

T.C.
BİLECİK ŐEHY EDEBALI ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE UYGULANAN AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ
ÇOCUKLARIN DUYGUSAL ZEKÂ VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YELİZ YILDIZ

TEZ DANIŐMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ PERİHAN CİVELEK

BİLECİK, 2026

10791860

T.C.
BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE UYGULANAN AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ
ÇOCUKLARIN DUYGUSAL ZEKÂ VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YELİZ YILDIZ

TEZ DANIŐMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ PERİHAN CİVELEK

BİLECİK, 2026

10791860

BEYAN

“Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Akıl ve Zekâ Oyunlarının Çocukların Duygusal Zekâ ve Yürütücü İşlev Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezimin hazırlık ve yazımı sırasında bilimsel araştırma ve etik kurallarına uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlandığım bölümlerde bilimsel kurallara uygun olarak atıfta bulunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin herhangi bir kısmının Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını, aksinin tespit edileceği muhtemel durumlarda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Bu çalışmanın etik kurul onayı, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 23.01.2025 tarih ve E-54674167-050.04-308791 sayılı karar ile alınmıştır.

DESTEK ALINMIŞTIR		DESTEK ALINMAMIŞTIR	X
Destek alındı ise;			
Destekleyen kurum;			
Desteğin Türü		Proje Numarası	
1- BAP (Bilimsel Araştırma Projesi)			
2- TÜBİTAK			
Diğer;.....			
ETİK KURUL onayı var ise;			
ETİK KURUL karar tarih/sayı:		23.01.2025/ E-54674167-050.04-308791	

YELİZ YILDIZ

.../.../2026

İmza

ÖN SÖZ

Oyun geçmişten günümüze çocukların yaşamında önemli bir yer tutmuş ve çocuk gelişiminin temel unsurlarından biri olmuştur. Çocuklar için oyun yalnızca bir eğlence aracı değil, aynı zamanda öğrenmenin ve gelişimin doğal bir yoludur. Oyun yoluyla çocukların bilişsel, fiziksel, dil, sosyal, duygusal, psikomotor, öz bakım ve kişilik gelişimleri desteklenmektedir. Zaman içerisinde oyunlar amaç ve içeriklerine göre sınıflandırılmış; bu sınıflandırmalar içerisinde eğitsel oyunlar önemli bir yer edinmiştir. Eğitsel oyunlar kapsamında değerlendirilen akıl ve zekâ oyunları, çocukların mantıksal düşünme, problem çözme, dikkatini sürdürme ve hızlı karar verme gibi bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra akıl ve zekâ oyunları, çocukların duygularını algılama, anlama ve yönetme becerilerini destekleyerek sosyal-duygusal gelişimlerine de olumlu katkılar sunmaktadır. Okul öncesi dönem, çocukların gelişim hızlarının en yüksek olduğu ve öğrenmenin kalıcı hale geldiği kritik bir dönemdir. Bu dönemde akıl ve zekâ oyunlarının çocukların serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alması, öğrenme sürecini daha etkili, eğlenceli ve kalıcı hale getirebilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın, araştırmacılara, öğretmenlere ve program geliştiricilere katkı sağlayarak alan yazına ışık tutması beklenmektedir.

Lisans eğitimimden bu yana akademik yolculuğum boyunca bilgi ve deneyimiyle bana rehberlik eden ve yol gösterici tutumuyla destek olan çok değerli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Perihan CİVELEK'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Kendisi, eğitim hayatım boyunca fikirleriyle bana ilham kaynağı olmuş; tez sürecinde gösterdiği sabır, özveri ve titizlik çalışmamın bilimsel niteliğinin artmasında önemli katkılar sağlamıştır. Kendisiyle çalışma fırsatı bulmuş olmaktan büyük onur ve mutluluk duymaktayım.

Değerli jüri üyelerim Sayın Doç. Dr. Medera HALMATOV ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi İrem GÜRGAH OĞUL'a tezime sundukları değerli katkı ve önerileri için teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca akademik ve mesleki gelişimime katkı sağlayan, düşünce ufkumu genişleten değerli hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Araştırmanın uygulama sürecinde kurum müdürü ve müdür yardımcısı başta olmak üzere, okulda görev yapan memur ve öğretmenlere, çalışmaya gönüllü olarak katılan çocuklar ve ailelerine, araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesine sağladıkları katkılar için teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen; sabırları, sevgileri, duaları, inançları ve sonsuz destekleriyle bana her zaman güç veren aileme en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Bugünlere gelmemde emeği büyük olan, sabrı ve desteğiyle her zaman yanımda olan annem Gülay YILDIZ'a, hayatım boyunca sevgisini, desteğini ve güvenini her zaman hissettiğim babam Müdür YILDIZ'a, hayatımın her anında yanımda olan, beni her koşulda destekleyen ve yolumu aydınlatan abim Furkan Can YILDIZ'a ve yaşamıma neşe ve enerji katan, her zaman yanımda olarak bana güç veren kardeşim Ömer Faruk YILDIZ'a sonsuz teşekkür ederim. Onların varlığı ve desteği, bu sürecin her aşamasında motivasyon kaynağım olmuş ve bana güven vermiştir.

Yüksek lisans sürecim boyunca bana inanan, moralimi ve motivasyonumu artıran, mutluluklarımı ve zorluklarımı paylaştığım değerli arkadaşlarıma içten teşekkürlerimi sunarım. Onların samimiyeti, desteği ve güveni, bu sürecin hem anlamlı hem de unutulmaz geçmesini sağlamıştır.

Son olarak bu süreçte yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen herkese teşekkürlerimi sunarım.

YELİZ YILDIZ

Şubat, 2026

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE UYGULANAN AKIL VE ZEKÂ OYUNLARININ ÇOCUKLARIN DUYGUSAL ZEKÂ VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

İlgili çalışmada akıl ve zekâ oyunlarının okul öncesi dönemdeki 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bu amacına göre araştırma yarı deneme modellerden biri olan eşitlenmemiş kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Bu bağlamda çalışma 16 okul öncesi dönemdeki çocukla gerçekleştirilmiştir ($n_d=9$, $n_k=7$). Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından sekiz hafta boyunca, haftanın üç günü olmak üzere deney grubundaki çocuklara akıl ve zekâ oyunları uygulanmış, kontrol grubuna ise sınıf öğretmeni tarafından günlük etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada akıl ve zekâ oyunlarının çocukların duygusal zekâları üzerindeki etkisi “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” ile yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisi ise “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri” ile incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiksel yöntemler, “Mann Whitney-U Testi” ve “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, deney grubuna uygulanan akıl ve zekâ oyunlarının çocukların duygusal zekâ becerilerinden duyguları algılama ve duyguları yönetme becerilerini desteklemediği, duyguları anlama alt boyutunda ise anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur. Duygusal zekâ toplam puanlarına bakıldığında ise akıl ve zekâ oyunlarının deney grubundaki çocukların duygusal zekâlarını desteklediği, kontrol grubundaki çocukların duygusal zekâ öntest-sontest toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, akıl ve zekâ oyunlarının deney grubundaki çocukların yürütücü işlev becerilerinden çalışan bellek ve ketleyici kontrol becerilerini desteklemede etkili olduğu gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda ise çalışan bellek alt boyutunda anlamlı bir fark gözlemlenmezken, ketleyici kontrol becerilerinde anlamlı fark görülmüştür. Yürütücü işlev becerileri toplam puanlarına bakıldığında da akıl ve zekâ oyunlarının deney grubundaki çocukların yürütücü işlev becerilerini desteklediği, kontrol grubundaki çocukların yürütücü işlev öntest-sontest toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akıl ve Zekâ Oyunları, Okul Öncesi Dönem, Duygusal Zekâ, Yürütücü İşlev Becerileri

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF MIND AND INTELLIGENCE GAMES APPLIED IN THE PRESCHOOL PERIOD ON CHILDREN'S EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EXECUTIVE FUNCTION SKILLS

The present study aimed to investigate the effect of mind and intelligence games on the emotional intelligence and executive function skills of children aged 60-72 months in the pre-school period. The study was designed according to the nonequivalent control group model, one of the quasi-experimental designs. The study was conducted with 16 preschool children ($n_e=9$, $n_c=7$). The researcher applied mind and intelligence games with the children in the experimental group three days a week for eight weeks. Meanwhile, the control group participated in daily activities conducted by the class teacher. The effect of mind and intelligence games on children's emotional intelligence was examined using the "Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children", while their effect on executive function skills was examined using the "Childhood Executive Functioning Inventory". Descriptive statistical methods, the Mann-Whitney U test, and the Wilcoxon signed-rank test were used in the analysis of the data. It was found that the mind and intelligence games applied to the experimental group did not support the children's emotional intelligence skills of perceiving and managing emotions, but there was a significant difference in the sub-dimension of understanding emotions. When examining the total emotional intelligence scores, it was concluded that mind and intelligence games supported the emotional intelligence of children in the experimental group, while there was no significant difference between the pretest and posttest total emotional intelligence scores of children in the control group. It was observed that mind and intelligence games were effective in supporting the working memory and inhibitory control skills of the children in the experimental group. In the control group, no significant difference was observed in the working memory subscale, but a significant difference was seen in inhibitory control skills. It was concluded that mind and intelligence games supported the executive function skills of children in the experimental group based on their total executive function skill scores, and that there was no significant difference between the pretest and posttest total scores of children in the control group.

Keywords: Mind and Intelligence Games, Pre-school Period, Emotional Intelligence, Executive Function Skills

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖN SÖZ.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Oyun Kavramı ve Etkileri.....	9
2.1.1. Bilişsel (Zihinsel) Gelişim ve Oyun.....	11
2.1.2. Dil Gelişimi ve Oyun.....	12
2.1.3. Sosyal-Duygusal Gelişim ve Oyun.....	12
2.1.4. Fiziksel-Psikomotor Gelişim ve Oyun.....	13
2.1.5. Öz Bakım Becerileri ve Oyun.....	14
2.2. Oyun Türleri ve Eğitsel Oyun.....	15
2.3. Akıl ve Zekâ Oyunlarının Tanımı ve Kapsamı.....	17
2.3.1. Akıl ve Zekâ Oyunlarının Türleri.....	20

2.3.1.1. Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları.....	21
2.3.1.2. Sözel Oyunlar	22
2.3.1.3. Geometrik-Mekanik Oyunlar	22
2.3.1.4. Hafıza Oyunları	22
2.3.1.5. Strateji Oyunları	22
2.3.1.6. Zekâ Soruları	23
2.3.2. Akıl ve Zekâ Oyunlarının Okul Öncesi Eğitimde	
Kullanımı ve Önemi.....	23
2.4. Duygusal Zekâ Kavramı ve Tanımı.....	24
2.4.1. Duygusal Zekâ Modelleri.....	26
2.4.1.1. Peter Salovey ve John Mayer'in Duygusal	
Zekâ Yaklaşımı	26
2.4.1.2. Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Yaklaşımı.....	28
2.4.1.3. Reuven Bar-On'un Duygusal Zekâ Yaklaşımı.....	29
2.4.2. Duygusal Zekâ Yetileri.....	30
2.4.2.1. Duyguları Tanıma	31
2.4.2.2. Duyguları Anlama	31
2.4.2.3. Duyguları Yönetme	32
2.4.3. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Zekânın Gelişimi	32
2.5. Yürütücü İşlev Becerilerinin Tanımı ve Kapsamı.....	33
2.5.1. Yürütücü İşlev Becerilerinin Boyutları	34
2.5.1.1. Çalışan Bellek.....	35
2.5.1.2. Ketleyici Kontrol.....	35
2.5.1.3. Bilişsel Esneklik.....	36
2.5.2. Okul Öncesi Dönemde Yürütücü İşlev Becerileri ve Gelişimi.....	37

2.6. Akıl ve Zekâ Oyunlarının Duygusal Zekâ ve Yürütücü.....	
İşlev Becerileri Üzerindeki Etkisi.....	37
3. YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırma Modeli.....	40
3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	44
3.3.2. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE).....	44
3.3.3. Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği (S-ÇDZÖ).....	45
3.4. Veri Toplama Süreci.....	46
3.4.1. Deneysel İşlem Süreci Öncesi.....	46
3.4.2. Deneysel İşlem Süreci.....	50
3.4.3. Deneysel İşlem Süreci Sonrası.....	52
3.5. Verilerin Analizi.....	52
3.6. Çalışmanın Geçerlik-Güvenirliği.....	52
4. BULGULAR.....	54
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	55
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	58
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	66
5.2. Öneriler.....	74

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	74
5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	74
5.2.3. Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler	75
KAYNAKÇA.....	76
EKLER.....	99

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Oyun Tanımları	9
Tablo 2.2. Oyun Türlerine İlişkin Sınıflamalar	15
Tablo 2.3. Akıl ve Zekâ Oyunları Tanımları	17
Tablo 2.4. Akıl ve Zekâ Oyunları Sınıflandırmaları	20
Tablo 2.5. Duygusal Zekâ Kavramına İlişkin Tanımlar	25
Tablo 2.6. Salovey ve Mayer'in Duygusal Zekâ Boyutları	27
Tablo 2.7. Goleman'ın Duygusal Zekâ Boyutları	28
Tablo 2.8. Bar-On'un Duygusal Zekâ Boyutları	29
Tablo 2.9. Yürütücü İşlev Becerilerine İlişkin Tanımlar	33
Tablo 3.1. Araştırma Modelinin Simgesel Gösterimi	41
Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Cinsiyet Özellikleri	42
Tablo 3.3. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	43
Tablo 3.4. Araştırmada Kullanılan Akıl ve Zekâ Oyunları	48
Tablo 3.5. Akıl ve Zekâ Oyunları Uygulama Programı	51
Tablo 4.1. Duyguları Algılama Becerisi U Testi Sonucu	54
Tablo 4.2. Duyguları Algılama Becerisi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu	55
Tablo 4.3. Duyguları Anlama Becerisi U Testi Sonucu	55
Tablo 4.4. Duyguları Anlama Becerisi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu	56
Tablo 4.5. Duyguları Yönetme Becerisi U Testi Sonucu	57
Tablo 4.6. Duyguları Yönetme Becerisi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu	58
Tablo 4.7. Duygusal Zekâ Becerisi U Testi Sonucu	59
Tablo 4.8. Duygusal Zekâ Becerisi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu	60
Tablo 4.9. Çalışan Bellek Becerisi U Testi Sonucu	60

Tablo 4.10. Çalışan Bellek Becerisi Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonucu	61
Tablo 4.11. Ketleyici Kontrol Becerisi U Testi Sonucu	62
Tablo 4.12. Ketleyici Kontrol Becerisi Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonucu	63
Tablo 4.13. Yürütücü İşlev Becerisi U Testi Sonucu	64
Tablo 4.14. Yürütücü İşlev Becerisi Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonucu	65

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

n: Kişi Sayısı

p: Anlamlılık Testinin Değeri

U: Mann Whitney U Testi Değeri

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

Z: Wilcoxon İşaretili Sıralar Testinin Sonucu

akt.: Aktaran

ÇDYİE: Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Min: Minimum Değer

Max: Maksimum Değer

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OHCHR: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights

S-ÇDZÖ: Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği

SO: Sıra Ortalaması

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

SS: Standart Sapma

ST: Sıra Toplamı

TBT: Türk Beyin Takımı

TDK: Türk Dil Kurumu

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TÜZDER: Tüm Üstün Zekâlılar Derneği

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Öğrenme doğum öncesi dönemden başlayıp yaşam boyunca devam eden bir süreçtir. Bu sürecin en önemli basamaklarından birisi okul öncesi eğitimidir (Alakoç Pirpir, 2011; Temiz ve Semiz, 2019). Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu andan ilköğretim eğitimine geçtiği zamana kadar geçen 0-6 yaş arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bu dönem çocukların hem ilköğretime hazırlanması hem de yaşadıkları değişim ve gelişimin sonraki basamakları etkilemesi nedeniyle çok önemlidir (Gülay, 2009). Bu dönemde çocukların keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir eğilimleri vardır. Okul öncesi eğitim, çocukların bu yönelimiyle birlikte beyin gelişimi ve sinaptik bağlantılarının büyük oranda tamamlandığı dönemdir (Aslanargun ve Tapan, 2012; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a). Okul öncesi eğitim, çocukların yalnızca uzun vadede daha üretken, yaratıcı ve başarılı olmalarını sağlamakla kalmaz; problem çözme becerisini, değerlerin kazanılmasını, kişiliğinin temellerinin atılmasını, yeni alışkanlıklar kazanmasını ve toplumsal kazanımları öğrenmesini destekler (Ginsburg vd., 2007). Bu becerilerin gelişiminde ise çocukların çevresini keşfetmek ve anlamlandırmak amacıyla kullandığı en etkili ve doğal öğrenme yolu oyundur (Wood ve Hedges, 2016). Okul öncesi eğitim programları incelendiğinde de çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun kazanım ve göstergeler ele alınırken oyunun hem bir yöntem hem de bir etkinlik türü olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2013a; MEB, 2024). Çocuklar oyun oynarken kendini ve çevresini tanımakla birlikte aynı zamanda duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenmektedir (MEB, 2013a). Oyun esnasında çocuklar sorunlara çözüm bulmayı, var olan bilgilerini kullanarak gerçek yaşama aktarmayı, işbirliği kurmayı deneyimlemektedir. Çocuğun süreç boyunca aktif katılımını sağlayan oyunlar, aynı zamanda sürecin keyifli hale gelmesini sağlamaktadır (Chen vd., 2011; Ertuğrul Aydoğan, 2004; Lim vd., 2020; Taş vd., 2016).

Günümüzde oyun, düşünme becerileri ve materyal boyutu ile birleşerek karşımıza akıl ve zekâ oyunları olarak çıkmaktadır (Çağır ve Oruç, 2020). Literatürde zekâ oyunları olarak da adlandırılan akıl ve zekâ oyunları çocukların zekâ kapasitelerini tanınması ve geliştirmesi, problemler olduğunda farklı ve kendine özgü stratejiler oluşturması, hızlı ve doğru kararlar vermesi, farklı birçok bakış açısı oluşturması, bir konuya çözüm odaklı alışkanlıklar geliştirmesini sağlayan eğitsel oyunlar şeklinde tanımlanmaktadır (Moursund, 2006). Bu oyunlar gerçek problemleri de içeren her tür problemin oyunlaştırılmış biçimidir (Çalışkan ve Şahin, 2022). Akıl ve zekâ oyunları farklı zekâ türlerini desteklemekte (mantıksal zekâ, görsel

zekâ, sözel zekâ vb.) ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağlamaktadır (Devecioğlu ve Karadağ, 2014). Bu bağlamda çocuklar akıl ve zekâ oyunları ile yürütücü işlev becerileri olarak da bilinen kendi düşünce ve davranışlarını kontrol etme ve farklı fikirler sunabilme becerilerini geliştirebilmektedir (Chan vd., 2008; Diamond, 2002; Muller ve Pearlmutter, 1985). Bebeklik döneminden başlayıp yaşam boyu devam eden yürütücü işlev becerilerinin gelişimi, erken çocukluk döneminde ivme kazanmaktadır (Diamond, 2013). Akıl ve zekâ oyunları ayrıca çocukların sabır ile sıra beklemelerini, yenilgiyi kabul etmelerini, duygu ve davranışların gelişimini destekleyen önemli oyun türlerinden biridir (Tüm Üstün Zekâlılar Derneği [TÜZDER], 2013). Akıl ve zekâ oyunları aracılığıyla çocuklar yeteneklerini daha iyi tanımakta, özgüven inşa etmekte, başarıları için düzenli ve kurallı çalışma alışkanlığı kazanırken, başarısız olduğu durumlarda alternatif çözüm yolları ve stratejiler oluşturmaktadır (MEB, 2013b; MEB, 2019). Akıl ve zekâ oyunlarının bu boyutu ise zekânın daha çok sosyal yönünü ortaya çıkaran duygusal zekâ ile ilgilidir (Avcı, 2019). Duygusal zekâ; kişinin önce kendi duygularının, daha sonra başkalarının duygularının farkına varabilmesidir (Goleman, 2020; Somuncuoğlu, 2005; Ulutaş, 2005). Duygusal zekâ, sosyal alanda akıl, duygu, davranış ve düşüncelerin birleştirilmesidir (Kılıçarslan, 2009; Titrek, 2010). Erken yaşlarda duygusal zekânın gelişimi, çocukların gelecek hayattaki çevrelerindeki bireylere karşı daha duyarlı ve anlayışlı olabilmesine, empati yapabilmesine katkı sağlamaktadır (Ulutaş, 2005). Çocuklar okul öncesi dönemde aktif olarak duygularını kullanmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programları aracılığıyla çocuklara duyguları tanımlama, anlama ve ifade etme gibi beceriler kazandırılmaktadır (Mayer vd., 2002; Rahmatullayeva, 2021). Günümüz dünyasında sadece öğrenen değil öğrendiklerini kullanabilen, algı ve dikkat becerileri kuvvetli, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip, bilgileri analiz eden ve sentezleyebilen, problem çözebilen, sosyal zekâsı ve iletişim becerileri güçlü bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Kel ve Kul, 2021). Akıl ve zekâ oyunları ezberin ötesinde mantık yürütme, problem çözme, araştırma yapma, yaratıcı düşünme gibi becerilerin kazanımını sağlayarak günümüzde yetiştirilmesi beklenen birey profilinin oluşmasına yardımcı olmaktadır (Akandere, 2006; Aral vd., 2001; Halıcı, 2019). Akıl ve zekâ oyunları akademik kazanımların ötesinde çocukların günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlere çözüm bulabilme becerilerini kapsamaktadır (Çalışkan ve Şahin, 2022). Bu oyunlar çocukların kendi potansiyellerini ortaya çıkarmalarına, problemlere yönelik farklı ve özgün stratejiler geliştirmelerine, hızlı ve doğru kararlar vermelerine ve bu sayede sistematik düşünce biçiminin gelişmesine katkı sağlayan, teorik temelli bilgi yapısını pratik hale getiren önemli araçlardan biridir (Duman vd., 2023). Türkiye’de akıl ve zekâ oyunları ortaokullarda seçmeli ders olarak zekâ oyunları dersi

bünyesinde, diğere öğretim basamaklarında ise egzersiz veya kurs olarak açılabilir. Okul öncesi eğitimde ise akıl ve zekâ oyunları çocuk kulüpleri aracılığı ile oynanabilir (MEB, 2013b; MEB, 2019). Okul öncesi dönemde oldukça önemli oyun türlerinden biri olan akıl ve zekâ oyunlarının sadece kulüp aktiviteleriyle değil, okul öncesi eğitim programına dahil edilmesine ve bu oyun türüne her gün yer verilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Durulan ve Angın, 2023).

Akıl ve zekâ oyunlarının çocukların bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkilerini inceleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu kapsamda akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme, dikkat, üst bilişsel farkındalık ve sosyal becerilerini desteklediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ayar, 2022). Benzer şekilde zekâ oyunlarının öğrencilerin dikkat ve zihinsel becerilerinin gelişimine katkı sağladığı (Kaçak, 2024), problem çözme becerileri ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu (Özen, 2023) ve öğrencilerin bilişsel gelişimini desteklediği ifade edilmektedir (Demirel, 2015; Sucular, 2025). Bununla birlikte oyun temelli uygulamaların öğrencilerin duygusal özellikleri üzerinde de etkili olabileceğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin oyun temelli eğitim uygulamalarının öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir (Çar vd., 2023). Benzer şekilde domino ve cup stacking gibi oyun temelli uygulamaların çocukların duyu düzenleme becerileri ve yürütücü işlev süreçleri üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğu ortaya konmuştur (Fatemi vd., 2024). Diğere taraftan literatürde yürütücü işlev becerileri ile duygusal gelişim arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Yürütücü işlev becerilerinin özellikle dikkat kontrolü, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik gibi bileşenlerinin çocukların duyguları anlama, düzenleme ve empati kurma becerileri ile yakından ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Rueda ve Paz-Alonso, 2013). Ayrıca yürütücü işlev becerilerine yönelik yapılan eğitimlerin çocukların duygusal yeterliklerini geliştirebildiği ve duyu düzenleme becerilerini destekleyebildiği belirtilmektedir (Li vd., 2020). Ancak akıl ve zekâ oyunlarının yürütücü işlev becerileri ve duygusal zekâ gelişimi üzerindeki etkisini birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte erken çocukluk dönemi, yürütücü işlev becerileri ile duygusal zekâ gelişiminin hızlı ilerlediği kritik bir gelişim evresi olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocukların dikkat kontrolü, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik gibi yürütücü işlev becerilerinde önemli ilerlemeler görülürken, aynı zamanda duyguları tanıma, ifade etme ve düzenleme gibi duygusal zekâ becerileri de gelişim göstermektedir. Bu iki gelişim alanının erken çocukluk döneminde karşılıklı etkileşim içinde geliştiği ve birbirini

desteklediği belirtilmektedir. Bu nedenle akıl ve zekâ oyunları gibi yapılandırılmış oyun temelli etkinliklerin, çocukların hem yürütücü işlev becerileri hem de duygusal zekâ gelişimleri üzerindeki etkisinin birlikte incelenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca mevcut çalışmalar çoğunlukla ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir (Ayar, 2022; Kaçak, 2024; Özen, 2023; Sucular, 2025). Buna karşın erken çocukluk dönemindeki çocuklarla yürütülen çalışmalar oldukça sınırlıdır (Deniz, 2024). Oysa erken çocukluk dönemi, yürütücü işlev becerilerinin hızlı bir gelişim gösterdiği ve duygusal farkındalığın temellerinin atıldığı kritik bir gelişim dönemidir. Bu nedenle akıl ve zekâ oyunlarının okul öncesi dönemde çocukların yürütücü işlev becerileri ve duygusal zekâ gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi alanyazına katkı sağlayabileceği ve erken çocukluk eğitim uygulamalarına ışık tutabileceği düşünülmektedir. Araştırma, Türkiye’de okul öncesi dönemde akıl ve zekâ oyunlarının yürütücü işlev becerileri ile duygusal zekâ gelişimi üzerindeki etkilerini birlikte ele alan çalışmalardan biri olması bakımından da önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; okul öncesi dönemde uygulanan akıl ve zekâ oyunlarının çocukların duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Akıl ve zekâ oyunları uygulanan deney grubu ile bu oyunların uygulanmadığı kontrol grubunun duygusal zekâ becerileri ön test-son test puanları arasında;

1.1. Duyguları algılama becerileri açısından anlamlı fark var mıdır?

1.2. Duyguları anlama becerileri açısından anlamlı fark var mıdır?

1.3. Duyguları yönetme becerileri açısından anlamlı fark var mıdır?

1.4. Duygusal zekâ beceri toplam puanları açısından anlamlı fark var mıdır?

2. Akıl ve zekâ oyunları uygulanan deney grubu ile bu oyunların uygulanmadığı kontrol grubunun yürütücü işlev becerileri ön test-son test puanları arasında;

2.1. Çalışan bellek becerileri açısından anlamlı fark var mıdır?

2.2. Ketleyici kontrol becerileri açısından anlamlı fark var mıdır?

2.3. Yürütücü işlev becerileri toplam puanları açısından anlamlı fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Oyun, eğlenceli bir etkinlik olmakla birlikte çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen temel bir yaşantıdır. Aynı zamanda çocuğun hem yaşamının doğal bir parçası hem de hayal dünyasının bir yansımasıdır. Çocuk, oyun yoluyla duygularını yaşar, anlar ve ifade eder. Bu bağlamda oyun, çocuğun dili olarak da değerlendirilmektedir (Yörükoğlu, 1997). Eğitsel oyunların alt basamağı olan akıl ve zekâ oyunları ise çocukların problem çözme, düşünme ve stratejik becerilerinin gelişimini destekleyen bir oyun türüdür (Dempsey vd., 2002). Akıl ve zekâ oyunlarının düzenli oynandığında çocukların tüm gelişim alanları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu bilinmektedir (Marangoz, 2018). Ülkemizde akıl ve zekâ oyunlarına yönelik olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların çoğunun ilkökul ve daha ileri eğitim kademelerinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Aksakal, 2020; Altun, 2017; Ayar, 2022; Bayramın, 2020; Çağır, 2020; Demirel, 2015; Dokumacı-Sütçü, 2017; Esen, 2019; Esen, 2021; Şahin, 2019; Terzi, 2019; Yağlı, 2019; Yıldırım, 2023; Yılmaz, 2019). Okul öncesi dönemde bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve bu çalışmalarda çoğunlukla erken matematik becerileri (Uçar, 2024), yürütücü işlev ve problem çözme becerileri (Bozkır, 2023; Güngör, 2021; Kurupınar, 2021), dikkat ve görsel algı (Durulan, 2022), dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin incelendiği ortaya konulmuştur (Genişyürek, 2021; Şen, 2020). Bu kapsamda çalışmanın okul öncesi eğitim kademesinde gerçekleştirilmesinin alan yazındaki boşluğa katkı sağlayacak olması çalışmanın önemini artırmaktadır. Ayrıca araştırma, Türkiye’de okul öncesi dönemde akıl ve zekâ oyunlarının duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkilerini birlikte ele alan sınırlı sayıda çalışmalardan biri olması açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın ele alınan konu açısından alan yazına yenilik getireceği söylenebilir. Okul öncesi eğitim kademesinde gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda kulüp faaliyetleri kapsamında gerçekleştirilen akıl ve zekâ oyunu uygulamalarının etkisi incelenmiş, araştırmacı/araştırmacılar tarafından doğrudan bir uygulama yapılmamıştır. Bu çalışmada ise araştırmacı tarafından akıl ve zekâ oyunları sekiz hafta boyunca haftanın üç günü olmak üzere okul öncesi dönemdeki çocuklara birebir uygulanmıştır. Ayrıca çalışmada okul öncesi dönemde kritik bir öneme sahip olan ve birbiriyle ilişkili olan yürütücü işlev ve duygusal zekâ becerileri birlikte ele alınmış, akıl ve zekâ oyunlarının sistematik bir şekilde kullanılarak bu becerilere olan etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda çalışma, akıl ve zekâ oyunlarının okul öncesi eğitim programına entegre edilmesinin önemini, okul öncesi öğretmenleri tarafından birebir uygulamaların desteklenmesini ve okul öncesi eğitim sürecinde bu aktivitelere düzenli olarak yer verilmesini

vurgulamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçlarının, okul öncesi öğretmenlerine sınıf içi etkinlikleri planlama ve çocukların bilişsel-duygusal gelişimlerini destekleme konusunda rehberlik etmesi, ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirecekleri oyun etkinliklerinde farkındalık geliştirmeleri ve çocukların bireysel gelişim süreçlerini daha etkili desteklemeleri açısından katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca elde edilen bulguların, erken çocukluk eğitiminde oyun temelli uygulamaların yaygınlaştırılması ve alanyazındaki boşlukların doldurulması konusunda araştırmacılara ve eğitim programı geliştiricilere rehberlik etmesi öngörülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Deneysel işlem sürecinde öğrenme ürünlerine akıl ve zekâ oyunları eğitiminde yer alan oyunlardan başka bir etken karışmamıştır.
- Kontrol grubuna sınıf öğretmeni tarafından uygulanan günlük etkinliklerde akıl ve zekâ oyunlarına yönelik özel bir eğitim uygulanmamıştır.
- Deneysel ve kontrol grubuna sınıf öğretmeni tarafından uygulanan günlük etkinliklerde doğrudan duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerilerine yönelik özel bir eğitim uygulanmamıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma konu açısından akıl ve zekâ oyunları, yürütücü işlev becerileri ve duygusal zekâ ile sınırlıdır.
- Araştırma, Demografik Bilgi Formu, Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri ve Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmanın planlı ve sistematik bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla, uygulama için kolay ulaşılabılır bir okul tercih edilmiştir; bu yaklaşım uygulamanın etkinliğini ve sürdürülebilirliğini desteklemiştir.
- Çalışmanın verileri, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Avrupa Yakası'nda Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık 16 çocuk ile öğretmenlerinden elde edilmiştir.
- Çalışmanın deneysel işlem süreci sekiz hafta boyunca haftada üç gün ve günde bir etkinlik saati (40 dakika) şeklinde uygulanan süreçle sınırlıdır.
- Çalışma, araştırma kapsamında kullanılan akıl ve zekâ oyunları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğduğu andan ilkokula başladığı güne kadar geçirdiği yılları kapsayan (Şimşek ve Çınar, 2017), çocukların tüm gelişim alanlarını bütüncül bir yaklaşımla destekleyen, bu süreçte ise çocukların doğal öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak ilgi, yetenek ve becerilerini geliştirmelerine rehberlik eden, yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturan planlı ve sistemli bir eğitim sürecidir (MEB, 2006; MEB, 2024; Sapsağlam, 2018; Türk Dil Kurumu [TDK], 2025).

Akıl ve Zekâ Oyunları: Akıl ve zekâ oyunları mantık yürütme, problem çözme, strateji geliştirme, dikkat ve hafıza gibi temel bilişsel süreçleri geliştirmeyi amaçlayan, çözüm üretme ve uygun kararlar verme becerilerinin kullanılmasını gerektiren eğitsel oyunlardır (Maria Bottino ve Ott, 2006; MEB, 2023).

Duygusal Zekâ: Duygusal zekâ, bireyin duygularını ve başkalarının duygularını doğru biçimde algılayabilmesi, bu duyguların nedenlerini ve sonuçlarını anlayabilmesi, duygusal tepkilerini düzenleyebilmesi ve duygusal bilgiyi düşünce ve davranışlarını yönlendirecek şekilde kullanabilme kapasitesidir (Ulutaş, 2005).

Duyguları Algılama: Duyguları algılama, bireyin kendi duygularının farkında olması ve başkalarının duygularını yüz ifadeleri, beden dili, ses tonu ve davranışlar gibi sözel ve sözel olmayan ipuçları aracılığıyla doğru biçimde tanıyabilme ve ayırt edebilme becerisidir (Koçyiğit, 2016).

Duyguları Anlama: Duyguları anlama, bireyin algıladığı duyguların ortaya çıkış nedenlerini, bu duyguların birbirleriyle olan ilişkilerini ve düşünce ile davranışlar üzerindeki etkilerini kavrayabilme yeteneğidir (Mayer vd., 2004).

Duyguları Yönetme: Duyguları yönetme, bireyin kendi duygularını duruma uygun biçimde düzenleyebilmesi, olumsuz duygularla başa çıkabilmesi ve duygusal tepkilerini amaçlı, kontrollü ve işlevsel bir şekilde yönlendirebilme becerisidir (Bulut, 2022).

Yürütücü İşlev: Yürütücü işlevler, bireyin hedefe dönük davranışları düzenlemek, çevresel taleplere uyum sağlamak ve karmaşık bilişsel görevleri yürütmek için kullandığı üst düzey bilişsel süreçlerdir (Arslan Çiftçi vd., 2020).

Ketleyici Kontrol: Ketleyici kontrol, bireyin görevin gerektirmediği otomatik tepkileri, dikkati dağıtan uyarıları, uygun olmayan davranışları veya düşünceleri bilinçli olarak bastırabilme ve uygun hedef tepkisini seçebilme yeteneğidir (Turan, 2023).

Çalışan Bellek: Çalışan bellek, bilgiyi kısa süreli olarak hem saklama hem de aktif olarak işleme yeteneğidir (Gökçe vd., 2021).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Oyun Kavramı ve Etkileri

Oyun kavramı, çocuk gelişimi alanında farklı disiplinler tarafından ele alınmış ve çeşitli yönleriyle tanımlanmıştır. Bu tanımlar, oyunun yalnızca eğlenceye dayalı bir etkinlik olmadığını; aynı zamanda çocuğun bilişsel, dil, sosyal-duygusal, fiziksel-psikomotor ve öz bakım gelişimini destekleyen çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacılar oyunu kimi zaman çocuğun çevresini tanıma ve deneyimleme aracı, kimi zaman toplumsal rollerin öğrenildiği bir sosyal öğrenme alanı, kimi zaman ise çocuğun kendini ifade etmesini sağlayan bir iletişim biçimi olarak ele almışlardır (Albayrak, 2024; Bardak ve Topaç, 2022; Çimen vd., 2024; Girmen, 2012; Okatan ve Tagay, 2021). Bu bağlamda, oyun kavramına ilişkin farklı araştırmacıların tanımları Tablo 2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Oyun Tanımları

Kurum/Araştırmacı	Yıl	Oyun Tanımı
Froebel	1895	Oyun, çocuğun iç dünyasındaki özgürlüğü dışa yansıtan, doğuştan gelen yeteneklerini geliştiren, yaratıcılığını ve öğrenme isteğini besleyen, bedensel ve zihinsel gelişimini destekleyen bir etkinliktir (Froebel, 1895).
Piaget	1951	Oyun, çocuğun dış dünyayı olduğu gibi yansıtmasından çok, yaşantılarını kendi bilişsel yapıları doğrultusunda yeniden düzenlediği ve anlamlandırdığı bir süreçtir. Bu süreçte çocuk, çevresel uyarımları özümleme yoluyla ele alarak bilişsel gelişimi destekler (Piaget, 1951).
Huizinga	1955	Oyun, bireylerin gönüllü olarak katılım sağladığı, belirlenmiş kurallarla çerçevelenmiş ve zaman ile mekân açısından sınırlandırılmış bir etkinliktir (Huizinga, 1995)
Elkind	2008	Oyun, çocuğun dünyayı keşfetme ve anlamlandırma dürtüsünden doğan, bebeklikte nesnelere deneyimleyerek başlayan, okul öncesi dönemde nesnelere ve olaylar arasında yaratıcı ilişkiler kurmayı sürdüren, okul çağına ise kuralları belirleyip uygulayarak sosyal ve zihinsel becerilerini geliştiren doğal bir etkinliktir (Elkind, 2008).
And	2012	Oyun, kişinin kendi isteğiyle yaptığı, süreçten keyif aldığı ve yaratıcılık ile aktif katılımı destekleyen bir etkinliktir (And, 2012).
Aksoy ve Dere Çiftçi	2014	Oyun, çocuğun zorunluluk olmadan ve içten gelen motivasyonla yaptığı, öğretmen veya ebeveyn güdümü olmadan sürdürdüğü, hem eğlence hem de öğrenme sağlayan doğal bir etkinliktir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).
MEB	2024	Oyun, çocukların büyüme, öğrenme ve keşfetme süreçlerinde merkezi bir rol oynayan; düşünme, yaratıcılık, hayal, sosyal ve fiziksel becerilerini geliştiren, empati, işbirliği ve problem çözme gibi becerileri kazandıran temel bir etkinliktir (MEB, 2024)

Tablo 2.1. Devamı

TDK	2025	Oyun, eğlence ve yetenek geliştiren, belirli kurallarla çerçevelenmiş; sahne, müzik veya yarışma gibi farklı biçimlerde gerçekleştirilen ve bazen şaşkınlık uyandıran etkinliktir (TDK, 2025).
-----	------	--

Tablo 2.1. incelendiğinde, oyun yalnızca bir eğlence aracı olmanın ötesinde, çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal, fiziksel ve psikomotor gelişimini destekleyen çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Oyun, çocuğun çevresini deneyimleyerek kendini tanımasına olanak tanıyan, eğlenme ve motivasyon kazanmayı hedefleyen bir etkinliktir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Özdevecioğlu ve Söylemez, 2021). Bu süreç, çocukların sosyal ilişkilerinin gelişmesinde, motor becerilerinin güçlenmesinde ve bilişsel düşünme becerilerinin ilerlemesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Ayrıca çocuklar oyun yoluyla toplumsal kuralları, sosyal beklentileri ve uygun davranış biçimlerini öğrenmekte; çevrelerini tanıma ve çevresel uyum geliştirme süreçlerini büyük ölçüde oyun aracılığıyla gerçekleştirmektedirler (Anderson-McName ve Bailey, 2010; Berk, 2013; Kaytez ve Durualp, 2014; Özdevecioğlu ve Söylemez, 2021; Tuğrul, 2010). Oyun, çocukların kendilerini ifade ettikleri ve iletişim kurdukları önemli bir araçtır. Çocuklar gerçek yaşamdaki rolleri oyunlarına yansıtarak sürecin kontrolünü ellerinde tutmakta ve bu yolla deneyim kazanmaktadır (Bardak ve Topaç, 2022). Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komitesi, çocuklar için oyun hakkını temel bir hak olarak kabul etmiş ve çocukların serbestçe oyun oynama hakkını güvence altına almıştır (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights [OHCHR], 2016). Bununla birlikte oyun, yalnızca çocukluk dönemine özgü bir etkinlik olmayıp, yaşamın her evresinde varlığını sürdürmektedir (Veiga vd., 2016). Sonuç olarak oyun, çocuklar için temel bir gereksinim olup, çocukların gerçek yaşama hazırlanmasına ve yaşam becerileri kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Doğumdan itibaren oyunla etkileşim kuran çocuklar, yaşamları boyunca oyun oynamaya devam etmektedirler (Çoban ve Nacar, 2006; Mangır ve Aktaş, 1993; Westby, 2000). Bu bağlamda, oyunun çocuk gelişimindeki rolünün daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla, oyunun temel özellikleri ve önemi aşağıda maddeler halinde sunulmaktadır:

- Oyun bireyin gönüllü olarak katıldığı, içsel motivasyona dayalı ve keyif verici bir etkinliktir.

- Oyun süreci belirli kurallar çerçevesinde gerçekleşir; başlangıcı ve bitişi olan, kendine özgü bir zaman ve mekân yapısına sahiptir.

- Oyun, bireyin aktif katılımını gerektiren bir süreçtir ve deneme-yanılma yoluyla öğrenmeyi destekler.

- Oyun, bireyin yeni davranışları denemesine, keşfetmesine ve tekrar etmesine olanak tanır.

- Oyun, kendine özgü bir oynanış biçimi ve amacı olan, esnek yapıya sahip bir etkinliktir.

- Oyun, bireysel ya da grup halinde oynanabilir ve yaş ile gelişim düzeyine uygun biçimde uyarlanabilir.

- Oyun, bireyin bilişsel, duygusal, sosyal, dil, fiziksel, psikomotor ve öz bakım gelişimini bütüncül olarak destekler.

- Oyun, bireyin dikkatini yoğunlaştırmasına, düşüncelerini organize etmesine ve karar verme becerilerini geliştirmesine olanak tanır. Tümevarım ve tümdengelim gibi düşünme yöntemleri oyun sürecinde etkin olarak kullanılmaktadır.

- Oyun, sosyal kuralların deneyimlenmesine olanak tanıyarak iş birliği, sıra bekleme, saygı ve iletişim gibi sosyal becerilerin kazanılmasını destekler.

- Oyun, çocuğun içsel yaşantısı ile sosyal çevresi arasında bağ kurmasına yardımcı olur.

- Oyun, bireyin duygularını ifade etmesini, öz güven geliştirmesini ve kendini tanımasını destekler.

- Oyun, yaşam boyu öğrenme alışkanlığının kazanılmasına katkı sağlar. Oyun temelli öğrenme ortamları, öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini daha etkili ve eğlenceli hale getirir.

- Oyun, toplumun normlarını, düşünce biçimlerini ve kültürel öğelerini yansıtarak sosyal öğrenmeye katkı sağlar (Bardak ve Topaç, 2022; Çakan, 2019; Demir, 2016; Duman ve Cumart, 2024; Elias vd., 2012; Holmquist vd., 1999; Pay, 2018; Prensky, 2001).

Bu bağlamda oyun, bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen evrensel bir araç olarak ön plana çıkmakta olup, gelişim alanlarına sağladığı katkılar ayrı başlıklar altında sunulmaktadır.

2.1.1. Bilişsel (Zihinsel) Gelişim ve Oyun

Bilişsel gelişim bireyin çevresini tanımasını, anlamlandırmasını ve bu bilgiler doğrultusunda öğrenmesini sağlayan çok boyutlu bir süreçtir (Yeşelbaş, 2024). Bu süreç,

sadece bilgi edinmeyi değil, aynı zamanda problem çözme, dikkat kontrolü, planlama ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerilerin kazanılmasını da içerir (Doğan vd., 2023). Bloom'un kuramına göre doğumdan sonraki ilk sekiz yıl, beyin gelişimi açısından son derece kritik bir dönemdir. Beyin gelişiminin yaklaşık %80'i bu süreçte tamamlanmakta olup, bu dönemin çocuğun gelişimi açısından en verimli biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir (Öztürk, 2010, akt. Aslan, 2019; Tosun Atılmış, 2021). Oyun etkinlikleri sırasında temel amaç sadece eğlenmek değil, çevredeki nesne ve durumları algılamak, bu uyarınları yorumlamak ve uygun tepkiler geliştirmektir (MEB, 2016). Çocuklar oyun sırasında akranlarını gözlemleyerek sosyal bilişlerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda strateji geliştirme, dikkatlerini sürdürme ve planlama gibi yürütücü işlev becerilerini de pekiştirir (Burgaz Uskan ve Bozkuş, 2019). Oyun türleri, bilişsel gelişime sağladıkları katkı bakımından farklı işlevler üstlenmektedir; örneğin satranç ve mantık oyunları vb. oyunlar problem çözme ve stratejik düşünmeyi desteklerken, serbest oyunlar yaratıcılığı ve esnek düşünmeyi güçlendirir (Efe Kendüzler, 2023). Oyun temelli öğrenme sürecine katılan çocuklar, bilgileri aktif katılım ve yaşantı yoluyla pekiştirerek günlük hayatta karşılaştıkları problemlere daha işlevsel çözümler üretebilmektedir (Çalışkan, 2025; Şahin ve Tezci, 2023).

2.1.2. Dil Gelişimi ve Oyun

Dil, iletişimin en güçlü sembolüdür. Çocuklarda dil gelişimi, önce alıcı dilin ardından ifade edici dilin gelişmesiyle gerçekleşmektedir (MEB, 2014). Çocuklar oyun oynarken daha önce duymadıkları kelimeleri işitebilmekte ve bu kelimeleri kendi sözcük dağarcıklarına eklemektedir. Böylece oyun süreci, çocukların yeni kelimeler öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Çocuklar, iletişim kurma konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarında en kolay ve etkili yol olan oyun aracılığıyla iletişim becerilerini geliştirmektedir (MEB, 2016). Çocuklar ifade edici dile geçtiklerinde oyun aracılığıyla kurallı cümle kurmayı, akıcı konuşmayı ve kendilerini ifade etmeyi öğrenir. Buna ek olarak, yalnızca yeni kelimeler öğrenmekle kalmaz; aynı zamanda akranlarıyla bu kelimeleri paylaşır, öğrendiklerini aktarır, gerektiğinde soru sorar ve yanıtlarlar. Çocukların sözcük dağarcığı genişledikçe, oyunda nesnelere hem gerçek anlamlarıyla hem de kendi yükledikleri sembolik anlamlarla kullanmaları dil gelişimini hızlandırmaktadır (Akinbay, 2014; Gül, 2006; Yeşelbaş, 2024).

2.1.3. Sosyal-Duygusal Gelişim ve Oyun

Sosyal duygusal gelişim, bireyin kendi duygularının farkına varması ve bu duyguları uygun biçimde düzenleyebilmesi, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayarak empati

kurabilmesi, sosyal ilişkiler geliştirmesi ve toplumsal kuralları içselleştirerek sosyal yaşama uyum sağlaması sürecidir (Epçaçan, 2023; Sezer, 2022). Bu bağlamda oyun, çocuğun sosyalleşmesinde ve toplumsal yaşama uyum sağlamasında temel bir araçtır. Bu süreçte aile bireylerinin rollerini, toplumsal cinsiyet kimliklerini, mesleklerle ilgili rolleri ve kendi toplumsal konumunu tanımayı oyun ile öğrenmektedir. Oyun aracılığıyla paylaşma, yardımlaşma, başkalarının haklarına sayęı gösterme, kendi haklarının farkına varma ve bunları koruma gibi sosyal davranış biçimlerini geliştirmektedir. Ayrıca oyun sırasında kazanma ve kaybetme gibi durumları deneyimleyerek duygusal olgunluk kazanmakta ve toplum içinde geçerli olan kuralları içselleştirmektedir. Bununla birlikte çocuk, oyun sürecinde liderlik etme, başarı ve başarısızlıkla başa çıkma ile çevresindeki canlı ve nesnelere karşı sorumluluk geliştirme becerilerini edinmektedir (Akandere, 2006; Gökçen, 2003; Yalçınkaya, 2002).

Oyun, çocuğun ruhsal ve duygusal gelişiminde belirleyici bir role sahiptir. Çocuk, oyun etkinlikleri aracılığıyla kendi duygularını fark etmekte, bunları nasıl ifade edeceğini ve kontrol edeceğini öğrenmektedir. Aynı zamanda oyun ortamı, çocuklara arkadaşlarının duygularını anlama ve empati kurma becerisi kazandırmaktadır. Oyun sürecinde sosyal ilişkiler kuran çocuk, bu etkileşimler aracılığıyla kimliğini ve kişilik özelliklerini şekillendirmeye başlamaktadır (Acar, 2021; Yılmaz, 2018). Oyun, yalnızca eğitsel bir araç değil, aynı zamanda ruh sağlığını destekleyen bir süreçtir. Çocuk, oyun sayesinde duygusal bağlar kurmakta, sevinç, korku, kayęı, sevgi, güven, bağımsızlık, bağlılık gibi farklı duygusal durumları deneyimleme fırsatı bulmaktadır (Polat ve Kara, 2023). Bunun yanı sıra oyun, çocuğun duygusal tepkilerini kontrol altında tutmasına, benmerkezci davranışlardan uzaklaşmasına, yaşadığı sorunları oyun yoluyla ifade etmesine ve çözümler geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Yıldırım, 2022).

2.1.4. Fiziksel-Psikomotor Gelişim ve Oyun

Fiziksel gelişim, bireyin büyüme süreci boyunca vücut yapısında ve işlevlerinde meydana gelen değişimlerin yanı sıra kaba ve ince motor becerilerinin olgunlaşmasını içeren çok boyutlu bir gelişim alanıdır (Başaran, 2022). Çocuklar, oyun aracılığıyla gerçekte yaptıkları fiziksel aktiviteler sayesinde sağlıklı kalmaktadır. Koşma, zıplama, tırmanma ve atlama gibi fiziksel etkinlikler, çocuğun sağlığını koruması açısından büyük önem taşımaktadır (Tuğrul, 2010). Oyunun çocuğun fiziksel gelişimine etkileri üç açıdan ele alınmaktadır (Çoban ve Nacar, 2006). Birincisi, oyun etkinlikleri çocuğun ince ve kaba motor becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. İkincisi, açık hava oyunları çocukların temiz hava almasını sağlayarak kardiyovasküler sistemin düzenli çalışmasına

katkıda bulunmakta; ayrıca güneş ışığına maruz kalma yoluyla D vitamini sentezini destekleyerek kemik ve bağışıklık sağlığını olumlu yönde etkilemektedir (Devecioğlu vd., 2011). Üçüncüsü, oyun sırasında çocuğun terlemesiyle vücuttaki toksinlerin dışarı atılması, fiziksel gelişim açısından önemli bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak oyunlar, çocukların sağlığı ve bedensel gelişimi için büyük önem taşımaktadır (Özer vd., 2006).

Psikomotor gelişim, fiziksel büyüme ve gelişmeyle birlikte beyin ve sinir sisteminin olgunlaşması sonucunda bireyin istemli hareketler yapabilme becerisini kazanmasıdır. Çocuk doğuştan tepki verme, dikkatini odaklama, denge kurma, esneklik, hız kontrolü ve koordinasyon gibi psikomotor özelliklere sahiptir. Bu beceriler, oyun ortamında doğal bir şekilde desteklenmekte ve gelişmektedir. Çocuğun büyük kas gruplarını kullanarak oynadığı oyunlar hem fiziksel gücünü artırmakta hem de çevresini tanımaya, yaşadığı dünyayı keşfetmesine katkıda bulunmaktadır. Oyun, organlar arasındaki uyumu ve dengeyi güçlendirmekte, kasların doğru biçimde kullanılmasını sağlamaktadır. Ayrıca çocuk, oyun sırasında çeviklik, bedensel esneklik, hareket kontrolü ve ritim duygusu kazanarak psikomotor gelişimini ilerletmektedir (Akandere, 2006; Çoban ve Nacar, 2006; MEB, 2016; Yalçinkaya, 2002).

2.1.5. Öz Bakım Becerileri ve Oyun

Çocuğun 3–6 yaş döneminde öz bakım becerilerini bağımsız bir biçimde yerine getirmesi, gelişim süreci açısından büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde kazanılan alışkanlıklar, çocuğun hem kişisel sorumluluk bilincini hem de diğer gelişim alanlarındaki ilerlemesini desteklemektedir. Ayrıca bu beceriler, yaşam boyu sürdürülebilir davranışların temelini oluşturmaktadır (Bardak, 2018; MEB, 2016). Bu bakımdan oyun, çocukların öz bakım becerilerini kazanmasında en etkili öğrenme yollarından biridir. Özellikle evcilik oyunları, çocuğun günlük yaşamla ilgili davranışları deneyimlemesine fırsat tanımaktadır. Çocuk bu oyunlarda diş fırçası, sabun, tarak, havlu, tabak, çatal veya ütü gibi nesnelere kullanarak bunların işlevlerini fark etmekte, benzer davranışları gerçek yaşamına taşımaya başlamaktadır. Oyun yoluyla yemek öncesi ve sonrası el yıkama, yemek yeme kurallarına uyma, diş temizliği gibi kişisel bakım alışkanlıklarını öğrenmektedir. Bunun yanında temizlik, düzen ve hijyen kavramlarını içselleştirmektedir. Giyinme, soyunma ve eşyalarını düzenli biçimde yerleştirme gibi davranışları da oyun ortamında doğal bir biçimde gelişmektedir (Dinçer vd., 2017; Gazezoğlu, 2007; Usta, 2024).

2.2. Oyun Türleri ve Eğitsel Oyun

Oyun kavramının çocukların gelişimi üzerindeki çok yönlü etkileri, oyunların farklı ölçütler doğrultusunda ele alınmasını ve sınıflandırılmasını gerekli kılmıştır. Oyun türlerinin anlaşılması, okul öncesi eğitimde yapılacak planlamalarda çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve motor gelişimlerine uygun oyunların seçilmesine temel oluşturmaktadır. Alanyazında oyunların evrensel bir sınıflandırmasının bulunmadığı, farklı kuramcı ve araştırmacıların oyunu çeşitli gelişimsel ve kuramsal ölçütlere göre ele aldığı görülmektedir (Bardak ve Topaç, 2022; Gordon Biddle vd., 2013; MEB, 2016; Sheridan, 2011). Bu bağlamda, okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılan ve literatürde öne çıkan oyun türleri Tablo 2.2.'de özetlenmiştir.

Tablo 2.2. Oyun Türlerine İlişkin Sınıflamalar

Sınıflandırma Yaklaşımı	Oyun Türleri	Kaynak
Sosyal Oyun Gelişimine Göre	- Amaçsız Oyun - İzleyici Oyun - Tek Başına Oyun - Paralel Oyun - Birlikte Oyun - İşbirlikçi Oyun	(Parten, 1932)
Bilişsel Gelişime Göre	- Alıştırma Oyunları - Sembolik Oyun - Kurallı Oyun	(Piaget, 1951)
İçeriğine Göre	- İşlevsel (Fonksiyonel) Oyun - Yapısal Oyun - Dramatik (Sosyo-Dramatik) Oyun - Kurallı Oyun	(Smilansky, 1968, akt. Küçük Kurt, 2021)
Gelişimsel/İşlevsel Yaklaşımına Göre	- Sembolik Oyun - Kıran Kırana Oyun - Sosyo-Dramatik Oyun - Sosyal Oyun - Yaratıcı Oyun - İletişim Oyunu - Keşifsel Oyun - Fantezi Oyun - Hayali Oyun	(Hughes, 2001)

Tablo 2.2. Devamı

	- Lokomotor Oyun - Uсталık Oyunu - Nesne Oyunu - Rol Yapma Oyunu - Derin Oyun - Dramatik Oyun	
Yapısına Göre	- Yapılandırılmış Oyun - Yapılandırılmamış Oyun	(Duman ve Temel, 2011)
Serbest Zaman Oyunlarına Göre	- Aktif Oyun - Keşfe ve Manipülasyona Dayalı Oyun - Taklit Dayanaklı Oyun - Yapısal Oyun - Yap/İnan Oyun - Kurallı Oyun	(Sheridan, 2011)
Amacına Göre	- Eğlence Amaçlı Oyunlar - Eğitsel Oyunlar	(Çalışkan, 2025)

Tablo 2.2.'de yer alan sınıflamalar incelendiğinde, oyun türlerinin çocukların gelişimsel özellikleri, sosyal etkileşim düzeyleri ve bilişsel kapasiteleri doğrultusunda farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde bu oyun türlerinin bilinçli ve dengeli biçimde kullanılması, çocukların motor, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinin bütüncül olarak desteklenmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle amacına göre oyunlar arasında yer alan eğitsel oyunlar, öğrenme kazanımlarını desteklemek amacıyla planlanan ve öğretim sürecine entegre edilen oyunlar olarak öne çıkmaktadır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Anderson-McName ve Bailey, 2010). Son yıllarda eğitsel oyun türlerinden biri olan akıl ve zekâ oyunlarının eğitim ortamlarında kullanımının yaygınlaşması, oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının okul öncesi eğitimdeki önemini artırmaktadır (Schell, 2008).

Eğitsel oyun öğrenme kazanımlarını desteklemek amacıyla planlanan ve öğretim sürecine entegre edilen oyunlardır (Çalışkan, 2025). Eğitsel oyunlar, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyen, bilgiyi kalıcı hale getiren ve yaşam becerilerini geliştiren etkinliklerdir (Çalışkan, 2025; Korkmaz ve İnal, 2019). Bu oyunlar, çocukların kendi bilgi ve becerilerini kullanmalarına, alışkanlık kazanmalarına, deneyim edinmelerine ve başkalarına yardım etme gibi kazanımları yaşamalarıyla öğrenmelerine olanak sağlar (Duman ve Cumart, 2024; Kaytez

ve Durualp, 2014). Eğitsel oyunlar, soyut kavramları somutlaştırarak öğrenme hızını artırır ve çocukların sosyal becerilerini, problem çözme yetilerini, yaratıcılıklarını ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Canbay, 2012; Gürcan vd., 2008; Yıldız vd., 2016). Okul öncesi dönemde eğitsel oyunların programla uyumlu seçimi önemlidir; aksi takdirde oyun, çocukların dikkatini dağıtarak öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir (Demirel, 2015). Eğitsel oyunların seçimi sırasında dikkate alınması gereken kriterler arasında yaş ve cinsiyet uygunluğu, eğitim ortamına uygulanabilirlik, kolay anlaşılır ve basit yapıda olması, zaman verimliliği, eğlence unsuru ve hedeflenen davranışların gelişimini desteklemesi yer alır (Bardak ve Topaç, 2022). Hedeflenen kazanımla uyumsuz veya iyi tasarlanmamış eğitsel oyunlar öğrenme hedeflerini engelleyebilir; rekabetin kontrolden çıkması da çocuklar üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir (Ülküdür, 2016). Bu nedenle okul öncesi dönemde eğitsel oyunların katkılarını artırmak ve olumsuz etkilerini azaltmak için özenli bir planlama yapılması gerekmektedir (Karasan, 2013). Eğitsel oyunlar yalnızca serbest zaman etkinlikleri olarak değil, öğrenme süreçlerini destekleyen ve belirli kazanımlar doğrultusunda planlanan bir öğretim aracı olarak değerlendirilmelidir (Efe Kendüzler, 2023).

2.3. Akıl ve Zekâ Oyunlarının Tanımı ve Kapsamı

Akıl ve zeka oyunları bireylerin akıl yürütme, stratejik ve eleştirel düşünme, mantıksal düşünme, problem çözme, iç motivasyon ve disiplin becerilerini geliştiren; empati ve stresle başa çıkma yetilerini destekleyen bireyin kendi potansiyelini ortaya çıkaran belirli kurallar çerçevesinde uygulanan eğitsel oyunlardır (Çelik, 2024; TÜZDER, 2013). Akıl ve zekâ oyunları; akıl yürütme ve işlem oyunları, sözel oyunlar, geometrik-mekanik oyunlar, hafıza oyunları, strateji oyunları ve zekâ sorularını kapsamakta olup bireysel veya grup halinde uygulanabilmektedir (MEB, 2023). Akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin farklı araştırmacı ve kurumlar tarafından yapılan tanımlar, aşağıda tablo halinde sunulmaktadır (Tablo 2.3.).

Tablo 2.3. Akıl ve Zekâ Oyunları Tanımları

Kurum/ Araştırmacı	Yıl	Akıl ve Zekâ Oyunlarının Tanımı
Prensky	2005	Akıl ve zekâ oyunları kısa sürede tamamlanabilen, belirli bir beceri ya da öğrenme hedefi üzerine odaklanan ve öğrenme sürecini yapılandırılmış deneyimler yoluyla destekleyen oyunlardır (Prensky, 2005).
Ott ve Pozzi	2012	Akıl ve zekâ oyunları, bireylerin zihinsel süreçlerini, yaratıcılık ve muhakeme becerilerini geliştiren ve mantık, strateji ile problem çözme etkinliklerini içeren oyunlardır (Ott ve Pozzi, 2012).

Tablo 2.3. Devamı

MEB	2013	Akıl ve zekâ oyunları, gerçek yaşamdan alınan ya da günlük hayatta karşılaşılabilecek problemlerin oyunlaştırılmış biçimlerini kapsayan öğrenme araçlarıdır (MEB, 2013b).
Devecioğlu ve Karadağ	2014	Akıl ve zekâ oyunları, bireylerin potansiyellerini fark etmelerine, hızlı ve doğru karar verme ile problemlere özgün çözüm üretme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan; matematiksel, mantıksal, sözel ve görsel zekâ, eleştirel düşünme ve yaratıcılığı destekleyen etkinliklerdir (Devecioğlu ve Karadağ, 2014).
Marangoz	2018	Akıl ve zekâ oyunları, stratejik düşünme, dikkat yoğunlaştırma, parça bütün ilişkisi kurma, analiz etme, görsel algı ve ipuçlarından yararlanma gibi zihinsel becerilerin gelişimine katkıda bulunan etkinliklerdir (Marangoz, 2018).
Yöndemli ve Doğan Taş	2018	Akıl ve zekâ oyunları; akıl yürütme, problem çözme, uzamsal ilişkileri kavrama ve strateji oluşturma gibi becerilerin etkin biçimde kullanılmasını gerektiren ve bu becerilerin gelişimini destekleyen etkinliklerdir (Yöndemli ve Doğan Taş, 2018).
Özdevecioğlu ve Söylemez	2021	Akıl ve zekâ oyunları verilen ipuçları doğrultusunda mantıksal düşünme ve akıl yürütme süreçleriyle çözülebilen problemlerin oyunlaştırılmış halidir (Özdevecioğlu ve Söylemez, 2021).
Zilan	2023	Akıl ve zekâ oyunları, öğrencilerin bilişsel süreçlerini, özellikle problem çözme ve düşünme becerilerini geliştiren; aktif, yapısal ve eğitsel nitelikteki oyun etkinlikleridir (Zilan, 2023).
Uçar	2024	Akıl ve zekâ oyunları, bireylerin bilişsel süreçlerini, problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerini etkinleştiren; belirli kurallar çerçevesinde uygulanarak zihinsel esnekliği, stratejik planlamayı ve yaratıcılığı destekleyen eğitsel oyunlardır (Uçar, 2024).
Bertizlioğlu	2025	Akıl ve zekâ oyunları bilişsel süreçler ve problem çözme becerilerini destekleyen etkinliklerdir (Bertizlioğlu, 2025).

Tablo 2.3. incelendiğinde, akıl ve zekâ oyunlarının yalnızca eğlence amaçlı etkinlikler olmadığı; bilişsel süreçleri yapılandıran, öğrenmeyi destekleyen ve bireyin çok yönlü gelişimini hedefleyen eğitsel araçlar olarak ele alındığı görülmektedir. Literatürde yer alan tanımlar, bu oyunların özellikle düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesine odaklandığını, bireyin aktif katılımını ve zihinsel etkileşimini temel alan bir öğrenme süreci sunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde bu oyunlar, çocukların dikkatlerini sürdürmelerine, düşünce süreçlerini planlamalarına ve erken bilişsel yapılar geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Bardak ve Topaç, 2022; MEB, 2013b). Günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin oyun temelli etkinliklerle ele alınması, bireysel ya da grup halinde uygulanmaları, çocukların problem çözme, karar verme ve sosyal-duygusal becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Erken yaşta bu oyunlarla tanışan çocukların, ilerleyen eğitim kademelerinde dikkat, problem çözme ve öz düzenleme becerilerini daha etkin kullanabildikleri ifade edilmektedir (Bazaz vd. 2018; Marangoz, 2018; Özdevecioğlu ve

Söylemez, 2021). Bu doğrultuda akıl ve zekâ oyunlarının özellikleri ve temel amaçları aşağıda maddeler halinde sunulmaktadır.

- Akıl ve zekâ oyunları, belirli bir başlangıç ve bitişi olan, önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde oynanan oyunlardır.

- Akıl ve zekâ oyunları, yaş düzeyi ve katılımcı sayısına göre farklı oynanış biçimleri ve yöntemlere sahiptir.

- Akıl ve zekâ oyunları, düşünme, sorgulama ve strateji geliştirmeye dayalıdır; motivasyonu artırıcı bir öğrenme ortamı sunar.

- Akıl ve zekâ oyunları; dikkat, hafıza ve odaklanma gibi bilişsel becerilerin gelişimini desteklemekte, somut ve soyut düşünme becerileri arasında ilişki kurulmasına yardımcı olmaktadır.

- Akıl ve zekâ oyunları, problem çözme, mantıksal, analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

- Akıl ve zekâ oyunları, deneme-yanılma ve öz değerlendirme yoluyla öğrenmeye katılımı ve öğrenmenin kalıcılığını artırır.

- Akıl ve zekâ oyunları; sıra bekleme, kurallara uyma ve öz denetim gibi davranışların kazanılmasına katkı sağlar.

- Akıl ve zekâ oyunları; sabır, planlama, karar verme ve risk alma gibi becerilerin gelişimini destekler.

- Akıl ve zekâ oyunları, yaratıcı düşünme, farklı çözüm yolları üretme ve özgüven geliştirme fırsatı sunar.

- Akıl ve zekâ oyunları, sosyal-duygusal gelişimi destekleyerek iş birliği ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlar.

- Akıl ve zekâ oyunları, akademik başarıyı destekler ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırır.

- Akıl ve zekâ oyunları, bireylerin kendi düşünme süreçlerinin farkına varmasını sağlayarak metabilşsel becerileri güçlendirir (Çağır, 2020; Ebner ve Holzinger, 2007; Mandziuk, 2007; Maria Bottino ve Ott, 2006; Sapan, 2024; Savaş, 2019).

Bu bağlamda akıl ve zekâ oyunları, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve psikomotor gelişim alanlarını bütüncül bir yaklaşımla destekleyen yapıları doğrultusunda farklı türler

altında sınıflandırmakta; her bir oyun türü çocukların gelişim alanlarına farklı açılardan katkı sağlamaktadır.

2.3.1. Akıl ve Zekâ Oyunlarının Türleri

Akıl ve zekâ oyunları, çocukların gelişimsel becerilerini destekleyen yapıları doğrultusunda çeşitli türler altında ele alınmaktadır. Literatürde bu oyunlar farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır (Tablo 2.4.).

Tablo 2.4. Akıl ve Zekâ Oyunları Sınıflandırmaları

Kurum/Araştırmacı	Yıl	Akıl ve Zekâ Oyunları Sınıflandırması
TÜZDER	2013	- Mantık Yürütme/Problem Çözme Oyunları - Strateji Geliştirme Oyunları - Görsel/Uzamsal Becerileri Geliştiren Oyunlar - Yaratıcılık Oyunları - Dikkat-Konsantrasyon, Bellek Oyunları - Sözcük-Dil Oyunları (TÜZDER, 2013).
Türk Beyin Takımı (TBT)	2014	- Akıl Oyunları - Mekanik Oyunlar - İşlem Oyunları - Karma Zekâ Oyunları - Sözcük ve Mantık Oyunları - Hafıza Oyunları - Strateji Oyunları -Karma Zekâ Soruları (TBT, 2014).
Halıcı	2019	- Görev Oyunları - Hafıza Oyunları - Sözel Oyunlar - Dikkat Oyunları - Sayısal Oyunlar - Strateji Oyunları - Mantık Oyunları - Zekâ Soruları -Şekilsel Oyunlar (Halıcı, 2019).

Tablo 2.4. Devamı

MEB	2023	- Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları - Sözel Oyunlar - Geometrik- Mekanik Oyunlar - Hafıza Oyunları - Strateji Oyunları - Zekâ Soruları (MEB, 2023).
-----	------	---

Tablo 2.4. incelendiğinde, farklı kurum ve araştırmacıların akıl ve zekâ oyunlarını sınıflandırırken kullandıkları başlıkların hem adlandırma hem de kapsam açısından farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Halıcı (2019) sınıflandırmasında görev, sayısal ve dikkat oyunları ayrı başlıklar halinde ele alınırken, MEB (2023) bu tür oyunları daha geniş başlıklar altında toplamıştır. TÜZDER (2013) ve TBT (2014) ise akıl ve zeka oyunlarını geliştirdiği bilişsel becerilere göre gruplayarak alt başlıklara ayrılmış daha spesifik bir yaklaşım sergilemiştir. Bu farklılıklar, sınıflandırma yaklaşımlarının akıl ve zekâ oyunlarının kullanım amacına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Genel olarak, söz konusu sınıflandırmaların tümünün çocukların problem çözme, mantık yürütme, stratejik düşünme, dikkat, görsel hafıza, akılda tutma, dikkat ve kontrasyon, hafıza ve dil becerilerini farklı yönlerden desteklemeyi amaçladığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalar, akıl ve zekâ oyunlarının eğitim ortamlarında planlı ve amaçlı biçimde kullanılmasına olanak sağlamakta; aynı zamanda çocukların bireysel farklılıklarına uygun etkinliklerin seçilmesini kolaylaştırmaktadır (Yıldırım ve Güler, 2024). Bu kapsamda, MEB'in (2023) akıl ve zekâ oyunları sınıflandırmasının güncel olması ve diğer sınıflandırmaları kapsamaması nedeniyle, çalışmada MEB sınıflandırması esas alınmış ve ele alınan akıl ve zekâ oyun türleri aşağıda ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

2.3.1.1. Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları

Akıl yürütme oyunları, ipuçlarından hareketle mantıksal akıl yürütme yoluyla sonuca ulaşılan ve genellikle tek kişilik olarak oynanan oyunlardır. İşlem oyunları ise mantıksal akıl yürütmenin yanı sıra dört işlemin kullanıldığı oyunlar olarak tanımlanmaktadır. Bu oyunlarda önceden herhangi bir bilgi ya da donanıma sahip olunması gerekmemekte; gerekli bilgiler oyun başlamadan önce sunulmaktadır (Batar, 2021; MEB, 2023). Oyun süreci, bireyin verilen bilgileri ve ipuçlarını nasıl değerlendirdiği ile ilişkilidir. Çözüm yöntemi açık olup, oyun sırasında ipuçları arasında tutarlı ve doğru kararlar verebilmek için mantıksal akıl yürütme becerileri kullanılmaktadır. Problemler genellikle tek doğru cevaba sahiptir. Bu oyunların

temel amacı, doğru karar verme, problem çözme ve mantık yürütme becerilerinin geliştirilmesidir (Halıcı, 2019; Özen, 2023).

2.3.1.2. Sözel Oyunlar

Sözel oyunlar, oyuncuların mantıksal akıl yürütme becerileri ile sözcük bilgisi, analitik düşünme ve genel kültürlerinden yararlandıkları oyun türleridir. Bu oyunlar tek kişilik, iki kişilik veya takım oyunu olarak oynanabilmektedir. Oyun türüne bağlı olarak problem çözme sürecinde birden fazla strateji ve çözüm yolu bulunabilmekte; en uygun çözüm ya da strateji, oyunu tasarlayan kişi tarafından dahi önceden bilinmeyebilmektedir. Sözcük oyunlarında, oyun türüne göre bazı oyunlarda sözcük bilgisine daha fazla ihtiyaç duyulurken, bazı oyunlarda mantık yürütme becerileri ön plana çıkmaktadır. Bu oyunların temel amacı; hafızayı güçlendirmek, kelime dağarcığına yeni sözcükler kazandırmak, bilinen sözcüklerin hatırlanmasını sağlamak ve bilinmeyen sözcüklerin öğrenilmesi yoluyla kelime dağarcığını geliştirmektir (Adalıyılmaz, 2022; Halıcı, 2019; MEB, 2023).

2.3.1.3. Geometrik-Mekanik Oyunlar

Geometrik-mekanik oyunlar, oyuncuların motor becerileri, el-göz koordinasyonu ve uzamsal düşünme becerilerinden yararlandıkları oyun türleridir. Bu oyunlar tek kişilik, iki kişilik veya takım oyunu olarak oynanabilmektedir. Oyunların çoğunda önceden üretilmiş ya da oluşturulmuş materyaller kullanılmakta ya da dijital ortamlardan yararlanılmaktadır. Bu oyunların temel amacı; geometrik düşünme becerilerini, dikkat ve konsantrasyon becerilerini, parça-bütün ilişkisi kurma becerisini, hızlı düşünme ve görsel hafızayı geliştirmektir (Halıcı, 2019; MEB, 2023; Yüksel ve Aslan, 2020).

2.3.1.4. Hafıza Oyunları

Hafıza oyunları, kısa veya uzun dönem hafızanın kullanıldığı oyun türüdür. Bu oyunlar tek kişilik, iki kişilik veya takım oyunu olarak oynanabilmektedir. Bu oyun türünün temel amacı; görsel algı ve hafızayı güçlendirmek, hızlı düşünmeyi desteklemek, dikkat, odaklanma ve konsantrasyonu geliştirmektir (MEB, 2023; Saygı ve Ulusoy, 2019).

2.3.1.5. Strateji Oyunları

Strateji oyunları, oyuncuların akıcı zekâ, dikkat, konsantrasyon, odaklanma, uzamsal konumlandırma ve üst bilişsel becerilerinden yararlandıkları oyun türleridir. Bu oyunlar en az iki kişi ya da daha fazla katılımcı ile oynanabilmekte, bireysel ya da grup halinde de gerçekleştirilebilmektedir. Strateji oyunlarında oyuna ilişkin bilgiler tüm oyunculara açık

olabildiği gibi, rakiplerden gizlenen ya da oyun sürecinde fark edilerek öğrenilen bilgiler de söz konusu olabilmektedir. Bu durum oyun öncesinde, oyun sırasında veya oyun sonrasında elde edilen ipuçları ve olasılıkların stratejik biçimde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu kapsamda strateji oyunları, yalnızca mantıksal akıl yürütme becerilerini değil, aynı zamanda sezgisel düşünme, strateji ve taktik geliştirme, rakibin olası hamlelerini öngörme, hızlı ve doğru karar verme, uzun süreli odaklanma ve problem çözme becerilerini de desteklemektedir (Erdoğan vd., 2017; Halıcı, 2019; MEB, 2023).

2.3.1.6. Zekâ Soruları

Zekâ soruları, bireylerin merak etme, soru sorma ve problem çözme becerilerinden yararlandıkları oyun türleridir. Sorular tek bir katılımcıya ya da birden fazla katılımcıya yöneltilerek uygulanabilmektedir. Oyun süreci, katılımcıların soruya ilişkin doğru ya da beklenen çözüme ulaşmasıyla sona ermektedir. Zekâ soruları genellikle tek bir doğru cevaba sahip olmakla birlikte, bu cevaba ulaşmak için farklı düşünme yollarının kullanılmasına olanak tanımaktadır. Bu sorularda çoğunlukla çözüm sürecini yönlendiren belirli ipuçları bulunmaktadır. Zekâ sorularının temel amacı; bireylerin problemlere farklı bakış açılarıyla yaklaşmalarını sağlamak, analiz etme, alternatif çözüm yolları üretmek, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektir (Halıcı, 2019; MEB, 2023; Savaş, 2019).

2.3.2. Akıl ve Zekâ Oyunlarının Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı ve Önemi

Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, dil, motor, fiziksel ve öz bakım gelişimlerinin hızlı bir şekilde şekillendiği kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde kullanılan eğitim araçlarının, çocukların gelişim özelliklerine uygun, ilgi çekici ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte olması büyük önem taşımaktadır (Yaşar Ekici ve Kırkıç, 2021). Bu bağlamda oyun, çocukların gelişim alanlarını destekleyen, ilgi çekici ve eğlenceli bir eğitim aracı olarak öne çıkmaktadır. Çocuklar oyun sırasında rol model aldıkları kişileri taklit ederek sosyal rolleri deneyimlemekte ve bu süreçte yetişkinliğe yönelik bir prova yapmaktadır. Oyun, çocuklara doğal bir öğrenme ortamı sunarak öğrenmenin kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır (Bardak ve Topaç, 2022). Bu doğal öğrenme ortamı, çocukların günlük yaşam becerilerine katkı sağlamanın yanı sıra kuralları öğrenmelerine, sosyalleşmelerine, ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine ve akranlarıyla iletişim kurmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca oyun yoluyla çocukların mantık yürütme, stratejik düşünme, dikkat ve konsantrasyon, uzamsal düşünme, problem çözme ile hızlı ve doğru karar verme becerileri gelişmektedir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Yılmaz vd., 2022). Bu becerilerin kazanılmasında eğitsel oyun türleri arasında yer alan

akıl ve zekâ oyunları önemli yere sahiptir. Akıl ve zekâ oyunları; problem çözme, mantık yürütme, dikkat, hızlı ve doğru karar verme gibi bilişsel becerilerin gelişimini desteklemektedir. Okul öncesi dönemde bu becerilerin oyun temelli etkinliklerle desteklenmesi, çocukların eğlenerek öğrenmelerini ve düşünme süreçlerini yapılandırmalarını sağlamaktadır (Güngör ve Tuğrul, 2020; Türkoğlu ve Uslu, 2016). Akıl ve zekâ oyunları aynı zamanda çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemektedir. Bu oyunlar, çocukların farklı çözüm yolları üretmelerini, taktik ve strateji geliştirmelerini ve yaptıkları hataları fark ederek öğrenmelerini teşvik etmektedir (Savaş, 2019). Sosyal-duygusal gelişim açısından değerlendirildiğinde ise takım ya da grup halinde oynanan akıl ve zekâ oyunlarının, çocukların duyguları algılama, anlama ve yönetme becerilerini geliştirdiği; akran ilişkilerini güçlendirdiği ve sosyalleşmelerini desteklediği görülmektedir. Ayrıca bu oyunlar, çocukların sıra bekleme, kurallara uyma ve paylaşma gibi sosyal beceriler kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Özen, 2023). Okul öncesi dönemde akıl ve zekâ oyunlarının kullanılması, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek erken yaşlarda çeşitli beceriler kazanmalarına olanak tanımaktadır. Akıl ve zekâ oyunlarının planlı ve amaçlı bir şekilde uygulanması, çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini bütüncül olarak desteklemektedir. Bunun yanı sıra, bu oyunlar çocukların ileriki eğitim dönemlerindeki akademik ve düşünsel becerileri için temel oluşturmakta; öğrenme süreçlerini eğlenceli, kalıcı ve etkili hale getirmektedir (Ataç, 2025; Özen, 2023).

2.4. Duygusal Zekâ Kavramı ve Tanımı

Duygusal zekâ, bireyin kendisine ve başkalarına ait duyguları algılama, anlama ve yönetebilme kapasitesini ifade eden bir kavramdır. Alan yazında bu kavram, ilk kez Salovey ve Mayer tarafından kullanılmış ve 1990 yılında yayımlanan çalışmalarıyla bilimsel bir çerçevede ele alınmıştır (Salovey ve Mayer, 1990, akt. Taş, 2023). Sosyal zekâ, entelektüel zekâ, çoklu zekâ ve pratik zekâ gibi yaklaşımların ardından geliştirilen duygusal zekâ kavramı, bireyin duygularını kabul etme, tepkilerini kontrol etme, empati kurma ve duygularını işlevsel biçimde yönlendirme becerileriyle ilişkilendirilmektedir (Sezgin, 2025). Daha sonraki yıllarda Goleman'ın çalışmaları, duygusal zekâ kavramının geniş kitleler tarafından tanınmasına ve yaygınlaşmasına önemli katkı sağlamıştır (Uzunöz, 2021). Bu kapsamda, duygusal zekâyâ ilişkin farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar Tablo 2.5.'de sunulmuştur.

Tablo 2.5. Duygusal Zekâ Kavramına İlişkin Tanımlar

Kurum/ Araştırmacı	Yıl	Duygusal Zekâ Tanımı
Salovey ve Mayer	1990	Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygusal durumlarını tanıyabilme, bu duyguları yorumlayabilme, duygusal bilgiyi düşüncelerini yönlendirmek için kullanabilme ve duygusal tepkilerini yönetebilme becerisidir (Salovey ve Mayer, 1990, akt. Taş, 2023).
Goleman	1995	Duygusal zekâ, bireyin kendi duygusal durumlarını ve başkalarının duygularını fark edebilme, bu duyguları uygun biçimde düzenleyebilme, içsel motivasyonunu sürdürebilme, empati kurabilme ve sosyal ilişkilerinde etkili olabilme yeteneğidir (Goleman, 2009).
Cooper ve Sawaf	1998	Duygusal zekâ, bireyin duyguları fark edebilme, bu duygusal bilgiyi anlama yeteneğidir (Cooper ve Sawaf, 1998).
Petrides ve Furnham	2001	Duygusal zekâ, bireyin duygusal eğilimlerini ve tepkilerini fark edebilme, organize edebilme ve bu süreçleri kendini ve başkalarını anlamak amacıyla kullanabilme kapasitesidir (Petrides ve Furnham, 2001).
Çakar ve Arbak	2004	Duygusal zekâ, bireyin kendi ve başkalarının duygularını anlayabilme, bu duyguları örgütsel ve kişilerarası etkileşimlerde etkin biçimde yönetebilme, bu süreçleri liderlik ve iş performansını destekleyecek şekilde kullanabilme yeteneğidir (Çakar ve Arbak, 2004).
Mayer, Roberts ve Barsade	2008	Duygusal zekâ, bireyin duygular hakkında doğru akıl yürütme yeteneği ve bu duygusal bilgiyi düşünce ve karar süreçlerini geliştirmek için kullanabilme kapasitesidir (Mayer vd., 2008).
Bar-On	2010	Duygusal zekâ, bireyin kendi ve başkalarının duygularını fark edebilme, bu bilgiyi günlük yaşamda etkili biçimde kullanabilme, sosyal ilişkilerini yönetme ve çevresel gereksinimlere uyum sağlayarak psikolojik dengeyi sürdürebilme yeteneğidir (Bar-On, 2010).
Bulut	2022	Duygusal zekâ, bireyin kendi ve başkalarının duygusal durumlarını fark edebilme, yönetebilme ve bu süreçte etkili iletişim kurarak karşılıklı anlayış geliştirebilme yeteneğidir (Bulut, 2022).
Yoldaş Örs	2024	Duygusal zekâ, çocuğun kendi ve başkalarının duygularını algılama, anlama ve düzenleme becerisidir (Yoldaş Örs, 2024)
Can	2025	Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, anlama ve düzenleme becerilerini kapsayan; duygusal özerklik ve yaşam yönelimleriyle ilişkili bir psikolojik yeterliliklerdir (Can, 2025).
TDK	2025	Duygusal zekâ, duyguları doğru şekilde anlama, değerlendirme, kontrol etme ve yönlendirme ile birlikte kişisel hedefler, istekler ve motivasyonlar geliştirebilme becerisidir (TDK, 2025).

Tablo 2.5. incelendiğinde, duygusal zekâ kavramının literatürde ortak bir çerçevede tanımlandığı görülmektedir. Tanımlar genel olarak üç temel özellik üzerinde yoğunlaşmaktadır:

- *Duyguları algılama ve anlama*: Bireyin kendi ve başkalarının duygusal durumlarını fark edebilmesi ve bu duyguları doğru şekilde yorumlanabilmesidir. Mayer ve Salovey (1997) ve Mayer vd. (2008) tarafından vurgulandığı üzere, duyguların fark edilmesi ve akıl yürütmede kullanılması, duygusal zekânın temel yapı taşını oluşturmaktadır.

- *Duyguları düzenleme ve yönetme*: Duygusal tepkileri kontrol edebilme, uygun şekilde yönlendirebilme ve sosyal etkileşimlerde işlevsel kullanabilme becerisidir. Goleman (2009) ve Çakar ve Arbak (2004), duygusal zekânın özellikle sosyal ilişkilerde etkin olabilme ve motivasyonu sürdürebilme boyutunu ön plana çıkarmaktadır.

- *Bireysel ve sosyal uyum ile psikolojik yeterlilik*: Duygusal zekâ, bireyin psikolojik sağlamlığı, sosyal ilişkileri ve çevresel uyumunu destekleyen bir kapasite olarak da ele alınmaktadır (Bar-On, 2010; Can, 2025; Yoldaş Örs, 2024). Bu boyut, duygusal zekânın yalnızca bireysel bir beceri seti olmadığını, aynı zamanda sosyal ve davranışsal çıktılarla ilişkilendirilebileceğini göstermektedir.

Tablo 2.5.'deki tanımlar, farklı kuramsal yaklaşımlara dayansa da, ortak olarak duygusal zekâyı bireyin duygusal farkındalık, duyguları düzenleme ve uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, duygusal zekâ yalnızca duygusal tepkileri yönetme yetisi değil; aynı zamanda sosyal ilişkileri geliştirme, empati kurma, motivasyonu sürdürme ve bireyin davranışsal uyumunu destekleme boyutlarını da içeren çok boyutlu bir psikolojik yeterlik olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda, duygusal zekânın çok boyutlu yapısı, farklı kuramsal yaklaşımların bireyin duygusal farkındalık, duyguları düzenleme ve sosyal uyum becerilerini nasıl tanımladığı ve geliştirdiğini açıklamakta, sonraki bölümde ele alınacak kuramsal çerçevelerle kavramın daha derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlamaktadır.

2.4.1. Duygusal Zekâ Modelleri

2.4.1.1. Peter Salovey ve John Mayer'in Duygusal Zekâ Yaklaşımı

Peter Salovey ve John Mayer, sosyal zekâ ile duygusal zekâyı birbirinden ayırarak, duygusal zekâ kavramını literatüre kazandıran öncü bilim insanlarıdır. Duygusal zekâ, bireylerin duygularını algılama, anlama, ifade etme, düzenleme ve yönetme gibi bilişsel ve duygusal süreçleri bütünleşik biçimde kullanarak duygusal niteliklerini ortaya koyma yetisidir. Ayrıca duygusal zekâ, empati, nezaket, hoşgörü ve saygı gibi duygusal özelliklerin anlaşılması ve uygun şekilde ifade edilmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Mayer ve Salovey, 1997; Şahin ve Ömeroğlu, 2015; Türkmen, 2019). Salovey ve Mayer, duygusal zekâyı dört temel

boyut altında ele almıştır: duyguları algılama, değerlendirme ve ifade etme, duyguları üretme ve kullanma, duyguları anlama, duyguları düzenleme ve yönetme (Keçici, 2025; Mayer ve Salovey, 1997). Bu boyutlar, duygusal zekânın farklı yönlerini ortaya koymakta ve bireylerin duygusal farkındalık, duyguları düzenleme ve sosyal etkileşim becerilerini anlamaya yardımcı olmaktadır; Tablo 2.6.'da Salovey ve Mayer'in duygusal zeka sınıflamasına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 2.6. Salovey ve Mayer'in Duygusal Zekâ Boyutları

Boyut	Tanım
Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme	Bireyin kendi ve başkalarının duygusal durumlarını doğru şekilde algılayabilme, duygusal ipuçlarını tanıyabilme ve uygun biçimde ifade edebilme yetisidir (Salovey ve Mayer, 1990, akt. Tuna, 2008).
Duyguları Üretme ve Kullanma	Bireyin duygusal deneyimlerini düşünce ve problem çözme süreçlerine yönlendirebilme, yaratıcı ve işlevsel biçimde kullanabilme kapasitesidir (Mayer vd., 2001).
Duyguları Anlama	Duyguların nedenlerini, birbirleriyle ilişkilerini ve değişim süreçlerini kavrayabilme, duygusal bilgiyi anlamlandırarak bilişsel ve davranışsal tepkileri yönlendirme yetisidir (Salovey ve Mayer, 1990, akt. Altay, 2011).
Duyguları Düzenleme ve Yönetme	Bireyin kendi ve başkalarının duygusal tepkilerini kontrol edebilme, düzenleyebilme ve sosyal durumlara uygun biçimde yönlendirebilme becerisidir. Bu süreç psikolojik dayanıklılık ve sosyal uyumu desteklemektedir (Mayer vd., 2004).

Tablo 2.6.'da sunulan dört temel boyut, duygusal zekânın bilişsel ve duygusal süreçlerini bütüncül biçimde ortaya koymaktadır. Duyguları algılama, bireyin duygusal ipuçlarını fark ederek uygun tepkiler geliştirmesine; duyguları kullanma, duygusal bilgiyi düşünce ve problem çözme süreçlerine entegre etmesine; duyguları yönetme ise duygusal tepkileri kontrol ederek sosyal uyum ve psikolojik dayanıklılığı sürdürmesine olanak tanır. Bu boyutlar aynı zamanda ölçülebilir ve eğitim yoluyla geliştirilebilir yetenekler olarak değerlendirilir. Böylece bireylerin hem kendilerini hem de çevrelerini daha etkin biçimde anlamalarına ve uyum sağlamalarına katkı sağlar (Goleman, 2009; Keçici, 2025; Mayer ve Salovey, 1997; Yurdakavuştu, 2012). Salovey ve Mayer'in yetenek temelli duygusal zekâ modeli, duygusal yetkinliklerin yalnızca bir kişilik özelliği değil, ölçülebilir ve geliştirilebilir bilişsel-duygusal beceriler olduğunu vurgular (Salovey ve Mayer, 1990, akt. Mert, 2015). Bu yaklaşım, duygusal zekânın bireylerin akademik başarı, sosyal etkileşim ve psikolojik dayanıklılık gibi alanlarda işlevsel bir rol oynadığını ortaya koyar (Pakiş ve Deniz, 2020). Goleman (2009) ve Bar-On (2010) gibi araştırmacılar ise duygusal zekâyı daha çok sosyal ve davranışsal sonuçlarla ilişkilendirerek literatürde farklı bakış açıları sunmaktadır.

2.4.1.2. Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Yaklaşımı

Daniel Goleman'a göre duygusal zekâ, bireyin hem kendisiyle hem de çevresindeki insanlarla kurduğu ilişkilerde duygularını etkili biçimde kullanabilme kapasitesidir. Mayer ve Salovey'in duygusal zekâyı daha çok bilişsel yetenekler çerçevesinde ele alan yaklaşımından farklı olarak Goleman, duygusal zekâyı bireyin kendi duygularının farkında olması, içsel motivasyonunu sürdürebilmesi ve duygusal süreçlerini düzenleyebilmesi temel boyutları ile açıklamaktadır. Bu bağlamda Goleman, duygusal zekâyı bireyin hem kendi duygusal süreçlerini yönetmesine hem de kişilerarası ilişkilerini etkili biçimde düzenlemesine olanak tanıyan çok boyutlu bir yeterlilik alanı olarak ele almaktadır. Goleman'ın yaklaşımında duygusal zekâ, kişisel yeterlilikler ve sosyal yeterlilikler olmak üzere iki ana başlık altında yapılandırılmakta; bu alanlar bireyin öz farkındalık, öz düzenleme ve motivasyon gibi içsel süreçlerinin yanı sıra empati ve sosyal beceriler gibi kişilerarası yetkinliklerini de kapsamaktadır (Goleman, 2009; Goleman, 2010; Goleman, 2020). Bu boyutlar Tablo 2.7.'de tanımlarıyla birlikte sunulmuştur.

Tablo 2.7. Goleman'ın Duygusal Zekâ Boyutları

Boyut	Alt Boyut	Tanım
Kişisel Yeterlilik	Öz Farkındalık	Bireyin kendi duygusal durumlarını tanıyabilmesi, bu duyguların düşünce ve davranışları üzerindeki etkisini ayırt edebilmesi ve duygusal ipuçlarını bilinçli biçimde değerlendirebilme kapasitesidir (Goleman, 2010).
	Öz Düzenleme	Bireyin duygusal tepkilerini kontrol altına alabilmesi, dürtülerini yönetebilmesi, değişen ya da stres yaratan durumlarda duygularını sosyal bağlama uygun biçimde düzenleyebilme yeterliğidir (Altay, 2011; Goleman, 2010).
	Motivasyon	Bireyin içsel güdülenmesini sürdürebilmesi, uzun vadeli hedeflerine yönelik çabasını koruyabilmesi ve karşılaşılan engellere rağmen hedef odaklı davranışlarını devam ettirebilme becerisidir (Goleman, 2010; Yıldız, 2019).
Sosyal Yeterlilik	Empati	Bireyin başkalarının duygusal durumlarını doğru biçimde anlayabilmesi, bu duygulara duyarlılık gösterebilmesi ve kişilerarası etkileşimlerde uygun duygusal tepkiler geliştirebilmesi yetkinliğidir (Goleman, 2010).
	Sosyal Beceriler	Bireyin kişilerarası ilişkilerde etkili iletişim kurabilmesi, iş birliğini destekleyebilmesi, çatışmaları yapıcı biçimde yönetebilmesi ve sağlıklı sosyal ilişkiler sürdürebilme kapasitesidir (Goleman, 2010; Yıldız, 2019).

Tablo 2.7.'de sunulan Goleman'ın duygusal zekâ boyutları, bireyin hem kendi içsel duygusal süreçlerini hem de kişilerarası ilişkilerini bütüncül biçimde yönetmesine imkan veren

yetkinlik alanlarını ortaya koymaktadır. Kişisel yeterlilikler; öz farkındalık, öz düzenleme ve motivasyon boyutları, bireyin kendi duygularını tanıma, kontrol etme ve hedeflerine yönelik içsel çabayı sürdürme kapasitesini vurgulamaktadır. Sosyal yeterlilikler ise; empati ve sosyal beceriler boyutları aracılığıyla, bireyin başkalarının duygusal durumlarını doğru yorumlayabilme ve etkili iletişimle sosyal etkileşimleri yönetebilme becerilerini öne çıkarmaktadır. Bu boyutlar yalnızca bireyin kendini ve çevresini daha iyi anlamasına katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda liderlik, akademik başarı ve psikolojik dayanıklılık gibi işlevsel sonuçlarla da ilişkilendirilmektedir (Goleman, 2009; Goleman, 2010; Yıldız, 2019). Goleman'ın çok boyutlu yaklaşımı, bireyin içsel ve kişilerarası süreçlerini ön plana çıkarırken, Bar-On'un modeli duygusal zekâyı daha çok psikolojik dayanıklılık ve uyum bağlamında ele almaktadır (Bar-On, 2010; Goleman, 2009).

2.4.1.3. Reuven Bar-On'un Duygusal Zekâ Yaklaşımı

Reuven Bar-On'a göre duygusal zekâ, bireyin hem kendisini hem de çevresindeki insanları anlayabilme, duygularını uygun biçimde ifade edebilme ve kişilerarası ilişkilerini etkin biçimde sürdürebilmesine katkı sağlayan kişisel, duygusal ve sosyal yeterliklerin bütünlüğüdür. Bar-On, duygusal zekânın sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerin birbirleriyle etkileşim içinde geliştiğini ve bu becerilerin karşılıklı olarak birbirini desteklediğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede, Bar-On duygusal zekâyı beş temel boyut altında ele almış ve bu boyutları kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, stres yönetimi, uyum sağlama ve genel ruh hali olarak sınıflandırmıştır (Bar-On, 2010; Mayer vd., 2000, akt. Göçet, 2006). Bu boyutlar, bireyin hem içsel süreçlerini hem de sosyal etkileşimlerini anlamak ve geliştirmek açısından kritik öneme sahiptir. Beş temel boyut Tablo 2.8'de tanımlarıyla birlikte sunulmuştur.

Tablo 2.8. Bar-On'un Duygusal Zekâ Boyutları

Boyut	Tanım
Kişisel Beceriler	Bireyin kendi duygusal deneyimlerini fark edebilme, içsel motivasyonunu sürdürebilme ve duygu tepkilerini bilinçli biçimde yönlendirebilme kapasitesidir (Arı, 2023; Bar-On, 2010).
Kişilerarası Beceriler	Bireyin başkalarının duygularını doğru şekilde algılayabilme, empati gösterebilme ve sosyal ilişkilerde uyumlu ve etkili iletişim kurabilme yeteneğidir (Bar-On, 2010; Koçyiğit, 2016).
Stres Yönetimi	Bireyin baskı ve stres altında duygusal durumlarını dengeleyebilme ve uygun başa çıkma stratejilerini kullanabilme becerisidir (Bar-On, 2010; Göçet, 2006).

Tablo 2.8. Devamı

Uyum Sağlama	Bireyin çevresel değişiklikler ve zorluklar karşısında esnek davranabilme, kendini uyarlayabilme ve sosyal çevreyle uyum geliştirebilme kapasitesidir (Altay, 2011; Bar-On, 2010).
Genel Ruh Hali	Bireyin yaşamdan memnuniyet duygusunu sürdürebilmesi, olumlu duygularını koruyabilmesi ve psikolojik dayanıklılığını destekleyebilmesidir (Bar-On, 2010; Yıldız, 2019).

Tablo 2.8.'de sunulan beş temel boyut, Bar-On'un duygusal zekâ yaklaşımının bireyin hem içsel süreçlerini hem de sosyal etkileşimlerini kapsayan bütüncül yapısını ortaya koymaktadır. Kişisel ve kişilerarası beceriler, bireyin kendini ve başkalarını anlamasını sağlarken; stres yönetimi ve uyum sağlama boyutları, çevresel değişikliklere ve sosyal baskılara karşı etkili başa çıkma stratejilerini destekler. Genel ruh hali ise bireyin yaşam memnuniyetini ve psikolojik dayanıklılığını sürdürebilmesini sağlar. Bu boyutlar birbirini tamamlayıcı nitelikte olup, bireyin hem duygusal farkındalığını hem de sosyal yetkinliklerini geliştirebilmesine olanak tanır. Dolayısıyla Bar-On'un yaklaşımı, duygusal zekânın yalnızca bir kişilik özelliği değil ölçülebilir, geliştirilebilir ve yaşam kalitesini artıran bir yeterlilikler bütünü olduğunu ortaya koymaktadır (Bar-On, 2010; Koçyiğit, 2016; Yıldız, 2019).

2.4.2. Duygusal Zekâ Yetileri

Duygusal zekâ, bireyin hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını algılama, değerlendirme ve etkili biçimde ifade etme kapasitesini kapsayan çok boyutlu bir yapıdır. Bu yapı içerisinde duyguların bilişsel süreçleri destekleyecek şekilde üretilmesi ve kullanılması, duygusal bilgilerin neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde anlaşılması ve bağlamsal olarak yorumlanması önemli bir yer tutmaktadır. Bunun yanı sıra duyguların düzenlenmesi ve yönetilmesi, bireyin içsel dengeyi koruyarak hedefe yönelik davranışlar sergilemesini mümkün kılmaktadır. Öz farkındalık, öz düzenleme ve motivasyon bireyin kişisel becerilerini güçlendirirken; empati ve sosyal beceriler kişilerarası ilişkilerin niteliğini belirlemektedir. Stres yönetimi, değişen koşullara uyum sağlama ve genel ruh hali ise duygusal zekânın hem psikolojik iyi oluş hem de sosyal işlevsellik üzerindeki etkisini ortaya koyan tamamlayıcı bileşenler olarak değerlendirilmektedir (Bar-On, 2010; Goleman, 2010; Kahraman, 2013; Mayer vd., 2001; Ulutaş, 2005).

Çalışma kapsamında "Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmış olup, ölçek kapsamında duygusal zekâ yetilerinden duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme alt boyutları kullanılmıştır (Ulutaş, 2005). Bu bağlamda çalışmada da duygusal zekâ

yetilerinden duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme becerileri ele alınmış, bu becerilere ilişkin tanımlamalar aşağıda sunulmuştur.

2.4.2.1. Duyguları Tanıma

Duyguları tanıma, bireyin kendi duygularını ve çevresindeki bireylerin duygularını doğru biçimde fark edebilmesi ve ayırt edebilmesidir. Çocuklar üç yaşından önce mutluluk, üzüntü ve korku gibi temel duyguları, yüz ifadeleri ve ses tonu gibi sözel olmayan ipuçları aracılığıyla ayırt edebilmektedir. Karmaşık duygular ise, gurur, utanma veya aşağılanma gibi, iki yaşından sonra anlam kazanmaya başlamaktadır (Acar, 2021; Ulutaş, 2005). Duyguları tanıma yalnızca duyguların varlığını fark etmekle sınırlı olmayıp, aynı zamanda duyguların türünü ve yoğunluğunu ayırt edebilme, bağlam içinde değerlendirebilme becerisini de kapsar (Bozkurt, 2016; Mayer vd., 2004). Bu yeti, bireyin bilişsel süreçleri, özellikle dikkat ve bellek becerileri ile etkileşim hâindedir. Doğru duygusal algı, sosyal etkileşimlerde uygun tepkiler geliştirebilmenin temelini oluşturur (Goleman, 2010). Ayrıca erken yaşta kazanılan duyguları tanıma becerisi empati kurma kapasitesini, sosyal uyumunu ve duygusal düzenleme yetisini doğrudan etkileyerek bireyin hem kişisel hem de kişilerarası işlevselliğine katkı sağlar (Bar-On, 2010; Sezer, 2022). Karmaşık duyguların tanınması, bireyin sosyal normları ve kültürel bağlamı anlamasıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle duyguları tanıma yetisi hem gelişimsel hem de kültürel açıdan duyarlı bir süreç olarak değerlendirilir (Ulutaş, 2005).

2.4.2.2. Duyguları Anlama

Duyguları anlama, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygusal durumlarını fark ederek bu duyguların nedenlerini ve olası sonuçlarını değerlendirebilme yetisidir. Kendi duygularını anlamak, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesine, ihtiyaçlarını, değerlerini ve yargılarını bilinçli şekilde değerlendirebilmesine olanak sağlar. Başkalarının duygularını anlamada ise empati merkezi bir süreçtir; sosyal ilişkilerin düzenlenmesi ve uygun tepkilerin geliştirilmesinde belirleyici rol oynar. Bu beceri, hem sözel hem de sözel olmayan ipuçları aracılığıyla işlenir. Bunlar arasında yüz ifadeleri, ses tonu ve beden dili öne çıkar. Ayrıca, duyguları anlama süreci bilişsel beceriler, sosyal deneyimler ve kültürel bağlam ile etkileşim halinde ilerleyen dinamik bir yetidir. Gelişimsel açıdan bakıldığında, çocuklar temel duyguları erken yaşta ayırt edebilirken, karmaşık duyguların anlaşılması bilişsel ve sosyal olgunlukla birlikte zaman içinde gelişir. Bu nedenle, duyguları anlama bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle kurduğu ilişkilerde esastır (Altay, 2011; Keltner vd., 2018; Kılıç vd., 2007; Uzunöz, 2021).

2.4.2.3. Duyguları Yönetme

Duygularını yönetme, bireyin hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını duruma uygun biçimde düzenleyebilme becerisidir. Bu yeti, davranışların ve tepkilerin kontrol edilmesini sağlayarak bireyin psikolojik uyumunu artırır. Duyguları yönetme süreci, dikkat kontrolü, bilişsel esneklik ve çeşitli duygusal düzenleme stratejileri aracılığıyla gerçekleşir. Farklı duygular, farklı stratejiler gerektirir. Örneğin; öfke anında nefes kontrolü ve gerilimi azaltıcı davranışlar, kaygı durumunda bilişsel yeniden değerlendirme etkili olabilir. Ayrıca duyguların düzenlenmesi sadece zihinsel değil, fizyolojik ve bedensel düzeyde de gerçekleşir; kalp atışını yavaşlatma, kas gevşetme ve bedensel farkındalık teknikleri, bireyin duygusal durumunu stabilize etmeye yardımcı olur. Sosyal bağlamda ise duyguları yönetebilme, hem kişisel ilişkilerde hem de grup içi uyumda belirleyici rol oynar. Stratejilerin etkisi kısa ve uzun vadede farklılık gösterebilir. Bazı yöntemler anlık avantaj sağlasa da uzun dönemde olumsuz sonuçlar doğurabilir. Gelişimsel açıdan duyguları yönetme yetisi erken çocuklukta sınırlı iken, sosyal deneyimler ve kültürel normlarla etkileşim halinde zamanla güçlenir. Bu nedenle, duyguları yönetme, bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle kurduğu ilişkilerde psikolojik ve sosyal işlevselliğini destekleyen temel bir beceridir (Ashkanasy vd., 2016; Sarıkan, 2023; Sezgin, 2025; Şen ve Özbey, 2017).

2.4.3. Okul Öncesi Dönemde Duygusal Zekânın Gelişimi

Okul öncesi dönem, çocukların tüm gelişim alanlarının hızlı bir şekilde ilerlediği kritik bir süreçtir ve bu gelişim doğumdan itibaren sinir sistemi gelişimiyle paralel olarak başlamaktadır (Acar, 2021). Bebeklikte mutluluk, üzüntü ve öfke gibi temel duyguların yüz ifadeleri yoluyla ayırt edilmesiyle başlayan duygusal farkındalık, erken yaşta edinilen çevresel deneyimlerle desteklenerek ilerleyen yıllarda daha karmaşık duygusal becerilerin gelişimi için zemin oluşturmaktadır. Bir ile iki yaş arasında çocuklar duyguların nedenlerine ilişkin basit bağlantılar kurmaya başlarken, iki ile üç yaş arasında duygusal ifadeleri sözel olarak tanıma ve basit empati davranışları gösterme becerileri belirginleşmektedir (Yılmaz, 2024; Yurdakavuştu, 2012). Dört yaş itibariyle çocuklar duygularını ve bu duyguların nedenlerini ifade edebilmekte, beş yaşta ise duyguları anlama, yönetme ve uygun biçimde ifade etme gibi daha karmaşık duygusal becerilerde ilerleme göstermektedir (Bozkurt, 2016; Ulutaş, 2005). Altı yaşta duygusal ve zihinsel empati belirginleşmekte çocuklar başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama, kendi duygularını düzenleme ve sosyal bağlamda uygun tepkiler verme kapasitesini geliştirmektedir (Arikoç, 2019; Yurdakavuştu, 2012). Bu gelişim süreci, çocuğun ailesi, öğretmenleri ve akranlarıyla kurduğu etkileşimler yoluyla şekillenmekte oyun, hikâye ve grup

etkinlikleri sırasında edinilen deneyimler empati, duygusal farkındalık ve duygusal düzenleme becerilerini desteklemektedir (Gümüş, 2022; Türkmen ve Ulutaş, 2018). Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin modelleyici tutumları ve sundukları duygusal geri bildirimler, çocukların duygularını tanıma ve yönetme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Erken yaşta kazanılan bu duygusal beceriler, çocukların sosyal uyumunu, kişilerarası ilişkilerini ve yaşam boyu duygusal işlevselliğini doğrudan etkilemektedir (Gershon ve Pellitteri, 2018; Gil-Moreno ve Rico-Gonzalez, 2023; Yılmaz Bursa, 2017).

2.5. Yürütücü İşlev Becerilerinin Tanımı ve Kapsamı

Yürütücü işlev becerileri, bireyin amaç yönelimli davranışlarını planlama, başlatma, sürdürme, izleme ve gerektiğinde düzenleme süreçlerini kapsayan üst düzey bilişsel süreçler olarak ele alınmaktadır (Özgür, 2023). Literatürde yürütücü işlevler, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli boyutları ve alt bileşenleri vurgulanarak ele alınmıştır. Bu bağlamda, yürütücü işlev becerilerine ilişkin tanımlar, kavramın akademik, sosyal ve günlük yaşam işlevselliği üzerindeki etkilerini anlamak açısından önemli bir kaynak oluşturmaktadır. İlgili araştırmacıların yürütücü işlev becerilerine ilişkin tanımları Tablo 2.9’da sunulmaktadır.

Tablo 2.9. Yürütücü İşlev Becerilerine İlişkin Tanımlar

Araştırmacı	Yıl	Tanım
Gilbert ve Burgess	2008	Otomatik tepkilerin ötesine geçerek yeni ve bilinmeyen durumlarda hedefe yönelik planlama, kontrol ve strateji oluşturmayı sağlayan bilişsel süreçlerdir (Gilbert ve Burgess, 2008).
Carlson, Zelazo ve Faja	2013	Hedef odaklı problem çözmeyi destekleyen ve düşünce, eylem ile dikkat süreçlerini kontrol eden üst düzey bilişsel becerilerdir (Carlson vd., 2013).
Diamond	2013	Bireyin düşünce, davranış ve duygularını hedefe yönelik olarak düzenleme kapasitesidir. dikkat kontrolü, bilgi tutma, dürtü kontrolü ve esneklik süreçlerini içerir (Diamond, 2013).
Garon	2016	Duygusal ve motivasyonel durumlarda bireyin davranışlarını ve dikkatini hedefe yönelik düzenlemesini sağlayan üst düzey bilişsel süreçlerdir (Garon, 2016).
Huizinga, Baeyens ve Burack	2018	Hedefe yönelik davranışları, düşünceleri ve duyguları düzenleyen üst düzey bilişsel süreçlerdir (Huizinga vd., 2018).
Arslan Çiftçi, Uyanık ve Acar	2020	Çocukların hedefe yönelik davranışları sürdürme, dikkati kontrol etme ve bilgiyi düzenleyerek kullanma gibi üst düzey bilişsel süreçlerdir (Arslan Çiftçi vd., 2020).
Büyükkaymaz ve Bıçakçı	2021	Planlama, örgütleme, zaman yönetimi, görev başlatma, görev sürdürme, öz izleme ve öz değerlendirme gibi karmaşık süreçleri kapsayan üst düzey bilişsel becerilerdir (Büyükkaymaz ve Bıçakçı, 2021).

Tablo 2.9. Devamı

Özgür	2023	Bireyin amaç yönelimli davranışlarını planlama, başlatma, sürdürme, izleme ve düzenleme süreçlerini kapsayan üst düzey bilişsel süreçler bütünüdür (Özgür, 2023).
Eren ve Kanak	2024	Akademik görevlerin takibi ve günlük yaşamda sorumluluk alma, zaman yönetimi, sosyal kurallara uyum ve duygusal tepkilerin düzenlenmesini destekleyen bilişsel süreçlerdir (Eren ve Kanak, 2024).
Çebi	2025	Çocukların bedensel etkinlikler ve bilişsel süreçler arasındaki etkileşimi yöneterek davranışlarını bilinçli biçimde yönlendirmelerini sağlayan, öğrenme sürecinde planlama, dikkat sürdürme ve davranış denetimini bütüncül olarak kapsayan bilişsel beceriler bütünüdür (Çebi, 2025).

Tablo 2.9. incelendiğinde, yürütücü işlev becerilerinin farklı araştırmacılar tarafından ortak bir çekirdek yapı etrafında ele alındığı, ancak vurgu yapılan boyutlar açısından çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bazı araştırmacılar yürütücü işlevleri daha çok hedefe yönelik davranışların planlanması ve kontrolü bağlamında tanımlarken (Carlson vd., 2013; Gilbert ve Burgess, 2008), bazıları düşünce, davranış ve duyguların düzenlenmesini merkeze alan bütüncül bir yaklaşım benimsemiştir (Diamond, 2013; Huizinga vd., 2018). Erken çocukluk dönemine odaklanan çalışmalarda yürütücü işlevlerin dikkat kontrolü, davranış sürdürme ve bilgiyi düzenleme gibi gözlenebilir davranışsal göstergeler üzerinden ele alındığı dikkat çekmektedir (Arslan Çiftçi vd., 2020). Eğitim ve günlük yaşam bağlamını vurgulayan araştırmalar ise yürütücü işlevlerin akademik görevlerin takibi, zaman yönetimi ve sosyal uyum üzerindeki rolünü ön plana çıkarmaktadır (Büyükkaymaz ve Bıçakçı, 2021; Eren ve Kanak, 2024). Bununla birlikte Garon (2016) yürütücü işlevleri özellikle çocukların duygusal ve motivasyonlu durumlarda davranışlarını düzenleme ve dikkatlerini yönlendirme becerileri bağlamında ele alarak kavrama farklı bir boyut kazandırmıştır. Çebi (2025) ise beden-beyin-beceri etkileşimine dayalı yaklaşımıyla yürütücü işlevlerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda bedensel ve davranışsal süreçlerle bütüncül bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yürütücü işlev becerilerinin çok boyutlu ve bağlama duyarlı bir nitelik taşıdığını yaş, gelişimsel dönem ve çevresel koşullara göre değişkenlik gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

2.5.1. Yürütücü İşlev Becerilerinin Boyutları

Yürütücü işlevler, bireyin hedefe yönelik davranışlarını planlama, başlatma, sürdürme ve düzenleme kapasitesini kapsayan çok boyutlu bilişsel süreçlerdir. Yürütücü işlevler; çalışan bellek, ketleyici kontrol, bilişsel esneklik, planlama, problem çözme, dikkat kontrolü, öz düzenleme, zaman yönetimi, planlama, karar verme ve duygusal düzenleme gibi çeşitli alt

boyutlar çerçevesinde incelenmektedir. Bu alt boyutlar, bireyin otomatik tepkilerin ötesine geçerek çevresel koşullara uyum sağlaması, bilgi işlemesi ve davranışlarını hedefe yönelik olarak yönlendirmesi açısından kritik öneme sahiptir (Büyükkaymaz ve Bıçakçı, 2021; Kaya, 2024; Özgür, 2023).

Çalışma kapsamında “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri” kullanılmış olup, ölçek kapsamında yürütücü işlev yetilerinden çalışan bellek ve ketleyici kontrol alt boyutları kullanılmıştır (Arslan Çiftçi vd., 2020). Bu bağlamda çalışmada da yürütücü işlev yetilerinden çalışan bellek ve ketleyici kontrol becerileri ele alınmış, bu becerilere ilişkin tanımlamalar aşağıda sunulmuştur.

2.5.1.1. Çalışan Bellek

Çalışan bellek, bireyin bilgiyi kısa süreli olarak zihinde tutmasını ve aynı anda işlemesini sağlayan temel bir bilişsel sistemdir (Arslan Çiftçi vd., 2020). Bu sistem, bireyin mevcut bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirmesine, anlamlandırmasına ve örtük bağlantıları keşfetmesine ayrıca karmaşık görevlerde dikkatini sürdürmesine olanak tanır (Diamond, 2013). Erken çocukluk döneminde çocuklar, basit yönergeleri takip etmek ve oyun sırasında kuralları hatırlamak gibi temel işlevleri yerine getirebilirken, okul çağında çalışan belleğin kapasitesinin artmasıyla daha karmaşık bilişsel görevleri gerçekleştirebilirler (Nguyen ve Duncan, 2019). Çalışan bellek, bilgiyi geçici olarak depolamanın ötesinde onu güncelleme, organize etme ve yeni durumlara uyarlama işlevini de üstlenir (İmren, 2015). Akademik bağlamda, güçlü bir çalışan belleğe sahip çocuklar, okuma-anlama, matematiksel problem çözme ve ikinci dil öğrenimi gibi bilişsel olarak zorlayıcı görevleri daha etkin bir şekilde yerine getirebilirler (Gedil, 2024). Çalışan belleğin geliştirilmesi oyun tabanlı öğrenme, bilgisayar destekli programlar ve koordinasyon gerektiren fiziksel aktiviteler aracılığıyla desteklenebilir. Bu yöntemler çocukların hem akademik performansını hem de bilişsel esnekliğini ve dikkat sürekliliğini artırır. Dolayısıyla çalışan bellek, çocukların öğrenme süreçlerinde merkezi bir rol oynar ve bilişsel kapasitenin güçlendirilmesi hem akademik başarı hem de sosyal ve kişilerarası işlevsellik açısından uzun vadeli kazanımlar sağlar (Bajwa vd., 2024; Büyükkaymaz ve Bıçakçı, 2021).

2.5.1.2. Ketleyici Kontrol

Ketleyici kontrol, bireyin otomatik veya uygunsuz tepkilerini bastırabilme ve dikkatini hedefe yönelik sürdürme yeteneğini tanımlar. Bu bilişsel süreç, hem içsel dürtülere hem de çevresel dikkat dağıtıcı uyaranlara karşı direnç gösterilmesini sağlayarak bireyin davranışlarını

planlı ve amaç odaklı biçimde düzenlemesine imkan verir (Arslan Çiftçi vd., 2020; Büyükkaymaz ve Bıçakçı, 2021). Ketleyici kontrol motor, bilişsel ve duygusal gelişim alanlarında kendini gösterir. Gereksiz veya dikkat dağıtıcı düşünceleri baskılayarak odaklanmayı destekler ve uygun tepkiler vermeyi kolaylaştırır (Anderson vd., 2024). Çocuklarda bu beceri, sınıf ortamında kurallara uyma, dikkat dağıtıcı uyanları engelleme, dürtüsel davranışlardan kaçınma ve ödülleri erteleyebilme biçiminde gözlemlenir. Ketleyici kontrol becerisi bebeklikten itibaren gelişmeye başlar. Özellikle üç ile beş yaş aralığında hızlı bir ilerleme gösterir. Okul öncesi ve ilkökul döneminde ise karmaşık görevlerde uygulanabilirliği artar. Ketleyici kontrol, çalışma belleği ve bilişsel esneklikle etkileşim halindedir. Çocukların bilgiyi geçici olarak zihinde tutarak uygun stratejiler geliştirmelerini ve problem çözme gibi bilişsel olarak zorlayıcı akademik görevlerde performans göstermelerini destekler (Garon, 2016; Özgür, 2023). Ayrıca, sosyal etkileşimlerde uygun davranış sergileme ve duygusal tepkileri düzenlemeyi kolaylaştırarak davranışsal esnekliği artırır. Bu nedenle ketleyici kontrol, çocukların akademik ve sosyal işlevselliğinde belirleyici bir yürütücü işlev olarak ele alınmaktadır (Diamond, 2013; Raver ve Blair, 2016).

2.5.1.3. Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, bireyin değişen koşullara uyum sağlayabilmesi, farklı bakış açıları geliştirebilmesi ve problem çözme stratejilerini duruma göre değiştirebilme yeteneğidir (Arslan Çiftçi vd., 2020; Diamond, 2013). Bu beceri bireyin birden fazla kural, görev ya da zihinsel temsil arasında geçiş yapabilmesini, mevcut bir perspektifi ketleyerek alternatif bir bakış açısını etkinleştirebilmesini ve olayları farklı açılardan değerlendirebilmesini kapsar. Bilişsel esneklik, yalnızca çevresel değişimlere uyum sağlamayı değil, aynı zamanda soyut düşünme, yeni stratejiler geliştirme ve hataları fark ederek alternatif çözüm yolları üretme kapasitesini de içerir (Canas vd., 2006; Nguyen ve Duncan, 2019). Çocuklarda bu beceri, farklı oyun kurallarına uyum sağlama, sınıf içi etkinlikler arasında geçiş yapabilme ve içinde buldukları durumlara uygun davranış sergileme şeklinde gözlemlenir (Garon, 2016). Literatürde bilişsel esnekliğin, çalışan bellek ve ketleyici kontrol üzerine inşa edildiği ve bu yürütücü işlevlerin etkin kullanımını gerektirdiği belirtilmektedir. Bu nedenle bilişsel esnekliğin yürütücü işlevler arasında gelişimi en geç tamamlanan bileşenlerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Büyükkaymaz ve Bıçakçı, 2021; Özgür, 2023). Bu bağlamda bilişsel esneklik, bireyin değişen koşullara uyum sağlayarak düşünce ve davranışlarını esnek biçimde yeniden düzenlemesine olanak tanıyan, öğrenme ve problem çözme süreçlerinde merkezi bir rol üstlenen bütüncül bir bilişsel beceri olarak değerlendirilmektedir (Aslan ve Türk, 2022).

2.5.2. Okul Öncesi Dönemde Yürütücü İşlev Becerileri ve Gelişimi

Okul öncesi dönem, yürütücü işlev becerilerinin hızlı ve belirgin şekilde geliştiği, nörobilişsel açıdan kritik bir evredir. Bu dönemde prefrontal korteksin olgunlaşmasıyla birlikte çocuklar, dikkatlerini düzenleme, davranışlarını ketleme, bilgiyi kısa süreli bellekte tutma, plan yapma ve bilişsel olarak esnek düşünme gibi üst düzey süreçleri giderek daha işlevsel biçimde kullanmaya başlamaktadır (Büyükkaymaz ve Bıçakçı, 2021; Özgür, 2023). Bu gelişim süreci bebeklikten itibaren ardışık bir ilerleme göstermektedir: Yaşamın ilk yılında bebekler çevresel uyanlara yönelerek dikkat ve temel problem çözme becerilerinin ilk örneklerini sergilerken, bir ile iki yaş arasında ketleyici kontrolün başlangıç düzeyde ortaya çıktığı ve çocukların basit yönergeleri kısa süreli olarak takip edebildikleri görülmektedir. İki ile üç yaş arasında çalışma belleği ve basit planlama becerileri gelişmekte, çocuklar iki aşamalı görevleri yerine getirebilmekte ve etkinliklerini organize etmeye başlamaktadır (Perlman vd., 2016). Dört yaş itibarıyla dikkat süresi belirgin biçimde uzamakta, çocuklar etkinliklere daha uzun süre odaklanabilmekte ve basit stratejiler geliştirebilmektedir. Beş yaşta planlama ve problem çözme becerileri sosyal etkileşimlerle bütünleşerek grup etkinliklerinde sorumluluk alma davranışlarına yansırken, altı yaşta birden fazla kuralı aynı anda hatırlama, bilişsel esneklik gösterme ve sosyal oyunlarda bağımsız kararlar verme gibi daha karmaşık yürütücü işlev becerileri belirginleşmektedir (Alanyüz Öz, 2024; Diamond, 2013). Yürütücü işlevlerin bu kademeli gelişimi, çocukların oyun, problem çözme ve sosyal etkileşim becerilerini doğrudan etkilemekte (Moriguchi, 2014), özellikle 4-6 yaş aralığında okul öncesi eğitim ortamlarının oyun temelli etkinlikler ve öğretmen rehberliği aracılığıyla yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesi açısından kritik bir rol üstlenmektedir (Turan, 2023).

2.6. Akıl ve Zekâ Oyunlarının Duygusal Zekâ ve Yürütücü İşlev Becerileri Üzerindeki Etkisi

Akıl ve zekâ oyunları, bireylerin mantıksal düşünme, problem çözme, planlama ve strateji geliştirme gibi bilişsel becerilerini geliştiren etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Batar, 2021). Satranç, sudoku, dama ve mantık bulmacaları gibi oyunlar, hem bilişsel esnekliği artırmak hem de dikkat, çalışma belleği ve tepki inhibisyonu gibi yürütücü işlev becerilerini desteklemek açısından önemli araçlardır (Özen, 2023). Yürütücü işlevler, planlama, bilişsel esneklik, dikkat kontrolü ve üst düzey problem çözme süreçlerini kapsayarak, bireyin günlük yaşamda karar alma ve strateji geliştirme yetilerini doğrudan etkiler (Özgür, 2023; Turan, 2023). Literatürde, akıl ve zekâ oyunlarının yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisi okul öncesi, ilkökul ve ortaokul düzeylerinde incelenmiş; okul öncesi dönemde çocukların problem

çözme ve dikkat düzeylerinde belirgin iyileşmeler gözlemlenirken (Bozkır, 2023; Durulan, 2022; Güngör, 2021), ilkököl öğrencilerinde yaratıcı düşünme, görsel algı, dikkat, problem çözme, karar verme ve üst bilişsel farkındalık alt boyutları desteklenmiştir (Dal Çalışıcı, 2023; Esen, 2021; Kahraman, 2021; Kartal, 2023; Özkan, 2025; Yağlı, 2019). Ortaokul düzeyinde ise akıl ve zekâ oyunları, öğrencilerin matematiksel tutum, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini desteklemiştir (Altun, 2025; Çağan, 2022; Şişman, 2022; Yılmaz, 2019). Bu kapsamda, oyun etkinliklerinin yaşa bağlı bilişsel ve duygusal gelişim özelliklerini desteklerken, yürütücü işlevlerin alt boyutlarının da güçlenmesine katkı sağladığı görülmektedir (Büyükkaymaz ve Bıçakçı, 2021). Dolayısıyla akıl ve zekâ oyunları, hem erken çocukluk hem de okul çağındaki bireylerin bilişsel kapasitelerini bütüncül şekilde geliştiren etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, anlama ve yönetme becerisi olarak tanımlanmakta olup, öz farkındalık, öz denetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi boyutlarını kapsamaktadır (Gümüş, 2022). Akıl ve zekâ oyunları, kazanma ve kaybetme durumlarında çocukların duygusal regülasyon becerilerini geliştirme, sabır ve stres yönetimi gibi duygusal kontrol stratejilerini pekiştirme fırsatı sunar. Ayrıca oyun sırasında işbirliği veya rekabet ortamında diğer bireylerin duygularını fark etme ve buna uygun tepkiler geliştirme becerisi, empati ve sosyal farkındalığın güçlenmesine katkıda bulunur (Nergiz, 2024; Özen, 2023). Bu süreç, bireyin öz motivasyonunu yönetmesine ve hedef odaklı davranışlarını sürdürmesine de olanak tanır. Yaş ve gelişimsel düzeyler, akıl ve zekâ oyunlarının etkisini şekillendirir. Okul öncesinde temel duygusal farkındalık ve sosyal beceriler, ilkököl çağında bunların yanı sıra öz düzenleme ve stratejik düşünme, ortaokul düzeyinde ise daha karmaşık duygusal regülasyon ve problem çözme becerileri desteklenebilir. Kuramsal olarak, akıl ve zekâ oyunları, çocukların hem bilişsel hem de duygusal süreçlerini bütüncül şekilde destekleyen bir öğrenme ortamı sağlar. Bu sayede dikkat, problem çözme ve stratejik düşünme gibi yürütücü işlevlerle de dolaylı etkileşim kurulur (Angın, 2022; Ayar, 2022; Efe Kendüzler, 2023).

Yürütücü işlevler ve duygusal zekâ, bireyin bilişsel ve duygusal becerilerinin bütüncül gelişiminde karşılıklı olarak etkileşim halindedir. Yürütücü işlevler dikkat kontrolü, planlama, ketleyici kontrol ve bilişsel esnekliği içeren üst düzey bilişsel süreçleri kapsar. Bu süreçler, bireyin duygularını yönetmesini, hedef odaklı davranmasını ve sosyal durumlara uygun tepkiler vermesini kolaylaştırır (Diamond, 2013; Turan, 2023). Öte yandan duygusal zekâ, öz farkındalık, öz denetim, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi gibi alt boyutlar aracılığıyla,

yürütücü işlevlerin etkin uygulanmasını güçlendirir. Bireyin problem çözme, esnek düşünme ve dikkat süreçlerini destekler (Gümüş, 2022; Teke, 2023). Bu karşılıklı etkileşim, özellikle akıl ve zekâ oyunları gibi yapılandırılmış bilişsel etkinlikler sırasında belirginleşir. Oyunlar, hem kurallara uyum sağlama ve strateji geliştirme gibi yürütücü becerileri hem de kazanma-kaybetme durumlarında duygusal regülasyonu ve sosyal farkındalığı geliştirme fırsatı sunar (Nergiz, 2024; Sadıkoğlu, 2017). Alan yazında doğrudan akıl ve zekâ oyunlarının yürütücü işlev ve duygusal zekâ üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, bu oyunların çocukların hem bilişsel hem de duygusal becerilerini bütüncül olarak güçlendirebileceğine işaret edilmektedir (Ayar, 2022; Demirel, 2015; Kaçak, 2024; Özen, 2023; Sekmen, 2025; Sucular, 2025). Dolayısıyla akıl ve zekâ oyunları, yürütücü işlev ile duygusal zekâ arasındaki etkileşimi destekleyerek, çocukların bilişsel ve duygusal gelişiminde çok boyutlu kazanımlar sağlar.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada 60-72 ay arasındaki çocuklara uygulanan akıl ve zekâ oyunlarının çocukların duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bu amacı doğrultusunda araştırma yarı deneme modellerden biri olan eşitlenmemiş kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Deneysel araştırmalar bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği modeldir. Çünkü bu araştırmalarda araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygulamakta ve daha sonra bu işlemlerin etkilerini inceleyebilmektedir (Büyüköztürk vd. 2021). Deneysel modellerden biri olan yarı deneme modeller özellikle de eğitimle ilgili araştırmalarda grupların random bir şekilde oluşturulmasının çok fazla mümkün olmadığı, ancak gruplara öntest-sontest uygulanmasıyla gruplar arasında karşılaştırmalı analiz yapılabilen bir desendir (Baştürk, 2009; Cuevas vd., 2017; Çiftçi vd., 2025). Eşitlenmemiş kontrol gruplu model ise uygulamaya katılacak bireyleri yansız olarak seçmenin güç olduğu araştırmalarda kullanılmaya uygun olan bir modeldir. Bu modelde cinsiyet, sosyoekonomik durum ya da öğrencilerin devam ettikleri sınıflar araştırma öncesinde belirlidir ve araştırmacıların bu değişkenleri değiştirmesi oldukça zordur. Bu kapsamda ilgili modelde iki grup bulunmaktadır (deney grubu ve kontrol grubu). Her iki gruptan da hem deney öncesinde hem de sonrasında ölçüm alınmaktadır (Baştürk, 2009; Büyüköztürk vd., 2021; Karasar, 2012). İlgili çalışma bağımsız bir anaokulunda yer alan, mevcut anasınıflarına devam eden okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda cinsiyet, yaş ve çocukların devam ettikleri sınıflar araştırma öncesinde belirli olduğu için grupların yansız atanma ihtimali böyle bir durumda oldukça düşüktür. Çalışmada akıl ve zekâ oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerilerine etkisi, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinden elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına öntest uygulanarak başlangıç düzeylerindeki olası farklılıklar analiz edilmiş ve sontest ile bağımsız değişkenin (akıl ve zekâ oyunları) bağımlı değişkenler (duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerileri) üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı, çalışma grubunun seçimi, deneysel işlem sürecinin varlığı, verilerin elde edilme biçimi bağlamında çalışma eşitlenmemiş kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır.

Çalışma kapsamında kullanılan modelin simgesel gösterimi Tablo 3.1.'de gösterilmektedir (Büyüköztürk vd., 2021).

Tablo 3.1. Araştırma Modelinin Simgesel Gösterimi

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
D	O ₁	X	O ₃
K	O ₂		O ₄

Tablo 3.1.'de gösterilen eşitlenmemiş kontrol gruplu desenin simgesel gösterimine ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

D: Deney Grubu

K: Kontrol Grubu

X: Deney grubuna sekiz hafta boyunca uygulanan akıl ve zekâ oyunları uygulamaları

O₁, O₂: Öntest Ölçümleri (S-ÇDZÖ, ÇDYİE)

O₃, O₄: Sontest Ölçümleri (S-ÇDZÖ, ÇDYİE)

Tablo 3.1. incelendiğinde çalışma kapsamında araştırmacı tarafından deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca, haftada üç gün ve gidilen günlerde bir etkinlik saati (40 dakika) olacak şekilde akıl ve zekâ oyunları uygulanmış, kontrol grubuna ise sınıf öğretmeni tarafından aynı gün ve saatlerde sınıf içi günlük etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları her iki gruptaki çocuklara deneysel işlem süreci öncesinde öntest olarak uygulanmış ve böylece gruplar arasında duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerileri bağlamında öntestte anlamlı bir farklılık olup olmadığı gözlemlenmiştir. Deneysel işlem sürecinden sonra ise akıl ve zekâ oyunlarının çocukların duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisinin gözlemlenebilmesi amacıyla aynı ölçme araçları her iki gruba da sontest olarak uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma İstanbul ili, Bahçelievler ilçesinde yer alan bağımsız bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle etik kurul ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı "araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik (ayse)" sistemi üzerinden araştırma-uygulama izni başvurusu sürecinde, sistem üzerinde uygulamanın yapılabileceği sadece üç okul önerisinde bulunabileceği görülmüştür. Bu kapsamda araştırmacı tarafından araştırmanın ulaşım kolaylığı dikkate alınarak üç okul sisteme eklenmiştir. İzinlerin onaylanmasının ardından, araştırmanın uygulama sürecinin düzenli ve kesintisiz yürütülmesini sağlamak amacıyla en uygun okul,

araştırma ortamı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu söz konusu anaokulunun anasınıflarına devam eden 60-72 aylık 16 çocuk ($n_d= 9$, $n_k= 7$) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde bazı ölçütler esas alınmıştır. Araştırmaya katılacak deney ve kontrol grubundaki çocukların 60-72 ay aralığında yer alması, daha önce ya da hâlihazırda akıl ve zekâ oyunları eğitimi almamış olmaları, çocukların sınıflarında duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerilerine ilişkin özel bir program uygulanmıyor olması ve velilerin çocuklarının çalışmaya katılımına gönüllü olarak izin vermesi temel ölçütleri oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları dört yaş ve üzeri çocuklar ile gerçekleştirilmiş olmakla birlikte; kuralları anlama, yönergeleri takip etme ve yerine getirme gibi beceriler yaşa bağlı olarak giderek artmakta ve gelişim göstermektedir. Ayrıca duyguları tanıma, ifade etme, empatik beceriler gösterme, dikkat kontrolü, bilişsel esneklik gibi beceriler de yaşa bağlı olarak gelişmektedir. Bu kapsamda söz konusu becerilerin ölçülmesinde gelişimsel olarak daha güvenilir sonuçlar elde edileceğinin düşünülmesinden dolayı çalışma 60-72 ay arasındaki çocuklarla yürütülmüştür. Araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulunda 60-72 aylık çocukların bulunduğu üç sınıf mevcuttur. Bu sınıflardan Montessori yaklaşımı ile eğitim verilen sınıfın eğitim programında akıl ve zekâ oyunlarına yer verilmesinden dolayı ilgili sınıf kapsam dışı tutulmuştur. Çalışma gönüllülük esasına dayandığı için, her iki grupta çocuklarının çalışmaya katılmasını kabul etmeyen velilerin çocukları çalışma kapsamına alınmamıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubunun demografik özellikler bakımından benzer olmasına, gruplar arasında duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerileri öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına önem verilmiştir. Bu kapsamda Tablo 3.2.'de deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyete göre dağılım özellikleri sunulmaktadır.

Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Cinsiyet Özellikleri

Grup	Kız (N)	Erkek (N)	Toplam (N)
Deney	7	2	9
Kontrol	2	5	7
Toplam	9	7	16

Tablo 3.2.'ye göre çalışma grubundaki çocukların cinsiyet özelliklerine ilişkin veriler incelendiğinde, deney grubundaki çocukların yedisinin kız, ikisinin erkek olmak üzere toplam

dokuz çocuktan oluğu görölmektedir. Kontrol grubunda ise iki kız, beş erkek olmak üzere toplam yedi çocuk bulunmaktadır.

Tablo 3.3.'te ise çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 3.3. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Deney Grubu (N=9)	Kontrol Grubu (N=7)
Annenin Öğrenim Düzeyi	İlkokul mezunu	2	2
	Ortaokul mezunu	1	1
	Lise mezunu	4	3
	Ön lisans mezunu	2	-
	Lisans mezunu	-	1
Babanın Öğrenim Düzeyi	Ortaokul mezunu	1	-
	Lise mezunu	6	5
	Ön lisans mezunu	1	-
	Lisans mezunu	1	2
Annenin Mesleği	Kamu sektörü	1	-
	Hizmet sektörü	3	-
	Çalışmayan	5	5
	Özel Sektör	-	2
Babanın Mesleği	Hizmet sektörü	6	2
	Ticaret sektörü	3	3
	Kamu sektörü	-	1
	Özel Sektör	-	1
Ailenin Gelir Düzeyi	Alt Gelir	3	3
	Orta Gelir	4	3
	Üst Gelir	2	1
Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Okul öncesi eğitimi aldı	2	1
	Okul öncesi eğitimi almadı	7	6

Tablo 3.3.'e göre deney grubundaki çocukların annelerinin sırasıyla ilkokul (n=2), ortaokul (n=1), lise (n=4) ve ön lisans (n=2) mezunu oldukları; kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise sırasıyla ilkokul (n=2), ortaokul (n=1), lise (n=3) ve lisans (n=1) mezunu oldukları görülmektedir. Deney grubundaki çocukların babaları sırasıyla ortaokul (n=1), lise (n=6), ön lisans (n=1) ve lisans (n=1) mezunudur. Kontrol grubundaki çocukların babalarının ise sırasıyla lise (n=5) ve lisans (n=2) mezunu oldukları görülmektedir. Tablo 3.3. incelendiğinde deney grubundaki çocukların annelerinin mesleklerine bakıldığında annelerin sırasıyla çalışmayan (n=5), hizmet sektörü (n=3) ve kamu sektörü (1) ile ilgilendikleri görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların anneleri ise sırasıyla çalışmayan (n=5) ve özel sektör (n=2) ile ilgilenmektedir. Deney grubundaki çocukların babaları sırasıyla hizmet sektörü (n=6) ve ticaret (n=3) ile ilgilenirken; kontrol grubundaki çocukların babaları ise sırasıyla ticaret (n=3), hizmet sektörü (n=2), kamu (n=1) ve özel sektör (n=1) ile ilgilenmektedir. Tablo 3.3.'e bakıldığında deney grubundaki çocukların ailelerinin gelir düzeylerinin sırasıyla orta gelir (n=4), alt gelir (n=3) ve üst gelir (n=2) seviyelerinde olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ailelerinin gelir düzeyi ise sırasıyla alt gelir (n=3), orta gelir (n=3) ve üst gelir (n=1) seviyesindedir. Tablo 3.3. incelendiğinde deney grubundaki (n=7) ve kontrol grubundaki (n=6) çocukların çoğunun daha önce okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları aşağıda verilmiştir.

- Demografik Bilgi Formu
- Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri
- Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

“*Demografik Bilgi Formu*”, çalışma grubuna ilişkin demografik veriler elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Form aracılığıyla çocukların yaşı, cinsiyeti, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba mesleği, ailenin gelir düzeyi, çocukların daha önce okul öncesi eğitime katılma durumları ve çocukların daha önce akıl ve zekâ oyunları eğitimine katılma durumları hakkında bilgiler toplanmıştır (EK-6).

3.3.2. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE)

“*Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri*”, Thorell ve Nyberg (2008) tarafından geliştirilmiş ve Arslan Çiftçi, Uyanık ve Acar (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu

ölçek 48-72 ay arasındaki çocukların yürütücü işlev becerilerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Ölçek, çalışan bellek ve ketleyici kontrol olmak üzere iki alt boyuttan ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 13'ü çalışan bellek alt boyutunu, 11'i ise ketleyici kontrol alt boyutunu kapsamaktadır. 5'li likert tipte olan ölçek öğretmenlere ve ebeveynlere uygulanabilmektedir. Ölçme aracından yüksek puan alınması çocuğun yürütücü işlevler ile ilgili daha fazla zorluk yaşadığını göstermektedir. Düşük puan alan çocuklar, yüksek puan alan çocuklara göre yürütücü işlev becerileri açısından daha yüksek bir düzeye sahiptir. Bu kapsamda çalışmada maddeler ters kodlanmış, elde edilen bulgular yorumlanırken yüksek puanlar, yürütücü işlev becerilerinin yüksek düzeyde olduğuna; düşük puanlar ise yürütücü işlev becerilerinin daha düşük düzeyde olduğuna işaret edecek şekilde değerlendirilmiştir. Arslan Çiftçi, Uyanık ve Acar (2020) uyarlama çalışmasında, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iki faktörlü yapının ölçeğin orijinal yapısını desteklediğini, ölçeğin faktör yük değerlerinin ise 0.47-0.85 arasında değiştiğini gözlemlemişlerdir. Ölçeğin ölçüt geçerliği analizi sonuçlarına göre, ölçeğin alt boyutları ile ölçüt ölçek arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Arslan Çiftçi, Uyanık ve Acar (2020) tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach's alpha katsayıları, çalışan bellek alt boyutu için 0.95 ve ketleyici kontrol alt boyutu için 0.91 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise çalışan bellek alt boyutu için 0.89 ve ketleyici kontrol alt boyutu için 0.85 olarak elde edilmiştir. Düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları ise 0.46 ile 0.83 arasında değişmektedir. Bu bağlamda ölçme aracının çocukların yürütücü işlev becerilerinin incelenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmektedir. İlgili ölçme aracı çalışma kapsamında öğretmenlere uygulanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucunda öğretmenlerden elde edilen veriler bağlamında Cronbach's alpha katsayıları çalışan bellek alt boyutu için .87, ketleyici kontrol alt boyutu için .90, ölçek toplamı için .91 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği (S-ÇDZÖ)

“*Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği*” Sullivan (1999) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlama çalışması Ulutaş (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. 4-10 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilen ölçek yüzler, hikâyeler, anlama ve yönetme olmak üzere dört alt bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk bölümündeki “yüzler” testinde çocuğun çeşitli yüz ifadeleri bulunan resimlere bakarak, duyguları algılayıp algılamadığı ölçülmektedir. Bu testte çocuklara farklı yüz ifadelerine sahip resimlerden hangisinin söylenen ifadeyi yansıttığı sorularak cevaplar kaydedilmektedir. “Hikâyeler” alt testinde ise çocuğun

hikâyedeki ana kahramanın duygularını anlayıp anlamadığı ölçülmektedir. Bu test için mutlu, üzgün, korkmuş ve kızgın yüz ifadelerinin bulunduğu bir sayfa kullanılmaktadır. Çocuklara hikâyeler okunarak, hikâyedeki ana kahramanın bir durum sonucunda kendini nasıl hissedeceğine yönelik sorular sorulmaktadır. İkinci bölümdeki “anlama” çocuğun kendisinin ve başkalarının hissettiği duyguları anlama yeteneğini ölçmektedir. Bu test çocuğa yüksek sesle okunan üç kısa hikâyeyi içermektedir. Her hikâyeden sonra çocuğa hikâyeyi yorumlayıcı sorular sorulmaktadır. Çocukların verdiği yanıtlar evet/hayır şeklinde kaydedilmektedir. Son bölümdeki “yönetme” alt testi ise çocuğun kendisi veya diğerleri tarafından algılanan duyguları uyarlayabilme yeteneği ile ilgilidir. Bu testte çocuğun duygusal ve sosyal karşılaştırmalarla ilgili yorumlar yapması istenmektedir. Yönetme testinde çocuğa üç kısa parçadan oluşan farklı durumlarla ilgili olaylar anlatılmaktadır. Verilen cevaplar evet/hayır olarak kaydedilmektedir. Toplam 41 maddeden oluşan ölçekte değerlendirme çocukların verdikleri doğru yanıtlara göre yapılmaktadır. Doğru cevaplar için 1, yanlış cevaplar için ise 0 puan verilmektedir. Doğru cevapların çok olması duygusal zekânın yüksek olduğunu göstermektedir. Ulutaş (2005) tarafından yapılan çalışma sonucunda Cronbach’s alpha katsayıları, “yüzler” testi için .68, “hikâyeler” testi için .54, “anlama” testi için .63, “yönetme” testi için .76 ve “Duygusal Zekâ Ölçeği” toplamı için .84 olarak tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise “yüzler” testi için .97, “hikâyeler” testi için .97, “anlama” testi için .98 ve “yönetme” testi için .99 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach’s alpha katsayıları, “yüzler” testi için .40, “hikâyeler” testi için .45, “anlama” testi için .60, “yönetme” testi için .76 ve “Duygusal Zekâ Ölçeği” toplamı için .75 olarak bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci




3.4.1. Deneysel İşlem Süreci Öncesi

Araştırmanın deneysel işlem süreci öncesinde öncelikle çalışma kapsamında alanyazın taraması yapılmış, konuya ilişkin ulusal ve uluslararası çalışmalar, oyun kitapları ve eğitim materyalleri incelenmiştir. Bu incelemelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmacı tarafından kapsamlı bir akıl ve zekâ oyunları listesi oluşturulmuştur. Bu kapsamda yirmi oyuna ilişkin bilgileri içeren (oyunun adı, oyunun amacı ve kazanımları, yaş grubu, oyunun içeriği ve özellikleri) bir tablo hazırlanarak oyunlar listelenmiştir. Akıl ve zekâ oyunlarının 60-72 ay grubunu kapsamaması, materyal erişilebilirliği ve gruplar halinde uygulanabilirliği temel kriterleri oluşturmaktadır. Çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen ölçütlerin dışında kalan oyunlar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Kalan oyunların uygulama süresi ve sınıf




ortamına uygunluğunu değerlendirebilmek amacıyla ise iki alan uzmanından uzman gri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler kapsamında sekiz akıl ve zekâ oyunu araştırmanın amacına uygun olacak Şekilde belirlenmiştir. Ardından çalışmanın uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Bu kapsamda araştırmada kullanılan lme araçları olan “ocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri” ile “Sullivan ocuklar İçin Duygusal Zekâ leği”nin kullanım izinleri alınmıştır (EK-3, EK-4). Ardından Bilecik Şeyh Edebalı Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan 23.01.2025 tarihli ve E-54674167-050.04-308791 sayılı etik kurul izni (EK-1), İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 13.02.2025 tarihli ve MEB.TT.2025.018864 başvuru numarasıyla (EK-2) araştırma izni alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından 260 saatlik “Akıl-Zekâ Oyunları ve Satranç Eğitimi” sertifika programı tamamlanmış, araştırmada kullanılacak olan akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin yeterlik kazanılmıştır (EK-5). Çalışma kapsamında belirlenen sekiz akıl ve zekâ oyunu deneysel işlem süreci öncesinde araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Akıl ve zekâ oyunlarının uygulanma süreci sekiz hafta boyunca haftada üç gün ve gidilen günlerde bir etkinlik saati (40 dakika) olacak Şekilde planlanmıştır. Bu süre ve sıklık, alan yazındaki benzer çalışmalar incelenerek, ayrıca okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat süreleri ve öğrenme süreçleri göz önünde bulundurulularak belirlenmiştir. Bu bağlamda izinlerin alınmasının ardından araştırmacı, belirlenen bir tarihte uygulama yapılacak anaokulunu ziyaret ederek okul müdürüyle görüşme gerekletirmitir. Bu görüşmede çalışmanın amacı, kapsamı, süreci ve çalışmada kullanılacak lme araçlarına ilişkin bilgi verilmiştir. Daha sonra 60-72 ay grubundaki çocukların belirlenebilmesi için doğum tarihlerini içeren sınıf listeleri incelenmiş ve ilgili anaokulunda bu kapsama giren  sınıfın mevcut olduğu belirlenmiştir. Ardından sınıf öğretmenleriyle görüşme gerçekleştirilerek öğretmenlere çalışmanın amacı, süreci, kullanılacak lme araçları, lme araçlarının uygulanma sürecine ilişkin bilgi verilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde yer alan kriterler bağlamında sınıflardan birinde Montessori yaklaşımı ile eğitim verilmesi ve akıl ve zekâ oyunlarına yer verilmesi nedeniyle bu sınıf çalışma kapsamına dahil edilmemiştir. Bu aşamada geriye kalan iki sınıftaki çocukların ebeveynleriyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler ile öncelikle sınıf ğretmeni aracılığıyla iletişim kurulmuş, ardından araştırmacı tarafından bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde çalışmanın amacı, kapsamı, süreci ve kullanılacak lme araçları hakkında bilgi verilmiştir. Çocuklar 18 yaından küçük olduğundan, çocukların çalışmaya gönüllü olarak katılımını onaylayan ebeveynlere “Bilgilendirilmiş Veli Onay Formu” imzalatılmıtır. Deneysel işlem süreci öncesinde akıl ve zekâ oyunları uygulama programı hazırlanmış, sekiz hafta boyunca uygulanacak akıl ve zekâ oyunlarının dağılımları gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın n test

uygulamaları kapsamında ise “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara uygulanmış olup, her uygulama yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri” deney ve kontrol grubundaki her çocuk için sınıf öğretmeni tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur. Öntest uygulamalarının ardından çalışmanın deneysel işlem sürecine geçilmiştir. Bu kapsamda Tablo 3.4.’te araştırmada kullanılan akıl ve zeka oyunlarına ilişkin genel bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 3.4. Araştırmada Kullanılan Akıl ve Zekâ Oyunları

Oyunun Adı	Oyun Amacı ve Kazanımları	Yaş Grubu	Oyun İçeriği ve Özellikleri	Oyun Görseli
Dedektif	<ul style="list-style-type: none"> - Beyin gelişimini ve görsel algıyı destekler. - Hafızayı güçlendirir. <ul style="list-style-type: none"> - Hızlı düşünme becerisi kazandırır. - Dikkat, odaklanma ve konsantrasyonu geliştirir. 	3+	<ul style="list-style-type: none"> - 1-9 kişi ile oynanabilir. - Kutu içeriğinde 9 oyun tablası, 64 oyun kartı ve 1 zil bulunmaktadır. - Oyun tablası ve zil masaya konur. Kartlar ters biçimde ortaya konur ve bir kart açılır. Oyuncular nesnelere bulmaya çalışır. Nesnelere ilk bulan oyuncu zile basarak ilgili kartı hanesine ekler. Oyunun amacı, en fazla puanı toplamaktır. 	
Eğlenceli Boncuklar	<ul style="list-style-type: none"> - Görsel algı ve görsel hafızayı geliştirir. - Motor becerilerini destekler. <ul style="list-style-type: none"> - El-göz koordinasyonunu güçlendirir. - Çok yönlü düşünme becerilerini geliştirir. - Matematiksel düşünme becerilerini destekler. 	3+	<ul style="list-style-type: none"> - 1-4 kişi ile oynanabilir. - Kutuda 60 görev kartı, 40 renkli geometrik boncuk, 1 kart tutacağı, 2 ahşap boncuk dizme çubuğu ve 2 renkli ip bulunmaktadır. - Oyuna başlamadan önce oyunculara ip ya da çubuklar verilir; geometrik boncuklar masanın ortasına yerleştirilir ve soru kartı kart tutacağına konur. Oyuncular karttaki modeli oluşturur; modeli doğru şekilde tamamlayan oyuncu ilgili kartı hanesine ekler. Oyunun amacı, en çok kartı toplamaktır. 	
Skippity	<ul style="list-style-type: none"> - Stratejik düşünme becerisini geliştirir. - Mantık yürütme ve problem çözme becerilerini destekler. - Dikkat ve planlama becerilerini artırır. 	5+	<ul style="list-style-type: none"> - 2-4 kişi ile oynanabilir. - Kutuda 100 oyun taşı ve oyun panosu bulunmaktadır. - Oyuna başlarken oyun taşları panoya rastgele yerleştirilir. Oyuncular taşlar üzerinden atlayarak en fazla taşı toplamaya çalışır. Oyunun amacı en fazla skipper seti toplamaktır. 	

Tablo 3.4. Devamı

Kota Junior	<ul style="list-style-type: none">- Problem çözme becerilerini geliştirir.- Mantık yürütme ve strateji geliştirme becerilerini destekler.- Dikkat ve görsel algıyı artırır.	4+	<ul style="list-style-type: none">- 1-4 kişi ile oynanabilir.- Kutu içeriğinde 7 farklı renkten oluşan 28 adet altıgen bloklar, 1 zil ve 30 oyun kartı bulunmaktadır.- Oyuna başlamadan önce oyunculara renkli oyun taşları dağıtılır. Görev kartları masanın ortasına yerleştirilir ve zil kartların üzerine konur. Her turda açılan görev kartındaki modeli en hızlı ve doğru şekilde tamamlayan oyuncu zile basarak ilgili görev kartındaki puanı alarak hanesine ekler. Oyunun amacı en çok puanı toplamaktır.	
Newka	<ul style="list-style-type: none">- Dikkat ve odaklanma becerilerini geliştirir.- Hızlı düşünme ve el-göz koordinasyonunu destekler.- Motor becerilerini destekler.	4+	<ul style="list-style-type: none">- 2-4 kişi ile oynanabilir.- Kutuda 54 ahşap parça bulunmaktadır.- Her kata üç blok konulur ve on sekiz katlı bir kule oluşturulur. Ardından oyuncular sırayla bir blok çeker ve üzerine dizmeye başlar. Oyunun amacı kuleyi dengede tutmaktır.	
Renkli Bardaklar	<ul style="list-style-type: none">- Hızlı düşünme ve sıra takibi becerisini geliştirir.- Görsel algı ve renk ayrımı becerilerini destekler.- Motor becerilerini ve el-koordinasyonunu geliştirir.	3+	<ul style="list-style-type: none">- 2-5 kişi ile oynanabilir.- Kutuda 25 renkli bardak, 1 zil ve 50 görev kartı bulunmaktadır.- Oyun kartlarından biri seçilir, açılır ve oyuncuların rahat görebileceği şekilde ortaya bırakılır. Oyuncular ellerindeki bardakları modele uygun şekilde yerleştirir. Karttaki modeli doğru şekilde tamamlayan oyuncu ilgili kartı hanesine ekler. Oyunun amacı, en fazla kartı toplamaktır.	

Tablo 3.4. Devamı

Tangram	<ul style="list-style-type: none">- Geometrik düşünme becerisini geliştirir.- Parça-bütün ilişkisi kurmayı destekler.- Problem çözme becerilerini geliştirir.	3+	<ul style="list-style-type: none">- 1-3 kişi ile oynanabilir.- Kutu içeriğinde 7 temel tangram parçası ve model kartları bulunur.- Oyuncular model kartlarındaki şekilleri tangram parçalarıyla tamamlamaya çalışır. Oyunun amacı, en fazla kartı toplamaktır.	
Twin Game 1	<ul style="list-style-type: none">- Görsel algı ve hafızayı güçlendirir.- Hızlı düşündürür.- Dikkat, odaklanma ve konsantrasyonu geliştirir.- El becerisini geliştirir.- Birlikte grup oyunları oynama becerisini kazandırır.- Özgüven gelişimini destekler.	4+	<ul style="list-style-type: none">- 2-4 kişi ile oynanır.- Kutu içeriğinde beş ayrı kategoriden oluşan toplam 160 adet oyun kartı, 1 adet oyun platformu ve 32 adet oyun taşı bulunmaktadır.- Oyuna hazırlanırken seçilen kategorideki resimler oyun tablosuna yerleştirilir ve üzerine sekizgen taşlar konur. Oyuncular sırayla iki taş seçer; eşleşirse alır ve devam eder, eşleşmezse taşlar geri konur ve sıra diğer oyuncuya geçer. Oyunun amacı, en fazla sayıda eşleştirme yapmalarını sağlamaktır.	

3.4.2. Deneysel İşlem Süreci

Çalışmanın sekiz haftalık deneysel işlem sürecinde haftada üç gün ve her uygulama gününde bir etkinlik saati (40 dakika) olmak üzere akıl ve zekâ oyunları araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanırken, aynı gün ve saatlerde kontrol grubuna sınıf öğretmeni tarafından günlük etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda akıl ve zekâ oyunlarının gerçekleştirilmesine ilişkin bir saat belirlenmiş ve uygulama yapılan günlerde saat 14.30-15.30 arasında uygulama süreci yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmacı tarafından gidilen günlerde uygulamaya başlanmadan yaklaşık 20 dakika önce eğitim ortamının düzenlenmesi, oyun materyallerinin hazırlanması ve masa düzenlerinin gruplara uygun şekilde ayarlanması sağlanmıştır. Uygulamanın başlangıcında (14.30-14.40) çocuklarla kısa bir sohbet gerçekleştirilmiş, çocuklar gruplara ayrılmış ve oynayacakları oyunlar gruplara sunulmuştur. Ardından 14.40-15.20 saatleri arasında uygulama programındaki oyunlar deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından uygulanmış, 15.20-

15.30 saatleri ise etkinlik sürecini sonlandırma ve toplanma sürecine ayrılmıştır. Sekiz haftalık sürecin sonunda deneysel işlem süreci tamamlanmış ve sontest uygulamalarına geçilmiştir.

Tablo 3.5.'te deneysel işlem süreci boyunca uygulanan akıl ve zeka oyunlarının gruplara, gün ve haftalara göre dağılımları mevcuttur.

Tablo 3.5. Akıl ve Zekâ Oyunları Uygulama Programı

Gruplar	Gün/ Hafta	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta
Grup 1	1. Gün	Dedektif	Skippity	Twin Game 1	Newka	Tangram	Newka	Eğlenceli Boncuklar	Renkli Bardaklar
	2. Gün	Twin Game 1	Newka	Eğlenceli Boncuklar	Eğlenceli Boncuklar	Renkli Bardaklar	Dedektif	Skippity	Kota Junior
	3. Gün	Tangram	Renkli Bardaklar	Dedektif	Kota Junior	Skippity	Kota Junior	Tangram	Twin Game 1
Grup 2	1. Gün	Renkli Bardaklar	Kota Junior	Skippity	Kota Junior	Newka	Tangram	Dedektif	Eğlenceli Boncuklar
	2. Gün	Newka	Twin Game 1	Tangram	Dedektif	Eğlenceli Boncuklar	Renkli Bardaklar	Kota Junior	Skippity
	3. Gün	Dedektif	Eğlenceli Boncuklar	Renkli Bardaklar	Skippity	Twin Game 1	Twin Game 1	Newka	Tangram
Grup 3	1. Gün	Skippity	Renkli Bardaklar	Kota Junior	Twin Game 1	Twin Game 1	Eğlenceli Boncuklar	Tangram	Dedektif
	2. Gün	Kota Junior	Tangram	Newka	Tangram	Dedektif	Skippity	Renkli Bardaklar	Eğlenceli Boncuklar
	3. Gün	Eğlenceli Boncuklar	Dedektif	Skippity	Renkli Bardaklar	Kota Junior	Newka	Twin Game 1	Newka

Tablo 3.5. deneysel çalışma kapsamında uygulanan akıl ve zekâ oyunlarının gruplara, günlere ve haftalara göre dağılımını göstermektedir. Çalışmada deney grubu üç gruba ayrılmış ve her grup tabloda yer alan sekiz farklı akıl ve zekâ oyununu deneyimlemiştir. Her çocuğun her oyun ile üç kez karşılaşmasına dikkat edilmiş, böylece oyun deneyiminin tekrar ve pekiştirme etkisi sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulama süreci sekiz hafta boyunca gerçekleştirilmiş, haftada üç gün, gidilen günlerde bir etkinlik saati (40 dakika) olacak şekilde deneysel işlem süreci sürdürülmüştür. Bu sayede her bir akıl ve zekâ oyunu, deneysel işlem boyunca toplam 24 kez oynanmış ve çocukların oyunlarla yeterli deneyim kazanmaları sağlanmıştır.

3.4.3. Deneysel İşlem Süreci Sonrası

“Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri” çalışmanın son test uygulamaları kapsamında tekrar kullanılmıştır. Bu kapsamda “Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanmış ve her bir uygulama süreci yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri” ise deney ve kontrol grubundaki her çocuk için sınıf öğretmeni tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizlerinin yapılabilmesi için deney ve kontrol gruplarının “Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri”nden aldıkları puanlar nicel veri analizi programlarından biri olan SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programına aktarılmıştır. Veriler analiz edilirken betimsel istatistiksel yöntemler ve ortalamalar arası fark analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışma grubundaki kişi sayısının az olması nedeniyle normal dağılım varsayımının varlığı aranmaksızın non-parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubundaki çocukların ölçme araçlarından aldıkları puanlar Mann Whitney U Testiyle analiz edilirken, akıl ve zekâ oyunlarının deney grubundaki çocukların duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerilerine olan etkisi ise Wilcoxon İşaretili Sıralar Testiyle analiz edilmiştir.

3.6. Çalışmanın Geçerlik-Güvenirliği

Çalışmada akıl ve zekâ oyunlarının 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda çalışma kapsamında kullanılacak akıl ve zekâ oyunlarına alan uzmanları ile karar kılınmıştır. Akıl ve zekâ oyunlarının uygulanma süreci öncesinde, araştırmacı tarafından 260 saatlik “Akıl-Zekâ Oyunları ve Satranç Eğitimi” sertifika programı tamamlanarak, çalışma kapsamında kullanılacak oyunlara ilişkin yeterlik kazanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında yaş, demografik özellikler ve ölçeklerden alınan öntest sonuçlarında her iki grup arasında anlamlı bir fark olmamasına önem verilmiştir. Uygulama süreci öncesinde ve deneysel işlem sürecinde deney ve kontrol gruplarına sınıf öğretmenleri tarafından akıl ve zekâ oyunları, duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerilerine ilişkin özel bir programın uygulanmamasına dikkat edilmiştir. Deneysel işlem süreci öncesinde her iki grupta ölçümler gerçekleştirilmiş, aynı ölçme araçları sontest olarak yeniden uygulanmıştır. Çalışma kapsamında geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçme araçları kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından ölçme araçları üzerinde Cronbach’s alpha

güvenirlik hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem süreci boyunca deney ve kontrol gruplarında denek kaybı yaşanmamış, her iki gruptaki çocuklara deneysel koşullar ve uygulanacak testler hakkında ön bilgi verilmemiş, planlanan sürecin dışında herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Ölçme araçlarından alınan puanlar objektif bir veri analizi programı kullanılarak analiz edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve her bir bulgu çalışmanın alt problemleri doğrultusunda ele alınmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, akıl ve zekâ oyunlarının deney grubu ile bu oyunların uygulanmadığı kontrol grubunun, öntest-sontest duyguları algılama beceri puanları arasındaki fark incelenmiştir. Bu kapsamda Tablo 4.1.'de duyguları algılama becerisine ilişkin U Testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 4.1. Duyguları Algılama Becerisi U Testi Sonucu

	Grup	n	\bar{X}	SS	Min.	Max.	S.O.	S.T.	U	z	p
Öntest	Deney	9	20,67	2,35	15,00	23,00	10,39	93,50	14,500	-1,833	,071
	Kontrol	7	19,00	2,24	15,00	21,00	6,07	42,50			
Sontest	Deney	9	21,67	1,41	19,00	23,00	10,28	92,50	15,500	-1,726	,091
	Kontrol	7	19,14	3,18	14,00	23,00	6,21	43,50			

“Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”nin, duyguları algılama becerisi alt boyutu toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlar doğru veya yanlış olarak puanlanmakta olup bu alt boyuttan elde edilebilecek puanlar 0 ile 24 arasında değişmektedir. Tablo 4.1. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının duyguları algılama becerisine ilişkin öntest puanları değerlendirildiğinde, deney grubunun aritmetik ortalamasının 20,67; kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise 19,00 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.1.), deney ve kontrol grubunun öntest duyguları algılama beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U= 14,500, p> 0,05).

Tablo 4.1.'e göre deney ve kontrol grubunun duyguları algılama becerisine ilişkin sontest puanları incelendiğinde, deney grubunun aritmetik ortalamasının 21,67; kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise 19,14 olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre duyguları algılama beceri puanlarının daha yüksek olduğu görülse de, grupların sontest duyguları algılama beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (U= 15,500, p> 0,05).

Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası duyguları algılama beceri puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.2.'de sunulmaktadır.

Tablo 4.2. Duyguları Algılama Becerisi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Grup	Son Test-Ön Test	n	S.O.	S.T.	Z	p
Deney	Negatif Sıra	2	4,50	9,00	-1,278	,201
	Pozitif Sıra	6	4,50	27,00		
	Eşit	1				
Kontrol	Negatif Sıra	3	3,00	9,00	-,333	,736
	Pozitif Sıra	3	4,00	12,00		
	Eşit	1				

Tablo 4.2. incelendiğinde, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası duyguları algılama beceri puanları arasında sontest puanlarının lehine altı çocuk için bir artış olduğu görülse de, deney grubunun öntest-sontest duyguları algılama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($Z = -1,278$, $p > 0,05$). Bu bulgu, deney grubuna uygulanan akıl ve zekâ oyunlarının çocukların duyguları algılama becerilerini anlamlı düzeyde desteklemediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.2.'ye göre kontrol grubunun öntest-sontest duyguları algılama beceri puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($Z = -,333$, $p > 0,05$). Bu bulgu, kontrol grubunda gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerin çocukların duyguları algılama becerilerini anlamlı düzeyde desteklemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, akıl ve zekâ oyunlarının deney grubu ile bu oyunların uygulanmadığı kontrol grubunun, öntest-sontest duyguları anlama beceri puanları arasındaki fark incelenmiştir. Bu kapsamda Tablo 4.3.'te duyguları anlama becerisine ilişkin U Testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 4.3. Duyguları Anlama Becerisi U Testi Sonucu

	Grup	N	\bar{X}	SS	Min.	Max.	S.O.	S.T.	U	z	p
Öntest	Deney	9	8,56	1,59	5,00	10,00	9,56	86,00	22,000	-1,041	,351
	Kontrol	7	8,14	,90	7,00	9,00	7,14	50,00			
Sontest	Deney	9	10,00	,00	10,00	10,00	10,50	94,50	13,500	-2,503	,055
	Kontrol	7	8,29	2,21	4,00	10,00	5,93	41,50			

“Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”nin, duyguları anlama becerisi alt boyutu toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlar doğru veya yanlış olarak puanlanmakta olup bu alt boyuttan elde edilebilecek puanlar 0 ile 10 arasında değişmektedir. Tablo 4.3. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının duyguları anlama becerisine ilişkin öntest puanları değerlendirildiğinde, deney grubunun aritmetik ortalamasının 8,56; kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise 8,14 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.3.) deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest duyguları anlama beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U= 22,000$, $p> 0,05$).

Tablo 4.3.’e göre, deney ve kontrol grubunun duyguları anlama becerisine ilişkin sontest puanları incelendiğinde, deney grubunun aritmetik ortalamasının 10,00, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise 8,29 olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre duyguları anlama beceri puanlarının daha yüksek olduğu görülse de, grupların sontest duyguları anlama beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U= 13,500$, $p> 0,05$).

Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası duyguları anlama beceri puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.4.’te sunulmaktadır.

Tablo 4.4. Duyguları Anlama Becerisi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Grup	Son Test-Ön Test	n	S.O.	S.T.	Z	p
Deney	Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,232	,026*
	Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
	Eşit	3				
Kontrol	Negatif Sıra	1	6,00	6,00	-1,000	,317
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	1				

* $p<0.05$

Tablo 4.4. incelendiğinde, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası duyguları anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z= -2,232$, $p< 0,05$). Farkın pozitif sıra yönünde gerçekleştiği ve altı çocuğun son test lehine değişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, akıl ve zekâ oyunlarının deney grubundaki çocukların duyguları anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4.'te yer alan değerler incelendiğinde, kontrol grubunun öntest-sontest duyguları anlama beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($Z = -1,000$, $p > 0,05$). Bu bulgu, kontrol grubunda gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerin çocukların duyguları anlama becerilerini anlamlı düzeyde desteklemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, akıl ve zekâ oyunlarının deney grubu ile bu oyunların uygulanmadığı kontrol grubunun, ön test-son test duyguları yönetme beceri puanları arasındaki fark incelenmiştir. Bu kapsamda Tablo 4.5.'te duyguları yönetme becerisine ilişkin U Testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 4.5. Duyguları Yönetme Becerisi U Testi Sonucu

	Grup	N	\bar{X}	SS	Min.	Max.	S.O.	S.T.	U	z	p
Öntest	Deney	9	4,22	1,92	1,00	6,00	8,39	75,50	30,500	-,110	,918
	Kontrol	7	4,43	1,72	1,00	6,00	8,64	60,50			
Sontest	Deney	9	6,00	1,58	2,00	7,00	10,00	90,00	18,000	-1,516	,174
	Kontrol	7	5,00	2,00	1,00	7,00	6,57	46,00			

“Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”nin, duyguları yönetme alt boyutu toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlar doğru veya yanlış olarak puanlanmakta olup bu alt boyuttan elde edilebilecek puanlar 0 ile 7 arasında değişmektedir. Tablo 4.5. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının duyguları yönetme becerisine ilişkin öntest puanları değerlendirildiğinde, deney grubunun aritmetik ortalamasının 4,22; kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise 4,43 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.5.), deney ve kontrol gruplarının öntest duyguları yönetme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir ($U = 30,500$, $p > 0,05$).

Tablo 4.5.'te yer alan değerlere göre, deney ve kontrol gruplarının duyguları yönetme becerisine ilişkin son test puanları incelendiğinde, deney grubunun aritmetik ortalamasının 6,00; kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise 5,00 olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre duyguları yönetme beceri puanlarının daha yüksek olduğu görülsün

de, grupların sontest duyguları yönetme beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U= 18,000$, $p> 0,05$).

Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrasında duyguları yönetme beceri puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.6.'da sunulmaktadır.

Tablo 4.6. Duyguları Yönetme Becerisi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Grup	Son Test-Ön Test	n	S.O.	S.T.	Z	p
Deney	Negatif Sıra	1	3,00	3,00	-1,866	,062
	Pozitif Sıra	6	4,17	25,00		
	Eşit	2				
Kontrol	Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,633	,102
	Pozitif Sıra	3	2,00	6,00		
	Eşit	4				

Tablo 4.6. incelendiğinde, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası duyguları yönetme beceri puanları arasında sontest puanlarının lehine altı çocuk için bir artış olduğu görülse de, deney grubunun öntest-sontest duyguları yönetme beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($Z= -1,866$, $p> 0,05$). Bu bulgu, deney grubuna uygulanan akıl ve zekâ oyunlarının çocukların duyguları yönetme becerilerini anlamlı düzeyde desteklemediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.6.'ya göre kontrol grubunun öntest-sontest duyguları yönetme beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($Z= -1,633$, $p> 0,05$). Bu bulgu, kontrol grubunda gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerin çocukların duyguları yönetme becerilerini anlamlı düzeyde desteklemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, akıl ve zekâ oyunlarının deney grubu ile bu oyunların uygulanmadığı kontrol grubunun, öntest-sontest duygusal zekâ toplam puanları arasındaki fark incelenmiştir. Bu kapsamda Tablo 4.7.'de duygusal zeka toplam puanlarına ilişkin U Testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 4.7. Duygusal Zekâ Becerisi U Testi Sonucu

	Grup	n	\bar{X}	SS	Min.	Max.	S.O.	S.T.	U	z	p
Öntest	Deney	9	33,44	4,82	21,00	37,00	10,44	94,00	14,000	-1,889	,071
	Kontrol	7	31,57	3,78	24,00	34,00	6,00	42,00			
Sontest	Deney	9	37,67	2,74	31,00	40,00	10,78	97,00	11,000	-2,211	,031*
	Kontrol	7	32,43	6,68	19,00	39,00	5,57	39,00			

* $p < 0.05$

“Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlar doğru ve yanlış olarak puanlanmakta olup ölçekten elde edilebilecek puanlar 0 ile 41 arasında değişmektedir. Tablo 4.7. incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun duygusal zekâ toplam öntest puanları değerlendirildiğinde, deney grubunun aritmetik ortalamasının 33,44; kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise 31,57 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.7.), deney ve kontrol grubunun öntest duygusal zekâ toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (U= 14,000, $p > 0,05$).

Tablo 4.7.’ye göre deney ve kontrol grubunun duygusal zeka toplam sontest puanları incelendiğinde, deney grubunun aritmetik ortalamasının 37,67; kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise 32,43 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.7.), deney ve kontrol grubunun sontest duygusal zekâ toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (U= 11,000, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında akıl ve zekâ oyunları uygulanan deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre duygusal zekâ toplam puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, akıl ve zekâ oyunlarının çocukların duygusal zekâ becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası duygusal zekâ toplam puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.8.’de sunulmaktadır.

Tablo 4.8. Duygusal Zekâ Becerisi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Grup	Son Test- Ön Test	n	S.O.	S.T.	Z	p
Deney	Negatif Sıra	1	6,00	6,00	-1,965	,049*
	Pozitif Sıra	8	4,88	39,00		
	Eşit	0				
Kontrol	Negatif Sıra	1	4,50	4,50	-,828	,408
	Pozitif Sıra	4	2,63	10,50		
	Eşit	2				

* $p < 0.05$

Tablo 4.8. incelendiğinde, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası duygusal zekâ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z = -1,965$, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, farkın pozitif sıralar yönünde gerçekleştiği ve sekiz çocuğun sontest lehine değişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, akıl ve zekâ oyunları programının duygusal zekâ becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.8. incelendiğinde, kontrol grubunun öntest-sontest duygusal zekâ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($Z = -,828$, $p > 0,05$). Bu bulgu, kontrol grubunda gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerin çocukların duygusal zekâ becerilerini anlamlı düzeyde desteklemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, akıl ve zekâ oyunlarının deney grubu ile bu oyunların uygulanmadığı kontrol grubunun, öntest-sontest çalışan bellek beceri puanları arasındaki fark incelenmiştir. Bu kapsamda Tablo 4.9.'da çalışan bellek becerisine ilişkin U Testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 4.9. Çalışan Bellek Becerisi U Testi Sonucu

	Grup	n	\bar{X}	SS	Min.	Max.	S.O.	S.T.	U	z	p
Öntest	Deney	9	52,55	7,60	44,00	65,00	9,94	89,50	18,500	-1,378	,174
	Kontrol	7	47,57	7,04	38,00	56,00	6,64	46,50			
Sontest	Deney	9	61,78	2,90	57,00	65,00	12,00	108,00	,000	-3,349	,000*
	Kontrol	7	49,14	6,48	38,00	54,00	4,00	28,00			

* $p < 0.05$

“Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri”nin, çalışan bellek becerisi alt boyutu 13 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlar 1 ile 5 arasında puanlanmakta olup, bu alt boyuttan elde edilebilecek puanlar 13 ile 65 arasında değişmektedir. Tablo 4.9.

incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının çalışan bellek becerisine ilişkin öntest puanlarına bakıldığında, deney grubunun aritmetik ortalamasının 52,55, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise 47,57 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.9.), deney ve kontrol grubunun öntest çalışan bellek beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U= 18,500$, $p> 0,05$).

Tablo 4.9.'a göre, deney ve kontrol gruplarının çalışan bellek becerisine ilişkin sontest puanları incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının 61,78, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise 49,14 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.7.), deney ve kontrol grubunun sontest çalışan bellek beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($U= ,000$, $p< 0,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında akıl ve zekâ oyunları uygulanan deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre çalışan bellek becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu akıl ve zekâ oyunlarının deney grubundaki çocukların çalışan bellek becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası çalışan bellek beceri puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.10.'de sunulmaktadır.

Tablo 4.10. Çalışan Bellek Becerisi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Grup	Son Test-Ön Test	n	S.O.	S.T.	Z	p
Deney	Negatif Sıra	1	3,00	3,00	-2,310	,021*
	Pozitif Sıra	8	5,25	42,00		
	Eşit	0				
Kontrol	Negatif Sıra	2	3,25	6,50	-,271	,786
	Pozitif Sıra	3	2,83	8,50		
	Eşit	2				

* $p<0.05$

Tablo 4.10. incelendiğinde, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası çalışan bellek beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z= -2,310$, $p< 0,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde, farkın pozitif sıralar yönünde gerçekleştiği ve sekiz çocuğun son test lehine değişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, akıl ve zekâ oyunları programının çalışan bellek becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.10. incelendiğinde, kontrol grubunun öntest-sontest çalışan bellek beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z = -2,271$, $p > 0,05$). Bu bulgu, kontrol grubunda gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerin çocukların çalışan bellek becerilerini anlamlı düzeyde desteklemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, akıl ve zekâ oyunlarının deney grubu ile bu oyunların uygulanmadığı kontrol grubunun, öntest-sontest ketleyici kontrol beceri puanları arasındaki fark incelenmiştir. Bu kapsamda Tablo 4.11.'de ketleyici kontrol becerisine ilişkin U Testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 4.11. Ketleyici Kontrol Becerisi U Testi Sonucu

	Grup	n	\bar{X}	SS	Min.	Max.	S.O.	S.T.	U	z	p
Öntest	Deney	9	33,78	9,42	19,00	49,00	10,28	92,50	15,500	-1,695	,091
	Kontrol	7	26,28	3,99	20,00	31,00	6,21	43,50			
Sontest	Deney	9	52,44	2,24	48,00	55,00	12,00	108,00	,000	-3,342	,000*
	Kontrol	7	32,28	5,44	23,00	39,00	4,00	28,00			

* $p < 0,05$

“Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri”nin ketleyici kontrol becerisi alt boyutu 11 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlar 1 ile 5 arasında puanlanmakta olup, bu alt boyuttan elde edilebilecek puanlar 11 ile 55 arasında değişmektedir. Tablo 4.11. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ketleyici kontrol becerisine ilişkin öntest puanları değerlendirildiğinde, deney grubunun aritmetik ortalamasının 33,78; kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise 26,28 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntest ketleyici kontrol becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir ($U = 15,500$, $p > 0,05$).

Tablo 4.11'e göre deney ve kontrol gruplarının sontest puanları incelendiğinde, deney grubunun aritmetik ortalamasının 52,44; kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise 32,28 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.11.), deney ve kontrol grubunun sontest ketleyici kontrol beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($U = ,000$, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları ve

toplamları incelendiğinde, akıl ve zekâ oyunları eğitimi alan deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre ketleyici kontrol beceri puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası ketleyici kontrol beceri puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.12.'de sunulmaktadır.

Tablo 4.12. Ketleyici Kontrol Becerisi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Grup	Son Test-Ön Test	n	S.O.	S.T.	Z	p
Deney	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-2,547	,011*
	Pozitif Sıra	8	5,50	44,00		
	Eşit	0				
Kontrol	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-1,997	,046*
	Pozitif Sıra	5	4,00	20,00		
	Eşit	1				

* $p < 0.05$

Tablo 4.12. incelendiğinde, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ketleyici kontrol beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z = -2,547$, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde, farkın pozitif sıralar yönünde gerçekleştiği ve sekiz çocuğun son test lehine değişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, akıl ve zekâ oyunlarının deney grubundaki çocukların ketleyici kontrol becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.12. incelendiğinde, kontrol grubunun öntest-sontest ketleyici kontrol beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z = -1,997$, $p < 0,05$). Bu bulgu, kontrol grubunda gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerin de çocukların ketleyici kontrol becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, akıl ve zekâ oyunlarının deney grubu ile bu oyunların uygulanmadığı kontrol grubunun, öntest-sontest yürütücü işlev becerisi toplam puanları arasındaki fark incelenmiştir. Bu kapsamda Tablo 4.13.'te yürütücü işlev becerisi toplam puanlarına ilişkin U Testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 4.13. Yürütücü İşlev Becerisi U Testi Sonucu

	Grup	n	\bar{X}	SS	Min.	Max.	S.O.	S.T.	U	z	p
Öntest	Deney	9	86,33	15,80	65,00	114,00	10,22	92,00	16,000	1,641	,114
	Kontrol	7	73,86	8,33	61,00	87,00	6,29	44,00			
Sontest	Deney	9	114,22	4,49	105,00	119,00	12,00	108,00	,000	3,342	,000*
	Kontrol	7	81,28	11,15	65,00	93,00	4,00	28,00			

* $p < 0.05$

"Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri" toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlar 1 ile 5 arasında puanlanmakta olup, elde edilebilecek puanlar 24 ile 120 arasında değişmektedir. Tablo 4.13. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının yürütücü işlev becerilerine ilişkin toplam öntest puanları değerlendirildiğinde, deney grubunun aritmetik ortalamasının 86,33, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise 73.86 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntest yürütücü işlev beceri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U= 16,000, $p > 0,05$).

Tablo 4.13'e göre deney ve kontrol gruplarının sontest puanları incelendiğinde, deney grubunun aritmetik ortalamasının 114,22, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise 81,28 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 4.131.), deney ve kontrol grubunun sontest yürütücü işlev beceri toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (U= ,000, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında akıl ve zekâ oyunları eğitimi alan deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre yürütücü işlev beceri toplam puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, akıl ve zekâ oyunları programının çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası yürütücü işlev becerisi toplam puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.14.'de sunulmaktadır.

Tablo 4.14. Yürütücü İşlev Becerisi Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonucu

Grup	Son Test-Ön Test	n	S.O.	S.T.	Z	p
Deney	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-2,547	,011*
	Pozitif Sıra	8	5,50	44,00		
	Eşit	0				
Kontrol	Negatif Sıra	1	1,50	1,50	-1,892	,058
	Pozitif Sıra	5	3,90	19,50		
	Eşit	1				

* $p < 0.05$

Tablo 4.14. incelendiğinde, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası yürütücü işlev becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z = -2,547$, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, farkın pozitif sıralar yönünde gerçekleştiği ve sekiz çocuğun son test lehine değişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, akıl ve zekâ oyunlarının yürütücü işlev becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.14. incelendiğinde, kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası yürütücü işlev becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($Z = -1,892$, $p > 0,05$). Bu bulgu, kontrol grubunda gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerin çocukların yürütücü işlev becerilerini anlamlı düzeyde desteklemediği şeklinde yorumlanabilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmada okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan akıl ve zekâ oyunlarının çocukların duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma kapsamında sekiz hafta boyunca ve haftada üç gün olmak üzere araştırmacı tarafından deney grubundaki çocuklara akıl ve zekâ oyunları uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklar ise sınıf içi günlük eğitimlerine devam etmiştir. Çalışma kapsamında çocukların duygusal zekâları; duyguları algılama, duyguları anlama ve duyguları yönetme becerileri bağlamında ele alınmış, ayrıca duygusal zekâ toplam puan üzerinden inceleme yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, gruplararası bağlamda değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest-sontest duyguları algılama beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlişkili gruplar bağlamında incelendiğinde de deney grubunun ve kontrol grubunun öntest-sontest duyguları algılama beceri puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında akıl ve zekâ oyunları uygulanan deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre duyguları algılama beceri puanlarının daha yüksek olduğu ve deney grubundaki altı çocuğun pozitif sıra yönünde duyguları algılama beceri puanlarında değişim gözlenmiştir. Aritmetik ortalamaya bakıldığında da deney grubunun duyguları algılama becerileri sontest puanlarında %4,8 oranında bir artış olduğu bulunurken, kontrol grubunda ise bu artış %0,7 oranındadır. Gruplararası bağlamda değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest-sontest duyguları anlama beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlişkili gruplar bağlamında incelendiğinde ise deney grubunun öntest-sontest duyguları anlama beceri puanlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş, farkın pozitif sıra yönünde gerçekleştiği ve altı çocuğun sontest puanları lehine değişim gösterdiği bulunmuştur. Kontrol grubunun ise öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Aritmetik ortalamaya bakıldığında da deney grubunun duyguları anlama becerileri sontest puanlarında %16,8 oranında bir artış olduğu bulunurken, kontrol grubunda ise bu artış %1,8 oranındadır. Bu kapsamda deney grubuna uygulanan akıl ve zekâ oyunlarının çocukların duyguları anlama becerilerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Gruplararası bağlamda değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest-sontest duyguları yönetme beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlişkili gruplar bağlamında incelendiğinde de deney grubunun ve kontrol grubunun öntest-sontest duyguları yönetme beceri puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak sıra ortalamaları ve sıra toplamları

dikkate alındığında akıl ve zekâ oyunları uygulanan deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre duyguları yönetme beceri puanlarının daha yüksek olduğu ve deney grubundaki altı çocuğun pozitif sıra yönünde duyguları yönetme beceri puanlarında değişim gözlenmiştir. Aritmetik ortalamaya bakıldığında da deney grubunun duyguları yönetme becerileri son test puanlarında %42,2 oranında bir artış olduğu bulunurken, kontrol grubunda ise bu artış %12,9 oranındadır. Duygusal zekâ beceri toplam puan üzerinden elde edilen sonuçlara göre gruplararası bağlamda değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. İlişkili gruplar bağlamında incelendiğinde ise deney grubunun öntest-son test duygusal zekâ toplam beceri puanlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş, farkın pozitif sıra yönünde gerçekleştiği ve sekiz çocuğun son test puanları lehine değişim gösterdiği bulunmuştur. Kontrol grubunun ise öntest-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aritmetik ortalamaya bakıldığında da deney grubunun duygusal zekâ becerileri toplam son test puanlarında %12,7 oranında bir artış olduğu bulunurken kontrol grubunda ise bu artış %2,7 oranındadır. Bu kapsamda deney grubuna uygulanan akıl ve zekâ oyunlarının çocukların duygusal zekâ becerilerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada yürütücü işlev becerileri; çalışan bellek ve ketleyici kontrol alt boyutları kapsamında ele alınmıştır. Gruplararası bağlamda değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest çalışan bellek beceri puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmezken, son testte çalışan bellek beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İlişkili gruplar bağlamında incelendiğinde de deney grubunun öntest-son test çalışan bellek beceri puanlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş, farkın pozitif sıra yönünde gerçekleştiği ve sekiz çocuğun son test puanları lehine değişim gösterdiği bulunmuştur. Kontrol grubunun ise öntest-son test çalışan bellek beceri puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Aritmetik ortalamaya bakıldığında da deney grubunun çalışan bellek becerileri son test puanlarında %17,6 oranında bir artış olduğu bulunurken, kontrol grubunda ise bu artış %3,3 oranındadır. Bu kapsamda deney grubuna uygulanan akıl ve zekâ oyunlarının çocukların çalışan bellek becerilerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Gruplararası bağlamda değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest ketleyici kontrol beceri puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmezken, son testte ketleyici kontrol beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İlişkili gruplar bağlamında incelendiğinde de deney grubunun öntest-son test ketleyici kontrol beceri puanlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş, farkın pozitif sıra yönünde gerçekleştiği ve sekiz çocuğun son test

puanları lehine değişim gösterdiği belirlenmiştir. Kontrol grubunda da öntest-sontest ketleyici kontrol beceri puanları arasında anlamlı bir fark görölmüştür. Aritmetik ortalamaya bakıldığında da deney grubunun ketleyici kontrol becerileri sontest puanlarında %55,2 oranında bir artış olduğu bulunurken, kontrol grubunda ise bu artış %22,8 oranındadır. Çalışmanın bu sonucu akıl ve zekâ oyunlarının deney grubundaki çocukların ketleyici kontrol becerilerinin gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, ancak sınıf içi günlük etkinliklerle de ketleyici kontrol becerilerinin gelişiminin desteklenebileceğini ortaya koymuştur. Yürütücü işlev beceri toplam puan üzerinden elde edilen sonuçlara göre gruplararası bağlamda değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest yürütücü işlev beceri toplam puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmezken, sontestte anlamlı bir fark bulunmuştur. İlişkili gruplar bağlamında incelendiğinde ise deney grubunun öntest-sontest yürütücü işlev beceri toplam puanlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş, farkın pozitif sıra yönünde gerçekleştiği ve sekiz çocuğun sontest puanları lehine değişim gösterdiği bulunmuştur. Kontrol grubunun ise öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Aritmetik ortalamaya bakıldığında da deney grubunun yürütücü işlev beceri becerileri sontest puanlarında %32,3 oranında bir artış olduğu bulunurken, kontrol grubunda ise bu artış %10,1 oranındadır. Bu bağlamda akıl ve zekâ oyunları programının deney grubundaki çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olduğu görölmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi dönemde uygulanan akıl ve zekâ oyunları programının çocukların duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında sekiz hafta boyunca haftada üç gün ve günde kırk dakika uygulanan programın çocukların özellikle duygusal zekâ toplam puanı ile yürütücü işlev becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular erken çocukluk döneminde yapılandırılmış oyun temelli bilişsel etkinliklerin yalnızca bilişsel süreçleri değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimi de destekleyebileceğini göstermektedir. Literatürde oyun temelli öğrenme ortamlarının çocukların duygu farkındalığı ile empati gelişimine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Altuntaş, 2024; Yalçın, 2025; Yoldaş Örs, 2024). Altuntaş (2024) okul öncesi eğitim ortamlarında uygulanan oyun temelli etkinliklerin çocukların sosyal uyum ve duygusal farkındalık becerilerini desteklediğini belirtmektedir. Yalçın (2025) da erken çocukluk döneminde oyun temelli öğrenme süreçlerinin çocukların sosyal etkileşimlerini artırarak duygusal gelişimi desteklediğini vurgulamaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular akıl ve zekâ oyunları programının

çocukların duygusal zekâ toplam puanlarında anlamlı bir artış sağladığını göstermektedir. Duygusal zekâ bireyin kendi duygularını tanıma, başkalarının duygularını anlama ve duygularını düzenleyebilme becerilerini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Bar-On, 2010; Can, 2025; Salovey ve Mayer, 1990, akt. Taş, 2023). Bar-On (2010) duygusal zekâyı bireyin çevresine uyum sağlamasını kolaylaştıran sosyal ve duygusal yeterliklerin bütünü olarak açıklamaktadır. Ulutaş (2005) ise duygusal zekânın erken çocukluk döneminde sosyal etkileşim ve deneyim yoluyla geliştiğini belirtmektedir. Bu bağlamda akıl ve zekâ oyunları gibi sosyal etkileşim içeren öğrenme ortamlarının çocukların duygusal gelişimlerini destekleyebileceği düşünülmektedir. Akıl ve zekâ oyunları genellikle problem çözme, strateji geliştirme, dikkat sürdürme ve sosyal etkileşim gerektiren etkinliklerdir. Bu oyunlar sırasında çocuklar hem bilişsel süreçlerini kullanmakta hem de akranlarıyla iletişim kurarak sosyal ipuçlarını değerlendirmektedir. Goleman (2010) duygusal zekânın bilişsel süreçlerle etkileşim içinde geliştiğini ve özellikle problem çözme ve sosyal etkileşim gerektiren öğrenme ortamlarının duygusal farkındalığın gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde akıl ve zekâ oyunlarının çocukların duygusal zekâ gelişimine katkı sağlaması beklenen bir durumdur. Araştırmada duygusal zekânın alt boyutları incelendiğinde özellikle duyguları anlama becerisinde anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Duyguları anlama becerisi bireyin hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını doğru biçimde yorumlayabilmesini ifade etmektedir (Goleman, 2009; Mayer vd., 2008; Sezgin, 2025). Okul öncesi dönemde çocukların akranlarıyla kurdukları sosyal ilişkiler ve etkileşimler bu becerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Akıl ve zekâ oyunları sırasında çocuklar oyun kuralları doğrultusunda sıra bekleme, iş birliği yapma, kazanma veya kaybetme gibi çeşitli sosyal deneyimler yaşamaktadır. Bu süreçte çocuklar akranlarının duygusal tepkilerini gözlemleyerek sosyal ipuçlarını anlamlandırma fırsatı bulmaktadır (Bulut, 2022; Yoldaş Örs, 2024). Literatürde sosyal etkileşim temelli öğrenme ortamlarının duygusal yeterlik gelişimini desteklediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Saraç ve Ogelman (2025) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde duygusal yeterlik ile okul uyumu arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiş ve öz düzenleme becerilerinin bu süreçte aracılık rolü üstlendiği ifade edilmiştir. Bu sonuç, duygusal becerilerin sosyal uyum ve davranış düzenleme süreçleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Nergiz (2024) erken çocukluk döneminde sosyal etkileşim ve oyun temelli öğrenme ortamlarının çocukların duygusal gelişimini destekleyen temel öğrenme bağlamları olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada duyguları anlama becerisinde gözlenen gelişimin akıl ve zekâ oyunlarının sunduğu sosyal etkileşim fırsatlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmada

duyguları algılama ve duyguları yönetme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen deney grubunda aritmetik ortalama ve sıra toplamlarında artış gözlenmiştir. Bu durum duygusal düzenleme becerilerinin gelişimsel olarak daha uzun süre gerektiren süreçler olmasıyla açıklanabilir (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; İçen ve Çelik, 2026). Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerileri zaman içinde farklı sosyal deneyimler aracılığıyla gelişmektedir. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin sosyal deneyim ve model alma yoluyla geliştiğini ve bu becerilerin kısa süreli müdahalelerden ziyade uzun süreli eğitim süreçleriyle daha belirgin biçimde geliştiğini ifade etmektedir. İçen ve Çelik (2026) tarafından yürütülen çalışmada ise oyun temelli eğitim programlarının duygusal beceriler üzerindeki etkisinin program süresi uygulama yoğunluğuna bağlı olarak değişebileceği ifade edilmiştir. Bu bulgular mevcut araştırmada duyguları algılama ve yönetme alt boyutlarında anlamlı fark elde edilmemesini açıklayabilecek niteliktedir.

Araştırmanın yürütücü işlev becerilerine ilişkin bulguları incelendiğinde akıl ve zekâ oyunları programının hem çalışan bellek hem de ketleyici kontrol becerileri üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğu görülmektedir. Yürütücü işlevler planlama, dikkat kontrolü, bilişsel esneklik, çalışan bellek ve davranış düzenleme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Büyükkaymaz ve Bıçakçı, 2021; Carlson vd. 2013; Diamond, 2013; Özgür, 2023). Diamond (2013) yürütücü işlevlerin özellikle erken çocukluk döneminde hızlı bir gelişim gösterdiğini ve uygun öğrenme ortamlarının bu becerilerin gelişimini önemli ölçüde desteklediğini belirtmektedir. Bu dönemde çocukların oyun, keşif ve problem çözme etkinlikleri yoluyla yürütücü işlev becerilerini geliştirdikleri ifade edilmektedir (Arslan Çiftçi vd., 2020; Carlson vd., 2013). Akıl ve zekâ oyunları çocukların strateji geliştirme, planlama yapma, dikkatini sürdürme ve yanlış tepkiyi bastırma gibi bilişsel süreçleri aktif olarak kullanmalarını gerektirmektedir (Çebi, 2025). Bu nedenle çalışan bellek ve ketleyici kontrol becerilerinde gözlenen gelişmeler beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir (Özgür, 2023). Literatürde akıl ve zekâ oyunlarının yürütücü işlev gelişimine katkı sağladığını gösteren birçok araştırma bulunmaktadır. Bozkır (2023) tarafından okul öncesi çocuklarla gerçekleştirilen araştırmada akıl ve zekâ oyunlarının çocukların yürütücü işlev ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Yıldız (2023) da okul öncesi dönemde uygulanan akıl ve zekâ oyunlarının çocukların dikkat süreçlerini ve bilişsel bilişsel performanslarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmada ketleyici kontrol becerisinde kontrol grubunda da anlamlı bir artış olduğu

belirlenmiştir. Bu durum okul öncesi eğitim ortamlarında uygulanan rutin etkinliklerin de çocukların öz düzenleme becerilerini desteklediğini göstermektedir (Arslan Çiftçi vd., 2020; Kandır vd., 2025). Kandır ve arkadaşlarının (2025) çalışmasında, okul öncesi çocuklarının günlük rutin etkinlikler sırasında sıra bekleme, yönerge takip etme ve grup etkinliklerine katılma gibi davranışlar aracılığıyla davranış kontrolü ve öz düzenleme becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitim programlarında yer alan sıra bekleme, yönerge takip etme, grup etkinliklerine katılma ve kurallara uyma gibi uygulamalar çocukların davranış kontrolünü geliştirebilmektedir. Ancak deney grubunda gözlenen artışın daha yüksek olması akıl ve zekâ oyunlarının bu gelişim sürecini hızlandırıcı bir rol üstlenebileceğini göstermektedir (Bozkır, 2023; Yıldız, 2023). Literatürde oyun temelli müdahalelerin yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisini destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Çar ve arkadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen sekiz haftalık oyun temelli eğitim programının çocukların bilişsel, esneklik, duygusal zekâ ve başa çıkma stratejilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Fatemi ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada domino ve cup stacking oyunlarının çocukların yürütücü işlev becerilerini ve duygu düzenleme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar oyun temelli öğrenme ortamlarının çocukların hem bilişsel hem de duygusal gelişim alanlarını desteklediğini göstermektedir. Farklı yaş gruplarında gerçekleştirilen çalışmalar da akıl ve zekâ oyunlarının bilişsel ve duyuşsal gelişim üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Ayar, 2022; Kaçak, 2024; Özen, 2023). Ayar (2022) tarafından yapılan araştırmada akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin problem çözme becerileri, sosyal becerileri ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Özen (2023) tarafından ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada ise akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin problem çözme becerileri ve sosyal becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur. Kaçak (2024) tarafından birleştirilmiş sınıflarda yapılan araştırmada zekâ oyunlarının öğrencilerin sosyal, zihinsel ve dikkat becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu çalışmalar farklı yaş gruplarında elde edilen bulguların akıl ve zekâ oyunlarının bilişsel ve sosyal gelişimi desteklediğini göstermesi açısından önemlidir. Üst bilişsel süreçlere odaklanan çalışmalar da akıl ve zekâ oyunlarının bilişsel gelişimi desteklediğini göstermektedir (Demirel, 2015; Epçaçan, 2023; Sucular, 2025; Yıldırım, 2023). Demirel (2015) akıl oyunlarının öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Sucular (2025) ise akıl oyunlarının öğrencilerin üst bilişsel farkındalık süreçleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Epçaçan (2023) ve Yıldırım (2023) tarafından ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmalarda akıl ve zekâ oyunlarının dikkat ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği

belirlenmiştir. Bu çalışmalar akıl ve zekâ oyunlarının bilişsel süreçler üzerindeki etkilerini destekleyen önemli bulgular sunmaktadır. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde akıl ve zekâ oyunlarının çocukların hem bilişsel hem de duygusal gelişim alanlarını destekleyen çok yönlü bir öğrenme aracı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye’de okul öncesi dönemde akıl ve zekâ oyunlarının etkilerini inceleyen çalışmaların sayısının sınırlı olduğu belirtilmektedir. Deniz (2024) tarafından yapılan inceleme çalışmasında Türkiye’de okul öncesi dönemde akıl ve zekâ oyunlarına yönelik araştırmaların oldukça sınırlı olduğu ve bu alanda daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma, okul öncesi dönemde akıl ve zekâ oyunlarının hem duygusal zekâ hem de yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkilerini birlikte inceleyerek alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurmaya katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, okul öncesi dönemde uygulanan akıl ve zekâ oyunlarının çocukların hem bilişsel hem de duygusal gelişim alanlarını destekleyen önemli bir eğitim aracı olduğu görülmektedir. Erken çocukluk dönemi, yürütücü işlev becerilerinin ve duygusal yeterliklerin hızla geliştiği kritik bir evredir ve bu dönemde sunulan öğrenme ortamlarının niteliği, çocukların ileriki eğitim yaşamlarında gösterecekleri akademik başarı, problem çözme, sosyal uyum ve öz düzenleme becerileri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Akıl ve zekâ oyunları, çocukların eğlenerek öğrenmelerini sağlayan, problem çözme ve strateji geliştirme süreçlerini içeren ve aynı zamanda sosyal etkileşimi destekleyen etkinlikler olarak bu gelişim alanlarının desteklenmesinde önemli bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Bozkır, 2023; Demirel, 2015; Diamond, 2013; Sucular, 2025; Yıldız, 2023). Bu çalışmada elde edilen bulgular da akıl ve zekâ oyunlarının yalnızca bilişsel gelişimi desteklemediğini aynı zamanda çocukların duygusal zekâ gelişimine de katkı sağladığını göstermektedir (Altuntaş, 2024; Yalçın, 2025). Araştırmada elde edilen yürütücü işlev becerilerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, akıl ve zekâ oyunlarının çocukların dikkatlerini sürdürme, planlama yapma, strateji geliştirme ve uygun olmayan tepkileri bastırma gibi üst düzey bilişsel süreçleri aktif olarak kullanmalarını gerektirdiği görülmektedir. Bu süreçler özellikle çalışan bellek ve ketleyici kontrol gibi yürütücü işlev bileşenlerinin gelişimini desteklemektedir (Büyükkaymaz ve Bıçakçı, 2021; Carlson vd., 2013; Diamond, 2013; Özgür, 2023). Oyun sırasında çocukların kurallara uygun hareket etmesi, sıra beklemesi, doğru hamleyi planlaması ve hata yaptıklarında yeni stratejiler geliştirmesi, bilişsel kontrol mekanizmalarını etkin şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Bozkır, 2023; Çebi, 2025). Bu açıdan, akıl ve zekâ oyunlarının erken çocukluk döneminde

yürütücü işlev gelişimini destekleyen etkili öğrenme araçları olduğu söylenebilir (Bozkır, 2023; Diamond, 2013; Yıldız, 2023). Duygusal zekâya ilişkin sonuçlar ise akıl ve zekâ oyunlarının çocukların sosyal ve duygusal gelişim süreçleriyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Oyun sürecinde çocuklar akranlarıyla iletişim kurmakta, iş birliği yapmakta ve kazanma-kaybetme gibi duygusal deneyimler yaşamaktadır (Altuntaş, 2024; Yalçın, 2025). Bu deneyimler, çocukların hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını tanıma ve anlamlandırma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Can, 2025; Yoldaş Örs, 2024). Özellikle duyguları anlama becerisinde elde edilen anlamlı artış, oyun temelli öğrenme ortamlarının çocukların sosyal farkındalık ve empati gelişimi açısından önemli fırsatlar sunduğunu göstermektedir (Altuntaş, 2024; Nergiz, 2024; Saraç ve Ogelman, 2025). Öte yandan, duyguları algılama ve yönetme alt boyutlarında anlamlı fark elde edilememesi, duygusal düzenleme becerilerinin daha uzun süreli deneyim ve uygulama gerektiren gelişimsel süreçler olduğunu düşündürmektedir (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; İçen ve Çelik, 2026). Bu durum, gelecekte yapılacak araştırmalarda akıl ve zekâ oyunlarının daha uzun süreli programlar şeklinde uygulanmasının, duygusal düzenleme becerileri üzerindeki etkilerinin daha ayrıntılı incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırma, Türkiye’de okul öncesi dönemde akıl ve zekâ oyunlarının duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkilerini birlikte ele alan sınırlı sayıdaki çalışmalardan biri olması açısından da önem taşımaktadır. Çoğu çalışma, akıl ve zekâ oyunlarının etkilerini problem çözme, akademik başarı veya matematiksel düşünme becerileri çerçevesinde incelemekte, bilişsel ve duygusal gelişim arasındaki karşılıklı etkileşimi okul öncesi dönemde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ise her iki alanı bir arada inceleyerek alanyazına bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. Ede edilen bulgular uygulayıcılar açısından da önemli çıkarımlar sağlamaktadır. Bununla birlikte, akıl ve zekâ oyunlarının gelişim alanları üzerindeki etkilerinin çocukların bireysel özellikleri, uygulama süresi ve öğrenme ortamının niteliği gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşabileceği dikkate alınmalıdır (Bozkır, 2023). Okul öncesi eğitim programlarında çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının bütüncül biçimde desteklenmesi hedeflenmektedir (MEB, 2013a). Bu bağlamda, akıl ve zekâ oyunlarının eğitim ortamlarında sistemli ve planlı bir şekilde kullanılması, çocukların yürütücü işlev becerileri ile duygusal farkındalıklarının gelişimi destekleyebilir (Altuntaş, 2024; Yıldız, 2023). Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde akıl ve zekâ oyunlarına daha fazla yer vermeleri, çocukların problem çözme, strateji geliştirme ve sosyal etkileşim becerilerini güçlendirebilir ve öğrenme motivasyonlarını artıran eğlenceli bir öğrenme ortamı sunabilir. Sonuç olarak, bu

araştırma okul öncesi dönemde uygulanan akıl ve zekâ oyunlarının çocukların duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Bulgular, erken çocukluk eğitiminde oyun temelli öğrenme ortamlarının önemini bir kez daha vurgulamakta ve gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı yaş grupları, daha uzun süreli programlar ve diğer gelişim alanlarının incelenmesinin alanyazına önemli katkılar sağlayacağını ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar bağlamında araştırmacılara, okul öncesi öğretmenlerine ve program geliştiricilere yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çalışmada akıl ve zekâ oyunlarının, çocukların duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılacak çalışmalarda akıl ve zekâ oyunlarının farklı boyutlar üzerindeki etkisi incelenebilir.

- Çalışma yarı deneme modellerden biri olan eşitlenmemiş kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Yapılacak araştırmaların nicel yöntemlerle birlikte nitel yöntemlerle de desteklenmesi önerilmektedir.

- Çalışmanın deneysel işlem süreci 60-72 ay arasındaki çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalarda farklı yaş grupları üzerinden inceleme yapılması önerilmektedir.

- Çalışmada veriler 16 çocuk ve öğretmenlerinden elde edilmiştir. Yapılacak çalışmaların daha geniş bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmesi ve veri çeşitlenmesinin sağlanması adına, farklı gruplardan veriler elde edilmesi önerilmektedir.

- Çalışma İstanbul ilinde gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalarda farklı şehir ve bölgelerde benzer çalışmalar yapılarak bulguların genellenebilirliği artırılabilir.

- Bu çalışmada akıl ve zekâ oyunları küçük grup halinde uygulanmıştır. Yapılacak çalışmalarda, akıl ve zekâ oyunlarının bireysel olarak uygulanmasının çocuklar üzerindeki etkileri incelenebilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Çalışmada akıl ve zekâ oyunlarının çocukların duygusal zekâ ve yürütücü işlev becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu kapsamda okul öncesi

öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarına günlük etkinlikler bağlamında yer vermesi, sınıflarında yeterli sayı ve çeşitte akıl ve zekâ oyunları bulundurmaları önerilmektedir.

- Çalışma kapsamında akıl ve zekâ oyunları küçük gruplar halinde uygulanmış ve süreç boyunca daha çok rehber konumunda bulunularak çocukların oyunlara aktif katılımının sağlanması desteklenmiştir. Bu kapsamda öğretmenler akıl ve zekâ oyunlarına çocukların katılımını sağlamak adına teşvik edici bir rolde bulunmalı, bireysel ve grup etkinlikleriyle çocukların bu oyunlara katılımını artırmalıdır.

- Okul öncesi öğretmenleri eğitsel oyun türlerinden biri olan akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin bir öğrenme merkezi kurup, çocukların bu merkeze erişimlerini sağlayabilir. Bu kapsamda özellikle de serbest oyun etkinlikleri sürecinde akıl ve zekâ oyunlarına yer verilebilir.

- Öğretmenler günlük etkinliklerde akıl ve zekâ oyunlarını diğer etkinlik alanlarıyla bütünleştirerek uygulayabilir.

- Çocukların akıl ve zekâ oyunlarına katılımını artırmak amacıyla öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin çeşitli kurs ve eğitimlere katılmaları önerilmektedir.

5.2.3. Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler

- Okul öncesi eğitim programına akıl ve zekâ oyunları entegre edilerek, okul öncesi eğitim kurumlarında akıl ve zekâ oyunlarına günlük etkinliklerde yer verilmesi desteklenebilir.

- Akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin materyallerin resmi okul öncesi eğitim kurumlarına ücretsiz temini sağlanarak, çocukların akıl ve zekâ oyunlarından yararlanması sağlanabilir.

- Akıl ve zekâ oyunlarının tanıtımına ve uygulanışına ilişkin öğretmenlere yönelik broşür, afiş, destek materyal vb. hazırlanabilir.

- Akıl ve zekâ oyunlarının günlük etkinliklerde kullanımı ve diğer etkinlik alanlarıyla nasıl bütünleştirileceğine ilişkin destek programlar oluşturulabilir.

- Akıl ve zekâ oyunlarının değerlendirilmesine yönelik süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının programda yer alması önerilmektedir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin ücretsiz eğitim alabilecekleri çeşitli kurs ve eğitimler düzenlenerek, bu kurs ve eğitimlerin sonunda öğretmenlere sertifika verilebilir.

KAYNAKÇA

Acar, A. (2021). *Okul Öncesi Dönem Çocukları için Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Adalıyılmaz, F. (2022). *Akıl ve Zekâ Oyunları Öğretiminin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Erişimine Etkisi ve Bu Konuda Öğrenci Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Akandere, M. (2006). *Eğitici Okul Oyunları*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Akınbay, H. (2014). *Okul Öncesi Dönemde Oyunun Önemi ve Çocukların Motor Gelişimi Üzerine Etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Aksakal, K. (2020). *7. Sınıf Öğrencilerinin Zekâ Oyunları Dersinde Sayı Duyusu Stratejilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksoy, A. B. ve Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun*. Pegem Akademi, Ankara.

Alakoç Pirpir, D. (2011). *Anne Eğitim Programının 5-6 yaş Çocuklarının Temel Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeyine Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Alanyüz Öz, E. (2024). *Okul Öncesi Dönem 48-72 Aylık Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ve Okula Uyum Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Albayrak, E. A. (2024). Çocuk ve Oyun, Türker Çavuşoğlu ve Aylin Gökhan (Ed.), Sağlık Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XXI, Eğitim Yayınevi, Ankara, s. 79-90.

Altay, Ü. (2011). *Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karar Verme Stilllerine Etkisi ve Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altun, A. (2025). *Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları ile Strateji Oyunlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.

Altun, M. (2017). *Fiziksel Etkinlik Kartları ile Zekâ Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisi.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altuntaş, A. (2024). *İlkokul Öğrencilerinin Prososyal Davranışlarının Geliştirilmesinde Akıl ve Zekâ Oyunlarının Kullanımı.* (Yüksek Lisans Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

And, M. (2012). *Oyun ve Bügü Türk Kültüründe Oyun Kavramı.* Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Anderson, M. C., Crespo-Garcia, M. ve Subbulakshmi, S. (2024). Brain Mechanisms Underlying The İnhibitory Control of Thought. *Nature Reviews Neuroscience*, 1(1), 1-23.

Anderson-McNamee, J. K. ve Bailey, S. J. (2010). The İmportance of Play in Early Childhood Development. *Montana State University Extention*, 4(10), 1-4.

Angın, N. (2022). *Akıl ve Zekâ Oyunları Uygulamalarının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutum, Güdü ve Öğrenme Stratejilerine Etkisinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun.* Yapa Yayınevi, İstanbul.

Arı, S. (2023). Yaratıcı Düşünme Süreçlerinde Duygusal Zekâ, Öz Farkındalık ve İçsel Motivasyonun Yeri. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 9(2), 30-42.

Arıkoç, B. (2019). *Okul Öncesi Dönemde Duygusal Zekâ ve Empati ile Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan Çiftçi, H., Uyanık, G. ve Acar, İ. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48-72 Aylık Çocuklar için Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 762-787.

Ashkanasy, N. M., Zerbe, W. J. ve Hartel, C. E. (2016). *Managing Emotions in the Workplace.* Routledge, London & New York.

Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2012). Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.

Aslan, H. B. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterliklerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Aslan, Ş. ve Türk, F. (2022). Bilişsel Esneklik ve Psikolojik Esneklik Kavramlarının Karşılaştırılması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(1), 119-130.

Ataç, T. (2025). *Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Avcı, Ö. (2019). *Duygusal Zekâ ve İletişim*. Beta Yayınevi, İstanbul.

Ayar, A. (2022). *Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme, Üst Bilişsel Farkındalık, Dikkat ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bajwa, M. J., Nadeem, M. A. ve Basharat, M. (2024). Associating Effects of Working Memory Capacity on Academic Performance of School Learners. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review*, 5(2), 105-111.

Bardak, M. (2018). Oyun Temelli Öğrenme, Aysun Gürol (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Yaklaşımları*, Efe Akademi Yayınları, İstanbul, s. 207-230.

Bardak, M. ve Topaç, N. (2022). *Oyun ve Oyun Materyalleri*. Efe Akademi Yayınları, İstanbul.

Bar-On, R. (2010). Emotional Intelligence: An Integral Part of Positive Psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.

Başaran, M. (2022). Fiziksel Gelişim, Özge Pıncık Sakaryalı ve Yakup Yıldırım (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, s. 147-182.

Baştürk, R. (2009). Deneme Modelleri, Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara, s. 31-53.

Batar, M. (2021). Zekâ Oyunları ile İlgili Yeni ve Orijinal Bir Ders Materyali Geliştirilmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 4(2), 77-93.

Bayramın, T. (2020). *6. Sınıf Öğrencilerinin Zekâ Oyunlarında Kullandığı Problem Çözme Stratejilerinin Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bazaz, S. B., Hasankala, Q. Y., Shojaee, A. A. ve Unesi, Z. (2018). The Effects of Traditional Games on Preschool Children's Social Development and Emotional Intelligence: A Two-Group, Pretest-Posttest, Randomized, Controlled Trial. *Modern Care Journal*, 15(1), 1-5.

Berk, L. E. (2013). *Child Development* (9th ed.), Pearson Education, Boston.

Bertizlioğlu, İ. (2025). *Sözel Zekâ Oyunlarıyla Desteklenmiş Fen Bilimleri Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine, Bilimsel Akıl Yürütme Becerilerine, Motivasyonlarına, Öz Düzenlemelerine Etkisi ve Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bozkır, K. (2023). *60-72 Aylık Çocuklarda Akıl ve Zekâ Oyunlarının Yürütücü İşlev ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Bozkurt, E. (2016). *Okul Öncesi Çocuklarının Duyguları Anlama Becerileri ile Sosyal Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bozkurt Yükçü, Ş., ve Demircioğlu, H. (2017). Examination of the Emotion Regulation Skills of Preschool Children In Terms of Various Variables. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 442-466.

Bulut, M. (2022). Etkin Bir İletişim Sürecinde Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi. *EKEV Akademi Dergisi*, 26(91), 181-191.

Burgaz Uskan, S. ve Bozkuş, T. (2019). Eğitimde Oyunun Yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123-131.

Büyükkaymaz, M. ve Bıçakçı, M. Y. (2021). *Yürütücü İşlevler*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.

Can, C. (2025). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Özerklik, Duygusal Zeka ve Yaşam Yönelimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Canas, J. J., Fajardo, I. ve Salmeron, L.** (2006). Cognitive Flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, 1(3), 297-301.
- Canbay, İ.** (2012). *Matematikte Eğitsel Oyunların 7. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D. ve Faja, S.** (2013). *Executive Function, Preten and Imagination*, Marjorie Taylor (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Imagination*, Oxford University Press, New York, s. 161-174.
- Chan, R. C., Shum, D., Touloupoulou, T. ve Chen, E. Y.** (2008). Assessment of Executive Functions: Review of Instruments Sand İdentification of Critical İssues. *Archives of clinical neuropsychology*, 23(2), 201-216.
- Chen, Z., Ren, W., Gao, L., Liu, B., Pei, S. ve Cheng, H. M.** (2011). Three-Dimensional Flexible and Conductive İnterconnected Graphene Networks Grown by Chemical Vapour Deposition. *Nature Materials*, 10(6), 424-428.
- Cooper, R. ve Sawaf, A.** (1998). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. A Perigee Book, New York.
- Cuevas, K., Rajan, V. ve Bryant, L. J.** (2017). Emergence of Executive Function in İnfancy, Sandra A. Wiebe & Julia Karbach (Eds.), *Executive Function: Development Across the Life Span*, Routledge, London & New York, p. 11-28.
- Çağın, B.** (2022). *Matematiksel Akıl ve Zekâ Oyunları Kullanılarak Yapılan Öğretim Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Başarılarına, Matematiksel Motivasyonlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Çağır, S.** (2020). *Sosyal Bilgiler Kavramlarının Öğretiminde Zekâ ve Akıl Oyunları*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çağır, S. ve Oruç, Ş.** (2020). Intelligence and Mind Games in Concept Teaching in Social Studies. *Participatory Educational Research*, 7(3), 139-160.
- Çakan, M. H.** (2019). *Oyunlaştırma Yoluyla Toplumsal Bilincin Geliştirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çakar, U. ve Arbak, Y.** (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çalışkan, M. ve Şahin, A.** (2022). Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Veli Tutum Ölçeği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 1-13.
- Çalışkan, N.** (2025). *10-11 Yaş Grubu Çocuklara Uygulanan Eğitsel Oyun Programlarının Seçilmiş Antropometrik Özellikler ile Motor Parametreler Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çar, B., Kurtuluş, A., Yermakhanov, B. ve Bozdağ, İ.** (2023). The Effect of 8-Week Educational Game Training on Cognitive Flexibility, Emotional Intelligence and Coping Strategies. *Journal of Physical Education and Sport*, 23(6), 1528-1536.
- Çebi, B.** (2025). *Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerine Beden-Beyin-Beceri Yönetimi Programı (3B)'nin Etkisi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, N.** (2024). İlkokullarda Akıl ve Zekâ Oyunlarıyla İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(1), 123-136.
- Çiftçi, İ., Bilgin, E. A. ve Zabun, Ş. N.** (2025). Geometri Tahtası ve Model Setleri Kullanımının 5. Sınıf Öğrencilerinin Dörtgenler Konusundaki Akademik Başarıları ve Geometriye Yönelik Tutumlarına Katkısı: Yarı Deneysel Bir Araştırma. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 211-239.
- Çimen, M., Bayıroğlu, G. B. ve Dağlı, S.** (2024). Eğitsel Oyunlar ve Çocuk Gelişimi, Mustafa Kaya (Ed.), *Çocuk Gelişiminde Beden Eğitimi, Spor ve Oyun*, Efe Akademi Yayınları, İstanbul, s. 113-140.
- Çoban, B. ve Nacar, E.** (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Dal Çalışıcı, İ.** (2023). *Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Karar Verme Becerileri Üzerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Demir, E.** (2024). Oyunun Sınıflandırması ve Özellikleri, Mustafa Kaya (Ed.), *Çocuk Gelişiminde Beden Eğitimi, Spor ve Oyun*. Efe Akademi Yayınları, İstanbul, s. 23-53.

- Demir, M. R.** (2016). *Farklı Oyun Türlerine Dayalı Matematik Öğretiminin 1. Sınıf Öğrencilerinin Erişi ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirel, T.** (2015). *Zekâ Oyunlarının Türkçe ve Matematik Derslerinde Kullanılmasının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Bilişsel ve Duyuşsal Etkilerinin Değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dempsey, J. V., Haynes, L. L., Lucassen, B. A. ve Casey, M. S.** (2002). Forty Simple Computer Games and What They Could Mean To Educators. *Simulation and Gaming*, 33(2), 157-168.
- Deniz, S.** (2024). *Türkiye’de Akıl ve Zekâ Oyunlarına İlişkin Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Devecioğlu, S., Çoban, B. ve Karakaya, Y. E.** (2011). Türkiye’de Spor Eğitimi Sektörünün Görünümü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 627-654.
- Devecioğlu, Y. vee Karadağ, Z.** (2014). Amaç, Beklenti ve Öneriler Bağlamında Zekâ Oyunları Dersinin Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Diamond, A.** (2002). Normal Development of Prefrontal Cortex From Birth to Young Adulthood: Cognitive Functions, Anatomy, and Biochemistry, Donald T. Stuss & Robert T. Knight (Eds.), *Principles of Frontal Lobe Function*, Oxford University Press, New York, 466-503.
- Diamond, A.** (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S. ve Ergül, A.** (2017). Okul Öncesi Dönem Çocukları (36–72 ay) için Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu’nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 59-78.
- Doğan, Y., Kabapınar, Y., Zaman, S. ve Duman, E. Z.** (2023). Sosyal Bilimler Alan Becerileri: Kavram, Kapsam ve Geliştirilme Öyküsü. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 1055-1118.
- Dokumacı-Sütçü, N.** (2017). *Zekâ Oyunlarının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Uzamsal Yeteneklerine ve Uzamsal Yetenek Öz-Değerlendirmelerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Duman, E. Z., Arslan A. ve Kuçukşabanoglu, O. (2023). The Place of Intelligence Games in Philosophy and Logic Education. *Science Insights Education Frontiers*, 17(1), 2651-2676.

Duman, G. ve Temel, Z. F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 279-298.

Duman, K. P. ve Cumart, G. (2024). Oyun Temelli Öğrenme ve Okul Öncesi Eğitim. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 786-795.

Durulan, D. (2022). *Akıl ve Zekâ Oyunlarının Okul Öncesi Dönem Çocukların Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Durulan, D. ve Angın, D. (2023). Akıl ve Zekâ Oyunlarının Okul Öncesi Dönem Çocukların Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 333-357.

Ebner, M. ve 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.

Efe Kendüzler, S. (2023). *Eğitsel Oyun, Matematik Merkezinde Oyun ve Dijital Oyunun Çocukların Matematik ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme Becerilerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Elias, G. S., Garfield, R. ve Gutschera, K. R. (2012). *Characteristics of Games*. The MIT Press, London.

Elkind, D. (2008). The Power of Play: Learning What Comes Naturally. *American Journal of Play*, 1(1), 1-6.

Epçaçan, U. (2023). *Zekâ Oyunları Dersinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Erdoğan, A., Eryılmaz Çevirgen, A. ve Atasay, M. (2017). Oyunlar ve Matematik Öğretimi: Stratejik Zekâ Oyunlarının Sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 287-311.

Eren, N. H. ve Kanak, M. (2024). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 1108-1134.

Ertuğrul Aydoğan, Y. (2004). *İlköğretim İkinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Esen, B. (2021). *Akıllık ve Zekâ Oyunları Etkinliklerinin İlkokul 3. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Esen, M. (2019). *Zekâ Oyunlarının, 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözmeye İlişkin Karar Verme Becerisine, Sabırlı Davranış Göstermesine ve Okul Doyumuna Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Fatemi, S. M., Abdoshahi, M. ve Miletic, V. (2024). The Effect of Online Training of Competitive Domino and Cup Stacking Games on Mindfulness, Emotion Regulation and Executive Functions of Children. *Journal of Motor Control and Learning*, 6(2), 1-8.

Froebel, F. (1895). *Friedrich Froebel's Pedagogics Of The Kindergarten: or, His Ideas Concerning The Play And Playthings Of The Child*. (Çev.) Josephine Jarvis, D. Appleton And Company, New York.

Garon, N. (2016). A Review of Hot Executive Functions in Preschoolers. *Journal of Self-Regulation and Regulation*, 2, 57-80.

Gazozoğlu, Ö. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Gedil, S. N. (2024). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Yürütücü İşlevlerini Destekleyen Stratejileri Kullanma Yeterlilikleri ile Çocukların Yürütücü İşlevlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Genişyürek, C. (2021). *Zekâ Oyunlarının 5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Gershon, P. ve Pellitteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in Preschool Education: A Review of Programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26-41.

- Gilbert, S. J. ve Burgess, P. W.** (2008). Executive Function. *Current Biology*, 18(3), 110-114.
- Gil-Moreno, J. ve Rico-Gonzalez, M.** (2023). The Effects of Physical Education on Preschoolers' Emotional Intelligence: *A Systematic Review*. *Sustainability*, 15(13), 10632.
- Ginsburg, K. R., Committee on Communications ve Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health.** (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191.
- Girmen, P.** (2012). Eskişehir Folklorunda Çocuk Oyunları ve Bu Oyunların Yaşam Becerisi Kazandırmadaki Rolü. *Milli Folklor*, 24(95), 263-273.
- Goleman, D.** (2009). Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ. A&C Black, London.
- Goleman, D.** (2010). *Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemlidir (33rd ed.)*. Varlık Yayınları, İstanbul.
- Goleman, D.** (2020). *Duygusal Zekâ*. (Çev.) Banu Seçkin Yüksel, Varlık Yayınevi, İstanbul.
- Gordon Biddle, K. A., Garcia-Nevarez, A., Roundtree Henderson, W. J. ve Valero-Kerrick, A.** (2013). *Early childhood education: Becoming a professional*, Sage, London.
- Göçet, E.** (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gökçe, E., Güneş, E. ve Nalçacı, E.** (2021). Çalışma Belleği Hakkında Kısa Bir Gözden Geçirme. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 74(1), 11-17.
- Gökçen, Ç. F.** (2003). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Müzeyyen Sevinç (Ed.), *Eğitsel Oyunlar ve Uygulama Yöntemleri*, Morpa Yayınevi, İstanbul, s. 490-501.
- Gül, M.** (2006). *Anasınıfına Devam Eden Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 61-72 Ay Arası Çocuklara Sembolik Oyun Eğitiminin Genel Gelişim Durumlarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülây, H.** (2009). 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Konumlarını Etkileyen Çeşitli Değişkenler. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-121.
- Gümüş, A. M.** (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Okuryazarlık Becerileri ve Sosyal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kuzey Kıbrıs.

Güngör, K. (2021). *Okul Öncesi Dönemde Çocukların Oynadığı Akıl ve Zekâ Oyunlarının Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Güngör, K. ve Tuğrul, B. (2020). Okul Öncesi Dönemde Çocukların Oynadığı Akıl ve Zekâ Oyunlarının Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(75), 5550-5561

Gürcan, A., Özhan, S. ve Uslu, R. (2008). *Dijital Oyunlar ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri*. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara.

Halıcı, E. (2019). *Zekâ Oyunları Eğitimi Çalışma Kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara. [Erişim: 15.02.2025, <https://www.mustafa-turan.com/urun/Zeka-Oyunlar%C4%B1-E%C4%9Fitimi-%C3%87al%C4%B1%C5%9Fma-Kitab%C4%B1-6032>].

Holmquist, L. E., Björk, S., Falk, J., Jaksetic, P., Ljungstrand, P. ve Redström, J. (1999). What about fun and games, Fredrik Ljungberg (Eds.), *Informatics in the Next Millennium*. Studentlitteratur, Lund.

Hughes B. (2001). *Evolutionary Play Work and Reflective Analytic Practice*. Routledge, London & New York.

Huizinga, M., Baeyens, D. ve Burack, J. A. (2018). Executive Function and Education. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-3.

Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*. (Çev.) Mehmet Ali Kılıçbay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

İçen, B. K., ve Çelik, O. T. (2026). Examination of the Effects of a Play-Based Mindfulness Training Program on Resilience, Emotion Regulation Skills and Executive Functions of Preschool Children. *Children*, 13(1), 110-134.

İmren, M. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanım Düzeyleri, Motivasyonları ve Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Kısa Süreli Bellek, Çalışma Belleği, Yönetici İşlevler ve Dikkat Üzerinde Etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Kaçak, M. (2024). *Birleştirilmiş Sınıflarda Zekâ Oyunları Kullanımının Öğrencilerin Sosyal, Zihinsel ve Dikkat Becerilerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Kahraman, N.** (2013). *Hemşirelerin Duygusal Zekâ Becerilerinin Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahraman, T.** (2021). *Akıl ve Zekâ Oyunlarının, İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Bilişsel Özelliklerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kandır, A., Taşkın Gökçe, T. G., ve Çevik, E. E.** (2025). Okul Öncesi Çocukların Rutin Etkinlikler Sırasında Gözlenen Davranış Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *EDUCongress2025*, 1788-1791.
- Karasan, E.** (2013). *4 ve 5. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Oynatılabilecek Eğitsel Oyunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Karasar, N.** (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kartal, H. İ.** (2023). *Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Dikkat ve Görsel Algılarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yozgat.
- Kaya, S. N.** (2024). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerileri ile Bağımsız Öğrenme Davranışları ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaytez, N. ve Durualp, E.** (2014). Türkiye’de Okul Öncesinde Oyun ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 110-122.
- Keçici, F. P.** (2025). *Çocuklarda Fonksiyonel Olmayan Tutumlar, Duygusal Zekâ ve Zorbalık*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kel, S. ve Kul, B.** (2021). Akıl ve Zekâ Oyunlarının Öğrencilere Katkıları: Öğitmenlerin Görüşleri. *Uluslararası Bilim Ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 207-225.
- Keltner, D., Oatley, K. ve Jenkins, J. M.** (2018). *Understanding Emotions (4th ed.)*. John Wiley & Sons, USA.
- Kılıçarslan, F.** (2009). *10 Adımda Duygusal Zekâ*. Yelpeze Yayınevi, İstanbul.

Kılıç, S., Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(1), 209-230.

Koçyiğit, M. (2016). *Etkili İletişim ve Duygusal Zekâ*. Eğitim Yayınevi.

Korkmaz, Ö. ve İnal, M. (2019). Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Dönük Tutumlarına ve Konuşma Becerilerine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 898-913.

Kurupınar, A. (2021). *Okul Öncesi Çocukların Problem Çözme Becerilerine Zekâ Oyunları Eğitim Programının Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçük Kurt, G. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Okul Bahçesi Kullanımı ve Bahçede Oyun Oynamaya İlişkin Görüşlerin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Lazovic, S. (2012). The Role and Importance of Emotional Intelligence in Knowledge Management, *In Management, Knowledge and Learning International Conference*, p. 20-22.

Li, Q., Liu, P., Yan, N., ve Feng, T. (2020). Executive Function Training Improves Emotional Competence for Preschool Children: The Roles of Inhibition Control and Working Memory. *Frontiers in Psychology*, 11, 347.

Lim, S., Kim, Y. ve Kim, K. (2020). A Study on Puzzle Game – Based Learning Content for Understanding Mandala. *International Journal of Advanced Culture Technology*, 8(2), 34-41.

Mandziuk, J. (2007). Computational Intelligence in Mind Games. *Challenges for computational intelligence*, 63, 407-442.

Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26, 14-28.

Marangoz, D. (2018). *Mekanik Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Beceri Düzeylerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Maria Bottino, R. ve Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 359-375.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Peter Salovey & David J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, Basic Books, New York p. 3-31.

Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. MHS, Toronto.

Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. ve Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *The American Psychological Association*, 1(3), 232-242.

Mayer, J. D., Roberts, R. D. ve Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59(1), 507-536.

Mert, E. (2015). *Duygusal Zekâ ve Çatışma Yöntemi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). *Okul Öncesi Eğitimi Programı (36-72 aylık çocuklar için öğretmen kılavuz kitabı)*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara. [Erişim:27.11.2025, <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>].

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013a). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara. [Erişim:2.11.2025, <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>].

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013b). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi (5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), Ankara. [Erişim:16.01.2025, https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202152512057724-zeka_oyunlari.pdf].

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Oyun Etkinliği-1*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara. [Erişim:04.10.2025, https://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Oyun%20Etkinlikleri%20-1.pdf].

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Oyun ve Hareket Etkinlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara. [Erişim:14.10.2025, https://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Oyun%20ve%20Hareket%20Etkinlikleri.pdf].

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *Geleneksel Oyunlar ve Zekâ Oyunları Alanı-Zekâ Oyunları Okul Öncesi Kurs Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara. [Erişim:17.01.2025, <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=7129>].

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). *Oyun ve Oyun Etkinlikleri Dersi Öğretim Programı (Zeka Oyunları Modülü I-II)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara. [Erişim:27.11.2025, <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1336>].

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara. [Erişim:17.03.2025, <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>].

Moriguchi, Y. (2014). The Early Development of Executive Function and its Relation to Social Interaction: A Brief Review. *Frontiers in Psychology*, 5.

Moursund, D. G. (2006). *Introduction to Using Games in Education: A Guide for Teachers and Parents*. D. Moursund. [Erişim:15.03.2025, <https://scholarsbank.uoregon.edu/server/api/core/bitstreams/b7684744-0879-4f08-8234-38c74fe4cb31/content>].

Muller, A. A. ve Pearlmutter, M. (1985). Preschool Children's Problem Solving Interactions At Computers And Jigsaw Puzzles. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6(2), 173-186.

Nergiz, E. (2024). *Yetişkin Bireylerde Duygu Düzenleme ve Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Farklılıkları Açısından Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Nguyen, T. ve Duncan, G. J. (2019). Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 49-61.

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights [OHCHR]. (2016). *OHCHR Report 2016* [Erişim:22.08.2025, https://digitallibrary.un.org/record/3966694/files/1_The_whole_Report_2016.pdf].

Okatan, Ö. ve Tagay, Ö. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Yöntemi Olarak Oyuna İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2140-2164.

Ott, M. ve Pozzi, F. (2012). Digital Games as Creativity Enablers for Children. *Behaviour & Information Technology*, 31(10), 1011-1019.

Özen, G. (2023). *Akıl ve Zekâ Oyunlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme, Sosyal Beceri ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özer, A., Gürkan, A. C. ve Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54-57.

Özdevecioğlu, B. ve Söylemez, N. H. (2021). Akıl ve Zekâ Oyunları ile İlgili Olarak Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(28), 17-53.

Özgür, A. B. (2023). Erken Çocukluk Döneminde Yürütücü İşlev Becerilerinin Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özkan, E. S. (2025). *Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Pakiş, A. K. ve Deniz, M. E. (2020). Farklı Branş Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılık Üzerine Etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 153-166.

Parten, M. B. (1932). Social Participation Among Preschool Children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269.

Pay, G. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Matematiksel Akıl Yürütme Becerilerinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Perlman, S. B., Huppert, T. J. ve Luna, B. (2016). Functional Near-Infrared Spectroscopy Evidence for Development of Prefrontal Engagement in Working Memory in Early Through Middle Childhood. *Cerebral Cortex*, 26(6), 2790-2799.

Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.

Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood (2 st. ed.)*. Routledge, London & New York.

- Polat, B. ve Kara, M.** (2023). Oyuncak ve Oyun Oynamanın Çocuk Gelişimine Etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Premsky, M.** (2001). Fun, Play and Games: What Makes Games Engaging. *Digital Game-Based Learning*, 5(1), 5-31.
- Premsky, M.** (2005). Complexity Matters. *Educational Technology*, 45(4), 1-15.
- Rahmatullayeva, Z. O.** (2021). Development Of Emotional Intelligence In Preschool Children. *Ekonomika i Socium*, 5-1(84), 414-417.
- Raver, C. C. ve Blair, C.** (2016). Neuroscientific Insights: Attention, Working Memory, and Inhibitory Control. *The Future of Children*, 26(2), 95-118.
- Rueda, M. R., ve Paz-Alonso, P. M.** (2013). Executive Function and Emotional Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7.
- Sadıkoğlu, A.** (2017). *Zekâ ve Akıl Oyunları Dersinin Değerler Eğitimindeki Rolünün Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sapan, B.** (2024). *Akıl ve Zekâ Oyunları ile Zenginleştirilmiş Türkçe Dersinin İlkokul Öğrencilerinin Okuma, Anlama ve Yaratıcılık Becerileri ile Türkçe Dersi Motivasyonlarına Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Sapsağlam, Ö.** (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değişen Oyun Tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
- Saraç, S., ve Ogelman, H. G.** (2025). Association Between Emotional Competence and Adjustment to Preschool: The Mediating Role of Self-Regulation. *Participatory Educational Research*, 12(2), 20-37.
- Sarıkan, S.** (2023). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ, Bilişsel Esneklik ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Savaş, M. A.** (2019). *Zekâ Oyunları Eğitiminin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.

Saygı, E. ve Ulusoy, Ç. A. (2019). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Hafıza Oyunları ile Hafıza Oyunlarının Matematik Öğretimine Katkısına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 331-345.

Schell, J. (2008). *The Art of Game Design: A book of lenses*. CRC press.

Sekmen, S. (2025). *Akıl ve Zekâ Oyunlarının 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.

Sezer, Ş. İ. (2022). *Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Duygusal Gelişim*, Nobel Bilimsel Eserler, Ankara.

Sezgin, E. E. (2025). Üniversite Öğrencilerine Yönelik Duygusal Zekâ Araştırmaları: Lisansüstü Tezler Üzerinden Bir İçerik Analizi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(13), 377-396.

Sheridan, M. D. (2011). *Play in Early Childhood: From Birth to Six Years*. Taylor & Francis, New York.

Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kuramsal Çerçevesi ve Eğitimdeki Rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 269-293.

Sucular, E. (2025). *Algoritma Öğretiminde Akıl ve Zekâ Oyunları Kullanımının Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri ve Programlamaya Yönelik Öz-Yeterliliklerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Şahin, E. (2019). *Zekâ Oyunlarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Problem Çözme Algularına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Şahin, E. ve Tezci, E. (2023). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Üzerinde Zekâ Oyunlarının Etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(50), 601-616.

Şahin, H. ve Ömeroğlu, E. (2015). Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekâlarına Etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 39-56.

Şen, B. ve Özbey, S. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Education Sciences*, 12(1), 40-57.

Şen, M. (2020). *Akıl ve Zekâ Oyunlarının 60-72 Aylık Çocuklarda Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şimşek, N. ve Çınar, Y. (2017). Okul Öncesi Eğitime Genel Bakış. Naciye Şimşek ve Yasemin Çınar (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Anı Yayınları, Ankara.

Şişman, Ş. (2022). *Akıl ve Zekâ Oyunlarının 8. Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemleri Çözme Başarısı ve Matematik Tutumlarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Taş, C. Ç. (2023). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Özarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Teke, N. (2023). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Mizaç, Yürütücü İşlev Becerileri ve Sosyal Davranışlarında Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temiz, Z. ve Semiz, G. K. (2019). En İyi Öğretmenim Doğa: Okul Öncesinde Doğa Temelli Eğitim Uygulamaları Projesi Kapsamında Hazırlanan Öğretmen Etkinlikleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 314-331.

Terzi, H. (2019). *Zekâ Oyunlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.

Thorell, L. B. ve Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Function Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33(4), 536-552.

Titrek, O. (2010). *IQ'dan EQ'ya Duyguları Zekice Yönetme*. Pegem Yayınları, Ankara.

- Tosun Atılmış, D.** (2021). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının ve Öğretmenlerinin Oyun ve Etkinlik Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuğrul, B.** (2010). *Oyun Temelli Öğrenme. Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tuna, Y.** (2008). *Örgütsel İletişim Sürecinde Yöneticilerin Duygusal Zekâ Yeterlilikleri*. (Doktora). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Turan, S.** (2023). *İlkokul çocuklarında yürütücü işlevler ile okula uyum ve sosyal yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Atlas Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Tüm Üstün Zekâlılar Derneği [TÜZDER]** (2013). *Zekâ ve Akıl Oyunları Eğitimliği Eğitimi Notları Kitapçığı*. TÜZDER.
- Türk Beyin Takımı [TBT]** (2014). *1. Kademe Başlangıç Düzeyinde Zekâ Oyunları Eğitim Eğitimi Kitabı*. İstanbul.
- Türk Dil Kurumu [TDK]** (2025). Duygusal Zekâ. Güncel Türkçe sözlük. [Erişim:18.10.2025, <https://sozluk.gov.tr/>].
- Türk Dil Kurumu [TDK]** (2025). *Okul Öncesi Eğitim*. Güncel Türkçe sözlük. [Erişim:13.09.2025, <https://sozluk.gov.tr/>].
- Türk Dil Kurumu [TDK]** (2025). *Oyun*. Güncel Türkçe sözlük. [Erişim:23.12.2025, <https://sozluk.gov.tr/>].
- Türkmen, S.** (2019). *60-72 Aylık Çocukların Motivasyon Düzeyleri ile Duygusal Zeka ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkmen, S. ve Ulutaş, İ.** (2018). How Do Preschool Teachers Perceive The Emotional Intelligence? Teaching Practices and Emotional Intelligence in Early Childhood. *Educational Sciences Research in the Globalizing World*, 177, 170-83.
- Türkoğlu, B. ve Uslu, M.** (2016). Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(6). 50-68.

- Uçar, Ş.** (2024). *Akıl ve Zekâ Oyunlarının 60-72 Aylık Çocukların Erken Matematik Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yozgat.
- Ulutaş, İ.** (2005). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâlarına Duygusal Zekâ Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Usta, İ.** (2024). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Eğitici Ahşap Oyuncaklar ile Özbakım Becerisinin Geliştirilmesi. *Academic Knowledge*, 7(2), 306-319.
- Uzunöz, E.** (2021). *Duygusal zekânın etik davranış üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Ülküdür, M. A.** (2016). *Proje Tabanlı Öğrenme Etkinlikleri ile Oyun Tabanlı Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarı, Tutum ve Motivasyona Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Veiga, G., Neto, C. ve Rieffe, C.** (2016). Preschoolers' Free Play- Connections with Emotional and Social Functioning. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 48-62.
- Westby, C.** (2000). A Scale for Assessing Children's Play, Karen Gitlin Weiner, Alice Sandgrund & Charles E. Schaefer (Eds.), *Play Diagnosis and Assessment*, John Wiley and Sons Inc., New York, p. 15-57.
- Wood, E. ve Hedges, H.** (2016). Curriculum in Early Childhood Education: Critical Questions About Content, Coherence, and Control. *The Curriculum Journal*, 27(3), 387-405.
- Yağlı, M. C.** (2019). *Zekâ Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yalçın, K.** (2025). *Akıl ve Zekâ Oyunları Oynayan İlkokul Öğrencilerinin Zekâ Türleri ve Prososyal Davranışlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bilecik.
- Yalçınkaya, M.** (2002). Okul Öncesinde Hareket Eğitimi ve Oyun, Işık Gürşimşek. (Ed.), *Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s. 7-23.

Yaşar Ekici, F. ve Kırkıç, K. A. (2021). Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programları. Fatma Yaşar Ekici, & Kamil Arif Kırkıç (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi Kuramdan Uygulamaya*. Nobel Kitap Evleri, Ankara, s. 51-75.

Yeşelbaş, A. (2024). *Görsel Sanatlar Dersinde Oyun Temelli Etkinlik Tasarımının Öğrenci Çalışmalarına Etkisi: Joan Miro Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, B. (2023). *Zekâ Oyunlarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Problemi Çözme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Yıldırım, Y. ve Güler, B. (2024). Okul Dışı Ortamlarda Gerçekleştirilen Akıl ve Zekâ Oyunlarına İlişkin Veli ve Öğrenci Görüşleri. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 6(1), 15-33.

Yıldırım, Z. (2022). *Oyun Temelli Öğrenmenin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Araz, H. (2016). Dolaşım Sistemi Konusunda Eğitsel Oyun Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Fen Öğrenimi Motivasyonu Üzerine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 20-32.

Yıldız, M. Ş. (2019). *Özel Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren İlkokul (2-4. Sınıf) Öğrencilerinin Duyusal Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, R. (2023). *Zekâ Oyunları ve Geleneksel Çocuk Oyunlarının Ortaokul Öğrencilerinde Dikkat ve Görsel Algıya Etkisi*. (Doktora Tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Yılmaz Bursa, G. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Destekleyici Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz, D. (2019). *Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Akıl Yürütme Becerilerine ve Matematiksel Tutumlarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Yılmaz, E., Yüzbaşıoğlu, Y. ve Hacıhatiroğlu, N.** (2022). Zekâ Oyunlarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilimsel Süreç ve Dikkat Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 627-642.
- Yılmaz, M. G.** (2018). *Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okullarda Oyun Hakkına İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, T. G.** (2024). *Küçük Sorunlar, Büyük Duygular: Çocukların Duygusal Gelişimini Empatiyle Anlamak ve Desteklemek*. Bambuk Yayınevi.
- Yoldaş Örs, C.** (2024). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri, Duygusal Zekâ ve Psikolojik Sağlık Düzeyleri arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yöndemli, E. N. ve Doğan Taş, İ.** (2018). Zekâ Oyunlarının Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerde Matematiksel Muhakeme Yeteneğine Olan Etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 46-62.
- Yörükoğlu, A.** (1997). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. Özgür Yayınları, İstanbul.
- Yurdakavuştu, Y.** (2012). *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yüksel, İ., & Aslan, C.** (2020). Özel Eğitim, Zekâ Oyunları ve Fen Eğitiminde Temel Kavramlar, Yahya Çıkılı ve İbrahim Yüksel (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler için Zekâ Oyunlarıyla Fen Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, s. 1-18.
- Zilan, S.** (2023). *Akıllık ve Zekâ Oyunlarının Matematik eğitiminde kullanımı: Bir Meta-Sentez Çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

EKLER

EK-1: ETİK KURUL İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.02.2025-308791



T.C.
BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Sayı :E-54674167-050.04-308791
Konu :Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Kararı 3/3

04.02.2025

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Perihan CİVELEK
Öğretim Üyesi

İlgi : a) 27.12.2024 tarihli, 301276 sayılı yazı.
b) Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 23.01.2025 tarihli ve 3 sayılı Oturum Kararı.

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün İlgi (a) yazısı eki Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı Çocuk Gelişimi Tezli (İ.Ö.) Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yeliz YILDIZ'ın "*Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Akıl ve Zeka Oyunlarının Çocukların Duygusal Zeka ve Yürütücü İşlev Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*" konusunda yapılacak araştırma için Kurul'a yapılan başvuru ele alınmış olup çalışma hakkında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun yapmış olduğu inceleme neticesinde;

Başvuru formunda beyan edilen bilgiler doğrultusunda, başvuru sahibinin araştırmasında kullanacağı ölçme aracının/araçlarının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeceğine ilişkin sorumluluk başvuru sahibine/sahiplerine ait olmak üzere, veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinlerin alınması, sunulan veri formlara göre ve söz konusu formlardaki beyanların dışına çıkılmaması şartıyla, Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Yönergesine uygunluğuna Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 23.01.2025 tarihli ve 3 sayılı toplantısının 3 no.lu kararı ile toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

Bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr. Harun TUNÇEL
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2: İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ



Bahçelievler Belediyesi Anaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.018864

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: YELİZ YILDIZ

Araştırmanın Adı: Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Akıl ve Zekâ Oyunlarının Çocukların Duygusal Zekâ ve Yürütücü İşlev Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Bahçelievler Belediyesi Anaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Anaokulu

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği, ÇOCUKLUK DÖNEMİ YÜRÜTÜCÜ İŞLEV ENVANTERİ, Demografik Bilgi Formu

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 13.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 13.02.2026

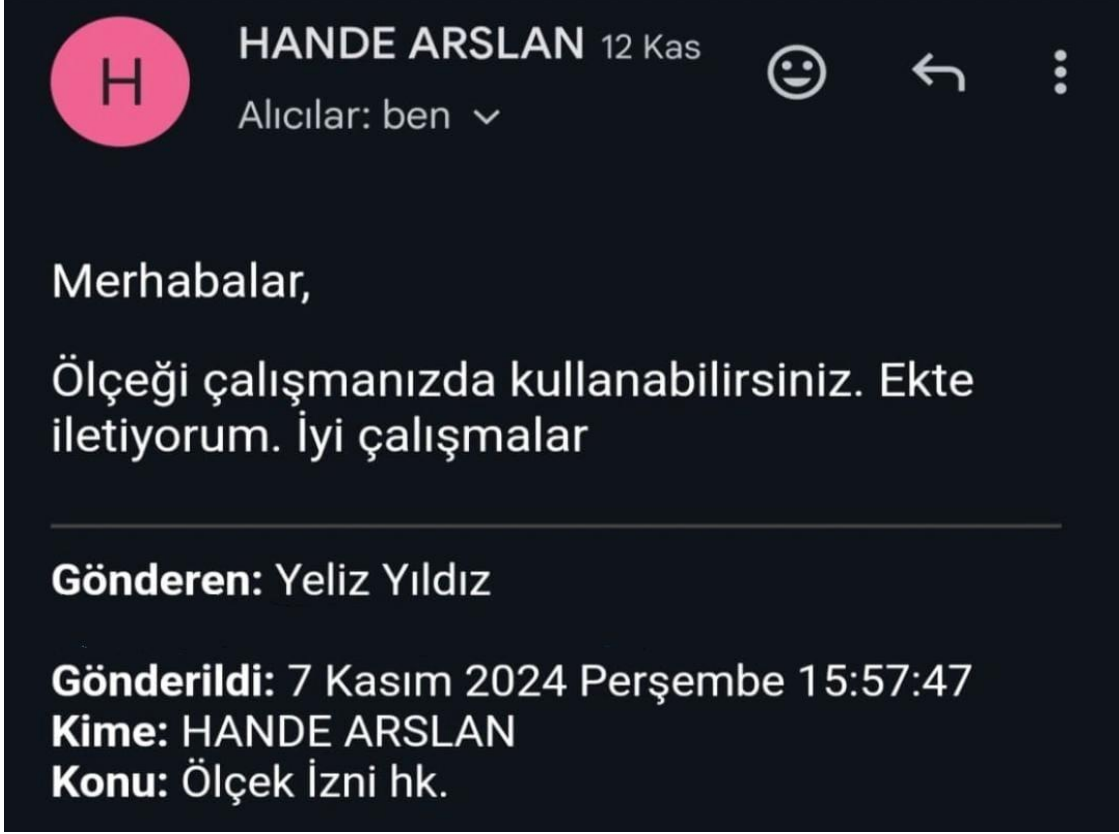
Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

**EK-3: ÇOCUKLUK DÖNEMİ YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER ENVANTERİ ÖLÇEK
KULLANIM İZİNİ**



EK-4: SULLIVAN ÇOCUKLAR İÇİN DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Sayın Yeliz YILDIZ

"Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği" isimli ölçme aracının "**Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Akıl ve Zekâ Oyunlarının Çocukların Duygusal Zekâ ve Yürütücü İşlev Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**" konulu çalışmanızda ilgili yerlerde kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Adı geçen ölçekler sadece belirtilen çalışmada kullanılabilir ve başkalarına verilmemelidir. Başarılar dilerim.

Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Öğretim üyesi

Kaynaklar:

Ulutaş, İ. ve E. Ömeroğlu, (2007). "The Effects Of An Emotional Intelligence Education Program On The Emotional Intelligence Of Children", *Social Behavior And Personality*, 35 (10), 1365-1372. ISSN: 0301-2212

Ulutaş, İ. (2005). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâlarına Duygusal Zekâ Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Ün. Eğitim Bil. Enst.

"Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği" isimli ölçme aracını "**Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Akıl ve Zekâ Oyunlarının Çocukların Duygusal Zekâ ve Yürütücü İşlev Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**" konulu yüksek lisans tez çalışmamda yukarıdaki kaynaklar gösterilerek kullanacak, yüksek lisans tez çalışmam dışında başka bir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan elektronik ortamda veya baskıyla başkalarına verilmeyecek veya paylaşılmayacaktır.

22.11.2024

Yeliz YILDIZ
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı
Çocuk Gelişimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

EK-5: AKIL ZEKÂ OYUNLARI VE SATRAŇ EĞİTİMİ (2. KADEME) EĞİTİM SERTİFİKASI



EĞİTİM SERTİFİKASI

“YELİZ YILDIZ”

FSMVÜ SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ tarafından gerçekleştirilen 260 saat
“AKIL ZEKA OYUNLARI VE SATRAŇ EĞİTİMİ(2.KADEME)”
tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

İSMAİL ÖZ
Sürekli Eğitim Merkezi Müdür V.

TANZİM TARİHİ: 16.08.2024

“Bu belgenin doğruluğu <https://www.turkiye.gov.tr/belge-dogrulama> adresinde veya mobil cihazınıza yükleyebileceğiniz e-Devlet Kapısı’na ait Barkodlu Belge Doğrulama uygulaması vasıtası ile üstteki karekod okutularak kontrol edilebilir.”

 **e-İmzalıdır**

EK-6: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Ebeveynler,

Bu form, Okul Öncesi Dönemde Uygulanan Akıl ve Zekâ Oyunlarının Çocukların Duygusal Zekâ ve Yürütücü İşlev Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi konulu araştırmamız kapsamında sizlere ait demografik veriler elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, sadece bu çalışmanın analiz sürecinde kullanılacak olup, kimliğinizi ifşa edecek herhangi bir bilgi paylaşılmayacaktır. Lütfen her soruyu doğru ve eksiksiz bir şekilde yanıtlamaya özen gösteriniz. Katkılarınız, araştırmamızın sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için oldukça değerlidir. İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Yeliz YILDIZ

Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Cocuğun:

1. Cinsiyeti: ()Kız ()Erkek
2. Doğum Tarihi:
3. Kardeş Sayısı:
4. Doğum Sırası:
5. Çocuğunuz Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Aldı mı? ()Evet ()Hayır
6. Çocuğunuz Daha Önce Akıl Ve Zekâ Oyunları Eğitimi Aldı mı? ()Evet ()Hayır
7. Çocuğunuz Daha Önce Yürütücü İşlev Becerilerine İlişkin Eğitim Aldı mı (Kodlama, STEM, Yapay Zeka vb.)? (Cevabınız "Evet" ise Hangi Eğitimi Aldı Yazınız).
()Evet ()Hayır Yazınız
8. Annenin Bilgileri
Yaşı:
Eğitimi:
Mesleği:
9. Babanın Bilgileri
Yaşı:
Eğitimi:
Mesleği:
10. Ailenin Aylık Ortalama Geliri: