeme gelmiştir. Böylece çocuk geleneksel okul ortamının düşmanlığını yenebilir ve kendini iyi bir eğitim ortamında bulabilir. Eğitsel oyunlar sayesinde hem öğrenci derse iyi uyum sağlar hem de dikkat dağınıklığı sorunu ortadan kalkar. İşlenecek konu görselleştirilecek ve konunun anlaşılmasını kolaylaştıracak oyunlar üzerinde ders çalışılacaktır. Oyunlar, çeşitli görsel bağlamlarıyla tarihi anlaşılır ve zamansız kılar.

Oyunlar öğrenme sürecini kısaltır ve anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırır. Böylece oyunların öğrenmede kullanımı öğrenciler ve öğretmenler için değer kazanmaktadır. Bu bağlamda eğitimin kalitesini artırmak ve daha verimli hâle getirmek için bilgisayar oyunlarından yararlanmanız gerekmektedir. Özellikle Türkiye'de yapılan araştırmalarda öğrencilerin bilimi çok sevdikleri, oyunlardan önce vakit geçirmeyi sevdikleri, teknolojiyi arkadaş olarak gördükleri için okullarda bilgisayar kullanılmasını çok istedikleri tespit edilmiştir (Nicolopoulou, 2004).

Eğitsel oyunların çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri araştırıldığında, çocukların öğrenme güçlüğü çektiğine dair muğlak fikirler elektronik ortamlarda öğrencilere aktarılacak daha kolay öğrenmeleri sağlanabilmekte ve öğrencilerin sıkılmadan öğrenmeleri sağlanmaktadır. Ayrıca oyunlar öğrencilerin fikirlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Kurgusal görüntüler yardımıyla gerçek yaşam olaylarını tehlikeden uzaklaştırmak çocuklara olumlu düşünme ve inşa etme fırsatı verir, böylece çocuk yaparak ve yaşayarak öğrenir. Kişi kendini özgürce ifade edebildiği zaman, çevresindeki bireysel farklılıkları tanıyabilir ve bu oyun yoluyla olabilir. Oyun sırasında çocuklar birer yetişkin gibi davranırlar ve günlük davranışlarına ek olarak davranırlar. Oyunun kontrolünün tamamen kendisinde olduğunu bilen çocuk, öğrenme ortamına uyum sağlayabilir. Eğitici oyunlar çocukların yaratıcılığını, problem çözme becerilerini ve çok çeşitli bilişsel ve psikolojik becerilerini geliştirmek için kullanılabilir (Saracaloğlu & Aldan-Karademir, 2009). Teknolojideki ilerlemeler bilgisayarların daha fazla eve girmesini kolaylaştırmış ve öğrenciler kötü alışkanlıklar yerine renkli grafiklerle zenginleştirilmiş oyunlarla daha iyi vakit geçirme fırsatı bulmuştur. Eğitici oyunlar, güvensiz, kaygısız öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarına ve öğrenciye aşinalık kazanmalarına yardımcı olur ve bunları sınıf ortamında kullanarak öğrenmeyi kolaylaştırır (Bağcı, 2011).

Akademik Başarı

Ülkeler açısından önemli kaynak olarak nitelendirilebilecek en önemli varlık yetişmiş insan gücüdür. Eğitim kurumları, insanı güce dönüştürmesi açısından çok önemlidir. İçerisinde bulunduğumuz bilgi çağı için yaratıcı, üretken, problem çözme ve düşünme becerisi gelişmiş olan kişilere ihtiyaç vardır. Bu nedene bağlı olarak eğitim de psikolojik, bilişsel ve duygusal yönlerden kişinin gelişimi sağlanmalıdır. Öğrencilerin gelişim seviyesini anlamak amacıyla başarı kavramı kullanılmaktadır (Gander vd., 1993). Öğrencilerin akademik başarı seviyesi, eğitim kurumlarında önem verilen konuların başında yer almaktadır. Akademik başarı, öğrencinin okul içerisinde öğrenmesi amaçlanan kazanımları elde etme seviyesinin ölçüsü olarak ifade edilebilir (Akman, 1995). Öğrencinin içerisinde olduğu sınıf, ders ve okula uygun

olan amaçlarda gösterdiği ilerleme başarı; mevcut yeteneği ile okuldaki başarısı arasındaki farklılık da başarısızlık olarak ifade edilmektedir (Akbulut & Çepni, 2013).

Akademik başarı, kişilerin yaşam biçimlerini etkileyebilen ve gelecek dönemlerdeki olanakları daha iyi bir şekilde değerlendirerek geleceklerini yönlendirme konusunda seçim yapmalarına yardımcı olur. Ortaokulu tamamlamış öğrencilerin lise tercihleri, liseyi tamamlamış olanlarında üniversite tercihleri akademik başarılarına bağlı olarak şekillenmektedir (Altınbulak vd., 2006).

Başarı kavramını genel anlamda istenilen sonucu elde etme doğrultusundaki ilerleme olarak tanımlamak mümkündür. Başka bir tanıma göre başarı, belirlenen amaçlara ulaşmak amacıyla planlı bir emek harcanarak arzulanan sonuca varmak olarak da ifade edilebilir. Başarı kavramı farklı şekillerde tanımlanabilmesinin yanı sıra eğitim alanındaki başarı genel olarak okuldaki derslerde gelişim sağlanıp öğretmenler tarafından onaylanan notlar ve alınan test puanları gibi unsurlar doğrultusunda belirlenen başarıya karşılık gelmektedir. Başarıya ulaşmanın derecesi, eğitim hayatı içerisinde hedeflenen kazanımları elde etme seviyesine bağlı olarak değişmektedir. Akademik ve başarı kavramları farklı anlamlar ifade ediyor gibi olsa da birbirleriyle ayrılamayacak derecede ilişkilidirler. Bu durumun yanı sıra başarı kavramı, akademik başarıyı da içine alacak şekilde kullanılmaktadır. Eğitim ve okulla ilgili süreçlerin temelinde öğrenci başarısı vardır ve başarı bu süreçler dâhilinde en önde gelen kavram olarak yerini almaktadır (Ayan & Dündar, 2009).

Akademik başarı kavramı ilk olarak Heider (1958) tarafından sosyal psikoloji içerisinde bulunan Yükleme Teorisi kavramı içerisinde yer verildiği görülmektedir. Heider'e göre bireyin davranış biçimi kişisel ya da çevreye dayalı olabilir. Kişi davranış şeklinin bireysel olduğunu ifade ediyor ise sonuçlarından sorumlu tutulur, ancak davranış sebebi çevresel ise olumlu ya da olumsuz olması fark etmeksizin sorumlu tutulmaz. Heider'e göre kişiler çevresindeki kişilerin davranışlarını yordamak ve kontrol etmek amacıyla yüklemelerde bulunurlar. Heider bazen bireyin asıl amacını cansız nesnelere yüklediğini böylece, kişilerin davranışlarını amaçları yoluyla açıklama eğiliminin zorluğunu göstermiştir (Akbulut & Çepni, 2013). Yükleme Teorisi'ne bakıldığında kişiler çevrelerinde gelişen durumların sebeplerini anlamak, bulmak için güçlü bir motivasyona sahiptirler. Sebebe bağlı yüklemeler, sonrasındaki davranışları etkileyecektir (Altınbulak vd., 2006). Yükleme Teorisi'nin özü sebep olan durumları anlayıp, yapılan yüklemelerin davranışlarımızı etkileme durumudur. Sözü edilen teori kapsamında, davranışın sebepleri bulma çabası ve davranışlarımızı bu yüklemelerle ilişkilendirmek olası bir tepkilerdir (Akkök vd., 2003). Kişinin yaptığı yüklemeler, karşısındakilerin davranış sebebini algılama ve sonrasındaki davranışlarını ön görme kapasitesini olumlu yönde etkilemektedir.

Kurama göre, kişiler genel anlamda, durumlara karşı tepkisiz bir durumda gözlemlenmezler (Altınbulak vd., 2006). Birey etrafında gelişen durumları, insanların davranışlarını genel anlamda aktif olarak gözlemler. Bir başka deyişle kişi olağan davranış ve duruma sebep olan düzeni araştırarak gözlemler. Bu aktif gözlemler sonucunda karşısındakilerin davranışlarına bağlı bazı yüklemeler yapar. Kişi davranışın nedenlerini davranış ve çıkarımlarını bu durumlara yüklemeyi kendi davranışları için de uygular (Aksan, 1971).

Eğitim araştırmacılarının ilgisini çeken bir diğer konu ise, aynı akademik programı paralel yöntemlerle ve aynı okulda öğrenmelerine rağmen dönem veya yılsonu akademik başarı derecelerinde görülen farklardır. Bu duruma bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen durumlar önemli bir araştırma konusu olmuştur. Araştırmalar dâhilinde bu konu farklı ölçeklere sahiptir. Bu ölçeklerden bazıları; öğrencinin zihinsel kapasitesi, okul ve sınıf şartları, öğretim hizmetleri, eğitimcinin özellikleri ve öğrencinin sosyoekonomik durumu gibi etkenlerdir (Balat-Uyanık & Güven, 2006). Araştırma bulguları, diğer etkenlerin zekâ faktörünün dışında özellikle sosyopsikolojik ve sosyoekonomik etkenlerin etkisine bağlı olarak şekillendiğini belirtmiştir. Kişinin zekâ ve yeteneği başarıyı açıklama açısından yeterli değildir. Bu noktada, akademik başarı açısından daha önemli yordayıcılara gereksinim olduğunu söylemek gerekir (Bayat vd., 2014).

Akademik başarıyı şekillendiren birçok faktörün olduğu bilinmektedir. Alanyazında incelenmiş olan araştırma sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Türkiye’deki yapılan çalışmalara bakıldığında akademik başarıyla değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışma içeriğinde akademik başarı ve eylem kimlikleme arasındaki bağlantı, eylem kimliklemeyi etkileyen farklı değişkenlerle beraber düşünülmüştür. Bu durumun yanı sıra başarıyı etkileyebilecek olan etkenler tek tek ele alınmayıp, Sarier (2016), Arıcı ve Dalkılıç (2006) ve Ulular’ın (1997) yaptığı çalışmalar içerisindeki sınıflandırmalardan yola çıkılarak üç ana başlık olarak değerlendirilmiştir. Bu başlıklar; aileden, okuldan ve bireysel (öğrenciden kaynaklı) etkenlerdir. Sarier (2016) çalışmasında, başarı üzerindeki en büyük etkenin bireyin kendisi olduğu ve diğer iki etkenin de bu durumu takip ettiği yönünde ifadeler yer vermiştir.

Kavram Gelişimi

İnsanlar nesnelerle dolu bir gerçeklikte yaşarlar ve nesneleri öğrenmek ve düşünmek için öncelikle isimlerinin olması gerekir. Nesneleri adlandırmak, dilde soyut düşünceyi temsil eder (Dominguez vd., 2013). Bunun için en temel silah kelimelerdir. Kelimeler, düşünceyi zorlayan semboller olarak hizmet eder. Evrende o kadar çok farklı nesne var ki hepsini tek tek adlandırmak ve her birini hatırlamak oldukça zordur (Demirel & Dağyar, 2016). Bilgi, tıpkı

insan zihninin yaptığı gibi, benzer özelliklere sahip nesneler hâlinde düzenlenmelidir. Dilin en önemli rolü budur. Kelimeler, bir nesnenin ortak adı ve amblemi olarak hizmet eder.

Sapir’e (1963) göre “dilini öğelerini oluşturan kelimeler, çok sayıda yaşantı açısından elverişli bir şekilde özetleyen ve ayrıca daha fazlasının da özetlenmesine hazır olan temel birimlerin sembolleridir.” Doğanay (2003) ise, kelimelerin dünyanın anlaşılması için bilginin depolanması ve başkalarına aktarılması amacıyla kullanılan araçlar olduğunu dile getirmiştir. Hızlı bir biçimde değişim geçiren dünyada kelimelere karşılık gelen anlamların sayısının artması sebebi ile kelimeler taşıdıkları ortak özellikler dolayısıyla birden fazla bilgiyi barındırmaktadır. Sadece kelimelerden bazıları tek bir özelliği taşıırken bazıları ise birden fazla özelliği ortaya koyabilmektedir. Aynı kelime ile adlandırılan bir kümede yer alan nesneler ile bir ya da birden fazla açıdan benzerlik içerisinde bulunabilmektedir. Farklı nesnelerin aynı isim altında toplanması kullanılan kelimelerin sayısı ve türünde ekonominin yapılması, dilin kullanışlılığının korunmasına yardım etmesi açısından kaçınılmazdır. Kelimeler ile elde edilen söz konusu düşünsel ekonomi kelimelerin sahip olduğu ortak özellikleri haricinde farklı özelliklerini geri plana attığımızda çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Bu konu kapsamında Özlem (2003) şu sözleri dile getirmiştir: “Bizim tek bir sınıf adı altında topladığımız nesneler birbirine benzerlerse de birçok bakımdan farklı da olabilirler. Böylece, bir sözcüğü bir nesneler kümesinin nicel olarak tümünü işaret edecek biçimde kullandığımızda, örneğin insan sözcüğünün yeryüzündeki tüm insanları kastederek düşündüğümüzde, sözcüğün kapsamını kastetmiş oluruz.”

Kelimenin aynı nesneler kümesinin ortak özelliklerini ortaya çıkaracak şekilde kullanılan işleminden söz edilmektedir. Kelimelerin ortak özelliklerini belirten sözcüğün işlemine, bir diğer ifade ile sözcüğün anlamına kavram adı verilmektedir. Kavramlar üzerine farklı tanımlamalar yapılmıştır: Meril’e (1983) göre “Kavram, ortak özellikleri paylaşan ve aynı isimle tanımlanan semboller, olaylar ve nesneler grubudur”. Coşkun (1999) çeşitli kaynaklardan aktardığına göre “kavram, dağınık olan nesnelerin, olayların, durumların belli özelliklerinin dikkate alınarak bir araya toplanması yani sınıflandırılması aşamasıdır”. Ülgen (2001) göre kavram ise, “insan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu değişkendir; bir sözcükle ifade edilir”. Senemoğlu’na (2004) göre kavram ise, “benzer nesneleri, insanları, olayları, fikirleri, süreçleri gruplamada kullanılan bir kategoridir”. Doğanay’a (2003) göre kavram, “olgular kategorisini temsil eden bir sözcük ya da cümle ile ifade edilen ve bundan dolayı olguya göre düşünülmesi biraz daha zor olan soyut bir düşüncedir”. Yapılan tanımlardan hareketle, kavramların, sınırsız sayıdaki nesneleri sınırlı olan grup, küme, sınıfta toplayan kelimeler olduğu söylenebilir.

Görüldüğü gibi her şeye bir isim verilseydi kavramlara gerek kalmazdı. Kavramlar, zihinde ve fikirlerde var olan gerçek nesnelerdir; bunlar sadece isimler değildir (Demirel & Dağyar, 2016). Fikir, bir şeyin belirgin izlenimini tasvir eder, imajını değil, tasarımını. Aristoteles, bir kavramı, bir şeyin tasarımının ve tanımının tek kelimelik bir açıklaması olarak tanımlamıştır. Fikir daha çok bilgilendirici bir özete benzemektedir. Bir kelimedede toplanmış ve o kelimeye toplanmış, depolanmış, sıkıştırılmış ve yüklenmiş bilgidir (Domínguez vd., 2013).

Ericsson, karşılaştığımız bir terimin veya kelimenin bir kavram olup olmadığını belirlemek için beş maddelik bir kavram tanımlama testi sunmaktadır. Bir terim veya kelime ise; Genel ve soyut, bir veya iki kelime ile ifade edilen, uygulamada evrensel olan, belirli bir zamana bağlı olmayan ve ortak özelliklerle farklı özellikleri temsil eden bir kavramdır (Ebner & Holzinger, 2007).

Senemoğlu (2004), kavram, yaygın kullanım ve uygulamalardan oluşan uygulamalar, cümle içinde kullanım yerlerine göre gruplandırılabilenler, hangi kelimeler temsil edilirse edilsin, kavram bütünü; Öğrenilebilirlik, kullanılabilirlik, genellik ve güçlülük özelliklerine sahiptir. Ülgen (2001) kavram özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Kavramlar, insan tecrübesine dayalı olarak zaman içinde değişirler. Yeni tecrübelerle kavramların özellikleri nitelik ve nicelik açısından değişir. Bu nedenle, kavramların özellikleri sürekli incelenmekte, kavramlar yeniden tanımlanmaktadır.
- Obje ve olayların algılanan özellikleri bireyden bireye değişebilir. İnsanlar dünyadaki gerçekleri kendi geçmiş yaşantılarının etkisi altında, yetenekleri ölçüsünde, değer yargılarına dayalı olarak algılar ve değerlendirirler. Bu nedenle kavramların yanlı olduğu düşünülür.
- Kavramın orijinali vardır. Kavramın orijinali, kavramın bireyin düşüncelerindeki ilk oluşumudur. Kavramın kritik özelliklerinden oluşur. Kavramın adı söylenince ilk akla gelen özelliği veya örneğidir. Kavramın diğer özellikleriyle karşılaştırılan kavramın zihnindeki orijinalidir.
- Kavramların bazı özellikleri, bazen birden fazla kavramın üyesi olabilirler. Bir özellik birden fazla kavramın özelliği olabilir.
- Kavramlar objelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar. Her kavramın soyut ve somut özellikleri vardır. Bunların bir kısmında somut özellikler, bir kısmında da soyut özellikler ağırlıklı olabilir.

- Kavramlar çok boyutludur. Bir kavram konumuna göre, bazen merkezde, bazen de merkezin çevresinde yer alabilir. Kavramların çok boyutlu oluşu, bir açıdan onun esnekliğine işaret eder. Belli özellikler belli konumda değerlendirilir.
- Kavramlar kendi içlerinde, özelliklerine uygun belli ölçütlere göre gruplanabilirler. Bir kavram iki ayrı ölçütle gruplandığında çok sayıda gruplar oluşur. Ölçütler değiştikçe özellikler, bu nedenle de gruplar, nitelik ve nicelik açısından değişirler.
- Kavramlar dille ilgilidir. Her kavram bir sözcükle ifade edilir. Bir kültürde geliştirilen kavram çeşitliliği ile o kültürün dil zenginliği arasında olumlu bir ilişki vardır. Kültürü oluşturan insanların düşünce ve duyu zenginliği, eğilimleri ve ihtiyaçlarının çeşitliliği ve geliştirdikleri değerlerin niteliği, kısaca o insanların yaşam biçimleri kavram oluşturma ve geliştirme sürecini etkiler. İnsanların yaşamları, geliştirdikleri kavramlarla sınırlıdır.
- Kavramların özellikleri de kendi içinde birer kavramdır. Bazı kavramların özellikleri de birer kavram olabilir. O kavramın öğrenilebilmesi için özelliklerle ilgili sözcüklerin anlamlarının bilinmesi gerekir.

Kavramların özellikleri dikkate alındığında, kavram sayesinde daha kolay düşünebildiğimiz ve olaylara daha geniş bir açıdan bakabildiğimiz elde edilmiştir. Özlem'in (2003) iddia ettiği gibi, oluşan ve genel bir formda bilgi içeren kavramları kullanarak alıcıyı evrene kuşbakışı bir bakış açısıyla götürmekteyiz.

Atkinson (1995) kavramları, kavramların ortak özelliklerinin değişkenliği açısından klasik kavramlar ve olasılık içeren kavramlar olmak üzere ikiye ayırmıştır. Klasik bekâr kavramı örnek olarak verilmiştir. Bu kavramın her örneği, bir yetişkin ve bekâr özelliklerine sahiptir. Klasik kavramların özellikleri bu kavramın tüm örnekleri için aynıdır ve bu kavramın anlamını bilen herkes için aynı anlam akla gelmektedir.

Öte yandan, olasılık kavramlarında, kavramın bazı örnekleri, kavramın özelliklerinden daha fazlasına sahiptir. Birçok insan için kuş kavramı uçmayı ve cıvılamayı içeriyor olsa da tüm kuşlar uçmaz ve tüm kuşlar cıvılamaz. Atkinson (1995), günlük hayatımızdaki kavramların ve insanlarla ilgili kavramların çoğunun olasılık içeren kavramlar olduğunu belirtmiştir. Bir kavram bir örnekte ne kadar çok özelliğe sahipse, bu kavramın tipik özelliği insanlar bu örneği değerlendirecektir. Bir kavram düşündüğümüzde aklımıza büyük ihtimalle o kavramın tipik bir örneği gelir (Gözalan & Koçak, 2014).

Tipik örnekler kategorize edilir ve bir kavramın diğer örneklerinden daha hızlı akla gelir. Örneğin hemşirelerden bahsederken çoğumuz beyaz önlüklü, elinde iğne olan bir hemşire

hayal ederiz. Bu bizim tipik hemşire örneğimizdir (Garris vd., 2002). Sanki hemşirelerin işi sadece iğne yapmakmış gibi hatırlıyoruz. Çünkü dadı ve iğnesi çocukluktan beri bazı aileler tarafından çocuklarını korkutma aracı olarak kullanılmıştır. Bu işlev artık hemşire kavramının parçasını oluşturmaya başlamıştır (Gander vd., 1993).

Atkinson (1995), bu olasılık kavramlarıyla ilgili güçlü önyargılı düşünce ve beklentilere sahip olduğumuzu iddia etse de bu inançların önceki deneyimlerimizden etkilendiğini ve zamanla gelişebileceğini varsayabiliriz. Başka bir deyişle, farklı hemşireleri tanıdıkça onlara bakış açımız da değişebilir. Ek olarak, Piaget, en eski şemalarımızın deneyimlerimizden oluştuğunu ve kafamızdaki kavramlar hakkında sahip olduğumuz bilgilerin çeşitli, yanlış veya eksik olabileceğini savunmuştur. Ayrıca şu anda sahip olduğu bilgileri kolay kolay bırakamazken, yeni bilgileri insan zihnine uyarlayarak mevcut bilgileriyle birleştirmeye çalışacağını söylemiştir.

Kavram Öğrenme

Farklı içerik türlerinden biri olan kavram hem Türkçe hem de Batı dillerinde kavramak fiilinden türemiştir. Bilinen, anlaşılan; sonuç olarak, düşüncelere ve zihinsel durumlara atıfta bulunur. İnsan zihninin temeli kavramlardır (Gürbüz Türk vd., 2017). Nesnelerin veya olayların gözlemlenebilir özelliklerinin bütününden meydana gelmektedirler. Kavramların sahip oldukları ortak özellikleri, paylaşan ve aynı adla tanımlanan semboller, olaylar ve nesneler grubudur. Buna karşılık söz konusu gruplamalar zihinsel bir tasarım olmaları dolayısıyla da gerçek bir dünyada değil zihinde bulunmaktadır (Howard & McInnes, 2012).

Alanyazın, kavramın sayısız anlamını içerir. Aşağıda bunlardan birkaçı açıklanmıştır. Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bunları tek bir isim altında bir araya getiren jenerik bir tasarımdır (Johnson vd., 1999). Fikir, bir veya daha fazla önerme yoluyla ifade ettiğimiz bir şeyi söylememizi sağlayan özlü bir ifadedir (Kailani vd., 2019).

Kavram, birbiri ile benzer nesneler, insanları, olayları, fikirleri, süreçlerin gruplanmasında kullanılan bir kategoridir. Ülgen'e (2001) göre kavram; "insan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu yapısıdır". Tennyson ve Park (1980) kavramı; "ortak özellikleri paylaşan spesifik nesnelerin, sembollerin veya olayların oluşturduğu özel bir ad ve sembolle gösterilebilen bir bütündür" şeklinde tanımlamaktadırlar. Meril'e (1983) göre kavram: "ortak özellikleri paylaşan ve aynı isimle tanımlanan semboller, olaylar ve nesneler grubudur ve kavramlar; insanların nesneleri, durumları ayırt edici özelliklerine göre hiyerarşik olarak sınıflamaları sonucunda oluşmaktadır".

Bir kavramın türü, onun nasıl öğrenildiğini belirleyecektir. Kavramların nasıl öğrenildiği konusunda temel olarak iki düşünce okulu vardır. Birincisi, insanların kavramları teorilerini teste tabi tutarak öğrendikleri, diğeri ise ortak örnekler üzerinde düşünerek onları aldıkları fikridir. Klasik kavramların çoğu, daha sonra test edilen hipotezler formüle edilerek öğrenilir, ancak insanlar zaman zaman olasılıksal kavramları öğrenmek için de hipotez testi tekniğini kullanırlar.

Hayatımızın her aşaması yeni kavramların gelişimini içerir. Birçok kavram başlangıçta tesadüfen, deneme yanılma yoluyla veya soru-cevap yoluyla öğrenilir. Bazıları bize zorlanır, bazıları ise rastgele seçilir. Bu fikirlerin bazıları zamanla genişletilip pekiştirilirken, diğeri unutulmaktadır. Bu prosedür yaşam boyunca devam eder (McLean vd., 2016). Bazı fikirleri günlük yaşam akışı içinde anlamak bizim için oldukça zordur. Bu kavramların planlı eğitim içerisinde öğretilmesi gerekmektedir (Montessori & Oswald, 1989). Bayazıtöğlu (1991), “kavramların kalıcılığı konusunda yaptığı araştırma sonucunda, kavramların çoğunun unutulduğu veya niteliklerini kaybettiği gözlenmiştir”.

Her kavram, diğeri tüm kavramların bir istisnasıdır; örneğin ada burun kavramının bir istisnasıdır. Kavramlar bu kadar çok benzerliği paylaştığında, onları ayırt etmek oldukça zor hâle gelmektedir. Dikdörtgen kavramına çok benzemekle birlikte buna örnek olmamakla birlikte dörtgen, kare ve çokgen kavramları bunu göstermektedir ve bu durumun kafa karışıklığına neden olduğu sonucuna varabiliriz (Lansdown & Walker, 1996). Ayrımcı olmayan özellikler, örnek ve örnek olmayan gibi ayırt edici niteliklerin tersidir. Bu özellikler kavramı açıklamak için sıklıkla kullanılsa da anlamak için gerekli değildir. Bu açıdan arabalarda bulunan aksesuarlar ile benzerlik gösterebilir. Bununla birlikte çeşitli aksesuarlardan bazıları arabaların işlevi açısından gereklilik arz etmemektedir (McMillan & Schumacher, 2010). Ayırt edici olmayan özellikler birçok şekil ve boyutta olabilir. Bazıları üçgen veya ada için genişlik, sandalye kavramı için renk ve cümle kavramı için uzunluk içerir. Listeye ayırt edici olmayan ek özellikler eklenebilir (Montessori & Oswald, 1989). Kavramın şu özellikleri belirtilebilir: kavramın adı, kavramın tanımı, kavramın örnek ve örnek olmayan örnekleri, kavramın ayırt edici ve ayırt edici olmayan özellikleri. Bu özelliklerin kavramın öğretiminde sunulacağı düşünülmektedir (Miles & Huberman, 1994).

Kavram hiyerarşisinde iki veya daha fazla kavram arasındaki ilişkileri öğrenilirken, aynı düzlemde iki kavramı çalışmak, iki aşamalı kavramı öğrenmekten daha başarılıdır.

İnsanların varlıkları ve durumları ayırt edici özelliklerine göre hiyerarşik bir şekilde sınıflandırması sonucunda kavramlar meydana gelmektedir (Türkmen & Kandemir, 2011).

Kavramların Öğrenilme Düzeyleri

Kavramlar, varlıkların basitten karmaşığa doğru kademeli olarak sınıflandırılmasını ve doğa bilimlerinden sosyal bilimlere geçerken birbirlerine olan gerekliliğini ifade etmek için kullanılmaktadır (Miller & Almon, 2009). Ancak eğitimle ilgili taksonomilere baktığımızda birbirinin önkoşulu olan ve basitten karmaşığa doğru sıralanmış taksonomilere de rastlanabilmektedir. Program tasarımcıları, kullanıcıların edinmesi gereken özellikleri kapsam, tür ve kalite için bir dizi standart temelinde değerlendirdi ve sınıflandırdı (Mantzicopoulos vd., 2008). Eğitim amaçlarının taksonomisi bu bölüme verilen addır. Bilişsel Alan; bilgi, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme Bloom vd. (1950) tarafından kullanılan kategorilerdir. Her adım kendinden öncekini kapsar ve sonrakinin ön koşuludur, bu nedenle aşamalar hâlinde düzenlenirler.

Gagne, öğrenmenin sonuçlarını, insanların eğitim yoluyla kazanacakları özellikler olarak tanımlamıştır. Gagne'ye göre, birkaç çıktı kategorisi vardır ve bu kategorilerin her birinin yeteneği, benzersiz bir dizi prosedür kullanılarak kazanılmalı ve değerlendirilmelidir. Gagne, öğrenme materyallerini beş kategoriye ayırmıştır. Bunlar dil bilgisi, bilişsel teknikler, motor beceriler ve tutumları içerir. Kavram öğrenme, entelektüel becerileri oluşturan sekiz öğrenme alanından biridir. Gagne'nin davranışsal düzey sınıflandırmasına içerik boyutunu dâhil ederek davranış düzeyi-içerik türü çaprazlamasını oluşturan Merrill (1973) tarafından ortaya konan bir teori, hatırlama, kavrama, uygulama ve yaratma düzeylerinde edinilebilir. Klausmeier ayrıca bir bireydeki kavram gelişiminin dört aşamasını kategorize etmek için bir sınıflandırma yaklaşımı kullanmıştır: somut düzey, tanıma düzeyi, sınıflama düzeyi ve formal düzey. Klausmeier'in sınıflandırmasına göre somut düzey adımı, hatırlamayı ve anımsama yoluyla diğerlerinden ayırt etmeyi; tanıma düzeyi adımı, çeşitli ortamlarda ve bağlamlarda tanıma işlemlerini gerektirir; sınıflandırma düzeyi adımı bir kavramın iki farklı örneğini belirtmeyi, tanıma düzeyi adımı ise kavramın örneklerini doğru tanımayı, tanımlayıcı özelliklerini belirtmeyi gerektirir (Miller & Almon, 2009).

Krathwohl vd., Bloom'un ekibinin üyelerindendir ve 2001 yılında bilişsel alan için sınıflandırmayı güncellediler ve yeni bir bileşen eklemişlerdir. Bilişsel alanların yeni sınıflandırmasının iki boyutu vardır. Bilgi boyutu bunlardan ilkidir. Bu boyutta çeşitli konu alanlarında bilimsel süreç sonucunda temel bilgi kategorileri oluşturulmuştur (Saracaloğlu & Aldan-Karademir, 2009). Olgusal bilgiler, kavramsal bilgiler, prosedürel bilgiler ve bilişsel farkındalığa ilişkin bilgiler bu kategorilere dâhildir. İkinci boyut, birinci boyuttaki veri veya malzeme ile ilgili olarak ne düşünülmesi gerektiği ile ilgilenir. Bilişsel süreç boyutu bu boyuta verilen isimdir. Birinci tür sınıflandırmaya benzer şekilde, bilişsel süreç boyutu, ilerledikçe

karmaşıklık oluşturan altı adımdan oluşur (Regis vd., 1996). Hatırlama, daha önce orijinal sınıflandırmada bilgi olarak bilinen ilk aşamadır. İkinci seviye anlama, anlama olarak bilinir. Eskiden sentez olarak bilinen beşinci adım, yaratılış olarak yeniden adlandırıldı ve en üst adıma taşımıştır (Randel vd., 1992).

İletişim

Eğitim-öğretim kurumları yalnızca kendi dönemlerine ait çıktıların olduğu örgütler değil toplumun geleceğini şekillendiren ve birey kazandıran ortamlardır (Demirok, 2020). Dolayısıyla bu kurumlar içerisinde iletişim becerilerinin gelişmesi yalnızca bireyin okul içerisinde değil gelecekte toplum içerisindeki rolü için de önem taşımaktadır.

Çağdaş (2008) göre iletişim bir duygu ya da bir düşüncenin çeşitli hareketler, el, kol, baş ve ses aracılığı ile bir kişiden bir diğerine aktarılmasıdır. İletişim çeşitli amaçlar ile gerçekleştirilmekte olup toplumsal bir boyutu da bulunmaktadır. Bu toplumsal amaç kapsamında iletişim; toplumu oluşturan kişilerin ortaklaşa deneyimlerini, paylaşımlarını ve kültür mirasının aktarılmasını ve sürdürülmesini sağlamaktır. Bireysel olarak bakıldığında ise iletişimin amacı, bireyin kendini ifade edebileceği çeşitli kazanımlar elde etmesidir (Çağdaş, 2008). Signe ve Van-Schaik (2000) kişilerin başarıları ile duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarıp diğer kişilere aktarabilme düzeyleri arasında bağlantı bulunduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte birey aynı şekilde karşı tarafın duygu ve düşüncelerini dikkate alarak da kazanımlarını geliştirmektedir. Bireylerin iletişim bağlantısını oluşturmaları sahip oldukları beceri ve kazanımlar ile ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte bozuk iletişim kurmak da yine bireyin kazanımlarını ilgilendiren bir konudur. Bu bağlamda birey, iletişim noktasında başarılı ya da başarısız olabilmektedir. Özer (1995) göre ise iletişim yeteneğini kavrayabilmek ve ne yönde gelişim gösterdiğini anlayabilmek için kazanımların süreçlerini değerlendirmek gerekmektedir. İletişim becerisi mesajın karakter ile ilişkilendirilmesi ve değerlendirilmesi ile süzülüp özünün algılanması olarak tanımlanmaktadır (Özer, 1995). Veri ve iletiler bilginin kaynağını oluşturmak ile birlikte bilginin kendisi olmadıklarından iletişim sürecinde gerçekleşen bu algılama ve ayıklama aşaması bilgi edinimi için olmazsa olmaz niteliktedir (Usluata, 1995).

Bireylerin etkileşimi iletişim ile gerçekleşmektedir. Bunun yanı sıra bireylerin arasındaki problemlerin ortaya çıkması da iletişim ile mümkün olmaktadır. Bireyler arası bağları sağlık iletişim olumlu yönde etkilerken, iletişimin sağlıksız olması ciddi sorunlara yol açmaktadır (Korkut, 1996). Bu önemi nedeniyle iletişim aşağıdaki gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır. İletişim, iki bireyin arasındaki belirli süreçteki bilgi aktarımıdır (Spencer & Wilson, 1988). Bireyler arası iletişim, bireyin mesajı alan bireyin duygularını, davranışlarını, düşüncelerini etkilemek için bir mesaj göndermesi olarak ifade edilmektedir (Johnson &

Johnson, 1987). Sağlıklı bir iletişim için etkili dinleme, etkili konuşma yanında etkili tepki verme çok önemlidir (Korkut, 1996). İletişim becerilerinin unsurlarına bakılacak olduğunda ise farklı yaklaşımlar ile karşılaşılmaktadır. Baker ve Shaw (1987) iletişim becerileri ile ilgili olarak becerilerin sözel ve sözel olmayan iletilere karşı gösterilen reaksiyonlar, etkili dinleme ve duyarlılık unsurlarını ön planda tutmuştur. Nelson-Jones (2002) göre ise iletişim becerileri dış faktörlerle gelişen, bedensel, dokunsal iletiler ile sözel becerilerin bir bütünü olarak ifade edilmiştir. Egan'a (1975) göre ise bu beceriler, etkili dinleme ve reaksiyon verme becerilerinden oluşmaktadır. İletişim becerilerinin öğretmen- öğrenci iletişimde önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerle kuracağı iletişimin sağlıklı olabilmesi temel iletişim becerilerini kullanabilmesi ile doğru orantılıdır. Temel iletişim becerileri Carkhuff (1983) tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Dikkat etme, somutluk, saygı ve etkili dinleme becerilerini kapsamaktadır. Tepki verme, konu içeriğine, anlama ve duygulara tepki verme becerilerini kapsamaktadır. Kişiselleştirmek, problemi, duyguyu, anlamı kişiselleştirmek diğer bir ifade ile empati kurma becerilerini kapsamaktadır. Başlatmak, konuyu anlayarak dönüt verme becerisini kapsamaktadır”.

Öğretmen ve öğrenci iletişimi günlük yaşamdaki iletişimin aynısıdır. Ancak bu iletişimde dilde sadelik ve açıklıkla birlikte etkilidir (Çam, 1999). Öğretmen ve öğrencilerin etkili iletişim becerilerine sahip olması, öğretmenin bilgileri ve düşüncelerini öğrencilere aktarabilmesine, öğrencilerden de dönüt alabilmesine etkili olacaktır (Çam, 1999).

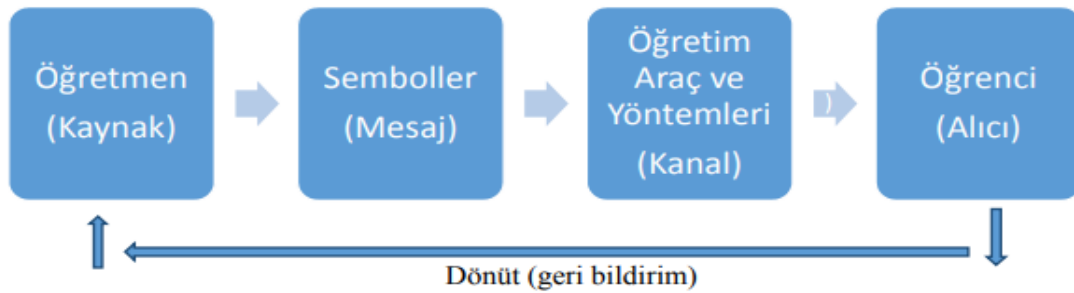
Bir iletişim deneyiminin amacı için gerekli olan davranışlar arasında; Benlik saygısı ve dolayısıyla başkalarını takdir etme gibi birçok faktör vardır. Ancak, bir mesajı iletme ve başka bir kişiyi anlama yeteneği iyi kullanılmalıdır. Anlatabilmek için her insanın kendi düşünce ve fikir dünyasını iyi bilmesi ve kendini ifade edebilmesi gerekir. Duygu ve düşünceler kelimelerle ifade edilirken onların da taklit ve jest gibi beden dili araçlarıyla desteklenmesi gerekir. Karşınızdaki kişiyi tanımanız ve mesajı doğru iletmeniz gerekir. Bir başkasını anlamak için sadece kelimeleri değil, ifade edilmesi gereken düşünce ve fikirleri de anlamamız gerekir (Bıçakçı, 2002). Okulda iletişim daha da önemlidir. Çünkü eğitim iş birliğine dayalı bir süreçtir ve iş birliğinin aracı iletişimidir. Bu nedenle okuldaki iletişim süreci, yönetim ve eğitim için temel bir gerekliliktir. İletişim, uyumlu bir sosyal yaşam ihtiyacının bir ürünüdür. Gelişmiş toplumlarda eğitim, içinde yaşadıkları topluma göre daha organize ve kontrollüdür (Anagün & Duban, 2014). Okul planı, personelin birlikte çalışmasını ve güçlerini topluluk hedefleri doğrultusunda harekete geçirmesini gerektirir. Bu nedenle, içinde bulunduğumuz bilgi çağında okul toplumunda iletişimin önemi daha da büyüktür. İletişim okulda aşağıdaki etkinlikleri gerçekleştirmesini sağlar (Wong vd., 2011):

- “İletişim bilgilendiricidir.
- Okul ilişkilerini savunur.
- İşbirliğini savunur. Bireyler, okulda yönetilen öğrenciler ve öğretmenler arasında diyalog kurulmasını sağlar.
- İletişim kararları da beraberinde getirir.
- İletişimin talimatları vardır.
- İletişim duygusaldır. Öğretmen-öğrenci iletişiminde öğrenci geribildirimleri eğitim açısından çok önemlidir.
- İletişim, öğrenen bir okul için bir öğrenme aracıdır”.

Bir öğrencinin bakış açısından, okulun ilk günleri unutulmaz bir zamandır. Öğrenciye göre yeni bir yer, yeni bir çevre ve yeni insanlar vardır. Tamamen farklı bir dünyaya girmek ve hepsiyle ilk kez yüzleşmek zor ve heyecan verici bir durumdur (Anagün & Duban, 2014). Eğitim sisteminde etkili bir öğretmen olmak için iyi iletişim kurmayı bilmeniz gerekir. Öğretmen-öğrenci görüşmesinde kolaylaştırıcı konuyu açıklığa kavuşturmak için öğrencilerle iyi bir iletişim kurulmalıdır (Anlıak vd., 2008). İletişim her zaman bir süreçtir. Temel özellikler gönderen, kanal, mesaj, alıcı ve yorumlardır. Eğitim’de gönderen öğretmen, alıcı ise öğrencidir. Mesaj bir ders kitabı, program bilgileri ve panolarda iletilir.

Eğitim ve öğretimde iletişim süreci (Taşar, 2009) Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2. Eğitim ve Öğretimde İletişim Süreci



Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrenme ortamındaki iletişim sürecinde kaynaktan alıcıya doğru bir mesaj akışı ve duygusal süreç vardır. İletişim süreci de öğrenme ortamında gerçekleşir. Öğretmenler, sözlü ve sözsüz iletişime ek olarak, ders kitapları, defterler, duyurular, gösteriler, grafik metin ve resimler gibi çeşitli iletişim araçları aracılığıyla öğrencilere mesaj iletir (Anlıak vd., 2008). Öğrenci bu mesajlara olumlu veya olumsuz tepki verecek ve öğretmen bunu görecektir, duyacak veya duyacaktır.

Grup iletişiminde yöntem; Bunlar, öğretmenin vermek istediği mesajı sınıfta yapacağı görevlere aktarırken kullandığı tekniklerin tamamıdır (Baki & Bütünler, 2009). Ortam ise;

Öğretme ve öğrenme sürecinde, personel, kaynaklar, hizmetler ve örgütsel bileşenlerden oluşan, bilgi üretim sürecinin gerçekleştiği ve öğrencinin iletişim amacına katılarak etkileşimde bulunduğu ortamdır. Hareketler, jestler ve yüz ifadeleri, sözlü, yazılı ve sözlü olmayan grup tartışması; yani beden dilinde iletişimdir (Aydoğan vd., 2003).

Sözlü iletişim: Öğretmenin sözlü iletişim düzeyini ve içinde ifade edilen düşünme biçimini, içeriğini, tarzını, yapısını gösterir ve konuşmanın bir parçasıdır. Öğretmen de kendi öğrenme ortamının kendine özgü diline uyum sağlamıştır. Öğretmen-öğrenci söz iletişiminde gürültü, turbülans, tempo, ses, cümle biçimi ve coşku ve dil sevinci önemli rol oynar (Polat, 2011). Yazılı iletişim, zaman ve mekân içinde insan iletişiminin sınırlarını genişletmede en etkili olan ilk iletişim biçimidir. Yazılı iletişimin en sık kullanılan bölümleri resmî yayınlar, broşürler, sözleşmeler, yazışmalar, başvurular, kitaplar, dergiler, afişler ve grafitilerdir. Öğrenci-öğretmen iletişiminde öğretmenlerin daha iyi bir eğitim verebilmek için genellikle yazılı iletişim araçlarını kullanmaları gerekir (Baki & Bütünler, 2009). Öğretmenler için yazılı iletişim araçları kitaplar, broşürler, reklamlar, resimler, grafiti, çevrimiçi yayınlar vb. bu tür cihazlardır. Sınıf içinde ve dışında öğrenciler bu araçlarla daha iyi bir eğitim alabilirler. Beden, insanın iç dünyasını örten eldivendir ve insanın dünyada var olabilmesi için bir fırsattır. Bu kişi ancak açık bir anlamda anlaşılabilir (Bonato vd., 2014). Böyle zamanlarda baş çevirme, baş çevirme, jestler ve savunmalar binden fazla kelime anlamına gelir. İnsanların kendi beden dilleriyle çevrelerine verdikleri mesajlar, diğer insanlarla iletişim ve iletişim kurmanın temel araçlarıdır (Bloom vd., 2015). Bireyler beden dilini kamusal ve eğitim ortamlarında kullanırlar. Öğretmen-öğrenci iletişiminde öğretmenler, öğrencilerin ifade etmek istedikleri ancak işaret diliyle ifade edemeyecekleri fikirleri anlayabilirler. Öğrencilerdeki herhangi bir sorunu veya çatışmayı kolayca çözebilirler (Baki & Bütünler, 2009).

İletişim Becerisi

Latince “Communis” yani “ortak” kelimesinden türetilen kelime dilimizde kullanılan iletişim kelimesidir. Etimolojisi nedeniyle "iletişim" kelimesi iş birliğini, sosyalleşmeyi ve topluluğu ifade eder. Demirbaş ve Yağbasan’a (2004) göre iletişim aynı zamanda iletişim demektir. Kelimenin geniş tanımı, sosyalleşme ve iletişim arasındaki bağlantıyı ima eder. İnsanların birbirleriyle kurdukları bağlantıların temeli iletişimdir. Doğumdan ölüme kadar iletişim, varoluşun çok önemli bir bileşenidir. Sağlıklı bir toplum, sağlıklı kişiler arası ilişkilere, sağlıklı kişiler arası ilişkiler ise sağlıklı iletişime bağlıdır (Çakmakçı, 2017). Bir kişinin iletişim becerilerinin seviyesi, kişilerarası ilişkilerde mesajı doğru yorumlama ve iletme yeteneği ile ortaya çıkar. Günlük hayatımızın her anı bir tür iletişim içerir. Toplumdaki kişilerarası bağların derecesi, sergilediğimiz iletişimle de gösterilir. Toplumdan bağımsız olarak her düzeyde etkin

iletişim kurulmalı ve iletişim kavramı geniş bir şekilde anlaşılmalıdır (Çınar vd., 2005). Oskay'a (1993) göre dilimizde daha dar bir anlamı bulunan iletişim kelimesi, communication sözcüğünün temelinde yer alan toplumsallaşma anlamına karşılık gelmemektedir. Söz konusu kelime XV. Yüzyıl sonrasında bilgiyi topluluğa yayma anlamı taşımaktadır. XX. yüzyılda kitle iletişim araçlarında yaşanan gelişmeler, bireyler arası iletişimi sağlayan araçlardaki teknolojik gelişmeler ve bireyler arası iletişimin kazandığı önem kapsamında kelime, doğa ve insan bilimlerinde yoğun bir şekilde kullanılmaktadır.

Alanyazında "iletişim" terimi çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. İletişimin bir tanımı, verilerin, sembollerin, sinyallerin, davranışların, jestlerin vb. bir konumdan diğerine aktarılmasıdır. İletişimin başka bir tanımı, bilginin bir birimden ayrılıp diğerine geşitiği, onu etkilediği ve daha sonra ilk birime geri döndüğü süreçtir. Alanyazında çeşitli tanımları bulunmakla birlikte hepsinin ortak yönleri bulunmaktadır. Tanımlar arasındaki tek fark, ikinci birime bilgi aktarımının ardından birinci birime geri dönüşün olup olmadığı tanımda yer almaktadır. Burada verilen iki tanım bu ayrımı göstermektedir. Bazı kaynaklar iletişimi karşılıklı bilgi alışverişi olarak tanımladıkları için tek yönlü bilgi aktarımı iletişim olarak kabul edilmez. Bu ayırmadan hareketle tek yönlü bilgi aktarımını ifade etmek için bilgi veya bilgi gibi ifadeler kullanılmaktadır (Çınar vd., 2005). İletişim tanımlarının çoğu iki yönlü bilgi alışverişinden bahseder. Bu tanımlar, canlı olmayan sistemler olabilen iki sistem arasındaki bilgi alışverişi ile ilgilidir. Bir insan ve bir bilgisayar tarafından oynanan bir bilgisayar oyununun da iletişimi vardır (Erdem & Akkoyunlu, 2002).

Toy (2007) tarafından aktarılan göre Burgoon vd. (1989) ele aldıkları bir çalışmalarında bireylerarası anlamda iletişimin daha iyi bir şekilde anlaşılması için bilgi, davranış ve iletişim kavramlarındaki ilişki ve farklar ele alınmıştır. Yazarlar bunun davranış, bilgi ve iletişim fikirlerini de içeren bir meta-kavram olduğunu iddia etmektedirler. Bu yazarlar, organizmanın belirsizlik duygusunu azaltan herhangi bir çevresel uyarının bilgi olarak görölmesi gerektiğini iddia ederler.

Alınan mesajlardan kişilikle ilgili açıklamaları veya değerlendirmeleri çıkararak, iletişim becerisi mesajın özünü yakalamaktır. Veriler veya mesajlar bilgi kaynaklarıdır, ancak kendileri bilgi değildir; bunun yerine bilgi, önemsendiği, yorumlandığı ve kullanıldığı zaman oluşturulur. İletişim bağı kurmak, öğrenilmiş davranış ve uzmanlığın sonucudur (Erdem & Akkoyunlu, 2002). Bir araya gelme ve zamanla birbirleriyle sorun yaratma yeteneği de öğrenilmiş davranış ve yetkinliğin bir sonucudur. Bu görüşe göre iletişim ya mümkündür ya da değildir (Gömlüksiz & Kılınç, 2012). Çoğunlukla yanlış iletişim kurmayı başardıkları

gözlemlenmiştir. Bu yeteneği kavrayabilmek, nasıl geliştiğini gözlemleyebilmek ve iletişim dediğimiz en temel aktivitede ustalaşmayı öğrenmek (Kahraman vd., 2015).

Başkalarıyla güçlü ilişkiler ve etkili iletişim kurmak için öncelikle kendimizle iyi iletişim kurmamız çok önemlidir. Yetenekli bir iletişimci hem kendi iç dünyasını hem de başkalarının eylemlerini gerçekçi bir şekilde değerlendirebilir (Kıldan & Ünver, 2013). Öte yandan, diğer kişinin farkında olan kişi, davranışlarının nasıl bir iç dünyadan geldiğini, deneyimlerinin ve yaşamının ne olduğunu bilir. İyi iletişim becerisine sahip bir kişi, diğer kişinin beden dili, ses tonu ve iç yaşamına ilişkin ipuçlarını hızla algılayabilir ve değerlendirmeye çalışır (Kahraman vd., 2015). İletişim becerilerini başarılı bir şekilde kullanma kapasitesi, özellikle insan ilişkileri ile ilgili mesleklerde çalışanlar için önemlidir (Kavacık vd., 2015). Beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörlerinin yanı sıra psikolojik danışmanlar, psikologlar ve halkla ilişkiler uzmanları, yöneticiler ve tüm öğretmenlerin iletişim becerileri düzenli olarak geliştirilmelidir.

Bu bağlılık, sadece çalışma etkileşimlerinin ötesine geçer ve kişinin eşi ve ailesi dâhil olmak üzere, sosyal yaşam dâhil tüm bağlarda önemli olduğu kabul edilir (Karamustafaoğlu & Kandaz, 2014).

İletişim Becerilerinin İşlevleri

İnsanların hayatını kolaylaştıran ve sosyalleşme sürecinde son derece başarılı olan iletişimin işlevleri, iletişimin insan hayatındaki önemi ile ilgilidir. İletişimin en temel amacı bilgiyi iletme. Bilgi iletişim yoluyla elde edilir ve sosyalleşmek ve çevre ile uyumlu ilişkiler oluşturmak için iletişim gereklidir. Yeterli ve doğru bilgiye erişim, karar verme sürecinde kilit bir faktördür ve bu ortamda iletişim de eşit derecede önemlidir. İkna ve etkileme, iletişimin diğer iki amacıdır. Etkilemenin ve ikna etmenin amacı karşıdaki kişiyi değiştirmektir.

Etkileme, kişinin istek ve tutumlarıyla çelişmeyen bir değişimi amaçlarken, ikna ise kişinin istek, fikir ve tutumlarını değiştirmeyi amaçlar (Movahedzadeh vd., 2012). Eğitim, iletişimin bir diğer amacıdır. Öğrenme için iletişim de gereklidir. İletişimin bir diğer rolü de entegrasyondur. Toplumsal yapı içerisinde ilişkilerin devamı ve bireylerin bir arada yaşayabilmeleri iletişime bağlıdır. Tüm bu gerekçeler dikkate alındığında iletişimin hem toplum hem de bireyler için önemli roller üstlendiği açıktır (Özdemir-Adak & Ramazan, 2012). Etkili iletişim hem bireysel hem de toplum için ezici bir çoğunlukla olumlu sonuçlar üretirken, etkisiz iletişim tam tersi bir etkiye sahiptir. İletişim sürecinde kusurlar veya zayıf iletişimin nedeni olan sürecin yürütülme biçimindeki kusurlar olabilir. Bireyler arasındaki iletişim

sorunları, katılımcıların aynı dili konuşma zorluğu ve alıcının mesajı uygun şekilde deşifre etmedeki zorluklarını içerir (Saenab vd., 2018).

Birbiriyle iyi geçinme yeteneği iletişimin temel amacıdır. Ancak bu her zaman mümkün değildir. Bazı iletişim sorunlarına gönderici veya alıcı neden olur. Yanlış iletişim kanalının kullanılması, iletilen mesajla ilgili geri bildirimde bulunulmaması ve yanlış geri bildirim, iletişim sürecinin ne kadar iyi işlediğini olumsuz etkileyebilecek şeylerden sadece birkaçıdır (Saracaloğlu & Çelik, 2018). İletişim sürecinde yer alan birimlerin bakış açısından bakıldığında, kişilerin etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneği çeşitli koşullara bağlıdır (Sidman & Milner, 2001). Bunlar kişilerarası tutumları, iletişim bilgisi ve deneyimini, iletişim becerilerini ve sosyal ve kültürel etkileri içerir. İnsanlar birbirleriyle etkili iletişim kuramadıklarında çatışmalar ortaya çıkar (Saracaloğlu vd., 2006).

Doğru ve başarılı iletişimin kurulabilmesi için, iletişim engellerinin ortadan kaldırılması veya en aza indirgenmesi doğru iletişim kanallarının kullanımına bağlıdır. Bu kanallar karşılıklı konuşma sırasında cevap verebilme ve verilen cevaplarda duyguları ve düşüncelerini karşı tarafa olumlu aktarma, yönlendirici olmaksızın açık ve net soruların sorulabilmesi, sözel olmayan ipuçlarının kodlarının çözülebilmesi, gelen mesajlara karşılık doğru cevapların verilmesi, dinlemeye karşı istekli olmak, göz temasını sağlayabilmek, dikkatini konuşmacıya verebilmek, doğru geri bildirimlerde bulunmak, ben dilini kullanarak yanıtlayabilmek, kendisini ifade edebilmek, empatik bir yaklaşım sergilemek, eleştirilere olumlu karşılayıp varsa hatalarını düzeltmek, girişimci bir ruha sahip olmak, çatışmaları yöneterek sorunları daha uzlaşmacı bir dille çözmekle mümkündür.

İletişim becerilerinin alt boyutları için farklı sınıflandırmalar kullanılmakta ve iletişim becerilerine bütüncül veya çeşitli özelliklerle yaklaşılabilmektedir. Bu sınıflandırmalardan biri iletişimin sözlü veya sözsüz olmasına göre iki şekilde gerçekleşir. Etkili dilin kullanımı ve diller arası iletişim, sözlü iletişime bağlı yeteneklerdir. Gürgen (1997) dile ilişkin iletişim becerilerinin açık telaffuz, sözcük çeşitliliği, etkili cümle kurma, söz dizimindeki uyumlar ve sözcük seçimi gibi konuları kapsadığını ileri sürmektedir. Dil becerileri değerlendirilirken akıcılık, doğruluk ve zengin kullanım sıklıkla dikkate alınır. Telaffuz ve dili kullanırken sözcüksel, biçimsel ve anlamsal hatalardan kaçınmak doğrulukla ilişkilidir. Dil-ötesi iletişim becerileri, ses tonu, hız, yoğunluk, vurgulama ve duraklamalar gibi öğelerin doğru ve verimli kullanımı ile ilgilidir. Etkili bir sözlü iletişim kurmak için dikkate alınması gereken hususlar Akvardar vd. (2005) tarafından belirtilmiştir. Karşılıklı alışverişi ve iletişime katılımı sağlamak için mesajı gönderen, alıcının tepkisini ölçer ve anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder; ayrıca konuşmanın devam etmesi ve sağlıklı ve etkin gelişmesini sağlamak için karşı tarafı kesmemek;

Açık uçlu sorular, kapalı sorular, keşif soruları gibi etkili soru sorma tekniklerini kullanmak sözlü iletişimi başarılı kılan bir davranıştır.

Sözsüz iletişim, vücut duruşu, yüz ifadeleri, göz teması, el ve kol hareketleri, mesafe, kişisel alan ve kıyafetlerle iletilen mesajları içerir. Sözsüz iletişim becerileri, tüm bu sözsüz ipuçlarının doğru yorumlanması ve kullanılması için gereklidir. Sözel olmayan duygusal mesajları ifade etme ve yorumlama yeteneği, kodlama ve kod çözme veya ifade ve yorumlamaya göre ayrı ayrı değerlendirilebilir. Minskoff dört adımda sözsüz iletişim tekniklerini tartışır (Sözbilir & Canpolat, 2006). Bunlar, belirli sosyal göstergeleri tanımlamayı, bunların sosyal önemini kavramayı, bunları etkili bir şekilde kullanmayı ve onları gerçek sosyal meselelerle birlikte kullanmayı içerir (Sidman & Milner, 2001). Farklı bir sınıflandırmada, iletişim becerilerini gruplamak için etkili dinleme ve etkili cevaplama kullanılmaktadır. Akvardar vd. (2005), diğer kişinin mesajına sözlü yanıtın aktif dinlemenin bir bileşeni olduğu sonucuna varmıştır. Bu dinleme türü, mesajı almayı, onu anlamayı, işlemeyi ve sonra geri iletmeyi içerir.

Aktif dinleme, faydalı geribildirim kullanıldığını gerektirir. Bu, aynı zamanda anladığını ifade eden, anladığının doğruluğunu kontrol eden, sözlü ve sözlü olmayan ipuçlarını özetleyen ve değerlendiren alıcı tarafından şahsen sağlanan geri bildirim anlamına gelir. Aktif dinleme, çaba ve odaklanma gerektiren, dikkatli dinleme ve geri bildirim içeren, kabul sinyalleri veren, doğru anlama sergileyen, empati sergileyen ve açılmayı teşvik eden bir işleme türüdür. Mesajı doğru anlamak ve gizlemek, konuşmacı için önemini anlamak, sözlü ve sözlü olmayan ipuçlarına tepki vermek ve karşı tarafa çaba ve konsantrasyon göstermek bu dinleme tarzını elde etmek için çok önemlidir (Şahin vd., 2011). Yalçın vd.ne (2003) göre, bir yanıtın etkililiği alıcı tarafından sağlanan geri bildirime bağlıdır. İyi iletişimi sağlayan beceriler, anlatıcının söz ve duygularını doğru bir şekilde yansıtmaya, sorgulama, özetleme ve başka bir deyişle yanıt verme becerileridir (Tonbuloğlu vd., 2013). Gürgen (1997), herhangi bir iletişim teknolojisinin kullanımı söz konusu olduğunda iletişim becerileri ile ilgili kaygılar arasında uygun aracın seçilmesi, seçilen araca göre mesajın kodlanması ve mesajların yapısına dikkat edilmesi olduğunu belirtmektedir.

Akademik Başarıyla İlgili Araştırmalar

Öner (1990) ortaokul ve lise öğrencilerin akademik başarıları ve sınav kaygıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin sınav kaygıları ile akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken kız öğrencilerde anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Akademik başarının kişilik özellikleriyle ilişkili olup olmadığı pek çok araştırmaya konu olmuştur. Özellikle bu kişilik özelliklerinden özsaygı ve denetim odağının akademik başarıyla ilişkisinin oldukça çok fazla araştırıldığı dikkati çekmektedir. Subaşı (2000) mesleki eğitim fakültesinde öğrenim gören kız öğrencilerin sınav kaygısı, özsaygı ve denetim odağı düzeylerinin akademik başarılarını yordama gücünü incelemiştir. Araştırmanın bulguları, denetim odağı ve özsaygı değişkeninin akademik başarının anlamlı birer yordayıcısı olduğunu ancak sınav kaygısı değişkeninin akademik başarıyı anlamlı olarak yordamadığını göstermiştir. Söz konusu üç değişkenin birlikte akademik başarıyı yordama güçleri incelendiğinde ise sadece denetim odağının akademik başarıyı yordadığı bulunmuştur.

Güngör (1989) ise kendini çok başarılı, akademik olarak başarılı ve orta düzeyde başarılı bulan öğrencilerin başarısız olduğunu düşünenlere göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduklarını bulmuştur. Başarılı ve başarısız öğrencileri benlik saygısı açısından karşılaştıran Carr vd. (1991), başarısız öğrencilerin ortalama benlik saygısı puanlarının başarılı öğrencilerden önemli ölçüde düşük olduğunu bulmuştur.

Bu araştırmada ortaya çıkan bulguya benzer başka bir bulgu da Borges vd. (1980), araştırmalarında bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları da akademik benlik saygısı puanlarının, başarı ile ilişkisinin, genel benlik saygısının başarı ile olan ilişkisinden daha güçlü olduğunu göstermiştir. Bu veriler, öğrencinin yüksek akademik başarısının yüksek benlik saygısına yol açtığı ve yüksek benlik saygısının akademik başarıyı artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Owens (1996) ortaokul öğrencilerinin akademik benlik saygısı, kaygı ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin akademik benlik saygıları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada kaygı puanları ile hem akademik başarı ortalamaları hem de akademik benlik saygısı puanları arasında olumsuz ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Kısacası öz saygı ile akademik başarı birbiriyle ilişkili değişkenler olarak görülmektedir. McEwan ve Goldenberg (1999), lisansüstü hemşirelik öğrencilerinde başarı motivasyonu ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi akademik başarı ile araştırmışlardır. Bu çalışmada, başarı motivasyonu yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek, sınav kaygılarının ise daha düşük olduğu

tespit edilmiştir. Bu araştırmacılar, öğrencilerin başarı motivasyonu ve sınav öncesi kaygı düzeylerinin eğitim başarılarını tahmin etmede önemli değişkenler olduğunu savunmaktadırlar.

Smith ve Sapp (1998) akademik başarı, akademik benlik saygısı, benlik saygısı ve denetim odağı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma bulguları akademik benlik saygısı düzeyi yükseldikçe, akademik başarı düzeyinin de yükseldiğini göstermiştir. Bunun yanı sıra akademik başarı, akademik benlik saygısı, benlik saygısı ve içsel denetim odağı arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Şengüder (2006), lise öğrencilerinin denetim odağı ile ruhsal sorunları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin akademik başarıya olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları; denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmada benzer şekilde akademik başarı ile de ruhsal sorunlar arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Başarır (1990), ortaokul son sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, sınav başarıları, durumluk kaygı ve sınav kaygıları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, akademik başarıları artarken sınav başarılarının da arttığını, buna karşılık akademik başarıları artarken durumluk kaygılarının ve sınav kaygılarının azaldığını bulmuştur.

Gündoğdu (1994) tarafından ele alınan bir çalışmada ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırma sonucunda sınav kaygısı ile öğrenilmiş çaresizlik arasında olumlu pozitif bir ilişki bulunmakla beraber sınav kaygısı ile akademik başarı arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İlden vd. (2002), ilköğretim öğrencilerinin örneklem grubunu oluşturduğu ilköğretim öğrencilerinde başarı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Çocukların bir önceki yıla ait not ortalamaları, akademik ilerlemenin bir ölçüsü olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, akademik başarı puanları, sınav kaygısı sanrı puanlarındaki tüm varyansın sadece yaklaşık %3'ünü açıklamaktadır. Özodaişık (1989) yalnızlık ile akademik başarı arasında negatif yönde ilişki bulmuştur. Bu sonuca göre, kendilerini yalnız hisseden kişilerin, akademik yönden başarısız oldukları söylenebilir. Lucas ve Stringer (1972), araştırmalarında akademik başarıları ile girişkenlik, kendine güven ve karamsarlık kişilik özellikleri arasında ilişkiler bulmuşlardır. Bir başka ifadeyle akademik başarı puanları yükseldikçe kendine güven, girişkenlik, karamsarlık puanlarının yükseldiği bulunmuştur.

Kavram Gelişimiyle İlgili Araştırmalar

Özçelik (1988), üçüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar olan çocuklarda kavram kelime dağarcığı gelişimini incelemiştir. Bu çalışmada üçüncü ve on birinci sınıf çocuklarında sınıf düzeyi ile kavram kelime hazinesinin zenginliği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya

üçüncü ve on birinci sınıflarda öğrenim gören beş yüz seksen beş çocuk katılmıştır. Çalışmada, terimin anlamını hatırlama, cümleyi tamamlayan kelimeyi keşfetme ve kelimenin yanlış kullanımını tespit etmede değerlendirme yöntemi olarak testler kullanılmıştır. Araştırma bulgularından bazıları şu şekildedir: Kavrama sözcüklerle ilişkilendirilen sözcük dağarcığının, ezberlenen sözcüklerle ilişkilendirilen sözcük dağarcığına göre daha yavaş geliştiği ve kavranan sözcüklerle ilişkilendirilen sözcük dağarcığının zenginliğindeki artışın, öğrenmede azalma eğiliminde olduğu keşfedilmiştir.

Bayazıtoglu (1991) araştırmasında kavramların bilgi edinme ve kavrama düzeylerini, kavramların bilgi ve kavrama düzeyinde kalıcılık düzeylerini, kavramların toplam başarı ve kalıcılık düzeylerini bilgi ve kavrama düzeyinde incelemiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak dördüncü sınıf sosyal bilgiler programında öngörülen fikirlerin ne düzeyde öğrenildiğini ölçmek için tasarlanmış bir test kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bilgi düzeyinde beklenen fikirlerin kazanılma miktarı önemliydi, ancak on beş gün sonra yapılan kalıcılık testi sonucunda elde edilen bulgular anlamlı değildir. Anlama düzeyinde fikir edinme derecesi önemliydi, ancak anlama düzeyinde kalıcılığa ulaşamamıştır. Kavram edinme derecesi hem bilgi hem de anlama düzeyinde önemli olmasına rağmen tam öğrenme alt sınırının altında olduğu belirtilmiştir.

Coşkun (1999), bileşenleri belirleme kavramına dayalı olarak kavram öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi adlı bir araştırma yapmıştır. Eğitimde bazı kavramların, bilim olarak eğitimin ve giriş eğitiminde yer alan öğrenme birimlerinin kazandırılmasında, unsurları belirleme kuramına dayalı öğretimin ve geleneksel öğretime dayalı öğretimin başarıya, öğrenme düzeylerine ve öğrenme kalıcılığına etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Birinci deney grubunda 47, ikinci deney grubunda 43 ve kontrol grubunda 43 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın verileri eğitime giriş başarı sınavı kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler tek yönlü varyans ve kovaryans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, birincil sunum stillerini kullanarak ve birincil sunum stillerini ikincil sunum stilleriyle tamamlamanın başarı, öğrenme seviyeleri ve kalıcılık üzerinde geleneksel öğretime göre daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Carmichael ve Hayes (2001), tarafından ele alınan bir çalışmada çocukların kavram kazanımlarında ön bilgi ve örnek kodlama adlı bir makale yayınlamışlardır. Çocukların içerik bilgisinin ve örneklerin gözlemlenmesinin kavram edinimi sırasında nasıl etkileşime girdiğini ve ayrıca yeni örneklerle maruz kalmanın bu bilgilerin değişmesine ve düzeltilmesine nasıl yol açtığını araştırmışlardır. Deney bir, yüz yirmi altı çocukla, deney iki, atmış dört çocukla, deney

üç de iki yüz doksan çocukla gerçekleştirilmiştir. Deney bir ve deney iki de dört ve on yaşındaki çocuklara sunulan örneklerin yüzde yirmi beş veya yüzde yetmiş beşinde çocukların önbilgileriyle ilişkisiz veya tutarlı olan uydurma hayvan kategorilerinin örnekleri gösterilmiştir. Üçüncü deneyde çocuklar, örneklerin %20, %40, %60, %80 oranında ön bilgileri ile tutarlı ya da tutarsız olan hayvan, insanlar tarafından oluşturulan ve yabancı sosyal sınıfları elde etmişlerdir. Söz konusu bu deneylerin hepsinde de kategori örneklerine maruz kalmanın çocuklar üzerinde bir kategori alanındaki inançları nasıl etkilediği, önbilgi ile örnekli öğrenmenin erken veya orta çocukluk döneminde ne şekilde farklılaştığı kadar, örneklerin önceki bilgiler ile örtüşme ya da çakışma durumunda kategorik öğrenmede benzer etkilerinin olup olmadığına bakılmıştır. Deneylerin sonuçlarından bazıları, dört, altı ve on yaş grubundaki çocukların özelliklerine uyan özellikleri gözlemlediklerinde, bu bilgileri birleştirdikleri, ancak temel bilgilerine ait olmayan kategorilerle sunulduğunda, testlerde uygulananlardan daha düşük isabet seviyelerinin olduğu kapsamalar vardı. Çocukların sadece kendi ayırt edici bilgilerini dikkate almayan çok sayıda örnekle karşılaştıklarında, kategorik yargılarını daha çok önceki bilgilerine dayandırdıkları, ancak çok sayıda örnekle karşılaştıklarında yeni bilgilerin geride kaldığı tespit edilmiştir.

Bacanlı (2002), akademik araştırmalarını Kavramların Psikolojik Analizi adlı kitabında toplamıştır. Kavramsal geliştirme, mevcut olan, con'un nasıl ve ne zaman takdir edildiği olmak üzere iki bölümden oluşur. Bunlar; bir çocuktan göreceli kavramların edinilmesi ve bir çocuktan bir kardeşin edinilmesi. İkinci bölümde, kavramsal analiz, çeşitli kavramların tanımı ve özelliklerinin incelenmesi ele alınmıştır. Uygulamada, bu yerleşik bir kontrol listesi yardımıyla oldu. Kavramsal tercihler adı verilen bazı bölümlerde, kavramların bilişsel olarak doğrulanmasından sonraki aşama olarak kabul edilen duyuşsal tercihler bulunmaktadır. Bireyin toplumdan topluma ve her şeyden önce bireyin seçtiği eş tercihlerine ilişkin bu bölümde yer alan çalışmalar, değer tercihlerinin dikkate alınmasını içermektedir.

Halford vd. (2002), karşılaştırmaya yardımcı olmak için paylaşılan bir özellik çıkarım sürecini araştırdı ve karmaşıklık bağlantısının incelenmiştir. İki test yapılmıştır. Deneyde bilinen (hayali olmayan) kategoriler kullanılarak mantıksal ancak farklı özelliklere ilişkin çıkarımlar da incelenmiştir. Araştırmada iki grup çocuk yer almıştır. Erken çocuk grubu, üç yaş ve üstü on sekiz çocuktan oluşur; büyük çocuk grubu, beş ila on bir yaşları arasındaki yirmi iki çocuktan oluşur. Bunlar aşağıdaki gibidir: özellik çıkarma, sınıf dâhil etme ve dönüştürme. Bilinen özelliklere sahip kurgusal kategoriler hakkında iki incelenen varsayımı denenmiştir. Söz konusu aynı özelliğin başka bir kategorinin üyelerine de ait olabileceğini anlamakta zorlanmışlardır.

Sezen (2002) İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin astronomi kavramlarının anlaşılması düzeyleri ve kavram yanlışlarını incelediği bir çalışma ele almıştır. Yapılan çalışma kapsamında programdan seçilen astronomi kavramlarından dünya, gece-gündüz, mevsim, gezegen, yıldız, güneş, ay, uzay ve yerçekimi konularında formal eğitim alan 7. Sınıf öğrencilerinin söz konusu kavramları anlama düzeyleri ve bunlara yönelik yanlışları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 40 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri mülakat kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılardan yalnızca %9'luk kısım kavramları net bir biçimde algılamıştır. Öğrencilerin çalışılan her fikirle ilgili çeşitli yanlış anlamaları olduğu keşfedilmiştir. Ayrıca öğrencilerin 42 görüşme sorusunu cevaplarken bilimsel terminoloji kullanmadıkları ve kendi görüşlerini sesli olarak ifade etmekte zorlandıkları tespit edilmiştir.

Akbaş (2002) tarafından ele alınan bir çalışmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramları anlama düzeyi ve kavram yanlışları dünyanın özellikleri ile ilgili kavramlar ve coğrafi konum ile kavramları kapsamında incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın örneklemi 150 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmının araştırılan kavramları anlamak ve ifade etmekte zorlandığı, birçok kavram yanlışına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin konu kapsamında birbirine yakın olan kavramlardan birini tanımlamaya çalışırken diğerlerinin özelliklerini kullandığı sonucu elde edilmiştir.

Öğretmeyi öğrenmede kavram yaratmanın karmaşık bir yolu adlı makalelerinde Smagorinsky vd. (2003), tüm öğretmen eğitimi program formatlarının öğrencilerin karmaşıklığı ve sahte kavramları özümsemelerini daha mümkün kılarken, öğretmen eğitimcilerinin fikirleri öğretmeye çalışması gerektiğini iddia etmektedir. Bu makale, öğretmen yetiştirme programlarından ilk istihdamlarına geçen öğretmenlerin örnek olay incelemeleriyle okuyucuları aydınlatmaya çalışmıştır.

Keskin (2003) tarafından ele alınan bir çalışmada 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde tarih kavramlarının kazandırılması düzeyi incelenmiştir. Bu çalışmada tarama modeli, kullanılarak mevcut programda yer alan kavramlara uygun olup olmadığı, kavramların bilgi, kavrama basamağında kalıcılıkları, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn eğitim durumu, mesleki kıdem ve hizmet öncesi öğrenimiyle mevcut programa göre öğretilmesi gerekli olan tarih kavramlarının bu öğrenciler tarafından bilinmesi arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalar genel olarak tarama modeli olarak ele alınmıştır. Gerçekleştirilen birçok çalışmanın sonucunda sosyal bilgiler dersinde kavramların öğretilmesine yönelik gerekli olan önemin verilmediği, öğrencilerin kavramları tam bir biçimde

öğrenemediği ve kavram yanlışlarının mevcut olduğu tespit edilmiştir. Diğer ülkelerde yürütülen araştırmalar, genellikle erken yaş gruplarındaki çocukların fikirleri nasıl edindiklerini ve daha sonraki yaşlarda var olan kavram bilgilerini nasıl kullandıklarını belirlemeyi amaçlayan deneysel ve tarama çalışmalarıdır. Sosyal bilgiler dersinde fikirlerin öğretiminde eldeki kaynaklar dâhilinde deneysel bir araştırma yapılmamıştır. Sonuç olarak bu çalışmanın amacı, kavram öğretim yöntemlerinden biri olan kavram analizi tekniğinin kavram öğretimi ve kalıcılık üzerindeki etkisini değerlendirmektir.

İletişim Becerileriyle İlgili Çalışmalar

İletişim becerileri, çeşitli ortamlarda ve çeşitli psikolojik alt alanlarla ilişkili olarak çeşitli perspektiflerden incelenir. Araştırmalar, sosyal psikoloji bağlamında bakıldığında belirli alanlar altında kategorize edilmektedir (Demir vd., 2016). İletişim araştırmalarının bir kısmı, iletişim becerisi öğretiminin sonuçlarını incelemeye odaklanır (Ceran vd., 2015). Bu araştırmaların bazılarında iletişim becerisi eğitiminin iletişim becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Korkut'a (1996) göre yetişkinlerin iletişim becerilerini geliştirmek için tasarlanmış bir program, bireylerin kendi iletişim becerilerini değerlendirme düzeyini yükseltmiştir. Yüksel-Şahin (1999) yaptığı deneysel bir çalışmada üniversite öğrencilerinin on iki derslik dersi alıp almamalarına göre iletişim becerilerinin nasıl değiştiğini incelemiştir. Araştırmada iletişim becerileri eğitim programına katılan öğrencilerin kontrol grubuna göre iletişim becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Demirci (2004), Ankara Mesleki Eğitim Merkezi'ne kayıtlı genç işçilere İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ni uygulamış, onları eşit büyüklükte kontrol ve deney gruplarına ayırmış, deney grubuna beş oturumluk iletişim becerileri eğitimi verirken, kontrol grubunu etkilememiştir ve daha sonra eğitimden sonra iki grubun sonuçlarını karşılaştırmıştır. Eğitim oturumuna katılan genç çalışanların iletişim yeteneklerini kontrol grubuna göre daha olumlu değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Faydalı sonuçları olan iletişim becerileri eğitimi sonucunda iletişim anlaşmazlıklarına katılma eğiliminin azaldığı gösterilmiştir.

İletişim becerileri eğitimlerinin genellikle iletişim becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bu, iletişim becerilerinin geliştirilebilen ve öğrenilebilen yetenekler olduğu sonucuna götürür. Gelişim aşamaları genellikle iletişim yeteneklerinden bahsetmek için kullanılır. İlişkili faktörlere ve çocukluğun ilk birkaç yılında iletişim yeteneklerinin nasıl geliştiğine bakmak için çalışmalar yapılmıştır. Berglund vd., (2005) 18-19 aylık bebeğin annelerinden, yavrularının iletişimsel gelişimini değerlendirmelerini amaçlamıştır. Araştırmada kızlar erkeklerden daha yüksek puan alırken, ilk sırada doğan çocuklar daha sonra doğanlardan daha fazla puan almıştır. Araştırmalar ayrıca yaşlanmanın insanların iletişim yeteneklerini

etkileyip etkilemediğini de incelemiştir. Siegel ve Gregora (1985), yaşlı bireylerin daha az etkili ve daha yavaş iletişim kurduğuna dair yaygın algıya rağmen, genç ve yaşlı arasında iletişim becerilerinde bir fark bulamamışlardır. Malatesta ve Izard (1987), genç, orta yaşlı ve yaşlı kadınlarla ilgili bir çalışmada, yaşlı kadınların diğerlerinin duygusal ipuçlarını okumada genç kadınlara göre daha az usta olduklarını keşfetmişlerdir. İletişim becerilerindeki cinsiyet farklılıkları da araştırılmıştır. İletişim becerilerindeki farklılıklar, gelişimin erken evrelerindeki çocuklarda bile fark edilebilir. Anneleri iletişim becerilerini değerlendiren on sekiz aylık bebekler üzerinde yapılan bir çalışmada, kızların erkeklerden daha üstün iletişim becerilerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Cunningham (1977), sözel olmayan ifadelerle yönelik mesajların yorumlanmasında bir başka ifade ile ise kod çözümünde kadınların erkeklerden daha iyi olduklarını ileri sürmüştür. Bulut Bozkurt (2004), sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiği bir araştırmasında iletişim becerisinin etkililik ve yeterlilik alt boyutlarında kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla daha yüksek ortalama elde ettikleri tespit edilmiştir. Korkut (1996) ele aldığı bir çalışmada iletişim becerileri eğitiminin etkilerini ele almış ve kızların, erkeklerden daha olumlu algıladıklarını tespit etmiştir.

Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Kavram Gelişimi ve İletişim Becerilerine Etkisi Yönelik Yapılan Araştırmalar

Oyun tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, kavram gelişimlerine ve iletişim becerilerine olan etkisinin inceleneceği bu araştırma, oyun tabanlı öğrenme yaklaşımının eğitimdeki yeri ve önemini ortaya koyabilecektir. Yapılan alan yazın taramasında aşağıdaki çalışmalarda görüldüğü üzere oyun tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin olarak genelde akademik başarının ele alındığı görülmektedir.

Bayırtepe ve Tüzün (2007) tarafından ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarılarının ve öz yeterliliklerinin ortaya konması amacıyla geliştirilen eğitsel oyunların etkisi incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerden eğitsel oyun kullananların anlatıma dayalı derse giren öğrencilere göre başarılarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayan ve Dünder (2009) tarafından yapılmış çalışmada oyunun etkisi eğitimde yaratıcılık bağlamında ele alınmıştır. Çalışmada oyunun öğrencilerin hayal dünyasını destekleyici olduğu, yeni oyunlar oluşturarak oynadıkları ve oyunla öğrencilerin yaratıcılıklarının desteklenmesinin gerekliliği ortaya konmuştur. Bağcı (2011) tarafından eğitsel oyunların Türkçe öğretimi sırasında kullanım sıklığının araştırıldığı nitel çalışmada, eğitsel oyun özellikleri ile ilköğretim 3. sınıfa kadar olan öğretmen kılavuz kitaplarındaki eğitsel oyun etkinlikleri belirlenerek gruplandırılmıştır. Çalışmanın sonucunda eğitsel oyunların Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarında yeterince kullanılmadığı belirlenmiştir. Aslan vd. (2015) araştırmasında oyun tabanlı öğrenme ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrenci görüşleri ve başarı düzeylerinin oyun tabanlı öğrenme ortamlarına etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 49 ilkokul öğrencisi oluştururken yarı deneysel bir teknik ile kontrol gruplarına farkı öğrenme metotları uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre oyun tabanlı öğrenme ortamları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Koç vd. (2018) okul öncesi çocuklar ile çalıştıkları araştırmada; oyun tabanlı öğrenme ortamının bu yaş grubundaki etkilerini tespit etmeyi hedeflemiştir. Bu amaç ile çalışmada 4-5 yaş grubu çocuklardan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu ile veriler toplanarak oyun tabanlı öğrenme ortamının çocukların öğrenme tercihleri ile ilişkisi araştırılmıştır. 18 kişiden oluşan örnekleme yapılan bu çalışmada oyun tabanlı öğrenme ortamlarında bu yaş grubundaki çocukların daha girişken ve neşeli oldukları, öğrenme ortamı ile yakından ilgilendikleri ve etkinlikleri daha dikkatli takip ettikleri saptanmıştır. Çalışma kapsamında uygulanan oyun tabanlı öğretim modelinde çocukların kendileri için uygun öğrenme pratiklerini tercih edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme tercihlerinin yanı sıra deney

grubunda yer alan öğrencilerden kimilerinin model uygulaması sırasında dikkatli bir biçimde öğretmenlerini dinleyerek oyunların kuralları ile ilgili bilgileri edinmek konusunda yüksek motivasyona sahip oldukları ve etkileşimli oyunları tercih ettikleri görülürken bazı öğrencilerin jest ve mimiklere dayalı, daha bireysel oyunlara yöneldikleri gözlemlenmiştir. Bayat vd. (2014) ise ortaokul düzeyinde yaptıkları çalışmada belirlenen bir fen bilimleri ile ilgili bir oyunun öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. “Periyodik Tabloda Köşe Kapmaca Etkinliği” isimli bir oyunun oynanması ve son teste dayalı deneysel yöntem ile sonuçların analiz edilmesi sağlanmıştır. 40 kişilik bir örneklem ile gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda ise bahsi geçen oyunun 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde pozitif etkilerinin bulunduğu saptanmıştır. Eğitsel oyunun öğrencilerin motivasyonu üzerinde olumlu etkiler yaptığı ve öğrenme ortamının verimliliği üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Yine Bayat vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen aynı amaç ve yöntemli ikinci bir araştırmada ise örneklem bu defa 80 kişi olarak belirlenmiştir. Yeniden periyodik tabloda köşe kapmaca etkinliği isimli oyunun oynatıldığı 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile oyun tabanlı öğrenme ortamı arasında olumlu yönde bir etki olduğu sonucuna varılmıştır.

Altınbulak vd. (2006) sosyal bilgiler dersinde oyun tabanlı öğrenme ortamının eğitim kalıcılığına etkisini inceledikleri çalışmada 44 kişilik iki grup öğrenci üzerinde kontrol gruplu ön test-son test deney deseni ile araştırma yapmıştır. Araştırma dâhilinde öğrencilerin eğitimlerinde başarı ve kalıcılığın oyun tabanlı öğrenme ortamı ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre oyun tabanlı öğrenme ve eğitim başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. İlköğretim 4. sınıf matematik dersi kapsamına işlenen “6 basamaklı doğal sayılar” konusunun geleneksel eğitim ortamları ve oyun tabanlı eğitim ortamlarında anlatılması durumunda öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarının incelendiği bir diğer çalışma ise Çiftçi (2006) tarafından yapılmıştır. Çalışma 28 kişilik iki grup öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve araştırma sonucunda oyun tabanlı öğrenme ortamları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Demir (2012) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise 7. sınıf öğrencilerinin Fen ve teknoloji dersi kapsamında, oyun tabanlı öğrenme yaklaşımının izlenmesi durumunda akademik başarıları ve derse olan ilgileri araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemi 50 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmuş ve iki grup hâlinde çalışılmıştır. İlk grup öğrencilerden istenen konular dâhilinde oyunlar hazırlamaları talep edilmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları bu oyunlar daha sonra sınıf ile paylaşılmış ve öğrencilerin oyun tabanlı öğrenme ortamı karşısındaki tutumları değerlendirilmiştir. İkinci grup ise metne dayalı öğrenme ortamı dâhilinde değerlendirilmiş ve oyun tabanlı öğrenme ortamının uygulandığı grupta öğrencilerin akademik başarıları ve eğitim kalıcılıklarında pozitif yönlü bir etkinin ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Durualp ve Aral (2010),

ana sınıfı düzeyindeki çocukların sosyal becerileri ile oyun tabanlı sosyal beceri eğitimi ortamları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada 96 kişilik iki grup anasınıfı öğrencisi ile çalışmıştır. Çalışma kapsamında 48 kişilik gruplardan bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda sekiz hafta boyunca haftada üç defa oyun temelli sosyal beceri eğitimi programı uygulanmış ve sonuç olarak araştırma grubunun beceri puanlarında artış olduğu görülmüştür. Bu nokta oyun tabanlı öğrenme ortamı ile öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı çalışmada oyun içindeki iletişim düsturunun önemi noktasına da dikkat çekmişlerdir.

Keleş vd. (2006) Ankara'daki iki ilköğretim okulunda gerçekleştirdikleri araştırma için 8. sınıf fen bilgisi dersi müfredatında bulunan DNA Watson-Crick konusunun öğrenme durumu için sınıf içi etkinliklerin yapılmaması üzerine bir çalışma yürütmüştür. 137 kişilik bir gruptan oluşan örneklem ve deneysel desen ile uygulanan incelemede sınıf içi etkinliklerin gerçekleştirildiği öğrenme ortamında buluna öğrencilerin öğrenmelerinin daha etkili bulunduğu saptanmıştır. Deney içeriğinde rol oynama ve buna benzer tekniklerin kullanılmasının ise öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu görülmüştür. Kaya ve Elgün (2015) oyun temelli fen bilimleri öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarıları ile ilgili yaptığı araştırmada ise İstanbul'da bir ilkökulda okuyan 4. sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. 61 kişilik bir örneklem ile gerçekleştirilen çalışmada ön- test ve son-teste dayalı yarı deneysel desene yer verilmiştir. Kontrol ve deney gruplarından oluşan deneyde gruplardan birine Gezegenimiz Dünya konulu dört haftalık bir ünite boyunca oyun temelli öğretim ortamları oluşturulmuştur. Ön-test gruplarında anlamlı bir farklılık bulunamamış bununla birlikte son-test gruplarında öğrenci başarılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buradan hareketle sınıf içi etkinlikleri ve oyunlarının fen bilgisi dersi öğretimine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Konu ile ilgili yabancı alanyazın incelendiğinde de oyun tabanlı öğrenme ortamları ile öğrenci başarısı, tutumları gibi farklı konularda çalışmalara rastlanmaktadır. Kailani vd. (2019) problem çözme becerisi ve oyun tabanlı öğrenme arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada 2009 ve 2016 yılları arasında bir alanyazın taraması gerçekleştirmiştir. Taramanın sonucunda oyun tabanlı öğrenmenin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinde iş birliği ve etkileşim unsurları öne çıkmış ve yerleşik geri bildirimlerin önemi ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte karşılıklı iletişim imkânlarının arttığı durumlarda oyun tabanlı öğrenmenin katılım ve motivasyonu olumlu yönde etkilediği ve problem çözme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir.

Dickey (2003) çok boyutlu ortamlarda öğretim konusunda yaptığı çalışmada öğrenme için 3B sanal ortamlarının pedagojik olarak önemli olabilecek yanlarını ve yetersizliklerini

incelemiştir. Araştırma kapsamında çok boyutlu ortamların yapılandırmacı öğretim ortamlarına uygun olduğu ve uzak eğitim noktasında öğrenciler için olumlu etkiler yarattığı saptanmıştır. Bununla birlikte sohbet araçlarının kullanım biçimlerinin öğrenme ortamındaki kısıtlılıklar üzerinde etkili olduğu ifade edilmiş ve 3 boyutlu sanal ortamlar öğrenme noktasında olumlu bulunmuştur. Buradan hareket ile dijital oyunların öğrenme ortamlarında kullanılmasının da olumlu etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Liu vd. (2011) ise sayısal problem çözme becerisi için tasarlanan dijital bir simülasyon oyunu ile yaptıkları araştırmada 117 öğrenci üzerinden bir analiz gerçekleştirmiştir. Araştırmada araştırma grubuna dâhil olan öğrencilerin oyun tabanlı ortamdaki problem çözme davranışları ve geri bildirimleri izlenmiştir. Sonuç olarak oyun tabanlı öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenme deneyimlerinin daha akıcı olarak gerçekleştiği görülmüş ve oyunun aynı zamanda öğrencilerin duygusal güdülenmeleri üzerinde de pozitif etkilerinin olduğu saptanmıştır. Prensky'e (2001) göre öğrenme çaba gerektirir. Bunu başarmak için, öğrenci gönüllü olarak öğrenmeye çalışmalıdır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerinin öğrenmesini istiyorsa onları teşvik etmek önemlidir. Ayrıca öğrenme sürecine katılmalarını sağlamalıdır. Bilgisayar oyunları ise doğası gereği yüksek motivasyona sahiptir. Oyunlar, öğrencileri başka bir dünyaya götürür, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerini, alanlarda bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlar. “Rekabetçi egzersiz” olarak tanımlanan oyunların amacı gelişmek ve kazanmaktır. Bunu başarmak için oyuncu konuyla ilgili öğrenmesi gerekenleri öğrenir ve uygular (Prensky, 2001).

Bulotsky-Shearer vd. (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, düşük gelirli ve düşük gelirli Latin ailelerden gelen çocukların akranlar arası spor deneyimleri araştırılmıştır. Toplam 824 çocuk üzerinde çalışılmıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak Penn'in akranlar arası modeli, temel öğrenme davranışı ölçeği, Woodcock-Johnson III Başarı Testi ve Bateria III Woodcock-Muñoz Testi kullanılmıştır. Tüm ölçüm cihazları ve alt ölçekler arasındaki İki Değişkenli bağlantının analizi, oyun etkileşimleri ve tüm öğrenme ölçekleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Game Perfection ile tüm öğrenme standartları, Woodcock-Johnson kelime hazinesi, Woodcock-Muñoz kelime tanıma ve problem çözme arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, oyundan dışlanmanın küçük bir bölümünün Woodcock-Muñoz çalışması ve sanat koleksiyonunun tüm yönleri dışında tüm eğitim deneyimiyle olumsuz ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Bulotsky vd., 2016). Sezgin (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, davranış eğitimi programının anaokuluna başlayan 48-60 yaşındaki çocukların davranışsal deneyimlerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, orijinal “son test” tipi ve kontrol grubu temel alınarak pilot çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Eğitimde, çocukların ebeveynleri hakkında bilgi edinmek için veri toplama aracı olarak veri profili ve çocuk davranış değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Deney grubunda araştırmacı tarafından

geliştirilen davranışsal eğitim programı geliştirilmiş, kontrol grubunda eğitim programı kullanılmamış ve 36-Bakanlık Okulu Millî Eğitim Programı MEB (2013) 72 aylık çocukların sınıf arkadaşları tarafından işe alınmasına devam edilmiştir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, okula bağlılık ve eğitim becerilerinin gelişimi ile ilgili olarak çocukların davranışlarının geliştirilmesine yönelik etkinliklere sistematik bir yaklaşım getirilmesi önerilmektedir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, okula bağlılık ve akademik becerilerin gelişimi ile ilgili olarak çocuk davranışına sistematik bir yaklaşımın gerekli olduğu ortaya çıkmıştır (Sezgin, 2016).

Kaya ve Elgün (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi öğretmen eğitimcilerinin oyun temelli öğrenme sürecindeki tercihlerinin ve katılımcıların provalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma metodolojisine göre yürütülen çalışmada, araştırmanın örneklemini 4. sınıfta öğrenim gören ve beden eğitimi alan 9. sınıf öğretmeni adayları oluşturmuştur. Veriler, iyi organize edilmiş görüşmeler ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarından oyuna özel öğretime dayalı, eyleme dayalı bir ders tasarımları istenmiştir. Okul planlarının uygulanmasının sistematik bir şekilde izlenmesi vardır. Araştırmada yer alan araştırma bulgularından hareketle öğretmen adaylarının oyun temelli öğrenme ve plan kullanımına dayalı bir etkinlik tasarlama becerisine sahip olduğu söylenebilir. Araştırmada, karşılaştırmalı öğrenme yaklaşımının uygulanması sırasında özellikle katılımcıların destekleyici olması gerektiği sonucuna varılmıştır (Kaya vd., 2017). Koçyiğit ve Baydilek (2015) tarafından yapılan bir çalışmada ilkökul çocuklarının oyun kavramına ilişkin zihinlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bir takip çalışmasında, çocuklardan oyunu ortaya çıkarmak için fotoğraf çekmeleri istenmiştir. Altı yaş grubundaki on üç çocuğun çektiği fotoğraflar ve bu fotoğraflarla yapılan görüşmeler incelenmiştir. Bir etkinliğin oyun olabilmesi için etkinlikte bir oyuncunun olması gerektiği temellerinden biridir. Aynı zamanda çocuğun oyuncakla bağ kurması, oyunun eğlenceli olması ve planın çocuklar tarafından yapılması gerektiği söylenmiştir. Ayrıca çocukların genellikle evde tek başlarına oynadıkları, bu nedenle öğretmenlerin okul sporlarına katılmak istemediği tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin oyundaki amaç ve kazanımları planlarında çocukların anlayacağı şekilde belirlemeleri gerektiği belirtilmiştir (Koçyiğit & Baydilek, 2015).

Koçyiğit ve Baydilek (2015) tarafından yapılan bir çalışmada 60-72 aylık çocukların sosyal yaşantıları ile duygu kontrol ve oyun oynama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum şehir merkezindeki okul öncesi eğitim merkezlerine devam eden 228 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak sosyal ve davranışsal ölçek ölçümü, duygu kontrol ölçeği ve oyun becerileri değerlendirme ölçeği

kullanılmıştır. Elde edilen bilgiler sonucunda çocukların spordaki davranışları, sosyal becerileri ve okul etkinliklerine katılımları arasında pozitif ve önemli bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda 60-72 aylık çocukların olumsuz ve olumsuz duyguları azaldıkça oyun becerilerinin geliştiği de bulgular arasındadır (Koçyiğit vd., 2015).

Katlav (2014), sporun erken çocukluk eğitime etkisini anlama çalışmasında, ne tür bir oyunu tercih ettikleri ve neden tercih ettikleri sorulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin oyun sırasında gözlemledikleri faktörler incelenmiştir. Çalışma grubu 30 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. 3-5 yaşındaki çocukların gelişimine ilişkin öğretmen görüşleri resmî bir değerlendirme formunda toplanmıştır. Öğretim amaçları için ne kadar oyun kullandıkları sorulmuş ve oyun sırasında öğretmenlerin nelerden hoşlandıklarını öğrenmek istemişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin oyun sırasında kullandıkları araçları tespit edip etmedikleri açısından değerlendirilen yönlerden biridir. Bu çalışmalar sayesinde öğretmenlerin zihinlerinde oyunun çocukların gelişimine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tartışmaya katılan öğretmenlerin genel görüşü oyunun çocuğun gelişimine katkı sağladığı ve bu nedenle planlarına dâhil edilmesi gerektiği yönündeydi (Katlav, 2014). Akınbay'ın (2014) ilkokulda oyunun önemini anlamak için yaptığı bir araştırmada, çalışma grubu olarak 0-5 yaş arası ilkokul öğrencileri seçilmiştir. Araştırmacı, oyunun çocuklar için önemini ve zihinsel gelişimlerine etkisini ortaya koymaya ve bu bilgileri daha önce yapılan çalışmalarla karşılaştırmaya kararlıydı. Bu çalışmada, pilot planlardan biri olan en son ikiyüzlü yönetim ekibi planı ve 100 okul öncesi çocuğa araç performans testi uygulanmıştır. Eğitimde çocuk dostu bir oyun programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmanın temel amacı, oyun programı sonunda test ve kontrol ekipleri arasında geliştirilmiş araçların deneyimini ortaya koyarak farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Kullanım sonrası test takımı atlama, uzun durma, tenis topları kontrol takımına göre daha yüksek, ölçümler, zıplama, koşma ve tutma kontrol grubu test ölçekleri daha yüksektir. Bu çalışmada oyunun çocukların motor becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır (Akınbay, 2014).

Bozan'ın (2014) ilkokul eğitiminde oyunu öğretmen gözüyle değerlendirmeyi amaçlayan araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin ilkokul eğitiminde oyun kullanımına ilişkin algıları dikkate alınmıştır. Araştırmada cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslek düzeyi, yaş grubu, personel durumu, grup büyüklüğü ve destek personelinin mevcudiyeti değişkenliğe göre değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak; spor tercihlerinde cinsiyetin alakasız olduğu tespit edildi ve sporun eğitime ve akademik gelişime ne ölçüde katkıda bulunduğunun giderek daha fazla farkına varılmaktadır. Aynı zamanda oyun seçiminde öğretmen sayısındaki artışın önemli olduğu, oyun seçiminde ise öğretmenlerin öğretme düzeyinin önemli olmadığı

bulgular arasındadır. Oyun seçiminde yaş ve okul türünün önemli olmadığı, kadrolu öğretmenlerin ücretli öğretmenlere göre spor eğitimi ile daha fazla ilgilendikleri, grup büyüklüğünün kuzu öğretmenlerinin oyun seçimini etkilemediği ve asistanların eğitim süresince iyi çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama, ancak oyunla ilgili ruh hâli üzerinde hiçbir etkisi yoktur (Bozan, 2014). Doliopoulou ve Rizou (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin ve ailelerin çocuk oyunu hakkında ne düşündükleri, olası değişiklikler, bu değişikliklerin çocukların öğrenme ve davranışlarındaki sonuçları ve öğretmenlerin ve ailelerin çocukları nasıl tanımladıklarına ilişkin sonuçlara ulaşmak amaçlanmıştır. Bugün oyunda gerçekleşebilecek değişiklikler. Aileler ve öğretmenler için bir dizi farklı anket düzenlenmiştir. Araştırma farklı il ve bölgelerden 91 ilkokul öğretmeni ve okul çağında çocuğu olan 138 aile ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, günümüzde çoğu ilkokul öğretmenin çocuk sporları konusunda endişelenmesine gerek olmadığı, buna karşın ebeveynlerin çoğunun endişelendiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %67'si çocuk oyunlarının değişmediğini söylerken, ailelerin %93 değişimin gerçekleştiğinde ısrar etmiştir. Ancak öğretmenlerin %84 ve hanelerin %91 çocuk oyun alanlarının ve zamanının değiştiğini söylemiştir. Öğretmenlerin ve ailelerin oyunla ilgili endişeleri göz önüne alındığında, her iki grubun da spor kesimlerinde televizyonun önemi, modern çocukların kişilikleri, yeni teknolojiler, yaşam tarzı değişiklikleri, zaman eksikliği, oyun ve oyun alanları gibi konuları tartıştıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca ailelerinin ve öğretmenlerinin çoğu, özellikle şehirlerde değişen yaşam koşulları, oyun alanları, özellikle açık hava oyun alanları nedeniyle çocukların oyun sürelerinin azaldığını ve teknolojinin yer kapladığını bildirmiştir. Bu nedenle günümüz çocuklarının bencil, anti-sosyal ve saldırgan olduğunu söylemişlerdir (Doliopoulou & Rizou, 2012).

Mackey vd. (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, oyun modunu kullanarak 7-9 yaş arası öğrencilere öğretim verilerek akıl yürütme ve eylem gibi bilişsel süreçlerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 8 hafta boyunca oyunda akıl yürütme ve hız eğitimi olmak üzere iki farklı eğitim programı uygulanmıştır. Her iki eğitim programında da dijital ve dijital olmayan oyunlar kullanılmıştır. Akıl yürütme oyunlarını oynayan çocuklar TONI-3 testi ile puanlanmış, hız oyunları oynayan çocukların performans oranları WISC IV'ten B kodu ile ölçülmüştür. Yapılan bir çalışmada, akıl yürütme oyunları oynayan çocuklarda yapılan deneylerin sayısının arttığı ve hızlı oyun oynayan çocukların okuryazarlık becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda anlama testlerinde 13 puanlık bir artış olduğu tespit edilmiştir

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırma metodolojisi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen araştırmacının kendisi tarafından belirlenen farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek şeklinde gerçekleştirilir. Çalışma grubunu rastgele dağıtmanın mümkün olmadığı durumlarda yarı deneysel desen kullanılır. Deney ve kontrol grupları çeşitli faktörlere göre değerlendirilir. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra bu desende bağımlı değişken için ön test ölçümleri toplanmıştır. Deney grubu daha sonra bağımsız değişkene tabi tutulur. Ancak kontrol grubuna herhangi bir farklı müdahalede bulunulmamış, normal rutin öğretim sürecine devam edilmiştir. Uygulamanın tamamlanmasının ardından bağımlı değişkene ilişkin son test ölçümleri toplanır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi bu kapsamda belirlenir. Deney tasarımı, belirlenen kural ve koşullar takip edildikten sonra incelenecek değişkenlerin neden-sonuç ilişkilerini gösterir. Kontrol gruplu ön test-son test deney tasarımında, yansız atama ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, söz konusu iki grupta da deneylerden önce ve sonra ölçümler gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2011).

Araştırmanın deneysel deseni Tablo3'te gösterildiği gibi formüle edilebilir (Büyüköztürk, 2014, s. 21):

Tablo 3. *Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi*

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney	O ₁	X	O ₃
Kontrol	O ₂	-	O ₄

Araştırma sürecinde deneysel desenin kullanılması ve uygulanan veri toplama araçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. *Deney ve Kontrol Grubunda Uygulanan Veri Toplama Araçları ve İşlemler*

Gruplar	Ön test	Uygulanan İşlem	Son Test
Deney Grubu	Akademik Başarı Testi	Oyun Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Etkinlikler (8 Hafta, haftada 3 saat)	Akademik Başarı Testi
	Kavram Gelişimi Testi		Kavram Gelişimi Testi
	İletişim Becerileri Ölçeği		İletişim Becerileri Ölçeği
Kontrol Grubu	Akademik Başarı Testi	Mevcut Öğretim Programının Uygulaması	Akademik Başarı Testi
	Kavram Gelişimi Testi		Kavram Gelişimi Testi
	İletişim Becerileri Ölçeği		İletişim Becerileri Ölçeği

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 yılı güz yarıyılında Sivas ili merkez ilçesinde yer alan bir ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf kademesindeki deney ve kontrol grubunu oluşturan 55 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma deney ve kontrol grubu olarak 4. sınıf öğrencilerinden A ve B grubundan rastgele bir deney grubu (n = 27) ve kontrol grubu (n = 28) olarak seçilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler*

Gruplar	Cinsiyet	n	Yüzde (%)
Deney	Kız	15	55.5
	Erkek	12	44.5
	Toplam	27	100.0
Kontrol	Kız	16	57.1
	Erkek	12	42.9
	Toplam	28	100.0

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaya katılan deney grubunda yer alan öğrencilerin %55.5'i kız, %44.5'i erkektir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise %57.1'i kız, %42.9'u erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada akademik başarı testi, kavram gelişimi testi ve iletişim becerileri ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Akademik Başarı Testi

Araştırma kapsamında kullanılan akademik başarı testi Yıldız vd. (2016) tarafından geliştirilmiştir. Geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış “*Dengeli Beslenme Akademik Başarı Testi*” doğrudan 4. sınıf öğrencilerinin “*Besinlerimiz*” ünitesi ile ilgili öğrenme düzeylerinin saptanması amacı ile hazırlanmıştır. 20 sorudan oluşan bu test, 4 şıklı olup yazılı ve görsel unsurlar ile öğrenciler tarafından anlaşılması için geliştirilmiştir (Yıldız vd., 2016). Dengeli Beslenme Akademik Başarı Testi Ek-2’de sunulmuştur.

Bu test 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan Besinlerimiz/Canlılar ve Yaşam ünitesinde yer alan temalar, fikirler ve kazanımlar, öncelikle Yemekte Denge Başarı Testi oluşturulma sürecinde belirlenmiştir. Besinlerimiz/Canlılar ve Yaşam ünitemiz 4. sınıf; besin bileşenleri, su, mineraller, gıda saklama koşulları, dengeli beslenme, obezite, gıda israfı, sigara ve alkolü kapsayan altı başarıdan oluşur. Araştırma kapsamında sağlıklı ve dengeli beslenmedeki artışlara yönelik 35 çoktan seçmeli soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular, madde kökü, soru içeriğinde yer alan çeldiriciler, soruların kazanımları doğrultusunda beş öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin alınması sonucunda sorulardan bazılarında düzenleme yapılmış ve bazıları da testten çıkarılmış ve soru sayısı 30 olarak belirlenmiştir. 30 sorudan oluşan test ilkökul öğrencilerine uygulanmış ve madde analizine tabi tutulmuştur.

Uzman yorumlarına göre, çoktan seçmeli başarı sınavının gerekli nitelikleri ve testin eksik unsurlarını ölçüp ölçmediği üzerinde durulmuştur. Yapı geçerliliğini garanti altına almak için çoktan seçmeli testte madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda akademik başarı sınavında ayırt edicilik indeksi 0.40 ve üzeri olan 12 ve ayırt edicilik değeri 0.30-0.39 olan 8 olmak üzere 20 madde bulunmaktadır (Yıldız vd., 2016). Bu bulgulara dayanarak, testin ayırt ediciliğinin oldukça mükemmel olduğu sonucuna varmak mümkündür.

Dengeli beslenme başarı testinden en az 0 puan ve en çok 20 puan alınabilmektedir. Çoktan seçmeli akademik başarı sınavı dört alternatiften oluşur ve doğru cevaplar için “1” ve boş cevaplar için “0” olmak üzere olası 20 puan üzerinden notlandırılmalıdır. Dengeli beslenme başarı testi maddeleri 0.50 ile 0.83 arasında değişen madde güçlük indeks değerlerine (p) sahiptir. Bu senaryoda, katılımcıların yarısı testteki en zor maddeye doğru cevap vermiştir. Bu senaryoda dengeli beslenme başarı sınavı anlaşılır, öğrenci düzeyine uygun ve basittir.

Oluşturulan başarı sınavı üzerinde yapılan analizler, geçerli ve güvenilir bir test olduğunu göstermiştir (Yıldız vd., 2016).

Kavram Gelişim Testi

Kavram gelişim testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testi geliştirilmesi aşamasında ilk olarak alanyazın incelenmiştir. Daha sonra her kazanım düzeyine uygun olacak şekilde 45 adet çoktan seçmeli soru maddesi hazırlanmıştır. Kavram gelişim testi hazırlanırken öğrencilerin ilgili özellikteki başarılarını ölçmeye yönelik sorular olmasına dikkat edilmiş ve testin, bilgi düzeyindeki kazanımlara ait sorularının konu başlıklarına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Dersin hedefleri doğrultusunda dört seçenekli çoktan seçmeli olarak geliştirilen bu test araştırmada öntest ve sontest test olarak kullanılmıştır. Kavram gelişim testi bu hâliyle alan uzmanlarına ve bir ölçme değerlendirme uzmanına sunularak kapsam geçerliği bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak testin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Başarı testlerinin geliştirilmesi aşamasında genellikle kapsam geçerliğine bakılmakta ve test içindeki soruların ilgili kapsamı temsil edip etmediği dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk, 2011, s. 168).

Çoktan seçmeli soru tipinde 45 sorudan oluşan test, deney ve kontrol grubuna uygulanmadan önce geçerlik ve güvenirlik çalışmaları doğrultusunda bu dersi daha önce almış ilgili sınıflardan 230 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 45 soruluk testin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış ve ayırt edicilik değerleri dikkate alınarak atılması gereken maddeler Tablo 6’da yer alan kriterlere göre atılmış ve nihai testin 40 madde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. *Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Endekslerin Yorumu*

Madde ayırt edicilik endeksi (r)	Yorum
Değer yok	-
$r > 0.20$	Tipik iyi bir madde
$r < 0.20$	Üzerinde çalışılması gereken madde

Madde analizi, test bir gruba uygulandıktan sonra test maddelerinin tek tek istatistiksel yaklaşımlarla incelenmesidir. Madde analizi, hatalı maddelerin belirlenmesine, öğrencilerin yanlış anlamaları hakkında bilgi edinilmesine ve sınavın hangi alanlarının iyileştirilmesi gerektiğinin belirlenmesine yardımcı olur. Maddenin güçlük indeksi (p), maddenin ne kadar iyi cevaplandığını, madde ayırt edicilik indeksi (r) ise maddenin bilenler ile bilmeyenler arasında ne kadar iyi farklılaştığını göstermektedir. Analiz sonucunda p değeri 0.60’ın altında ve r değeri 0.20’nin altında olan maddeler testten çıkarılmalıdır.

İletişim Becerileri Ölçeği

Alanyazına incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Bu sürecin ardından uzman görüşü alınarak sorulara ekleme/çıkarma işlemi yapıldı. Çalışmada iletişim becerileri için ölçek geliştirme işlemi yapıldı. Bu kapsamda aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

- Madde havuzu oluşturulması
- Uzman görüşü alınması
- Ölçek maddelerinin belirlenerek pilot çalışma yapılması
- Pilot çalışmadan elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenirlik analizi yapılması

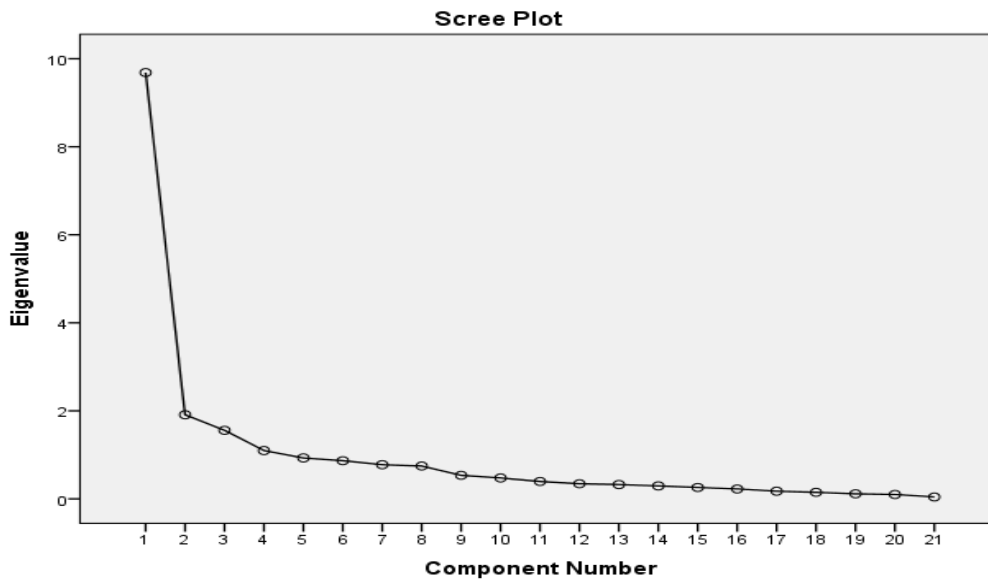
İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve KMO ve Barlett testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. İletişim Becerileri Ölçeği için KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin		.772
	Ki-kare	3772.032
Bartlett's Test of Sphericity	sd	210
	p	0.000

İletişim Becerileri Ölçeği için gerçekleştirilen faktör analizinde KMO değeri 0.772 şeklinde hesaplanmıştır. Bu bağlamda örneklem sayısı, faktör analizine uygun şekildedir ($KMO > 0,500$). Bartlett testi kapsamında X^2 değeri 3772.032 ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). KMO ve Bartlett testi sonucuna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucundaki Scree Plot grafiği Şekil 3’te yer almaktadır.

Şekil 3. KMO ve Bartlett Testi Sonucuna Göre Verilerin Faktör Analizi



Açımlayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan faktör yük değerleri ve açıklanan varyans analizi değerleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. İletişim Becerileri Ölçeği için Faktör Analizi Sonuçları

Boyut	Madde	Faktör yükü	Açıklanan varyans oranı	Cronbach alfa
Zihinsel	İBÖ12	.847	46.122	.910
	İBÖ9	.838		
	İBÖ41	.739		
	İBÖ24	.694		
	İBÖ18	.631		
	İBÖ50	.628		
	İBÖ43	.605		
	İBÖ16	.436		
Duygusal	İBÖ22	.843	9.098	.870
	İBÖ30	.821		
	İBÖ38	.680		
	İBÖ2	.641		
	İBÖ49	.619		
	İBÖ20	.581		
	İBÖ3	.434		
	İBÖ5	.405		
Davranışsal	İBÖ45	.926	7.416	.829
	İBÖ7	.820		
	İBÖ11	.738		
	İBÖ35	.679		
	İBÖ34	.463		

Gerçekleştirilen faktör analizi neticesinde ölçeğin 3 faktörden meydana geldiği tespit edilmiştir. Binişiklik dolayısıyla da 1, 28, 44 ve 51. maddeler analiz dışına çıkarılmıştır.

Ölçeğin “Zihinsel Boyutu” faktör yükleri 0.847 ile 0.436 arasında değişen sekiz maddeden meydana gelmektedir. Boyutun toplam varyansı açıklama oranı ise %46.122; güvenirlik katsayısı 0.910 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda boyutun güvenirlik düzeyi oldukça yüksektir.

Ölçeğin “Duygusal Boyutu” faktör yükleri 0.843 ile 0.405 arasında değişen sekiz maddeden meydana gelmektedir. Bu boyutun toplam varyansı açıklama oranı ise %9,098 ve güvenirlik katsayısı 0.870’tir. Bu bağlamda boyutun güvenirlik düzeyi oldukça yüksektir.

Ölçeğin “Davranışsal Boyutu” faktör yükleri 0.926 ile 0.463 arasında değişen beş maddeden meydana gelir. Bu boyutun toplam varyansı açıklama oranı ise %7,416 ve güvenirlik katsayısı 0.829’dur. Bu bağlamda boyutun güvenirlik düzeyi oldukça yüksektir. Ölçeğe ait açıklanan toplam varyans ise 62.636 dır.

Deneysel İşlem Süreci

Deneysel işleme ilişkin işlem basamakları aşağıda yer almaktadır:

1. Bu araştırmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı öğrencilere açıklanmış, gerekli izinler alınmış ve deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.
2. Bu araştırma “Fen Bilimleri Dersi” kapsamında yürütülmüştür.
3. Deney grubunda oyun tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklere ilişkin haftalık planlamalar yapılmıştır.
4. Deney grubunda yer alan öğrencilere ders sürecinin nasıl olacağına ilişkin bilgi verilmiştir.
5. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ön test olarak uygulanmıştır.
6. Oyun tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinlikler sekiz hafta uygulanmıştır. Etkinlikler: “Besin Piramidi Oluşturma”, “Kavram Eşleştirme”, “Çarkıfelek” vb.
7. Deneysel işlem sırasında karşılaşılan aksaklıklara anında müdahale edilerek düzeltme yoluna gidilmiştir.
8. Deneysel işlem sonrasında son testler uygulanmıştır ve deneysel işlem sonlandırılmıştır.

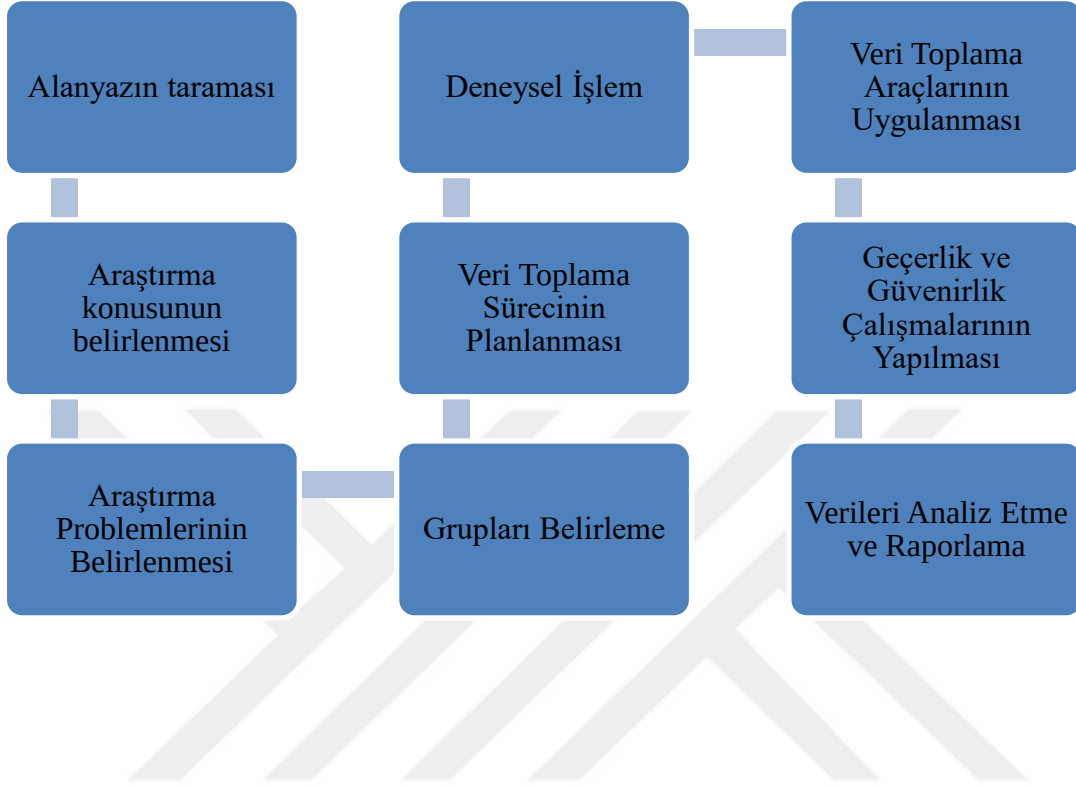
Verilerin Analizi

Verilerin analizi için ilk olarak belirlenen kontrol ve deney gruplarına uygulanan ön ve son testlerin yanıtlarından faydalanılmıştır. Verilerin normalliğine ilişkin yapılan hesaplamalar ve analizler göre verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır. Verilerin analizi SPSS 21.0 programı ile yapılmıştır ve %95 güven düzeyinde çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t-testi, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları kendi içlerinde karşılaştırılmasında bağımlı örneklem için t-testi kullanılmıştır.

Araştırma Sürecinin Şematik Gösterimi

Araştırma sürecinin şematik gösterimi Şekil 4'te yer almaktadır.

Şekil 4. *Araştırma Sürecinin Şematik Gösterimi*



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Oyun Tabanlı Öğrenme Yöntemlerini Esas Alan Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini esas alan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin deney grubu ile kontrol grubu ön test verileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi analizi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Ön Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Deney	27	75.92	15.25	1.067	53	.291
Kontrol	28	70.89	19.39			

Tablo 9 incelendiğinde bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanı ortalaması ($\bar{X} = 75.92$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanı ortalaması ($\bar{X} = 70.89$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(53)} = -1.067$, $p > .05$].

Oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini esas alan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin deney grubu ile kontrol grubu son test verileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi analizi sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Deney	27	94.62	3.64	3.520	53	.001
Kontrol	28	86.25	11.83			

Tablo 10 incelendiğinde bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanı ortalaması ($\bar{X} = 94.62$) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanı ortalaması ($\bar{X} = 86.25$) arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(53)} = 3.520$, $p < 0.05$].

Oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini esas alan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin deney grubu ile kontrol grubu ön test ve son test verilerinin karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımlı örneklemeler için t-testi analizi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Ön Test Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımlı Örneklemeler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Deney	Ön Test	27	75.92	15.25	-6.725	26	.000
	Son Test	27	94.62	3.64			
Kontrol	Ön Test	28	70.89	19.39	-6.557	27	.000
	Son Test	28	86.25	11.83			

Tablo 11 incelendiğinde bağımlı örneklemeler için t-testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanı ortalaması ($\bar{X} = 75.92$) ile deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanı ortalaması ($\bar{X} = 94.62$) arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(26)} = -6.725$, $p < 0.05$]. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanı ortalaması ($\bar{X} = 70.89$) ile deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanı ortalaması ($\bar{X} = 86.25$) arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(27)} = -6.557$, $p < 0.05$].

Oyun Tabanlı Öğrenme Yöntemlerini Esas Alan Etkinliklerin Öğrencilerin Kavram Gelişimine Etkisine İlişkin Bulgular

Oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini esas alan etkinliklerin öğrencilerin kavram gelişimine etkisine ilişkin deney grubu ile kontrol grubu ön test verileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi analizi sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Kavram Gelişimi Ön Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Deney	27	61.81	17.11	-1.579	53	.120
Kontrol	28	70.71	23.98			

Tablo 12 incelendiğinde bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanı ortalaması ($\bar{X} = 61.81$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön

test başarı puanı ortalaması ($\bar{X} = 70.71$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(53)} = -1.579$, $p > .05$].

Oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini esas alan etkinliklerin öğrencilerin kavram gelişimi etkisine ilişkin deney grubu ile kontrol grubu son test verileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem için t-testi analizi sonuçları Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Kavram Gelişimi Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Deney	27	91.63	5.26	2.043	53	.046
Kontrol	28	86.93	10.78			

Tablo 13 incelendiğinde bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin son test kavram gelişimi puanı ortalaması ($\bar{X} = 91.63$) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test kavram gelişimi puanı ortalaması ($\bar{X} = 86.93$) arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(53)} = 2.043$, $p < 0.05$].

Oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini esas alan etkinliklerin öğrencilerin kavram gelişimine etkisine ilişkin deney grubu ile kontrol grubu ön test ve son test verilerinin karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımlı örneklem için t-testi analizi sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Kavram Gelişimi Ön Test Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımlı Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Deney	Ön Test	27	61.81	17.11	-11.604	26	.000
	Son Test	27	91.63	5.26			
Kontrol	Ön Test	28	70.71	23.98	-6.053	27	.000
	Son Test	28	86.93	10.78			

Tablo 14 incelendiğinde bağımlı örneklem için t-testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön test kavram gelişimi puanı ortalaması ($\bar{X} = 61.81$) ile deney grubu öğrencilerinin son test kavram gelişimi puanı ortalaması ($\bar{X} = 91.63$) arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(26)} = -11.604$, $p < 0.05$]. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test kavram gelişimi puanı ortalaması ($\bar{X} = 70.71$) ile deney grubu öğrencilerinin son test kavram gelişimi puanı ortalaması ($\bar{X} = 86.93$) arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(27)} = -6.053$, $p < 0.05$].

Oyun Tabanlı Öğrenme Yöntemlerini Esas Alan Etkinliklerin Öğrencilerin İletişim Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini esas alan etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisine ilişkin deney grubu ile kontrol grubu ön test verileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem için t-testi analizi sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu İletişim Becerileri Ön Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Örneklem için t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Deney	27	62.00	9.80	-1.264	53	.212
Kontrol	28	64.96	7.46			

Tablo 15 incelendiğinde bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön test iletişim becerileri puanı ortalaması ($\bar{X} = 62.00$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test iletişim becerileri puanı ortalaması ($\bar{X} = 64.96$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(53)} = -1.264$, $p > .05$].

Oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini esas alan etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisine ilişkin deney grubu ile kontrol grubu son test verileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem için t-testi analizi sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubu İletişim Becerileri Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımsız Örneklem için t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Deney	27	70.29	5.78	2.557	53	.013
Kontrol	28	65.82	7.10			

Tablo 16 incelendiğinde bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin son test iletişim becerileri puanı ortalaması ($\bar{X} = 70.29$) ile kontrol grubu öğrencilerinin son test iletişim becerileri puanı ortalaması ($\bar{X} = 65.82$) arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(53)} = 2.557$, $p < 0.05$].

Oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini esas alan etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisine ilişkin deney grubu ile kontrol grubu ön test ve son test verilerinin karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımlı örneklem için t-testi analizi sonuçları Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu İletişim Becerileri Ön Test Son Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bağımlı Örneklemeler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Deney	Ön Test	27	62.00	9.80	-5.617	26	.000
	Son Test	27	70.29	5.78			
Kontrol	Ön Test	28	64.96	7.46	-4.204	27	000
	Son Test	28	65.82	7.10			

Tablo 17 incelendiğinde bağımlı örneklemeler için t-testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön test iletişim becerileri puanı ortalaması ($\bar{X} = 62.00$) ile deney grubu öğrencilerinin son test iletişim becerileri puanı ortalaması ($\bar{X} = 70.29$) arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(26)} = -5.617$, $p < 0.05$]. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test iletişim becerileri puanı ortalaması ($\bar{X} = 64.96$) ile deney grubu öğrencilerinin son test iletişim becerileri puanı ortalaması ($\bar{X} = 65.82$) arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(27)} = -4.204$, $p < 0.05$].

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Tartışma

Deneysel çalışma sonucunda oyun temelli öğrenme yaklaşımının deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı, kavram gelişimi ve iletişim becerileri son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından daha yüksektir. Deney grubu ve kontrol grubunda öğrencilerin akademik başarı, kavram gelişimi ve iletişim becerileri ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle oyun temelli öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, kavram geliştirmeleri ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Saygılı (2021) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine yönelik oyun yoluyla öğrenme yönteminin çocuklarda bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ve ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. Aymen-Peker ve Taş (2018) ele aldıkları bir çalışmalarında klasik ve teknoloji destekli oyunların gerek ders içi gerek ders dışı uygulanmasının, öğrencilerin akademik başarılarına etki ettiği, bilgi düzeylerinin artmasını sağladığı, kavram yanlışlarının giderilmesinde kullanılabildiğini ve bunların azalmasına etkin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca oyun programının sınıf içinde uygulanmasının deney gruplarındaki öğrencilerin oyuna yönelik tutumlarının gelişmesine yardımcı olduğunu, öğrencilerin çevre bilinci düzeylerini artırdığını ve öğrencilerin tutumlarının gelişmesinde etkili olduğunu bulmuştur.

Bazı oyunlar/uygulamalar, bireyin genel gelişimini artırır ve oyun temelli öğrenme-öğretme tekniği kullanıldığında çocuğun yaşamının önemli bir parçasıdır. Örneğin oyun oynarken bazı çocuklar yaparak, bazıları dinleyerek, bazıları ise bakarak öğrenirler. Çocukların öğrenme stilleri yaşlarına, gelişim özelliklerine ve beklentileri doğrultusunda farklılaşmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenler okul öncesi eğitimden başlayarak eğitimin tüm aşamalarında oyunlara zaman ayırmalı ve öğrenme-öğretme sürecinde çocukların öğrenme tercihlerini destekleyerek çocuklar için pedagojik bir ortam oluşturmalıdır (Aksoy, 2014; Koçyiğit vd., 2007). Zira okul öncesi döneminde çocuklar, ortam içerisinde kendilerini oldukça rahat açıklamakta ve yakınındakilerle daha sağlıklı iletişim sürecini oluşturmaktadırlar. Bu süreç çocuklar için kendilerini iyi bir şekilde ifade etme şekli olurken öğretmenler için çocuğun tanınması şeklindedir. Öğretmenler çocukları daha fazla tanıyabilmek amacı ile “Çocuklar oyunları nasıl oynamaktadır?”, “Nelere dikkat etmektedir?”, “Öğrenme tercihlerini nasıl belirlemektedir?” soruları doğrultusunda incelemelerde bulunmaktadırlar (Koçyiğit vd., 2007).

Koçyiğit vd.ne (2007) göre oyunlar, çocuklar için sosyal ilişkilerin kurulduğu, yakın çevredekilerin daha fazla tanınma imkânının olduğu, farklı nesneler ile farklı anlamların içerildiği araçları ifade etmektedir. Ayrıca oyunlar, çocukların hayal dünyalarının kullanılması ve karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmasına imkân sunmaktadır. Nitekim okul öncesi dönemlerde çocuklar bağımsız bir dönemde oyunlar ile iletişimlerini kurmaktadır, etrafında gerçekleşen olaylara, nesnelere karşı farklı bakış açıları ile anlamlar vermekte ve olumlu/olumsuz belirli hareketleri içselleştirmektedir (Akbayrak & Turaşlı, 2017).

Bir oyun oynadıklarında çocuklar için zaman, öncelikle oyunun kurallarının kendi içlerinde kavramları ile bağdaşmaktadır. Daha sonrasında kendi kurallarının belirlenmesi ile etraflarında bulunan bireylerin de bu kurallara karşı uygun hareket etmesi beklentisi içerisine girerler. Sonrasında ise benmerkezcilik anlayışı kapsamında oyunlarını oynayan çocuklar arasında çeşitli tartışmalar ortaya çıkar. Dolayısıyla oyun tabanlı öğrenme-öğretme yöntemi çocuklarda benmerkezcilik anlayışının ön plana alınarak bütün çocuklar açısından belirli kuralların bulunduğu ve oyun süresince bütün çocukların bu kurallara uygun hareket etmesinin üstü çizilmektedir. Bu şekilde ise oyun tabanlı öğrenmeye dayalı etkinliklerle çocuklar özerk ve kendi içlerinden geldikleri gibi davranış göstermekte, arkadaşlarıyla iş birlikleri kurarak yardımlaşma gibi kuralları öğrenmektedir. İlâveten öğrendiği bunları hayatında uygulamaya çalışmaktadır (Gözülan, 2013; Pilten & Pilten, 2013; Şaşmaz & Avcı, 2004).

Ulutaş'ın (2011) ele aldığı bir çalışmasına göre oyunlar, çocukların karakter gelişimi açısından değerleri yarar sağlamakta ve çocuklar oyun açısından bir uğraş gibi görmektedir. Çocuklar oyun oynama ile sevgilerini, mutluluklarını, eğlencelerini ve nefretlerini etrafına yansıtmaktadır. Her çocuk açısından değişiklik gösteren bu durumlar, hareketler, oyun tabanlı öğrenme yönteminde de göz önünde bulundurulmuş bir niteliktir. Oyun tabanlı model kapsamında çocuklara farklı oyun senaryoları gösterilmektedir. Çocuklar kendi içlerinde müsait olan, oyunların içerisinde aktif olan veya düşüncelerin sadece kendileri tarafından uygulanabilecek oyunları oynamaktadırlar (Mutlu & Aydoğdu, 2003). Akran ve Kocaman (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada deney grubunun ön ve son testlerinde tercih ettikleri öğrenme yollarına yönelik puanlarında son test kapsamında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Deney grubu içerisinde yer alan çocukların oyun tabanlı öğrenme kurallarını daha iyi dinledikleri ve oyuna yönelik hareketlerine yansıttıkları tespit edilmiştir. Özyürek ve Çavuş (2016)'a göre söz konusu model yalnızca çocuklar için bilişsel olarak değil, duyuşsal ve motor becerilerine de katkıda bulunmaktadır. Bilişsel açıdan bir oyunun ne şekilde oynayacağını bilen bir çocuk, oyunun kurallarına uyum sağlamaktadır. Oyunu duyuşsal açıdan eğlendiği, keyif duyduğu, gönüllü bir şekilde katılım gösterdiği ve herhangi bir madde yarar

sağlamadığı bir ortamda oynamaktadır. Bunu gerçekleştirirken de bir yandan da kas ve zihin uyumundan destek sağlamaktadır (Çakır & Akbaş, 2013; Gözalan & Koçak, 2014).

Akran ve Kocaman (2018) ele aldıkları çalışmalarında kontrol grubunun ön ve son testte tercih ettikleri öğrenme yollarına yönelik puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile var olan eğitim programı kapsamında yapılan etkinlikler ve uygulamalar ile daha fazla dinledikleri ve etkinlikler ile uyulması gerekli olan kurallara uyum sağladıkları, kendilerini ifade etme açısından zorluk yaşadıkları, tek yönlü bir iletişim kurdukları ve bedensel hareketlerinin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi dönemde çocuklar fiziksel açıdan oldukça aktiflerdir. Bu aktiflikleri ile her zaman oyun oynamak isterler ve keşfetmek istemektedirler. Yapılan bu keşif ve merak duygusu okullar ve eğitim programları ile desteklemektedirler. Oyunlar, çocukların iç dünyalarını yansıtmaktadır. Çocuklar, kendilerini oyunlarla özgür ve net bir biçimde ifade etmektedirler (Janssen-Vos, 2003; Wood & Atfield, 2005).

Daha önce de bahsedildiği üzere Akran ve Kocaman (2018) çalışmalarında deney ve kontrol gruplarının son testlerinde tercih ettikleri öğrenme yollarına yönelik puanlarında deney grubu açısından anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Deney grubu içerisinde uygulanan oyun tabanlı öğrenme yöntemi uygulamaları kapsamında çocukların kendilerine en uygun öğrenme yollarına yöneldikleri belirlenmiştir. Deney grubundaki bazı çocukların oyun temelli öğrenme-öğretme uygulamalarını kullanarak sınıf arkadaşlarına ve öğretmenlerine ilgi gösterdikleri, anlamadıkları veya merak ettikleri konularda sorular sordukları görülmüştür. Öte yandan bazı gençler mimikleriyle oyun oynamak isterken, bazıları ise yalnızca bireysel oyunlara yönelmişlerdir. Bu bağlamda oyunlar çocukların öğrenme tercihlerine göre farklılık göstermektedir. Ellialtıoğlu'ya (2005) göre oyun, çocuk için vazgeçilmez bir yaşam biçimidir ve genç, hayatı oyun yoluyla öğrenir. Bu durumda oyun temelli öğrenme-öğretme metodolojisi, oyunlar aracılığıyla çocukların farkındalığını artırmaya çalışır.

Bu çalışma ile benzerlik gösteren alanyazında oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarıyı artırdığına yönelik sonuçları tespit eden Bakan ve Bakan (2018), Boyle vd. (2016), Clark vd. (2016), Erhel ve Jamet (2013), Kılıç (2007), Papastergiou (2009), Peng (2009), Sánchez ve Olivares (2011), Suh vd. (2010), Ülküdür (2016), Whitton (2011), Wouters ve Oostendorp (2013) Yücel-Yumuşak (2014) çalışmalar bulunmaktadır. Oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin bireylerin akademik başarıyı arttığını tespit eden çalışmalar yapılmıştır (Altınsoy, 2007; Altunay, 2004; Aycan vd., 2002; Bayat vd., 2014; Hanbaba & Bektaş, 2012; Karamustafaoğlu & Kaya, 2013; Keleş vd., 2006; Kılıç, 2007; Maden, 2011; Saracaloğlu, &

Aldan-Karademir, 2009; Şaşmaz-Ören, & Erduran-Avcı, 2004; Tural, 2005; Uzun, 2012; Yıldırım, 2004; Yurt, 2007).

Gerçekleştirilen bazı çalışmalarda ise oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin çocukların akademik başarılarını artırmadığı ortaya çıkmıştır (Ataover, 2005; Bayırtepe & Tüzün, 2007; Klepper, 2003; Romine, 2005; Yiğit, 2007). Torun ve Duran (2011) tarafından ele alınan bir çalışma kapsamında oyun temelli öğrenme sürecinin öğrenmeye herhangi bir etkisinin olmadığı, sürecin doğru bir şekilde ele alınmaması dolayısıyla meydana gelebilecek bir durum şeklinde ifade edilmiştir. Bununla birlikte ele alınan bu çalışmada bu durumun olumsuz bir durum ile karşı karşıya kalınmamış ve uygulanan etkinliklerin akademik başarı üzerinde artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarıyı artırmada yardımcı olduğu araştırmalarda gösterilmiştir (Aladağ, 2008; Ceran & Önder, 2012; Coşkun, 2004; Işık, 2007; Meyer vd., 1997; Özdenir & Özçoban, 2004). Işık (2007), hayat bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin 100 akademik başarıya etkisi üzerine yaptığı çalışmada proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarıyı artırdığını bulmuştur. Ceran ve Önder (2012) proje tabanlı öğrenme stratejisinin 4. sınıf matematik oturumlarında öğretim özellikleri üzerindeki etkisini araştırmış; araştırma, proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik ilerlemesini artırdığını gösterdi. Alada (2008) tarafından 4 haftalık proje tabanlı öğrenme yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin matematik ders başarılarına etkisini araştırdığı bir başka çalışmada, proje ile çalışan grup açısından anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya göre hem oyun temelli öğrenme ortamında hem de diğer öğrenme bağlamlarında incelenen çeşitli faktörler arasında bağlantılar bulunmaktadır. Oyun temelli bir öğrenme ortamında, Jin (2011) beceri, zorluk, katılım, dikkat, mevcudiyet duygusu, niyet ve akış deneyimi arasındaki ilişkileri keşfetmiş; Chang vd. (2017) akış deneyimi, başarı ve bilişsel yük arasındaki ilişkileri keşfetmiş ve Hamari vd. (2016) katılım, akış deneyimi, zorluk seviyesi ve beceri seviyesi arasındaki ilişkileri keşfetmiştir. Benzer şekilde, birçok öğrenme bağlamında, öğrenme performansı, beceri seviyesi, zorluk seviyesi, eğlence ve teşvik faktörleri arasında korelasyonlar olduğu keşfedilmiştir (Esteban-Millat vd., 2014; Novak & Hoffman, 1997; Wu & Liang, 2011).

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada öğrencilerin sürece yönelik yaşantılarını derinlemesine incelemek amacıyla nitel ya da karma desenli araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Bu alanda daha fazla örneklem grubu ile çalışmalar yapılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Ders içeriklerinde eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinliklere birlikte yer verilebilir.
- Eğitsel oyun tabanlı etkinliklerin farklı sınıf düzeylerindeki etkilerinin incelenmesine yönelik uygulamalar yapılabilir.
- Farklı dersler kapsamında öğretim programlarına ilişkin tasarlanan eğitsel oyunlar tabanlı uygulamalar gerçekleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Akbaş, Y. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları* (Tez No. 123146) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akbayrak, N., & Turaşlı, N. K. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 239-258.
- Akbulut, H. İ., & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf besinlerimiz adlı ünitesine yönelik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1) 18-44.
- Akın, F. A., & Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 75-102.
- Akınsola, M. K., & Anımasahun, I. A. (2007). The effect of simulation-games environment on students achievement in and attitudes to mathematics in secondary schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 11-30.
- Akkök, F., Aydın, A., Bakkaloğlu, H., Özeke, E., Sucuoğlu, B., & Yalçın, B. (2003). *Boehm temel kavramlar testi türkçe formunun psikometrik özellikleri*. (Ed. G. Haktanır ve T. Güler). Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği- OMEP Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı Bildiri Kitabı. YaPa.
- Akman, B. (1995). *Anaokuluna devam eden 40-69 aylık çocukların kavram gelişimlerinde, kavram eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Tez No. 40259). [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akran, S. K., & Kocaman, İ. (2018). Oyun tabanlı öğrenme-öğretme yaklaşımının okul öncesi öğrencilerinin öğrenme tercihlerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 513-533.
- Aksan, D. (1971). *Anlambilimi ve Türk anlambilimi: Ana çizgileriyle*. Üniversitesi Basimevi.
- Aksoy, A. B. (2014). Çocuğun gelişimine bağlı oyun aşamaları ve oyun türleri. A. B. Aksoy & H. Dere-Çiftçi (Eds.), *Erken çocukluk döneminde oyun: Duyu-motor oyundan kurallı oyuna içinde* (ss. 36-53). Pegem Akademi.
- Akvardar, Y., Sarı, A., Özerdem, A., & Cimilli, C. (2005). Mizaç ve karakter envanteri'nin Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16, 190-204.
- Aladağ, S. (2008). İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 157-170.
- Altınbulak, D., Emir, S., & Avcı, C. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların erişkiye ve kalıcılığı etkisi. *Hayef Journal of Education*, 3(2), 35-51.
- Altınsoy, B. (2007). *Takım-oyun turnuvaları tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarısı, kalıcılık ve matematiğe ilişkin tutumları üzerindeki etkisi* (Tez No. 220648) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 190383) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Anagün, Ş. S., & Duban, N. (2014). *Fen bilimleri öğretimi*. Anı.
- Anlıak, Ş., Yılmaz, H., & Şahin-Beyazkürk, D. (2008). *Okul öncesinde ve ilköğretimde proje yaklaşımı ve uygulama aşamaları*. Millî Eğitim Yayınları.
- Anthony, G., & Walshaw, M. (2009). Characteristics of effective teaching of mathematics: A view from the West. *Journal of Mathematics Education*, 2(2) 147-164.
- Arıcı, N., & Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: Bir uygulama örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2) 421-430.
- Akın, F. A., & Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2).
- Atkinson, R. (1995). Language and thinking, (Çev. K. Atakay, M. Atakay & A. Yavuz). *Dil ve düşünme*. Sosyal.
- Aubusson, P., Watson, K., & Boddy, N., (2003). A trial of the five es: A referent model for constructivist teaching and learning. *Research in Science Education*, 33(1), 27-42.
- Ayan, S., & Dündar, H. (2009). Eğitimde okulöncesi yaratıcılığın ve motivasyonun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 63-74.
- Ayas, A., Çepni, S. Akdeniz A.R., Özmen, H., Yiğit, N., & Ayvaci, H. Ş. (2011). *Fen ve teknoloji öğretimi* (9. baskı) S. Çepni (Ed.), Pegem Akademi.
- Aycan, Ş., Türkoğuz, S., Arı, E., & Kaynar, Ü. (2002). *Periyodik cetvelin ve elementlerin tombala oyun tekniği ile öğretimi ve bellekte kalıcılığının saptanması*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.
- Aydoğan, S., Güneş, B., & Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 111-124.
- Aymen-Peker, E. (2018). *5. sınıf 'Canlılar dünyasını gezelim ve tanıyalım' ünitesinin klasik eğitsel oyunlar ve teknoloji destekli eğitsel oyunlarla öğretiminin değerlendirilmesi* (Tez No. 492301) [Doktora tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizi*. Nobel.
- Bağcı, E. (2011). İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen eğitsel oyun etkinliklerinin incelenmesi ve alternatif etkinlik örnekleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 487-497.
- Bakan, U., & Bakan, U. (2018). Game-based learning studies in education journals: A systematic review of recent trends. *Actualidades Pedagógicas*, 72(72), 119-145.
- Baker, S. B., & Shaw, M. C. (1987). *Improving counseling through primary prevention*. Merrill.
- Baki, A., & Bütüner, S. Ö. (2009). Kırsal kesimdeki bir ilköğretim okulunda proje yürütme sürecinden yansımalar. *İlköğretim Online*, 8(1), 2-14.
- Balat-Uyanık, G., & Güven, Y. (2006). Temel kavram bilgilerinin okul öncesi eğitim alma ve kurumda kalma durumlarına göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(1), 923-945.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1938). *Toplu tedris*. Basimevi.

- Başarır, D. (1990). Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayat, S., Kılıçaslan, H., & Şentürk, Ş. (2014). Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Bayazıtöğlu, E. (1991). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında öngörülen kavramların kazandırılma düzeyi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve özyeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 41-54.
- Bayraktar, F., & Gün, Z. (2007). Incidence and correlates of internet usage among adolescents in North Cyprus. *Cyber Psychology and Behavior*, 10(2), 191-197.
- Bennett, N., Wood, E., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. Open University Press.
- Berglund, E., Eriksson, M., & Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, childcare and socioeconomic status in 18-month old children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 485-491.
- Bhuiyan, T., & Mahmud, I. (2015). *Digital game-based education: A meta analysis*. In International Conference of Inclusive Innovation and Innovative Management.
- Bıçakçı, D. (2002). *İletişim ve halkla ilişkiler*. İMediaCat.
- Binbaşioğlu, C. (1990). *Türkiye'de çok amaçlı okullar*. Sözel bildiri, Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi'nde Sunulan Bildiri.
- Björk-Willen, P., & Cromdal, J. (2009). When education seeps into free play: How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1493-151.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. McKay.
- Bloom, M., Binns, I. C., & Koehler, C. (2015). Multifaceted NOS instruction: Contextualizing nature of science with documentary films. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(3), 405-428.
- Bonato, V., Fernandes, M. M., Cardoso, J. M. & Marques, E. (2014). Practical education fostered by research projects in an embedded systems course. *International Journal of Reconfigurable Computing*, 7(1)1-10.
- Borges, M. A., Roth, A., Nichols, G. T. ve Nichols, B. S. (1980). Effect of gender, age, locus of control, and self-esteem on estimates of college grades. *Psychological Reports*, 47, 831-837.
- Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., ... & Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education*, 94, 178-192.
- Bozan, N. (2014). Okul Öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Lopez, L. M., & Mendez, J. L. (2016). The validity of interactive peer play competencies for latino preschool children from low-income households. *Early Childhood Research Quarterly*, 34(1), 78-91.

- Bulut, N. B. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Burgoon, J. K., Newton, D. A., Walther, J. B., & Baesler, E. J. (1989). Nonverbal expectancy violations and conversational involvement. *Journal of Nonverbal Behavior*, 13, 97- 120.
- Burgos, D., Tattersall, C., & Koper, R. (2007). How to represent adaptation in e-learning with IMS learning design. *Interactive Learning Environments*, 15(2), 161-170.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*, Editorial Seix Barral.
- Cakır, R., & Akbaş, O. (2013). Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 138-159.
- Carbonneau, K. J., Marley, S. C., & Selig, J. P. (2013). A metaanalysis of the efficacy of teaching mathematics with concrete manipulatives. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 380-400.
- Carr, M., Borkowski, J. G., & Maxwell, S. E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 21(1), 108-118.
- Carkhuff, R. 1980 The art of helping IV (4 th ed.) Massasuchetts. Human Resources Press.
- Christiansen, Measuring empathy in occupational therapy students. 31, 19-22.
- Carmichael, C. A. & Hayes, B. K. (2001). Prior knowledge and exemplar encoding in children's concept acquisition. *Child Development*, 73(4), 1071-1090.
- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M., & Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(4), 239-252.
- Ceran, E., & Önder, A. (2012). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerine matematik dersinde “açılar” konusunun öğretilmesinde proje tabanlı öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(1), 1-20.
- Ceran, E., Oğuzgiray-Yıldız, M., & Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Chang, C. C., Liang, C., Chou, P. N., & Lin, G. Y. (2017). Is game-based learning better in flow experience and various types of cognitive load than non-game-based learning? Perspective from multimedia and media richness. *Computers in Human Behavior*, 71, 218-227.
- Cheng, M. F., & Johnson, J. E. (2010). Research on children's play: Analysis of developmental and early education journals from 2005-2007. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 249-259.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79-122.
- Codish, D., & Ravid, G. (2014). Personality based gamification-Educational gamification for extroverts and introverts. In *Proceedings of the 9th CHAIS Conference for the Study of Innovation and Learning Technologies: Learning in the Technological Era*, Ra'anana: The Open University of Israel.

- Cunningham, M. R. (1977). Personality and the structure of the nonverbal communication of emotion. *Journal of Personality*, 45(4), 564-584.
- Coşkun, H., Akarsu, B., & Karaiper, A. İ. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 93-109.
- Coşkun, M. K. (1999). *Öğeleri belirleme kuramına dayalı kavram öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 89470) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çağdaş, A. (2008). *İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri* (Tez No. 61525) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakır, N. K., Şenler, B., & Taşkın, B. G. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(5) 637-655.
- Çakmakçı, G. (2017). Using video vignettes of historical episodes for promoting pre-service teachers' ideas about the nature of science. *Science Education International*, 28(1) 7-29.
- Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi. *Türk PDR Dergisi*, 12(1), 1-18.
- Çavuş, R., Kulak, B., Berk, H., & Öztuna-Kaplan, A. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde oyun etkinlikleri ve günlük hayattaki oyunların derse uyarlanması. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi*, 1(2), 1-9.
- Çelik, S., Toraman, S. Ö., & Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 209-217.
- Çınar, D., Çelebi, K., Afyon, A., Sünbül, A. M., & Yağız, D. (2005). *Fen ve teknoloji eğitiminde proje tabanlı öğrenme ve eleştirel düşünme*. I. Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri, Vakıfbank Genel Müdürlüğü.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 189321) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çoban, B. (2006). *Ortaöğretimde ve üniversitelerde eğitsel oyunlar*. Nobel.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Demir, M. (2012). 7.Sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinin oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen teknoloji dersine karşı tutumlarına etkisi. X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2004). Fen bilgisi öğretiminde, duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinin işlevi ve öğretim süreci içinde, öğretmen uygulamalarının analizi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 177-193.
- Demirci, N. (2004). *İlköğretim 1. kademedeki öğretmen görüşleri çerçevesinde oyunla eğitimin önemi* (Tez No. 146862) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi-Kars]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Demirel, M., & Dağyar, M. (2016). Effects of problem-based learning on attitude: A meta-analysis study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(8), 2115-2137.
- Demirok, K. N. (2020). *İlkokullarda örgüt sağlığı ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 621300) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Deterding, Sebastian; Dixon, Dan; Khaled, Rilla; Nacke, Lennart. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011
- Dickey, M. D. (2003). *Aesthetics and design for game-based learning*. Routledge.
- Doğanay, A. (2003). *Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi*. Yayıncılık.
- Doğusoy, B., & İnal, Y. (2006, Eylül). *Çok kullanıcı bilgisayar oyunları ile öğrenme*. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara
- Doliopoulou, E., & C. Rizou. 2012. Greek kindergarten teachers' and parents' views about changes in play since their own childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 133-147. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.650016>
- Domínguez, A., Saenz-De-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernandez-Sanz, L., Pages, C., & Martínez-Herranz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63(1), 380-392.
- Dönmez, N. B. (1999). *Oyun kitabı*. Esin.
- Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Ebner, M., & Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers & Education*, 49(3), 873-890.
- Egan, G. (1975). *Psikolojik danışmaya giriş* (Çev. F. Akkoyun). Brooks/Cole.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö., & Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2) 39-42.
- Ellialtıoğlu, F. M. (2005). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri*. Ya-Pa.
- Erbil Kaya, Ö. M., Yalçın, V., Kimzan, İ., & Avar, G. (2017). *Okul öncesi öğretmeni adaylarının oyun temelli öğrenmeye bakış açıları ve uygulamaya yansımaları*.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1), 2-11.
- Erdoğan, Y. K. (2020). *Oyun tabanlı öğrenme ortamında eğitsel ajan ve geri bildirim türlerinin akademik başarı, akış deneyimi ve bilişsel yük açısından incelenmesi* (Tez No. 624421) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erhel, S., & Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. *Computers & Education*, 67, 156-167.

- Esteban-Millat, I., Martínez-López, F. J., Huertas-García, R., Meseguer, A., & Rodríguez-Ardura, I. (2014). Modelling students' flow experiences in an online learning environment. *Computers & Education*, 71, 111-123.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2008). *Play and child development* (3rd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Gagne, R. M. (1965). *The conditions of learning*. Holt Rinehart and Winston.
- Gander, M. J., Gardiner, H. W., Onur, B., & Dönmez, A. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Imge.
- Garris, R. Ahlers, R., & Driskell, J. (2002). Games, motivation and learning: A research and practise model. *Simulation and Gaming*, 33(1), 441-467.
- Gömleksiz, M. N. & Kılınç, H. H. (2012). Küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisine ilişkin akademisyen görüşleri: nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17) 397-413.
- Gözüal, E., & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının beş altı yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4, 115-121.
- Gözüal, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 331841) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gredler, M. E. (2003). Games and simulations and their relationships to learning. *Educational Technology Research and Development*, 21(1), 1-19.
- Gündoğdu, M. (1994). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, A. (1989). *Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüzürk, O., Aktı-Aslan, S., & Et, S. (2017). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji programı Hücre Bölünmesi ve Kalıtım ünitesinin kazanımlarına ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2).
- Gürdal, A., & Kulaberoğlu, N. (1998). Fen öğretiminde kavram haritaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 140(1), 47-54.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. Der.
- Halford, G. S., Andrews, G., & Jensen, I. (2002). Integration of category induction and hierarchical classification: one paradigm at two levels of complexity. *Journal of Cognition and Development*, 3(2) 143-177.
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170-179.
- Hanbaba, L. & Bektaş, M. (2012). Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 115-125.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Wiley.
- Howard, J., & McInnes, K. (2012). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child*, 38(1) 737-742.
- Hughes, B., & Melville, S. (1996). *A playworker's taxonomy of play tips*. Play Education. Organisation.

- Huizinga, J. (1995). *Homo ludens. Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. Aynnb.
- Hunter, T., & Walsh, G. (2014). From policy to practice?: The reality of play in primary school classes in Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education*, 22(1) 19-36.
- Hurwitz, S. C. (2002) For Parents Particularly: To Be Successful Let Them Play!, *Childhood Education*, 79(2) 101-103.
- Huyen, N. T. T., & Nga, K. T. T. (2003). Learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal*, 5(4) 90-105.
- Işık, D. E. (2007). *Hayat bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı, yaratıcı düşünme, kalıcılık, hayat bilgisi dersine karşı tutum düzeylerine etkisi* (Tez No. 211468) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- KOÇ Akran, S., & Kocaman, İ. (2018). Oyun tabanlı öğrenme-öğretme modelinin okul öncesi çocuklarının öğrenme tercihlerine etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(2).
- Koçkar, İ., Kılıç, B., & Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 100-105.
- Janssen-Vos, F. (2003). Basic development: developmental education for young children. *Narratives of Childhood*, 93-109.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1987). *Joining together: Group theory and group skills*. Prentice-Hall International.
- Johnson, J. E., Christie, J. E., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. (2nd ed.). Addison Wesley Longman.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Locuniak, M. N., & Ramineni, C. (2007). Predicting first- grade math achievement from developmental number sense trajectories. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1) 36-46.
- Kahraman, S., Demir, Y., & Demir, N. (2015). Fen eğitiminde dijital teknoloji ürünü dinamik görsel kullanımı fen bilgisi öğretmen adaylarının algıları. *İlköğretim Online*, 14(1) 29-54.
- Kailani, S., Newton, R., & Pedersen, S. (2019). *Game-based learning and problem-solving skills: A systematic review of the literature*. In Edmedia Innovate Learning, Association For The Advancement of Computing In Education.
- Kaminski, J. A., Sloutsky, V. M., & Heckler, A. F. (2008). The advantage of abstract examples in learning math. *Science*, 320(1), 454-455.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme el kitabı modül*. MEB Yayınları.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (1999). *İlköğretimde fen bilgisi öğretimi*. Anı.
- Karamustafaoğlu O., & Kaya M. (2013). Eğitsel oyunlarla yansıma ve aynalar konusunun öğretimi: yansımali konu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(2) 41-49.
- Karamustafaoğlu, S., & Kandaz, U. (2014). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1) 65-81.
- Katlav, S. (2014). Oyunun okulöncesi çocuklarda 3-5 yaş çocuklarının gelişimine etkileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28(2), 253-275.

- Kavacık, L., Yelken, T. Y., & Sürmeli, H. (2015). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde inovasyon proje uygulamaları ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 40(180) 247-263.
- Kaya, S., & Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1) 329-342.
- Keleş, Ö., Uşak, M., & Aydoğdu, M. (2006). İlköğretim sekizinci sınıf fen bilgisi dersi genetik ünitesi dna watson crick modelinin sınıf içi uygulamalarla kavratılmasının öğrenci başarısına etkisi. *International Journal of Environmental & Science Education*, 1(1), 1-13.
- Keleş, S., & Menevşe, E. B. (2017). *Kuramdan uygulamaya okul öncesinde fen eğitimi* (Ed. H. Ş. Ayvacı & S. Ünal). Pegem Akademi.
- Kesercioğlu, T., & Aydoğdu, M. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Anı.
- Keskin, K. (2003). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilere tarih kavramlarının kazandırılma düzeyinin araştırılması* (Tez No. 124748) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kıldan, A. O., & Ünver, N. (2013). *Öğretim araçları, öğretim ilke ve yöntemleri*. A. Doğanay (Ed.), Pegem Akademi.
- Kılıç, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf matematik dersinde oyunla öğretimde kullanılan ödüllerin matematik başarısına etkisi* (Tez No. 210258) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). Literature review in games and learning. A Graduate School of Education, University of Bristol: Futurelab. <http://www.futurelab.org.uk>
- Klausmeier, H. J. (1992), Concept learning and concept teaching (Çev. M. Karataş-Coşkun), *Educational Psychologist*, 27(3) 267-286.
- Klepper, J. R. (2003). *A comparison of fourth grade students' testing scores between an independent worksheet review and a bingo game review*.
- Koçak, N., Ergin, B., & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(11), 100-106.
- Koçyiğit, S., & Baydilek, N. B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 18-23.
- Kozcu, N. (2006). *Fen bilgisi dersinde laboratuvar yöntemiyle öğretimin öğrenci başarısına, hatırlama düzeyine ve duyuşsal özellikler üzerine etkisi* (Tez No. 180263) [Yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köseoğlu, F., & Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1) 139-148.
- Lansdown, R., & Walker, M. (1996). *Your child's development: From birth to adolescence*. Frances Lincoln.

- Laski, E. V., Jordan, J. R., Daoust, C., & Murray, A. K. (2015). What makes mathematics manipulatives effective? Lessons from cognitive science and Montessori education. *SAGE Open*, 5(2), 1-8.
- Levine, S. C., Ratliff, K. R., Huttenlocher, J., & Cannon, J., (2012) Early puzzle play: A predictor of preschoolers spatial transformation skill. *Developmental Psychology*, 48(2), 530.
- Liu, C. C., Cheng, Y. B., & Huang, C. W. (2011). The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. *Computers & Education*, 57(3), 1907-1918.
- Lucas, C. J., & Stringer, P. (1972). Interaction in university selection, mental health and academic achievement. *Br J Psychiatry*, 96, 400-5.
- Mackey, A., Hill, P., Susanna, S., Stone, S., I., & Bunge, S. A. (2011). Differential effects of reasoning and speed training in children. *Developmental Science*, 14(3), 582-590.
- Malone, T. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5(4), 333-369.
- Maddin, E. A. (2002). *Factors that influence technology integration in elementary instruction*. Doctoral dissertation, University of Cincinnati.
- Maden, S. (2011). Takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve işaretleri eğitiminde kullanımı. *E-International Journal of Educational Research*, 2(3), 52-67.
- Malatesta, C. Z., Izard, C. E., Culver, C., & Nicolich, M. (1987). Emotion communication skills in young, middle-aged, and older women. *Psychology and Aging*, 2(2), 193.
- Mantzicopoulos, P., Patrick, H., & Samarapungavan, A. (2008). Young children's motivational beliefs about learning science. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1) 378-394.
- Martorella, P. H. (1986). *Teaching concepts* (Çev. M. Karataş-Coşkun), J. M. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills*. Copyright D.C. Health and Company.
- Maskan, A. K., & Maskan, M. H. (2007). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının değerlendirme ölçütleri yönünden incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1) 21-32.
- McEwan, L., & Goldenberg, D. (1999). Achievement motivation, anxiety and academic success in first year master of nursing students. *Nurse Education Today*, 19(5), 419-430.
- McClean, M., Russell, W., & Ryall, E. (2016). *Philosophical perspectives on play*. Routledge.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*, (7th ed.). Pearson.
- MEGEP, (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı) (2009). http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf.
- Merrill, M. D. (1973). Content and instructional analysis for cognitive transfer tasks. *Audio Visual Communication Review*, 21(1), 109-125.
- Merrill, M. D. (1983). Component display theory. *Instructional design theories and models*. C.M. Reigeluth (Ed.), Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, D. K., Turner, J. C., & Spencer, C. A. (1997). Challenge in a mathematics classroom: Students' motivation and strategies in project-based learning. *The Elementary School Journal*, 97(5), 501-521.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Sage.

- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance For Childhood.
- Milner, M. L., Chang, I. C., Beier, E. M., & Klisch, Y. (2011). Learning and motivation alimpacts of a multimedia science game. *Computers and Education*, 57(1) 1425-1433.
- Montaigne, S. D. M. E. (1958). *The complete essays of Montaigne*. Stanford University Press.
- Montessori, M., & Oswald, P. (1989). *Schule des Kindes: Montessori-Erziehung in der Grundschule*. Herder.
- Movahedzadeh, F., Patwell, R., Rieker, J. E. & Gonzalez, T. (2012). Project-based learning to promote effective learning in biotechnology courses. *Education Research International*, 5(1), 1-8.
- Mutlu, M., & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde Kolb'un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 15-29.
- Nelson-Jones, R. (2002). Are there universal human being skills?. *Counselling Psychology Quarterly*, 15(2) 115-119.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası (çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Novak, T. P., & Hoffman, D. L. (1997). Measuring the flow experience among web users. *Interval Research Corporation*, 31(1), 1-35.
- Oskay, Ü. (1993). 19. yüzyıldan günümüze kitle iletişiminin kültürel işlevleri. Der.
- Owens, I. (1996). Self-esteem and anxietyin secondary school achievement. *Journal of Social Behavior & Personality*, 11(3), 521-522.
- Öner, N. (1990). Sınav kaygısı envanteri el kitabı. Yükseköğretimde Rehberliği Yayma Vakfı Yayını.
- Ören Şaşmaz, F., & Avcı-Erduran, D. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi" güneş sistemi ve gezegenler" konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67-76.
- Özçelik, D. A. (1988). *Kavram (söz dağarcığı) gelişimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özdemir-Adak, A., & Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(1) 157-173.
- Özdener, N., & Özçoban, T. (2004). A project based learning model's effectiveness on computer courses and multiple intelligence theory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(1) 176-180.
- Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve oyun çocuğa oyunla yardım*. Anı.
- Özer, K. (1995). *İletişim: İletişimsizlik becerisi*. Kurtiş.
- Özlem, D. (2003). *Bilim felsefesi*. İnkılap.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1) 100-111.
- Özodaşık, M. (1989). Yalnızlığın çeşitli değişkenlerle ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.

- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1-12.
- Paris, T. N. S. T., & Yussof, R. L. (2012). Enhancing grammar using board game. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 68(1) 213-221.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Anı.
- Peng, W. (2009). Design and evaluation of a computer game to promote a healthy diet for young adults. *Health communication*, 24(2), 115-127.
- Pilten, P., & Pilten, G. (2013). Okul çağı çocuklarının oyuna ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Polat, H. (2011). *Proje tabanlı öğrenmede yönetim ve izleme bilgi sistemlerinin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 284729), [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Poyraz, H. (2017). *Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri (5. baskı)*. Anı.
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital game-based learning*, 5(1), 5-31.
- Randel, J. M., Morris, B. A., Wetzel, C. D., & Whitehill, B. V. (1992). The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research. *Simulation and Gaming*, 23(3) 261-276.
- Regis, A., Albertazzi, P. G., & Roletto, E. (1996). Concept maps in chemistry education. *Journal of Chemistry Education*, 73(11), 1084.
- Romine, X. (2005). Using games in the classroom to enhance motivation, participation, and retention: A pre-test and post-test evaluation. *Culminating Experience Action Research Projects*, 5, 286.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel.
- Saenab, S., Yunus, S. R., Saleh, A. R., Virninda, A. N., Hamka, L., & Sofyan, N. A. (2018). Project-based Learning as the Atmosphere for Promoting Students' Communication Skills. In *Journal of Physics: Conference Series*, IOP Publishing.
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6) 623-641.
- Sánchez, J., & Olivares, R. (2011). Problem solving and collaboration using mobile serious games. *Computers & Education*, 57(3), 1943-1952.
- Sapir, E. (1963). The grammarian and his language. D. G. Mandelbaum (Ed.), *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. University of California Press.
- Saracaloğlu, A. S., & Çelik, B. (2018). Web tasarımı ve programlama dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanımının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 323-333.
- Saracaloğlu, A. S., & Aldan Karademir, Ç. (2009). Eğitsel oyun temelli fen ve teknoloji öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiri Kitabı*, 21(23), 1098-1107.
- Saracaloğlu, A. S., Akamca, G. Ö., & Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 4(3) 241-260.
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). Building blocks and cognitive building blocks. *American Journal of Play*, 1(3), 313-337.

- Sarıer, Y. (2016). Türkiye de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 1-1.
- Saygılı, P., & Yalman, F. E. (2021). Okul Öncesi Dönemde Oyun Tabanlı Öğrenme Yönteminin Bilimsel Süreç Becerisine Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 7-26.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Gazi.
- Seyrek, H., & Sun, M. (1991). *Okul öncesi eğitimde çocuk oyunları*. Mey.
- Sezen, F. (2002). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin astronomi kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları* (Tez No. 123132) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sezgin, E. (2016). Çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidman, T. R., & Milner, B.M. (2001). Constructivist inspiration: A project based model for l2 learning in virtual worlds. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6(1) 63-82.
- Siegel, G. M., & Gregora, A. W. (1985). Communication skills of elderly adults. *Journal of communication disorders*, 18(6), 485-494.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., & Johnson, T. S. (2003). The twisting path of concept development in learning to teach. *Teachers College Record*, 105(8), 1399-1436.
- Smith, C. L., & Sapp, M. (1998). Psychoeducational Correlates of Achievement For High School Senior at a Private School: The Relationship Among Locus of Control, Self-Esteem, Academic Achievement and Academic Self-Esteem. *High School Journal*, 81(3), 161-167.
- Sözbilir, M., & Canpolat, N. (2006). Fen eğitiminde son otuz yıldaki uluslararası değişimler: Dünyada çalışmalar nereye gidiyor? Türkiye bu çalışmaların neresinde?, M. Bahar (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretimi*. Pegem Akademi.
- Spencer, D., & Wilson, D. (1988). *Relevance: Communication and Cognition*. Harvard University Press.
- Squire, K. (2003). Video games in education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, 2(1) 49-62.
- Sriraman, B., & Lesh, R. (2007). A conversation with Zoltan P. Dienes. *Mathematical Thinking and Learning*, 9(1) 59-75.
- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 4, 117.
- Suh, S., Kim, S. W., & Kim, N. J. (2010). Effectiveness of MMORPG-based instruction in elementary English education in Korea. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 370-378.
- Şahin, F., Güven, İ., & Yurdatapan, M. (2011). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Mersin Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(1), 157-176.
- Şaşmaz-Ören, F. & Erduran-Avcı, D. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi güneş sistemi ve gezegenler konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 67-76.
- Şengüder, Ş. (2006). *Lise I.-III. sınıf öğrencilerinde denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve akademik başarı ile kıyaslanması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Tahta, F. (2010). *Erken çocuklukta fen eğitimi ve eğlenceli deneyler*. Eğiten Kitap.
- Tang, S., Hanneghan, M., & El-Rhalibi, A. (2007). Pedagogy elements, components and structures for serious games authoring environment. *Proceedings of 5th International Game Design and Technology Workshop*.
- Taşar, H. (2009). Eğitimde iletişim ve yönetimi. *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (ss. 131-172).: Anı.
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Keskinçilic, V., Köksal, C., & Şahin, C. (2017). Bireyselleştirilmiş eğitim programları üzerine bir durum çalışması: Kırşehir ili örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 199-209.
- Taşpınar, Ş. E., & Tepecik, A. (2016). Sanat eğitiminde kalite: öğretim elemanlarının görüşlerine göre eğitim programı standartlarının gerçekleşme düzeyleri. *Başkent University Journal of Education*, 3(2) 169-178.
- TDK (2022). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Tennyson, R. D., & Park, O. C. (1980). The teaching of concepts: A review of instructional desing research literatüre. *Review of Educational Research*, 50(1) 55-70.
- Tennyson, R. D. Youngers, J. & Suebsonthi, P. (1983), Concept learning by children using instructional presentation forms for prototype formation and classification-skill development. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 280.
- Thompson, P. W., & Lambdin, D. (1994). Concrete materials and teaching for mathematical understanding. *Arithmetic Teacher*, 41(1) 556-558.
- Tonbuloglu, B., Aslan, D., Altun, S., & Aydın, H. (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilişüstü becerileri ve öz-yeterlik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1) 97-117.
- Topaç, H. (2005). Oyunun tanımı ve önemi. <http://www.members.tripod.com/haticetopac/oyunlar.htm>
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative Thinking norms-technical manual*. Personnel.
- Torun, F., & Duran, H. (2011). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 418-448.
- Tuğrul, B. (2014). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde*. Anı.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen-Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27(1) 1-16.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi* (Tez No. 162671) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkmen, H., & Kandemir, M. (2011). Öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri öğrenme algıları üzerine bir durum çalışması. *Journal of European Education*, 1(1) 15-24.
- Ulular, G. F. (1997). Ortaokul öğrencilerinin okul başarılarını etkileyen zihinsel olmayan etmenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 232-242.
- Usluata, A. (1995). *İletişim*. Cep Üniversitesi, İletişim.
- Uzun, N. (2012). A sample of active learning application in science education: The thema “cell” with educational games. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2932-2936.

- Uzun, Y. (2007). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde kullanılması* (Tez No. 210214) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme. Uygulama ve kuramlar (3. basım)*. Pegem Akademi.
- Ülküdür, M. A. (2016). *Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi* (Tez No. 456122) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ün-Açıkgöz, K. (2014). *Aktif öğrenme*. Biliş.
- Van-Schaik, C. P., & Janson, C. H. (2000). *Infanticide by males and its implications*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *The role of play in development. Mind in society*. Harvard University Press.
- Walsh, G. (2017). Pillars of practice for playful teaching and learning. G. Walsh, D. McMillan ve C. McGuinness, (Ed.), *Playful Teaching and Learning* (pp. 36-51). Sage.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2) 104-112.
- Whitton, N. (2011). Encouraging engagement in game-based learning. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 1(1), 75-84.
- Wong, S. M., Wang, Z., & Cheng, D. (2011). A play based curriculum: Hong Kong children's perception of play and non-play. *International Journal of Learning*, 17(10) 1-15.
- Wouters, P., & Van Oostendorp, H. (2013). A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning. *Computers & Education*, 60(1), 412-425.
- Yalçın, P., Yiğit, D., Sülün, A., Bal, D., Baştuğ, A., & A. Aktaş, M. (2003). Maddeyi tanıma ünitesinin kavratılmasında görsel öğretim materyallerinin etkisi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1) 115-120.
- Yang, T. C., Hwang, G. J., Yang, S. J., & Hwang, G. H. (2015). A two-tier test-based approach to improving students' computer-programming skills in a web-based learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(1), 198-210.
- Yanpar-Şahin, T., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı.
- Yıldırım, N. (2004). *Fen bilgisi dersinde atomun yapısı ve periyodik çizelge konusunun oyun ve modellerle öğretilmesinin başarıya etkisi* (Tez No. 149469) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yörükoğlu, A. (1986). *Çocuk ruh sağlığı*. İş Bankası.
- Yurt, E. (2007). *Eğitsel oyun tekniği ile fen öğretimi ve yeni ilköğretim müfredatındaki yeri ve önemi (Muğla ili Merkez ilçe örneği)* (Tez No. 179557) [Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yücel-Yumuşak, E. (2014). *Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 351006) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, F. Y. (1999). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110).

EKLER

EK-1. Etik Kurul



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu



Sayı : E-56785782-050.02.04-2100346237
Konu : Etik Kurul Kararı (Alper EYİNÇ
13/47)

16.12.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 24.11.2021 tarihli ve E-29202147-300-2100321271 sayılı belge.

Danışmanlığını Prof.Dr. Ali Osman ENGİN'nin yürüttüğü doktora öğrencisi Alper EYİNÇ'in "Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin 4.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Kavram Gelişimlerine Ve İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" isimli çalışması ile ilgili, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 10.12.2021 tarih ve 13/47 sayılı kararı ektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Kurul Başkanı

Ek : Etik Kurulu Kararı (13-47)

Dağıtım:

Gereği:

Sayın Prof.Dr. Ali Osman ENGİN

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul
Başkanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: E5FA0DF3F96

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
25240 Erzurum
Tel: +90 442 231 5630
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#binim=egitim-bilimleri-enstitusu>
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

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

Bilgi: Aysa Demet BINDESEN TOKSOY
Faks: +90 442 231 5883
E-Posta: egitbil@atauni.edu.tr



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 13 Karar No: 47	Toplantı Tarihi: 10.12.2021
	Aşağıda bilgileri verilen çalışma ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu çalışma ile ilgili yapılacak, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Alper EYİNÇ Çalışma Konusu: Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin 4.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Kavram Gelişimlerine Ve İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mücahit DİLEK MEN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Barış DEMİRCİ	Etik Kurul Raportörü	

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :10.12.2021
Toplantının Sayısı :13

Karar-47: Danışmanlığını Prof.Dr. Ali Osman ENGİN'nin yürüttüğü doktora öğrencisi Alper EYİNÇ'in "Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin 4.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Kavram Gelişimlerine Ve İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi " isimli çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin 4.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Kavram Gelişimlerine Ve İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" isimli çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

[İmza]

(İMZA)
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

[İmza]

Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

[İmza]

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

[İmza]

Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEN
Birim Etik Kurul Üyesi

[İmza]

(İMZA)
Prof. Dr. Barış DEMİRCİ
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Prof.Dr. Ali Osman ENGİN'nin yürüttüğü doktora öğrencisi Alper EYİNCİ'nin "Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin 4.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Kavram Gelişimlerine Ve İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi " isimli çalışması ile ilgili Etik kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi

Gönderildiği Tarih: 10.12.2021

Teslim Tarihi: 10.12.2021

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :

[İmza Alanı]

Bu Tez/Çalışma uygundur: ☒

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Tez/Çalışma uygun değildir: ☐
Gerekçe/Açıklama

EK-2. MEB Araştırma İzni



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-92255297-605.01-52847255
Konu : Araştırma İzni (Alper EYİNÇ)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a)Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 27/06/2022 tarihli ve E-88179374-302.08.01-2200189756 sayılı yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.
c)Valilik Makamının 13/09/2021 tarihli ve E-92255297-605.01-31702324 sayılı onayı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Alper EYİNÇ, "Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Kavram Gelişimlerine ve İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, ilimiz merkezinde bulunan Mehmet Akif İlkokulunda araştırma çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki çalışma; Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile oluşturulan araştırma değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup çalışmanın, eğitim öğretimin aksatılmaması, katılımcıların izni olmadan resim, video ve ses kayıtlarının alınmaması ve araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla, ilimiz merkezinde bulunan Mehmet Akif İlkokulunda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Onaylarınıza arz ederim.

Fatih AYDIN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: Araştırma Değerlendirme Formu (1sayfa)

OLUR

Dursun YILDIRIM
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Adres : Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:17 SİVAS

Telefon No : 0 (346) 280 58 00

E-Posta: arge58@meb.gov.tr; istatistik58@meb.gov.tr

Kep Adresi : mebihs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: L.DENİZ

Unvan : Şef

İnternet Adresi: <http://sivas.meb.gov.tr>

Faks:3462805948

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6ea2-75c5-34f1-95db-76bb kodu ile teyit edilebilir.



EK-3. Akademik Başarı Testi

Ekler:

DENGELİ BESLENME BAŞARI TESTİ

1) Alperen: Büyüme ve gelişmeyi sağlamak

Asel: Yaşam enerjisi üretmek

Faruk: Vücut sağlığını korumak

Canlıların beslenme sebepleri arasında öğrencilerin söylediği özelliklerden hangileri vardır?

- A)Yalnız Alperen
- B)Alperen ve Asel
- C)Alperen ve Faruk
- D)Hepsi

2) Annesi Selim'e daima doğal besinler yemesini söylüyor. Buna göre Selim aşağıdakilerden hangisini yememelidir?

- A)  B) 
- C)  D) 

3) Aşağıdakilerden hangisi içerdiği besin yönüyle diğerlerinden farklıdır?

- A)Makarna B)Salata
- C)Kek D)Bisküvi

4)



Vücudumuz aşağıdaki faaliyetlerin hangisini yaparken en az enerji harcar?

Ahmet öğretmenin sorusuna hangi öğrenci doğru cevap vermiştir?

- A)Kitap okurken B)Yürürken
- C)Merdiven çıkarken D)Uyurken

5)



Ben dengeli besleniyorum.

Ali böyle söylediğine göre aşağıdakilerden hangisini yapmaktadır ?

- A) Her çeşit besinden yeterince tüketmektedir
- B) Hayvansal besinleri çokça tüketmektedir
- C) Bitkisel besinleri çokça tüketmektedir
- D) Bol vitaminli besinler tüketmektedir

6) Aşağıdakilerden hangisi bitkisel besindir?

- A) Ayran B) Bal C)Ekmek D)Yumurta

7) Aşağıdakilerden hangisi sağlıklı bir besinde olması gereken bir özelliktir?

- A)Tarihinin geçmiş olması
- B)Tadının tatlı olması
- C)Taze olması
- D)Kırlı olması

8)

Hayvanların etinden, sütünden ve yumurtasından yararlanabiliriz.



Sevda öğretmenin söylediğine göre aşağıdaki hayvanların hangisinden bu şekilde yararlanamavız?

- A)  Tavuk B)  Kedi
- C)  Keçi D)  Balık

9)

Yemekler	Diğer Besinler	İçecekler
Yeşil fasulye	Elma	Kola
Patates kızartması	salata	Portakal suyu
Domates çorbası	puding	
Hamburger		

Nur

Banu sağlıklı beslendiğini söylemektedir. Buna göre yukarıda verilen yemek listesindeki hangi harfteki yiyecekleri seçmemektedir?

- A) Yeşil fasulye- domates çorbası-salata
B) Patates kızartması-hamburger-kola
C) Domates çorbası-salata- portakal suyu
D) Yeşil fasulye- domates çorbası-elma

10)



Kalsiyum kemik ve diş yapımız için oldukça gerekli bir mineraldir. Süt ve süt ürünlerinde bol miktarda bulunur.

Ece öğretmenin söylediğine göre büyümek için kalsiyumlu besinler yemek isteyen bir çocuk aşağıdaki besinlerden hangisini yememelidir?

- A)  Yoğurt
B)  Tereyağı
C)  Peynir
D)  Çikolata

11)



Besinlerin taze olarak tüketilmesi en sağlıklı yöntemdir.



Son kullanma tarihi geçmiş besinleri tüketebiliriz.



Satın aldığımız ürünlerin paketlenmiş olmasına ve paketlerinin yırtık olmamasına dikkat etmeliyiz.



Bilinçli tüketici olmak için paketlenen besinlerin üzerindeki sembolere ve yazılara dikkat etmeliyiz.

Besinlerin tazeliği ve bilinçli tüketim ile ilgili konuşan öğrencilerden hangisinin verdiği bilgi yanlıştır?

- A) Emine B) Aylin
C) İrem D) Aysun

12)

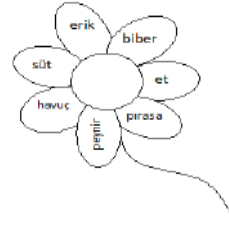


Can, dengesiz beslendiğini ve hiç egzersiz yapmadığını için obezite hastalığına yakalandığını öğreniyor.

Buna göre doktora giden Can'a doktor aşağıdakilerden hangisini yapmayı önerir?

- A) Çok fazla hamburger yemelisin
B) Yağlı besinleri daha fazla tüketmelisin
C) Düzenli olarak spor yapmalısın
D) Sebze ve meyve tüketimini azaltmalısın

13)



Yukarıdaki papatya yapraklarında bazı besinler yazılmıştır. Bitkisel kaynaklı besinlerin bulunduğu yapraklar boyandığında, aşağıdaki görüntülerden hangisi oluşur?

- A)  B)  C)  D) 

14)

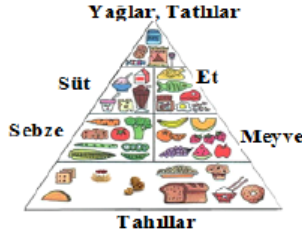


Nermin sabah uyandığında halsiz hissettiği için doktora gitmiş ve grip olduğunu öğrenmiştir.

Nermin iyileşmek için hangi besinleri tüketmelidir?

- A)  Ekmek
B)  Çikolata
C)  Dondurma
D)  Portakal

15)



Piramitte en az tüketmemiz gereken besinlerin bulunduğu basamak hangisidir?

- A) Yağlı besin, tahılların bulunduğu basamak
B) Süt ve etin bulunduğu basamak
C) Meyve ve sebzelerin bulunduğu basamak
D) Tahılların bulunduğu basamak

16)

Dengeli beslenmek için	DOĞRU	YANLIŞ
Yiyecekler taze ve temiz olmalıdır.		
Sebzeler doğranmış olarak uzun zaman bekletilmelidir.		
Besinleri haşlamak yerine kızartarak yemeyi tercih etmeliyiz.		
Pişmiş yemekler kapalı kaplarda ve buzdolabında saklanmalıdır.		

Yukarıda dengeli beslenme ile ilgili bir tablo verilmiştir. Buna göre tablonun doğru doldurulmuş hali aşağıdakilerden hangisi gibidir?

- A)

Doğru	Yanlış
	✓
✓	
	✓
✓	
- B)

Doğru	Yanlış
✓	
✓	
	✓
✓	
- C)

Doğru	Yanlış
✓	
	✓
	✓
✓	
- D)

Doğru	Yanlış
	✓
✓	
✓	
	✓

17) Besinler bitkisel ve hayvansal kaynaklı olmak üzere ikiye ayrılırlar. Buna göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Yumurta ve süt bitkisel besinlerdir
B) Sebze ve meyveler bitkisel besinlerdir
C) Yoğurt ve peynir bitkisel besinlerdir
D) Et ve tavuk bitkisel besinlerdir

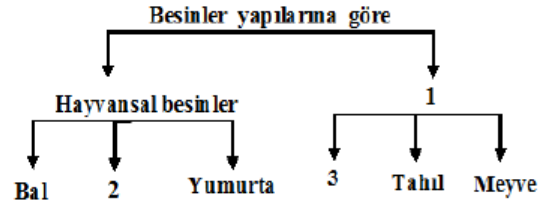
18)

Besinler	Enerji Miktarları (100 g)
Tereyağı	754 kalori
Et	260 kalori
Makarna	450 kalori

Yukarıda verilen bilgilere göre enerji miktarı fazla olan besinden düşük olan besine doğru sıralanış aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

- A) Et – tereyağı - makarna
B) Tereyağı – et – makarna
C) Tereyağı – makarna – et
D) Makarna - et - tereyağı

19)



Yukarıdaki tabloya göre 1, 2 ve 3 yerine ne yazılmalıdır?

	1	2	3
A)	Sebze	Bitkisel	Süt
B)	Süt	Sebze	Bitkisel
C)	Sebze	Bitkisel	Süt
D)	Bitkisel	Süt	Sebze

20) Aşağıdakilerden hangisi yeterli ve dengeli beslenmek için yapılmaz?

- A) Yaşa ve bedensel etkinliğe uygun miktarda besin tüketilmesi
B) Bir öğünde, tüm besin çeşitlerinden yeteri kadar alınması
C) Yağ ve şeker oranı fazla olan besinlerin tüketilmesi
D) Besinlerin sabah, öğle ve akşam öğünleri şeklinde tüketilmesi

EK-4. İletişim Becerileri Ölçeği

Bu ölçme aracı iletişim becerilerini ölçme amaçlı kullanılmaktadır. Ölçme aracında 25 soru bulunmaktadır. Sorulara “(1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sıklıkla ve (5) Her zaman” seçeneklerinden birini seçerek yanıt verebilirsiniz. **Araştırmaya yapacağınız katkı için teşekkür ederiz.**

	Hiçbir zaman	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
	(1)	(2)	(3)	(4)
1.Arkadaşlarım benimle alay ederse ona sözlü olarak tepki veririm				
2.Arkadaşlarımla alay etmeden ve kırmadan konuşmaya özen gösteririm.				
3.Başkaları konuşurken yanıt vermeden önce onların sözlerini bitirmelerini beklerim				
4. Başkalarına karşı samimi davranırım				
5.Benimle herhangi bir konuda konuşmayan birisini konuşmaya zorlamam				
6.Bir kişiyi dinlerken daha iyi anlamak için zaman zaman soru sorarım				
7.Bir sorunun olduğunda çekinmeden başkalarının fikirlerini alırım				
8. Birisini dinlerken onun ne hissettiğini anlamaya çalışırım				
9.Birisiyle iletişim içindeyken sakın bir ses tonuyla konuşurum				
10.Birisiyle konuşurken göz teması kurarım				
11.Dışarıda, herhangi bir konuda birisine bir şey sormam gerekirse rahatlıkla sorabilirim				
12.Duygularımı rahatlıkla dile getirebilirim				
13.Evimize gelen misafirler ile rahatlıkla sohbet edebilirim				
14.İnsanlara yakın ilgi duyarım				
15.İnsanları oldukları gibi kabul ederim				
16.Karşı cinsten birisiyle iletişim kurarken zorluk çekmem				
17.Karşımdaki kişiyi dinlerken sözünü kesmemeye özen gösteririm				
18.Karşımdakini dinlerken onu anladığımı uygun bir dille ifade ederim				
19.Komşularımız ile karşılaştığım zaman onlarla rahatlıkla sohbet edebilirim				
20.Sınıf içerisinde kendimi rahatlıkla ifade edebilirim				
21. Sınıf içerisinde öğretmenimden söz istemeden konuşmamaya özen gösteririm				

EK-5. Kavram Gelişim Testi

4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi “Besinlerimiz” Ünitesi Kavram Gelişim Testi

Besin kavramı günlük hayatımızda önemli bir yer tutmaktadır. Bu ölçme aracı ile, sizin besin kavramı hakkındaki düşünceleriniz öğrenilmek istenmektedir. Sorulara mümkün olduğu kadar açık ve anlaşılır cevaplar vermeniz araştırmanın amacına ulaşması açısından yararlı olacaktır. Bu ölçme aracı 40 sorudan oluşmaktadır ve soruların yanıtlanma süresi 40 dakikadır. Araştırmaya yapacağınız katkı için teşekkür ederiz.

1. Bir günde ihtiyaç duyduğumuz vitamin ve minerallerin çoğunu temin etmek için hangilerini yemeliyiz?

- A) Farklı sebze ve meyveler
- B) Simit ve poğaç
- C) Şeker ve sakız
- D) Zeytin ve yumurta

2. Hangisi insanın karaciğerine, bilincine, beyin ve sinir sistemine zarar verir?

- A) Kanser
- B) Spor
- C) Alkol
- D) Sigara

3. Hangi besin içeriği yediğimiz bütün besinlerde bulunur?

- A) Un
- B) Su
- C) Tuz
- D) Şeker

4. Paketlenmiş satılan gıdaların üzerinde yazan hangi ifade sağlığımız için önemli değildir?

- A) Ambalajın kalitesi
- B) Üretim ve son tüketim tarihi
- C) Koruyucu madde içerip içermemesi
- D) İçerdiği besin değerleri

5. İnsan sağlığını tehdit eden içerisinde 4000’ den fazla zararlı madde bulunan ve akciğer kanseri gibi hastalıklara neden olan madde nedir?

- A) Sigara
- B) Alkol
- C) Nikotin
- D) Kanser

6. Satın alınan besinlerin bir kısmının tüketilmeden çöpe atılmasına ne denir?

- A) Zenginlik göstergesi
- B) Besin israfı
- C) Yemeği beğenmeme
- D) Çabuk doyma

7. Vücudumuzda yaraların iyileşmesini sağlayan ve bağışıklığımızı güçlendiren besin içeriği hangisidir?

- A) Karbonhidratlar
- B) Yağlar
- C) Proteinler
- D) Şekerler

8. Hangi besin karbonhidrat bakımından zengindir?

- A) Yoğurt
- B) Makarna
- C) Sucuk
- D) Yumurta

9. Çürümüş gıdaların vücudumuza zararı nedir?

- A) Kötü görünürler
- B) Hastalanmamıza neden olabilirler
- C) Lezzetleri azalır
- D) Güzel kokmazlar

10. Hangi besini çiğ olarak tüketmemeliyiz?

- A) Badem
- B) Sucuk
- C) Elma
- D) Hurma

11. Obeziteyi önlemek için ne yapılmalıdır?

- A) Sağlıklı ve dengeli beslenme
- B) Canımızın çektiği şekilde beslenme
- C) Vücuda harcanandan daha fazla enerji alma
- D) Spor ve hareketten uzak durma

12. Hangisi akciğer kanserine, solunum organlarının bozulmasına ve çevredeki insanların da sağlığının bozulmasına sebep olur?

- A) Kanser
- B) Spor
- C) Alkol
- D) Sigara

13. Beslenme şeklimiz sağlığımızı doğrudan etkilemektedir. Bir kişinin hastalık derecesinde şişmanlamasına ne ad verilir?

- A) Dengesiz beslenme
- B) Kilolu insan
- C) Obezite
- D) Kilolu insan

14. Marketten ambalajlı gıda ürünü alırken neye kesinlikle dikkat etmeliyiz?

- A) Paketteki ürün sayısına
- B) Marketin yakın olmasına
- C) İçerdiği protein miktarına
- D) Son tüketim tarihine

15. Hangi besin yağ bakımından zengin değildir?

- A) Ceviz B) Zeytin
C) Badem D) Salatalık

16. Vücudumuzun yaklaşık dörtte üçünü oluşturan madde hangisidir?

- A) Su B) Kas
C) Yağ D) Protein

17. Besin israfını önlemek için hangisi yapılmamalıdır?

- A) Tabaklara küçük porsiyonlarda yemek koymak
B) Marketten tüketebileceğimiz kadar satın almak
C) Beğenmediğimiz yemeği tabakta yarım bırakmak
D) Besinleri uygun koşullarda saklamak

18. Sigara ve alkol bağımlılığı ile mücadele eden kamu kuruluşu hangisidir?

- A) Lösev B) Kızılay
C) Yeşilay D) Tema

19. Hangisi bir mineraldir?

- A) Protein B) Karbonhidrat
C) Kalsiyum D) Soda

20. Hangi besin protein bakımından zengindir?

- A) Ekmek B) Zeytin
C) Yumurta D) Simit

21. Vücudumuzda ihtiyaç duyduğu enerjiyi sağlayan besin içeriği hangisidir?

- A) Vitaminler B) Su
C) Proteinler D) Karbonhidratlar

22. Doğrudan bardaktan içtiğimiz suyun dışında vücudumuz su ihtiyacını nelerden karşılar?

- A) Nefes alarak havadan
B) Uyuyarak
C) Yediğimiz besinlerden
D) Spor yaparak

23. Marketlerde satılan ambalajlı gıdaların uzun süre bozulmaması için üretim aşamasında ne yapılır?

- A) Koruyucu katkı maddesi koyulur
B) Ağız sıkıca kapatılır
C) Markette yüksek raflara konulur
D) Küçük paketlere konulur

24. Vücudumuzda yapıcı ve onarıcı olarak kullanılan, büyüme ve boyun uzaması için çok önemli olan besin içeriği hangisidir?

- A) Yağlar B) Proteinler
C) Karbonhidratlar D) Su

25. İçildiğinde bilinci ve sağlığı olumsuz etkileyen içecek türü hangisidir?

- A) Çay ve kahve içecekleri
B) Alkollü içecekler
C) Şekerli meyve suları
D) Ihlamur ve nane limon

26. Deri altında depolanarak vücudumuzu darbelere karşı koruyan besin içeriği hangisidir?

- A) Vitaminler B) Yağlar
C) Proteinler D) Karbonhidratlar

27. Hangisi bir mineral değildir?

- A) Demir B) Protein
C) Çinko D) Potasyum

28. Besin israfını önlemek için hangisi yapılmalıdır?

- A) Beğenmediğimiz yemeği tabakta yarım bırakmak
B) Bayat ekmeği çöpe atmak
C) Marketten hoşumuza gidenlerden bol bol almak
D) Tabaklara küçük porsiyonlarda yemek koymak

29. Hangi kişiler kendilerine ve çevrelerine zarar verirler?

- A) Spor yapanlar
B) Yüzmeye gidenler
C) Dengeli beslenenler
D) Sigara içenler

30. Vücudumuzu hastalıklara karşı koruyan ve düzenleyici olarak görev yapan besin grubu hangisidir?

- A) Proteinler B) Karbonhidratlar
C) Yağlar D) Vitaminler

31. Vücudumuzun ihtiyaç duyduğu besinlerin vücudun ihtiyacı oranında tüketilmesine ne ad verilir?

- A) Dengeli Beslenme
B) Lezzetli Beslenme
C) Güzel Beslenme
D) Sporcu Beslenmesi

32. Hangi besin yağ bakımından zengindir?

- A) Ekmek
B) Fındık
C) Elma
D) Patates

33. Vücudumuz mineralleri nasıl alır?

- A) Yediğimiz besinlerden
B) Spor yaparak
C) Nefes alarak
D) Dinlenerek

34. Hangi besin karbonhidrat bakımından zengin değildir?

- A) Poğaç
B) Makarna
C) Et
D) Pilav

35. Meyve ve sebzelerin bizi hasta etmemesi için yemeden önce ne yapmalıyız?

- A) Buzdolabında dinlendirmeliyiz
B) Üzerini tuzlamalıyız
C) Güzelce yıkamalıyız
D) Dilimlere bölmeliyiz

36. Hangisi besin protein bakımından zengin değildir?

- A) Peynir
B) Simit

C) Et

D) Yumurta

37. Sağlıklı beslenme için hangi besinleri tüketmeliyiz?

- A) Farklı besin gruplarından dengeli şekilde tüketmeliyiz
B) Karbonhidrat tüketmemeli, protein tüketmeliyiz
C) Yağ tüketmemeli, hep meyve sebze yemeliyiz
D) Protein tüketmemeli, yağ ve karbonhidrat tüketmeliyiz

38. Vücudumuzu soğuktan koruyan ve vücut ısısını kontrol eden besin içeriği hangisidir?

- A) Proteinler
B) Karbonhidratlar
C) Yağlar
D) Vitaminler

39. Hangisi obezitenin sebebi olamaz?

- A) Hamburger ve pizza gibi yiyeceklerin çok tüketilmesi
B) Karbonhidrat, yağ ve proteinin birlikte tüketilmesi
C) Öğünlerin atlanması ve uygun zamanda yenmemesi
D) Canımız istediği zaman, istediğimiz şeyleri yemek

40. Hangi besin grubunda en fazla vitamin bulunur?

- A) Ekmek ve simitler
B) Meyve ve sebzeler
C) Çay ve kahveler
D) Makarna ve pilavlar

EK-6. Etkinlik Uygulamalarına Ait Resimler



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Alper EYİNÇ

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2008 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi /Temel Eğitim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
- 2016 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
- 2017 Anadolu Üniversitesi/ İktisat Fakültesi/ Uluslararası İlişkiler
- 2020 Anadolu Üniversitesi /Açıköğretim Fakültesi/Adalet
- 2022 İstanbul Üniversitesi/Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi/ Çocuk Gelişimi
- 2022 Anadolu Üniversitesi/ İktisat Fakültesi /Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

2021, Research Article, European Journal Of Physical Education and Sport Science, Vol 7 No 4
Faculty of Sports Sciences Students' Learning Levels of The Practical Courses During The
Pandemic Period- Mustafa KAYA, Alperen ÇIRÇIR, **Alper EYİNÇ**, Mehmet KARGÜN,
Recep BOZDEMİR

EYİNÇ, Alper, and Ali Osman ENGİN. 2022. "The Effect of Game Based Learning Approach
on Preschool Students' Learning Preferences". *ROL Spor Bilimleri Dergisi* 3 (2), 63-91.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.6883134>.