



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**7. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE
EĞİTSEL OYUN YÖNTEMİ KULLANIMININ
AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ**

Havva GÜLBAŞI
ORCID: 0009-0007-7156-5235

Danışman
Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN
ORCID: 0000-0002-2452-1252

Konya – 2024

TEŞEKKÜR

Eğitim s¼reçleri içerisinde ¼đrenilen bilginin davranışa nasıl d¼n¼Őeçēđ her zaman cevaplanması gereken bir soru olmuştur. Bu da eğitimde dolayısıyla din eğitiminde farklı metotlara y¼nelinmesine yol açmıŐtır. Bu çalışmada eğitimde kullanılan farklı metotlardan ‘Eğitsel oyunların, dini kavram ¼đretiminde ¼đrenci başarısı ve tutumuna olan etkisi nedir?’ sorusuna cevap aranarak, dersin ¼đretimine olan katkısının neler olduğu incelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmayı hazırlarken desteklerini esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. İrfan Erdoğan’a teŐekk¼rlerimi ve saygılarımı sunarım. Ayrıca tez savunma sınavında yer alarak çalıŐmamı titizlikle inceleyen ve kıymetli katkılarda bulunan Prof. Dr. Muhiddin OkumuŐlar’a ve Doç. Dr. Fatih İpek’e Ő¼kranlarımı arz ederim.

Son olarak ¼đrenim hayatım boyunca sevgilerini ve desteklerini her zaman hissettiğim değerli aileme sonsuz teŐekk¼rler...

Havva G¼LBAŐI

Temmuz 2024

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	9
2. ALAN YAZIN.....	11
2.1. Oyun Nedir?	11
2.2. Oyunun Önemi	13
2.3. Oyunun Sınıflandırılması	17
2.3.1 Oyunun Bireyin Gelişimine Etkisi	22
2.3.1.1 Oyunun Bilişsel ve Duygusal Gelişime Katkısı	23
2.3.1.2 Oyunun Fiziksel ve Devinişsel Gelişime Katkısı.....	27
2.3.1.3 Oyunun Sosyal Gelişim ve Dil Gelişimine Katkısı.....	29
2.4. Oyun Kuramları.....	33
2.4.1. Klasik Kuramlar	34
2.4.2. Modern Kuramlar	36
2.5. Eğitsel Oyun ve Önemi	39
2.5.1. Oyun Tabanlı Öğrenme	42
2.5.2. Eğitsel Oyun Metodunun Özellikleri	47
2.5.3. Eğitsel Oyun Metodunun Uygulama Aşamaları	49
2.5.4. Eğitsel Oyun Metodunun Yararları	53
2.5.5. Eğitsel Oyun Metodunun Sınırlılıkları	55
2.5.6 Din Eğitiminde Eğitsel Oyun ve Önemi.....	56
2.6. İlgili Araştırmalar	66
3. YÖNTEM.....	71

3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	73
3.3. Veri Toplama Araçları	74
3.3.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Tutum Ölçeği	75
3.3.2. Akademik Başarı Testi	75
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	75
3.4. Verilerin Toplanması.....	76
3.5. Veri Analizi	77
4. BULGULAR	79
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular.....	79
4.1.1. Kullanılan Başarı Testinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	79
4.1.2. DKAB Dersine Karşı Tutuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar	82
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular	94
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	104
5.1. Tartışma.....	104
5.2. Sonuç	107
5.3. Öneriler.....	111
KAYNAKLAR.....	113
EKLER.....	129
EK 1. DENEY GRUBU DERS PLANI.....	129
EK 2. KONTROL GRUBU DERS PLANI	131
EK 3. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	133
EK 4. AKADEMİK BAŞARI TESTİ	134
EK 5. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	136
EK 6. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ.....	137
EK 7. ETİK KURUL KARARI	138
EK 8. ARAŞTIRMA İZİNİ.....	139
EK 8- VELİ ONAM FORMU	140
EK 9. KATILIMCI ONAM FORMU.....	141

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

7. *Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi Kullanımının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi* başlıklı tez çalışmamın toplam **152** sayfalık kısmına ilişkin, 24/07/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%15** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

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

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

24/07/2024

Havva GÜLBAŞI

Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

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

24/07/2024

Havva GÜLBAŞI

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
vd.	Ve Diğerleri
s.a.v.	Sallallahü Aleyhi Vesellem
Akt.	Aktaran
SW	Shapiro Wilk

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grupları 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Yıl Sonu Not Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grupları “Güzel Ahlakî Tutumlar” Başlıklı Üniteye Dair Ön test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	74
Tablo 3. Deney Grubunun Ön Test Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	80
Tablo 5. Deney Grubunun Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	81
Tablo 6. Kontrol Grubunun Son Test Kalıcılık Testi Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi	82
Tablo 7. Deney Grubunun Ön Test Son Test Genel Tutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	83
Tablo 8. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test DKAB Dersi Genel Tutum Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları	84
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grupları DKAB Dersi Genel Tutum Erişî Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 10. Deney Grubunun Ön Test Son Test Sevme Altboyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	85
Tablo 11. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Genel Tutum Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	86
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grupları Sevme Alt boyutu Erişî Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	86
Tablo 13. Deney Grubunun Ön Test Son Test İlgi Alt boyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	87
Tablo 14. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test İlgi Alt Boyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	88
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grupları İlgi Alt Boyutu Erişî Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 16. Deney Grubunun Ön Test Son Test Güven Alt Boyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	89

Tablo 17. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Güven Alt Boyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	90
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grupları Güven Alt Boyutu Erişi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	90
Tablo 19. Deney Grubunun Ön Test Son Test İstek Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları.....	91
Tablo 20. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test İstek Alt Boyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	91
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grupları İstek Alt Boyutu Erişi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	92
Tablo 22. Deney Grubunun Ön Test Son Test Fayda Alt boyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	93
Tablo 23. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Fayda Alt Boyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	93
Tablo 24. Deney ve Kontrol Grupları Fayda Alt Boyutu Erişi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 25. Eğitsel Oyun Yönteminin Derse Karşı Oluşturduğu Tutumlar ile İlgili Düşünceler	95
Tablo 26. Eğitsel Oyun yönteminin Davranış Oluşturma Yönünde Etkileri ile İlgili Düşünceler ...	96
Tablo 27. Eğitsel Oyun Yönteminin Derste Kullanımındaki Güçlükler ve Oyunların Yeterliliği ile İlgili Düşünceler.....	98
Tablo 28. Oyunla Öğretimin Dersi Öğrenmeye Katkısı ve En Sevilen Özelliği ile İlgili Düşünceler	99

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

7. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE EĞİTSEL OYUN YÖNTEMİ KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ

HAVVA GÜLBAŞI

Bu araştırmanın amacı din öğretiminde eğitsel oyun yöntemi kullanımının, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini alan 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırma ‘Güzel Ahlaki Tutumlar’ ünitesi ‘Doğruluk, Adalet, Sabır, Saygı, Özdenetim’ konuları özelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmamızda konunun bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilebilmesi için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırma desenlerinden birisi olan iç içe gömülü desen (embedded design) ise araştırmanın desenini oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında, bir İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören 20 öğrenci deney grubu 20 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği, Akademik Başarı Testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel boyutunda elde edilen nicel verilerin analizinde istatistiksel analiz paket programı SPSS 21 kullanılmıştır. Gerekli varsayımları karşılama durumuna göre parametrik testlerden bağımlı gruplar t testi ve bağımsız gruplar t testi ile parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi ile Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, geleneksel yöntemle işlenen dersler öğrenciye akademik başarı anlamında istenilen düzeyde fayda sağlamamaktadır. Eğitsel oyun metodu kullanılarak işlenen dersler öğrencinin dersteki başarı düzeyinin yükselmesinde ve derse karşı olumlu tutum geliştirmesinde anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Din eğitiminde eğitsel oyun yöntemi kullanımının başarı düzeyini artırmada ve davranış geliştirmede öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak; dinamik bir süreç, eğlenceli, heyecanlı ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturulmada yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Eğitsel Oyun, Oyun Tabanlı Öğrenme, Din Eğitiminde Oyun

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Elementary Religious Culture and Ethics Education
Elementary Religious Culture and Ethics Education Program
Master Thesis

THE EFFECT OF USING EDUCATIONAL GAME METHOD IN 7TH GRADE RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS LESSON ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDE

Havva GÜLBAŞI

The aim of this study is to examine the effect of using educational game method in religious education on the academic achievement levels and attitudes of 7th grade students taking Religious Culture and Moral Knowledge course. The research was conducted on the topics of ‘Truthfulness, Justice, Patience, Respect, Self-Control’ in the ‘Good Moral Attitudes’ unit. In our study, mixed research method was used to evaluate the subject with a holistic approach. Embedded design, which is one of the mixed method research designs, constitutes the design of the research. In the quantitative dimension of the study, a quasi-experimental design with pre-test post-test control group was preferred. The research was carried out with a total of 40 students, 20 students in the experimental group and 20 students in the control group, studying in an Imam Hatip Secondary School in the 2023-2024 academic year. Religious Culture and Moral Knowledge Course Attitude Scale, Academic Achievement Test, and semi-structured interview form were used as data collection tools. Statistical analysis package software SPSS 21 was used to analyze the quantitative data obtained in the experimental dimension of the research. Depending on the fulfilment of the necessary assumptions, dependent groups t test and independent groups t test were used as parametric tests and Wilcoxon signed-rank test and Mann Whitney U test were used as nonparametric tests. According to the findings obtained, the lessons taught with the traditional method do not provide the students with the desired level of academic achievement. The lessons taught by using educational game method make a significant difference in increasing the success level of the student in the lesson and developing a positive attitude towards the lesson. It has been concluded that the use of educational game method in religious education is useful in creating a dynamic process, fun, exciting and efficient learning environment by providing active participation of students in increasing the level of success and developing behaviour.

Keywords: Religious education, Educational Game, Game-Based Learning, Play in Religious Education

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Hayatın evreleri içerisinde eğitimin başarısının çocukluk dönemi yaşantılarıyla ve gelişimiyle bağlantılı olduğu yadsınamaz. Bu anlamda çocuğun yetişkinlik döneminin de sağlıklı olabilmesi için karakter gelişiminin temellerinin atıldığı insan hayatının önemli safhalarından olan çocukluk döneminin, din eğitimi açısından da önemsenmesi gereklidir.

Yaratılışın gereği olarak çocuk, dini öğrenmeye ve tatbik etmeye yatkındır. Rum suresi 30. ayetin mealinde “*O halde sen hanif olarak bütün varlığıyla dine, Allah insanları hangi fitrat üzere yaratmışsa ona yönel*” (Yazır, 2001, Rum Suresi, 30. ayet) buyrulurken insanların doğumundan itibaren dini yaşamaya istekli ve daha da önemlisi muhtaç olduğu anlatılmaktadır. İnsanın yaratılışındaki kodlamaları yani öğrenmeleri bu yöndedir. Bu fikir Hz. Peygamber’in (s.a.v) “*Her çocuk fitrat üzere doğar. Sonra ana babası onu Yahudi, Hristiyan veya Mecusi yapar*” (Yazır, 2001, s. 47), hadisi şerifi ile de desteklenmiştir. İslam bilginlerine göre göze görme kabiliyeti verildiği gibi fitrata da Allah’ı tanıma ve O’na kul olma yatkınlığı verilmiştir (Yazır, 2001, s. 47,48).

İnanma eğilimi, çocukta ilk evrelerde kendisi ve çevresi ile ilgili sorular sorarak kendini gösterir. Bu sorgulama sürecinin çocuğun zihninde sağlıklı bir anlama ulaşması oyunlar aracılığı ile kolaylaşır. Zaten oyun oynamak çocuğun yaratılıştan gelen Allah’ın ona verdiği önemli özelliklerindedir. Hz. Muhammed’in (s.a.v) hayatına bakıldığında eğitim metotlarında çocukları sıkmadan, hoşgörüyü ve onların fitratlarına uygun olarak oyunla çocuk terbiyesini gerçekleştirdiğini görmekteyiz. Peygamber (s.a.v.), “Çocuğu olan onunla çocuklaşsın” hadisi şerifi ile çocuğun doğasının gereği olan oyuna zaman ayırmanın ihtiyaç olduğunu söylemiştir. Yetişkinlerin de çocuklarıyla oyunlar kurmasının önemi üzerinde durarak onlarla eğlenceli vakit geçirmeyi tavsiye etmiştir (Suyuti, 1996, s. 388). Peygamberimizin namaz kılarken omzuna çıkan torunlarına kızmadan onlarla oyun oynayarak gönüllerini alması örnek olarak gösterilebilir. Her zaman çocukların oyunlarını öncelemiş ve önemsemiş onlarla mutlu olacakları eğlenceli oyunlar oynayarak vakit geçirmiş ve yetişkinlere de Peygamberimiz (s.a.v) zevklerine ve ilgilerine uygun olan oyunlara yönelmelerini tavsiye etmiştir. Bu da göstermektedir ki çocukların oyunlarına müsamaha göstermek hatta dahil olmak Peygamberimizin (s.a.v) sünnetlerindedir (Göv, 2019, s. 11,12).

Türk Dil Kurumunun tanımına göre oyun; yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlencedir (*Türk Dil Kurumu*, 2018). Bu eğlenceyi çocukların şahsiyet oluşumunda araç olarak kullanmak elbette ki tercih edilecektir. Aynı zamanda çocuğun sosyal hayata katılma, oyunla ilgilenme, serbest vakit geçirme gibi hakları Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesinde de yer almıştır. Didaktik bir öğretimle akademik içeriği ağırlaştırılarak yapılan bir öğretme faaliyetinin, çocuğu tamamen haklarından soyutlayarak robotlaştırdığı da görülmektedir ve bu durum olumsuz gelişmelere zemin hazırlamaktadır. Oyunun öğretmenin yönettiği ders faaliyetlerinin dışına itilmeden, öğrenmenin tam da bu yöntemle öğretmen-öğrenci etkileşimi sayesinde gerçekleşmesinin doğruluğu ortadadır (Göl-Güven, 2017, s. 1346).

Topluma uyum için gerekli kabiliyetin ve davranışların çocukluğun ilk evrelerinde edinildiği görülmektedir. Bu dönemde akademik başarılarının fazla önemsenmesi ve bunun da alışılmış ezber usullerle edindirilmeye çabalanması birtakım problemleri beraberinde getirmektedir. Eğer bu içerikler çocukların yaşlarıyla birlikte vakit geçirmesi, oyun yoluyla iş birliği kurma, birlikte hareket etme gibi becerilerin kazanılmasını sağlayarak çocuğa verilmiyorsa faydalı bir gelişim sağlanmayacağı aşikârdır. Bu anlamda dersin öğretmeni rehberliğinde çocuğun özgür bir ortamda kültürel, sanatsal ve akademik öğeleri, oyunla ve kendi yaşantıları yoluyla öğrenmesi, çocuğun ruhsal ve fiziksel gelişimi için gereklidir.

Gelişim dönemlerinin sağlıklı geçirilebilmesinde Piaget oyunların; yalnızca çocukluğun ilk dönemleri için gelişimsel faydalarını söylese de eğitim sistemine son yıllardaki bakışın değişmesiyle oyunlar her yaş grubundaki çocuklar üzerinde gelişimlerine olumlu katkı sağladığı tecrübe edilerek ortaya koyulmuştur (Donmus, 2010, s. 1498). Aynı zamanda oyun, öğrenme gibi zihni faaliyetleri de kendi tabiatı içerisinde kolaylıkla gerçekleştirir. Öğrenmenin bir davranış değişikliği olduğunu kabul edersek bunun için ilk adımın istek, ilgi ve merak duygularını içermesi kaçınılmazdır. Öğrenmenin kalıcılığında her şeyden önce çocuğun o konuya duymuş olduğu ilgi önemlidir.

Montessori'nin ifadesiyle "*oyun tatmin edicidir, içten gelen bir motivasyonla özgürce seçilmelidir*" (Dede & Gece, 2021, s. 34). Oyun doğal bir içsel yönelimle kendini gösterir. Çocuk bu süreç gereği kendiliğinden oyun oynamaya başlar. Eğlenirken netice değil yaşadığı o an çocuk için gerçek olandır. Aynı zamanda çocuğun kendini mutlu hissedeceği ve fiziksel ve ruhsal olarak tatmin olacağı yer oyundur. Çünkü "*oyun çocuğun işidir*" (Dede & Gece, 2021, s. 33). Bu da göstermektedir ki eğitimcinin en önemli gücü, çocuğun ilgisinin ancak oyunla

artırılabilceği gerçeğidir. Bu ilgi ve merak çocuğu sınıfta tutacak, geleneksel anlayışa göre istemeyerek gittiği okul algısından uzaklaştırarak oyunla, çocuğun ruhundaki özgürlük duygusu, öğrenmenin ilk olumlu adımının gerçekleşmesini kolaylaştıracaktır.

Çocuğun doğuştan getirdiği merak duygusu, zengin hayal gücü en önemli işi olan oyunla desteklenerek okullarda derslerin eğlenceli ve öğretici hale getirilmesi sağlanmalıdır (Gedik, 2012, s. 1). Aynı zamanda teknolojik gelişmelerle hayatımıza giren dijital oyun yönteminin eğitim-ğretim faaliyetlerine dahil edilmesi de bu araçların tartışılan zararlarını ocuk için faydaya dönüştürecektir. Dijital oyun sektörlerinde, dini eğitimi önceleyen aileler için de dini kavramları ve değerleri çocuğa kazandıracak oyunlar tasarlanarak, günümüzde din eğitimi adına güzel çalışmalar yapılmaktadır (Yorulmaz, 2018, s. 53).

“Eğitim, insan yaşamı için önemli ve öncelikli bir kültür aktarım aracıdır” (Gedik, 2012, s. 2). Bu kültür aktarımı, ilk insanın yaratılmasıyla ve rehber olarak görevlendirilmesiyle varoluşun gereği olarak ortaya çıkmıştır. Burada insanın eğitilmesinin önemi dolayısıyla din eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Yaratılan ve yeryüzüne halife kılınan insan bir medeniyet var etmek için gerekli üslup ve yöntemlerden faydalanmalıdır. Gelişen dünya şartları ile eğitim de hak ettiği değerini görmeli ve tüm bu geliştirilmiş yöntem ve tekniklerden faydalanılarak gelenekselden moderne geçiş sağlanmalıdır.

ğrenme ortamı da eğitimin bizzat kendisini etkilemektedir. Eğitsel araçlarla öğrencide ilgi uyandırıp derse katılımı sağlanarak öğrenmeye teşvik edilmeli ve öğrenme ortamında fırsat eşitliği sağlanmalıdır.

ğrenme ortamını koordine eden ğretmen, rehber konumuna gelerek, bilgiyi direkt veren değil bilgiye ulaşmayı sağlayan ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir rol üstlenmelidir (Korkmaz, 2018, s. 3). Unutulmamalıdır ki; dersi öğrencilerin nasıl algıladıkları önemlidir. Çünkü akademik başarı ancak o dersi seven; öğrenme ortamına, öğretmene ve işlenen konulara merak ve ilgi duyan öğrenciye kazandırılabilir.

Bu ağda şu da unutulmamalıdır ki eğitimciler, bilgi aktarımından çok öğrendiği olguları anlamlandırabilen, zamanın şartlarıyla entegre edebilen ve elindeki bilgileri dünyayı ve gelişmeleri takip edebilmek için kullanması gereğinin önemini var olan okul anlayışlarına hâkim kılmalıdır (Cansoy, 2018, s. 3114). Yani artık öğrencilerin pasif bilgi aktarılan tamamen bizim şekillendirmeye çalıştığımız noktadan uzaklaşarak bilgiyi inşa eden ve kendi öğrenim yolculuğunu bizzat kendisi oluşturan ve sorumluluğunu alabilen bireyler olması gereği

görülmelidir. İşte bundandır ki bu dönemin çocuklarını 21. Yy becerilerini dikkate alarak yetiştirmek öğretmenin en temel vazifesidir (Wagner, 2010). Bu beceriler üzerinde düşünüldüğünde öğrencilerimizin yolunu aydınlatırken onları zamanını iyi idrak edebilen ve yaşadığı şartların ve sosyal çevrenin gerekliliklerini algılamış ve buna göre gerekli becerilerle donatılmış özgüvenli doğru bilgiye nasıl ulaşacağını bilen her daim dimağını yenilemeye aç bireyler olarak yetiştirmemiz neslin bizden beklediği gerçek sorumluluğumuzdur. 21.yüzyıl becerilerine ulaşmak için geleneksel öğrenme ortamlarından sıyrılıp, alternatif eğitim metotlarıyla öğrenciyi merkeze alan tamamen aktif bir şekilde öğrenmenin her aşamasında üretken olan; dinamik ve yenilenen bir süreç tesis ederek öğretmeni klasik anlatıcı durumundan kurtarıp “uzman” dan “kolaylaştırıcı” rolüne yönelterek öğretimin merkezini bilgiyi inşa eden yaratan ve yorumlayan öğrenci anlayışına dönüştürmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016a, s. 6)

Bu açıdan bakıldığında 21.yüzyıl becerilerinin kazandırılabilmesi için belirttiğimiz gibi eğitim yapılan ortamların sosyal öğrenme ortamlarını desteklemesi gereklidir. Çünkü burada çocuklar bireysel farklılıkları, önceki öğrenme düzeyleri ve hazır bulunuşlukları ile akranlarıyla iş birliği içerisinde tecrübe edinerek yaşama dair zorunlu becerileri problem çözerek, taklit ederek ve yeniden kavramlar oluşturarak zorlanmadan kavrayabilecektir. Oyun ortamında öğreticinin farklı yöntemlerle öğrenciyi analiz etmesi ve süreci değerlendirerek ihtiyaç duyduğu konularda ona rehberlik etmesi sayesinde çağın gerektirdiği becerileri öğrencinin elde etmesinin yolu açılacaktır (Sezgin, 2018, s. 710,719). İşte burada eğitim sisteminin öğrencide bulunan potansiyeli ortaya çıkarmak, akademik düzeyde de öğrenciyi varabileceği en üst noktaya taşımak için çocuğu en çok ilgilendiren ve heyecanlandıran oyunla öğrenmeyi elbette ki sınıfların içine taşıması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016a, s. 6). Din eğitimi alanında da öğrenme ortamlarının bilişsel anlamda üst düzey becerilere hitap etmesi öğrenmenin kolaylaşmasını ve güncel durumlarla bağlantı kurabilmesini toplum ve birey açısından kolaylaştıracaktır.

Burada hedef kitlenin soyut işlem döneminde olduğu göz önüne alınarak din eğitimi özellikle ahlaki tutum geliştirmeyi amaçladığımızda, soyut kavramları öğretmeyi çocuklar için kolaylaştırmak ilk hedef olmalıdır (Ülgen, 2001, s. 109). Gagne'nin tanımına göre kavramlar somut ve tanımlanmış yani soyut olmak üzere ikiye ayrılır. Bilgiyi inşa edebilmek ve işleyebilmek yani kullanabilmek için öğrencinin zihninde kavramların benzerleriyle karışmadan açık net bir şekilde oluşması önemlidir. Bunu sağlayabilmek için öğrenci soyut

düşünebilme yetisine sahip olsa da bireysel öğrenme farklılıkları, farklı zekâ türleri öğrencinin öğrenmede ilgi ve isteğinin oluşması gibi şartlar dikkate alındığında öğrenme ortamının farklı türde araç-gereç ve yöntemlerle zenginleştirilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2015). Bu şekilde din eğitimcisinin oluşturmaya çalıştığı ve tam da dersin karşılığı olan çocukta dini değer oluşturma ve karakterinin dinin öğretileri ışığında şekillendirilmesi için eğitsel oyunların kullanımı bu amaca hizmet edecektir (Bayazıtöğlü, 1996, s. 1). Eğitsel oyunlar özelliği itibariyle öğrencilerin kendiliğinden ve özgürce bilgiyi kavrayıp oyun içindeki etkileşimle yeniden geliştirerek onları sorunların çözümünde de aktif kılan eğitim metotlarıdır (Aykutlu & Şen, 2004, s. 3). Bu yönüyle öğrenciler dersin konuları ile yaşam arasında bağ kurarak, eğitsel oyunlar içerisinde kolayca öğrendikleri bilgileri kullanabilme becerisine sahip olabilmektedir.

Din eğitimi sürecinde de çocuğun verilen eğitim sürecine karşı takındığı tutum sürecin başarılı olmasında etkilidir (Cüceloğlu, 2024, s. 137). Eğitsel oyunlar oyunun içerisinde öğretilecek davranışları, değerleri barındırması itibariyle ve oyunun özü itibariyle çocuk için en özgür hissettiği alan olduğu düşünüldüğünde bahsettiğimiz tüm bu becerilerin çocukta oluşmasını sağlamada en etkili yöntemlerden olduğu anlaşılmış ve bir din eğitimcisinin derslerinde bu yöntemi kullanmasının zaruriliği ortaya konmuştur.

Soyut kavramların yoğunlukla yer aldığı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı öğrencilerin önyargılarının giderilmesi, dersin konularının günlük hayata aktarılabilmesi ve kalıcı davranış değişikliği yani karakter oluşumunun sağlanabilmesi için farklı materyal ve tekniklerle zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı zorunlu hale gelmiştir. Hayatın içerisinde derste öğrendiklerini kullanabilecek öğrencilere ihtiyaç vardır. Dersin içeriğindeki soyut kavramlar, tinsel ilişkiler, olağanüstü anlatımlar çocukların konuyu algılamalarını gittikçe güçleştirmektedir. Bu da derse karşı olumsuz tutum takınmasına ya da tamamen dersten soyutlanmasına sebep olabilmektedir.

Bu çalışma tüm bu sebeplerden dolayı önemlidir. Eğitsel oyun yöntemiyle dersin soyut ve belki de karmaşık görünen konuları eğlenceli hale gelecektir. Öğrencileri ders içerisinde aktif, meraklı, problem çözme becerisine sahip, yaşantı oluşturabilen ve davranış değişikliği gösterebilen bir eğitim- öğretim faaliyetinin parçası haline dönüştüreceklerdir

Bu sayılan nedenlerden dolayı çocukları sürekli dinleyen, tek taraflı aktarıma maruz bırakan uygulamalardan kurtarmalıyız. Zengin yöntem ve tekniklerle ezbere dayanmayan, sıkıcı olmayan ve hayatın içinden tecrübe edebilecekleri yani eğitimi dolayısı ile okulu ve dersi

hayatın tam da merkezine alan öğretim şekli temel amaçlardan olmalıdır. Din öğretiminin çocuk için önemi de düşünülünce durum daha da aciliyet ifade etmektedir.

1.1. Problem Durumu

İnsanın ontolojik tabiatının gereği olarak duyuşsal, sosyal, tinsel ve bilişsel pek çok gelişim alanı açısından sağlıklı bir yaşam sürmesi için kavram kazanımı önemlidir. Bu sayede sınırsız uyarıcıların olduğu olgular dünyası içerisinde karşılaştığı nesnelere sınıflama becerisine ulaşır (Uçak & Doğan, 2020, s. 326). Dini kavramlarda da çocuğun zihninde berraklaşma sağlanmadan kavram kazanımı bağlamında konuyu içselleştirebilmesi mümkün değildir. Aynı zamanda olumsuz ve yanlış gelişen öğrenmeler ders başarısını etkilediği gibi en önemlisi de zihnin merkezinde yer alan inanç konusunu çocuk için daha da karmaşıklaştırabilir. Bu da dersin neredeyse tamamını oluşturan soyut kavramların öğrenimini zorlaştırmaktadır.

Bu durumda araştırmamızın problem cümlesi olarak: ‘7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin Güzel Ahlakî Tutumlar ünitesinde eğitsel oyun metodunun kullanımının öğrenci başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi nedir?’ sorusu belirlenmiştir. DKAB dersinin gayesinin güzel ahlaklı ve insanlığa faydalı bireyler yetiştirmek olduğu düşünülünce çalışmamızın konusunun ne denli önemli olduğu ortaya konmaktadır.

Eğitmcilerin temel görevi var olan sorunları ya da eksikleri tespit ederek çözümler üretebilmek olmalıdır. Eğitsel oyunlar bu amaçla tercih edilebilecek etkin yöntemlerdendir. Bu konunun çalışılması bu sebeplerden tercih edilmiştir.

Bu araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Takrir (anlatım) metodunun kullanıldığı sınıf ile eğitsel oyun metoduyla ders işlenen sınıfın uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında ders başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Takrir (anlatım) metodunun kullanıldığı sınıf ile eğitsel oyun metodunun kullanıldığı sınıfın uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

3. Takrir (anlatım) metodunun kullanıldığı sınıf ile eğitsel oyun metodunun kullanıldığı sınıfın uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumları alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

4. Eğitsel oyun metodu ile ders işlenen sınıf olan deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. Takrir (anlatım) metodunun kullanıldığı sınıf olan kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Eğitsel oyun yöntemiyle ders işlenen deney grubundaki çocukların davranışlarında öğrenci görüşlerine göre uygulama sonrasında farklılık var mıdır?

7. Deney grubunda yapılan müdahale işlemi süreci ve sonuçları nasıl etkilemiştir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı eğitsel oyun yöntemine dayalı din öğretiminin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini alan 7. Sınıf öğrencilerinin ‘Güzel Ahlaki Tutumlar’ ünitesi ‘Doğruluk, Adalet, Sabır, Saygı, Özdenetim’ konularının öğretiminde öğrencilerin başarı düzeylerine ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi tecrübeleri yolu ile istendik yönde davranış değiştirme süreci denemeleridir (Ertürk, 1975, s. 12). Bu da kişinin doğumundan ölümüne kadar devam etmektedir. Kişi zaten yaratılış gereği öğrenmeye aç bir varlıktır. Kur’an’ın ilk hitabı olan “İkra” “Oku” ayeti de yaratan Rabbimizin biz insanlara yüklediği sorumluluğu ve kabiliyeti ifade etmektedir (Yazır, 2001, Alak Suresi, 1.ayet). Biyolojik bir canlı olan insan bu etkileşim ve eğitimle kültürel ve değer barındıran bir varlık yani “*Ahsen-İ Takvim*” boyutuna yükseltilmiştir (Yazır, 2001, Tin Suresi, 4. ayet).

Bilginin öğrenilmesi için, yaşantı içerisinde tecrübe edilmesi, kişinin düşüncelerini yansıtması bilgi ile kişinin kendisinin karşılaşması önemlidir. Öğrenme ortamının bu ilkeler doğrultusunda düzenlenmesi ve öğrencinin hayatın içerisinde bizzat kendisinin bu bilgileri analiz etmesi ve içselleştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Korkmaz, 2018, s. 2,3). Günümüzde geleneksel öğretmen merkezli eğitim-öğretim anlayışı yerine insanların kendi anlayışlarını ve kendi bilgilerini etkin bir şekilde kullandıkları, yapılandırmacı, öğrenci merkezli anlayış ön plana çıkmaktadır (M. Zengin, 2011, s. 9). Öğrencinin kendisi bilgiyi zihninde yapılandırarak önceki öğrenmeleriyle karşılaştırır ve tekrar kendisinin kullanabileceği hale getirir; yani öğrenir. Öğrenciler, bizzat kendileri uygulama yapmadıkları zaman kalıcı

öğrenmeyi sağlayamazlar. Bu sebeplerden dolayı derslerin, öğretmenin öncü, öğrencilerin katılımcı olduğu öğretim metotları ile işlenmesi önemlidir.

Oyun; eskiden beri gelen görüşlere göre bir çocuğun okul için gerekli dersleri öğrendiği zamandan arta kalan vakitleri değerlendirme aracı olarak görülmektedir (B. Çoban & Nacar, 2008, s. 14). Ne denli önemli olduğunun açıklanmasında güçlük çekilen kavramların başında gelen “*oyun çocuğun psikomotor, psikososyal, zihinsel ve duyuşsal yeteneklerini geliştiren önemli bir eğitim aracı, aynı zamanda çocuğun keyif daldığı bir öğrenme sürecidir*” (Akt. Aslan, 2012, s. 2; T.C MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2016, s. 7). Bu anlamda kişilerin gelişim evreleri ile ruh ve beden sağlığı düşünüldüğünde oyuna olan ihtiyaçlarının eğitimle birleştirilmesi gerekmektedir. Ancak eğlenceli ve deneyimlenen öğrenmelerin kalıcı olacağı, ezber öğrenmelerin kişide merak duygusunu körelteceği dolayısı ile asla davranış değişikliği oluşturmayacağı görülmektedir.

“*Büyüme ve olgunlaşma gelişimin nicelik yönünü etkilerken, hazır bulunuşluk ve öğrenme ise nitelik yönünü etkiler*” (B. Çoban & Nacar, 2008, s. 1). Dolayısıyla öğrenmenin olmadığı yerde gelişimin var olduğu söylenemez. Öğrenme, kişinin kendi cümlelerini ortaya koymasını yani zihni tercihlerini ifade edebilme yeteneğidir. Yaratıcı ile kurulan en anlamlı iletişim olan dua ibadetinde dahi ezber yöntem yani geleneksel yöntemle eğitim alan kişilerin ve farklı yaşantılar tecrübe edemeyenlerin, Allah’a dilek ve yakarışlarında kendi cümlelerini samimi ifade edemedikleri görülmektedir. Zaten öğrenme; yaşantı yolu ile davranış değişikliği sağlamakla olacaktır (A. Aydın, 2016, s. 7).

“*Yetişkinler tarafından yazılmış/kurgulanmış kurallı oyunlar olan eğitsel oyunlar; çocuğun ruhen ve bedenen sağlıklı gelişimini sağlayan, iyi davranış ve alışkanlıklar kazandıran, oynayana haz ve neşe veren, öğretme öğrenme sürecinde belirlenen hedef davranışlara ulaşmayı kolaylaştıran, önceden öğrenilenlerin pekiştirilip tekrar edilmesine, hatalı öğrenmelerin düzeltilmesine imkân sağlayan, planlı ve amaçlı oyunlardır*” (Çangır, 2008a, s. 8). Eğitsel oyunlar bu çerçevede düşünüldüğünde ders içerisinde belirli değerleri çocuğa kazandırmada da önemli rol oynamaktadır. Eğitsel oyun türleriyle derste tanışan çocuk bu aktiviteler içerisinde doğru sözlü om, güçsüzü koruma, canlıları gözetme ve onlara zarar vermeme gibi değerleri kazanırken en önemlisi öğretim sürecinde mutlu ve özgür hissetmesi de sağlanabilmektedir.

Eğitsel oyunlar başlı başına öğrenmenin gerçekleşmesine doğrudan destek verir. Burada öğrenmenin her zaman bilinç durumunda gerçekleşmediği unutulmamalıdır. Eğitsel oyunlar çocukta bu istendik davranış değişikliğini eğlenceli bir şekilde kazandırmaktadır. Çocuk fiziksel ve ruhsal yönlerden ne kadar çok bu öğrenme işinin içindeyse öğrenme de o denli kalıcı olmaktadır (Aslan, 2012, s. 6). Bu bağlamda eğitsel oyun tekniğinin eğitim-öğretim süreçlerinde kesinlikle kullanılması gerektiğini savunan bu çalışmanın önemi ortaya konmuştur.

1.4. Varsayımlar

1. Bu çalışma sürecinde kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin dışsal etkilerden eşit düzeyde etkilendiği;

2. Başarı testi, tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara öğrencilerin samimi cevaplar verdiği;

3. Araştırmacı tarafından kullanılan ölçme araçları verileri ölçmeye elverişli ölçme araçları olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Yapılan bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Sınırlılıklar şunlardır:

1. Çalışmada elde edilen bulgular; 2023-2024 eğitim-öğretim yılı, Konya ili, Selçuklu ilçesinde bulunan Selçuklu Belediyesi İmam Hatip Ortaokulu'nda eğitim görmekte olan 7/A ve 7/D sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle;

2. Konu olarak da 7. Sınıf Din Kültür ve Ahlak Bilgisi dersinde yer alan 'Güzel Ahlaki Tutumlar' ünitesinin "Doğruluk, Adalet, Saygı, Sabır, Özdenetim" konuları ve kazanımlarıyla;

3. Ortaokul öğrencileri için kullanılan derse dair başarı testi ve tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Oyun: "Oyun, çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları, çocuğun kendi deneyimleri ile öğrenme çabasıdır" (Yavuzer, 1998b, s. 191).

Eğitsel Oyun: "Yetişkinler tarafından yazılmış/kurgulanmış kurallı oyunlar olan eğitsel oyunlar; çocuğun ruhen ve bedenen sağlıklı gelişimini sağlayan, iyi davranış ve alışkanlıklar kazandıran, oynayana haz ve neşe veren, öğretme öğrenme sürecinde belirlenen

hedef davranışlara ulaşmayı kolaylaştıran, önceden öğrenilenlerin pekiştirilip tekrar edilmesine, hatalı öğrenmelerin düzeltilmesine imkân sağlayan, planlı ve amaçlı oyunlardır” (Çangır, 2008a, s. 8).

Oyun Tabanlı Öğrenme: Eğitim alanında oyun ise; bilgi ve becerilerin deneyimleyerek elde edildiği, pek çok duyu alanını etkin olarak kapsayan, öğretim süreçlerini dinamik ve kalıcı hale dönüştüren bir aktivitedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014, s. 8).



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Oyun Nedir?

Oyun kavramının tarihi incelendiğinde insanlığın en başında var olan insan topluluklarında ve medeniyetin en tozlu sayfalarında dahi var olduğunu görmekteyiz (Hazar, 1996, s. 4). Oyun oynamanın evrimsel sürecine bakıldığında, ilk çağdan beri insan yaşamının bir parçası olduğunu görmekteyiz. Örneğin ilk çağ’ da Mısır’ da “Senet” adı verilen kişiler arasında oynanabilen, oyunun izlerine rastlanmıştır (Piccione, 1980, s. 3,4). Bu örnek oyunun insanlığın başından beri var olduğunu bize anlatmaktadır.

İnsanlığın gelişim dönemlerini yansıtan dil dağarcığımız incelendiğinde de oyun ile alakalı birçok deyim ve atasözü karşımıza çıkmaktadır. Bu durum oyunun insanın sosyal ve zihinsel yapısında, insanın tarihi gelişim sürecinde evvelinden beri var olduğunu göstermektedir. Tamda bu noktada oyun nedir? Oyun ne ifade eder? Bu süreçte nasıl ele alınmıştır? Öncelikle cevabı verilmesi gereken soru budur.

Oyun; Türk Dil Kurumu’na göre “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” olarak tanımlanmaktadır (*Türk Dil Kurumu*, 2018). Etimolojik olarak incelendiğinde oyun kelimesi farklı kültürlerde ve dillerde önümüze çıkmaktadır. Kelime İngilizce karşılığı olan “game” kelimesi olarak Avrupa coğrafyasında geçmiş 1200’lü yıllara dayanmaktadır. Oyun yapısı itibariyle neşelendiren, eğlenceli bir kavram olsa da içerisinde esasında ciddiyeti de barındırmaktadır (Huizinga, 2013, ss. 52-59). Bu anlamda oyun farklı kültürlerle geçirilen sosyal değişimler ve teknolojik ilerlemelerle birçok ilişki ağını kurabilmektedir. Hem kültürel gelişimi sağlarken hem de kültürün tam özünü de oluşturabilmektedir. Yani oyun sosyal bir olgu olarak Huizanga’nın İfadesiyle kültürle ve medeniyetle olan ilişkiyi de tesis eder (Huizinga, 2013, ss. 20-21). Burada her coğrafyada farklı oyun türlerinin görülmesi bu savı desteklemektedir. Oyun medeniyetin oluşumunda insanın uğraşı olarak kültürün gelişiminde hep var olmuştur. Bu da hem insanlığın oluşturduğu dil haznesinde hem de kültürün diğer öğelerinde kendini göstermektedir. Oyun kendini zamana göre revize ederek insanlık tarihiyle birlikte anılmaya devam edecektir.

Çocuk oyunları doğuda 11. yüzyıl, batıda ise 13. yüzyıldaki eserlerde karşılaşmaktayız. Oyun kavramı ile ilgili çalışmaların yer aldığı bilim alanı öncelikle felsefedir.

Daha sonra pedagoji ve antropoloji, sonrasında psikoloji ve sosyolojide yer almıştır (Onur & Güney, 2004, s. 7).

Bu noktada Ericsson “Oyun, çocuğun psikososyal gelişiminin aynası gibidir”; Piaget, “Oyun dış dünyadan alınan uyaranları özümleme ve uyum sistemine yerleştirme yoludur” der (B. Çoban & Nacar, 2006, s. 44; Akt. Süngü, 2022, s. 40). Aynı zamanda oyun, çocuğun toplumsal kuralları ve ahlaki ilkeleri kazandığı bir ortamdır (Ormanlıoğlu Uluğ, 1997, ss. 12-13). Çocuk gelişen tüm tepkilerini oyunda yaşar. Ve oyun çocuğun edimlerine değer katan hayatın gerekliliklerini öğreten önemli bir araçtır (Huizinga & Çev. Kılıçbay. M. A, 1995, s. 18) . Yani, “Oyun, çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları, çocuğun kendi deneyimleri ile öğrenme çabasıdır” (Yavuzer, 1998b, s. 191). Bundandır ki anne babalar ve öğretmenler çocukların gelişim dönemlerine göre öğrenmeleri gereken bilgileri ve davranışları hayata dair konuları oyunun içinde kazandırmalıdır. Bilişsel, dil ve ahlaki gelişimleri bu kritik dönemler gözetilerek sağlanabilir (Özsarı & Şengün, 2021, s. 91). Aynı zamanda oyun oynamanın tarihine bakıldığında insanlık tarihi kadar eski olduğu anlaşılır. Huizinga’ya göre oyun; kuralları özgürce belirlenen mekân ve zamanı belli bir amaç için gerçek hayattan uzaklaştıran gerilim ve sevinç duygusu sağlayan, istekli bir eylem, faaliyettir (Huizinga & Çev. Kılıçbey, 2015, s. 50). Oyunun bu önemli yönleri eğitim için ve özellikle dini eğitim için vazgeçilmez olduğun kanıtıdır. Çünkü çocuk için gerekli bilgiler ve tutumlar oyunla zaten kazandırılmış olacaktır. Oyun çocuğun büyüdüğü ve geliştiği en doğal ortamıdır ve çocuk o ortamdan mahrum edilmemelidir.

Bu bağlamda Dewey’e göre oyun, çocuğun günlük hayat içerisinde yaptığı gelişi güzel hareketlerle bir tutulmamalıdır. Oyun, bir çocuğun sahip olduğu duygu düşünce ve yönelimlerin ahenk içerisinde tek bir eylemle ortaya çıkmasıdır (Dewey & Çev. Başman, 2019, s. 89). Platon, hür insana hiçbir şeyin köle gibi zorla öğretilmemesi gerektiğini bu öğrenmenin kalıcı da olmayacağını söyleyerek, eğitimin ancak oyunla sağlanabileceğini savunmuştur (Platon & Çev. Eyüpoğlu. S, 2011, s. 259). Çocuğun kendini en özgür ve huzurlu hissettiği an oyun oynadığı anlardır. Bilgi çocukta ancak dikkat uyandırdığında ya da keyif verdiğinde anlamlıdır ve öğrenmeye değerdir. Bu açıdan oyunla eğitim çocuğun dahil olmak istediği bir öğrenim yöntemidir.

İslam düşünürü İmam Gazali çocuğun oyun oynamasının engellenmesinin ve yalnızca ders çalışmaya teşvik edilmesini çocukta anlayış ve zekada geriliğe sebep olacağını ifade eder. Bu çocukların mutsuz ve hayata dair ümitleri yok olan çocuklar olacağını söyler (Gazzali &

Çev. Serdaroğlu. A, 1975, s. 168). Ailelerin ders dışında çocuklarının bir miktar oyun oynamalarını sağlamaları çocuğun ruhsal gelişimi ve mutluluğu açısından önemlidir. Bir başka İslam düşünürü İbni Sina el-Kanun fi't-Tıbb adlı eserinde oyundan uzaklaştırılarak yalnızca ders çalışmaya zorlanan çocuğun gelişiminin hem bedensel hem de ruhsal açıdan gerileyeceğini söyler (M. Özen, 1999, ss. 20-21).

Bu bağlamda ilk dönem filozofları da çocuğun hayatında oyunun yer alması gereğini çocuğun beden ve ruh bütünlüğü açısından zorunluluk olarak görmüştür. Çocukta hedeflenen kalıcı öğrenmelerin oluşması için özgür bırakılması, bilginin dikte edilerek değil de oyunun kuralları içerisinde kendi isteğiyle verilmesi önemli olduğunu ve çocuğun gelişiminin sağlıklı olması için de doğru olanın bu olduğunu ifade etmektedir.

Boydaş'a (1999) göre oyun çocuğun zihinsel dünyasında gerçekte hayal arasında kurulan hakiki ve öğretici bir bağıdır, yansımadır. Ormanlıoğlu Uluğ (1997) ise oyunu şu şekilde tanımlamaktadır: "Oyun çocuğun kendisini ifade etmesi, çocuğun öğrenme laboratuvarı, insandaki gizli enerjinin kullanılmasıdır". Çocuğu en gerçek haliyle oyun oynarken görebileceğimiz için aslında çocuğun gerçek kimliğini öğrenebileceğimiz saha burasıdır.

Çoban'a (2006) göre oyun, kendine has esasları olan belli bir amaca bağlanmış, sosyal zekayı, kabiliyeti ve paylaşımı geliştiren mekânı ve zamanı belirlenmiş fiziksel ve zihinsel donanımlarla gerçekleştirilen hem de keyif veren faaliyetlerdir. Aynı zamanda oyun, bireyin isteksiz olduğu anlarda da dikkatini çekerek öğrenmeye eğilimini artırmaktadır.

Oyun aynı zamanda çocuğun hoşlandığı alanları ve becerilerini görmesini sağlarken hislerini ortaya koyabilecekleri ve yaşlılarıyla ilişki kurabilecekleri bir ortam sunmaktadır (Aral, 2000, ss. 15-17). Tüm bu faydalarından dolayı oyun çocuğun olduğu hatta bireyin olduğu her ortamda var olmalıdır. Tabi bu ortamların en başta geleni çocuğun eğitim gördüğü, öğrendiği ortamlardır yani evidir okuludur. Oyunun verilen tüm tanımları bize öğretimin içerisinde tam da merkezinde olmasının önemini hatırlatmaktadır. Her cins kendi türünün öğrenme şartlarına göre eğitilebilir. Bitki için fotosentez şartsa, çocuk için de oyun, gelişimi açısından nefes kadar şarttır, önemlidir.

2.2. Oyunun Önemi

Oyun, çocuğun toplumsal yönünü destekler. Çünkü oyunla çocuk ahlaken iyiliklere alıştıırılarak oldukça önemli değerler olan yardımlaşmayı, paylaşmayı, empati kurabilmeyi

öğrenir. İnsanlar arsında iyi yetişmiş, faydalı birey olabilme ödevini yerine getirmiş olur. Bu etkileşimde insan oyuna muhtaçtır. Çünkü insanlar bir arada aynı amaçla oyunu kazanmak adına uğraşır (B. Çoban & Nacar, 2008, s. 1). Oyunun eğitimdeki rolü ve önemi tam da bu aşamada ortaya konur.

Soyut öğrenmelere ve çocuğun bu yönden gelişimine bakıldığında kavrama, analiz etme, özümseme gibi zihinsel becerilerin sağlanmasında oyunla eğitim önemlidir (Poyraz, 2003, s. 178). Piaget'ye göre çocuklar insanlarla kurdukları sosyal ilişkilerde ya da çevrelerinde gelişen olaylarda biyolojik gelişim hızları kadar anlam katabilirler (Huizinga & Çev. Kılıçbey, 2015, s. 50). Bu sosyal etkileşimin en yoğun yaşandığı alan çocuk için oyun ortamlarıdır. Dilsel, zihinsel ve sosyal yetilerin nerdeyse tamamı oyunla gelişir ve olgunlaşır. Oyunun insanın tüm gelişim dönemlerinde ve gelişim alanlarında yer alması oyun tanımlarını çeşitlendirmiş ve bu tanımların her yönüyle ele alınmasının önemini ve zorunluluğunu ortaya koymuştur.

Modern eğitimde gelişim hem kişi için hem de toplum için en birincil hedeftir. Bu hedefe ulaşmak için zihinsel ve fiziksel gelişimin bir arada bütün olarak ilerlemesi gerekir. Çocuklardaki görünür gelişimin yanında hayal dünyasındaki gelişimin de hedeflenmesi eğitimin en önemli sorumluluğudur (Kangalgil vd., 2006, ss. 49-50). Çocuklarımızın beden, ruhen, fiziken ve toplumsal olarak yaşadığı zamana ve sonrasına güçlü bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu da ancak eğitimle mümkündür. Gerekli tüm beceriler ancak eğitimle verilebilir (Kırımoglu vd., 2009, s. 9). Çocuğun eğitimi gelişimiyle bağlantılı bir bütün olarak ele alınır dolayısıyla faydalı ya da zararlı etkileşimler hem o dönemi hem de sonraki gelişim dönemlerini etkileyecektir. Burada çocuğun gelişimi için oyun ortamlarının sağlıklı oluşturulması önemlidir. Tam bu noktada en önemli görev yetişkinlere düşmektedir. Çocuğun okul ortamında ya da farklı ortamlarda oyun oynarken izlenmesi ve oyunlarının olumlu eğilimlere kaynaklık etmesi sağlanmalıdır yani oyun ortamları planlı ve anlamlı olmalıdır.

Oyun eğitim kademeleri içerisinde en çok okul öncesi kurumlarda yer almaktadır. Çocuklardaki öğrenme davranışı gerçekleştirilirken, oyunla eğitim-öğretim süreci yürütülmektedir. Esasında çocuğa dil gelişimi, en basit motor gelişimi ve sosyal gelişimde beceri kazandırmada en etkin usul oyun yöntemidir. Çocuğun gelişimindeki sadece ilk evrelerin değil tüm gelişim dönemlerinin farklı oyunlarla birleştirilmesi, öğrenmenin oluşumunda hızlı ve etkin rol oynamaktadır. Toplumların sosyal birikimlerine bakıldığında geleneksel oyunların insanlar için ne denli önemli olduğu ve korunduğu görülmektedir. Tabi ki eğitimin vazgeçilmezi olan planlama ve disiplinin oyunla eğitim de de en önemli konu olduğu

unutulmamalıdır (B. Çoban & Nacar, 2008, s. 2). Eğitim ve öğretimde eğitsel oyun yönteminin uygulanma aşamaları dikkatli düzenlenmelidir. O vakit en azami yarar sağlanabilir.

Oyun kavramına başka bir bakış açısı da “Toplu Tedris” adlı kitabıyla Baltacıoğlu’ndan gelmiştir. Baltacıoğlu, oyunu çocuğun fiziko-psişik bir eğilimi olarak yorumlarken bunun ahlak eğitimiyle bir alakası olmadığını söyler. Oyunun çocuğun gelişimine fayda sağlaması için tek başına değil, birlikte sosyal nizam ve öğretiler dikkate alınarak uygulandığında ancak bir fayda sağlayabileceğini ve o zaman çocuğun adam olacağını söyler. Baltacıoğlu “Oyun sadece oyundur” görüşünü ortaya koymuştur. Ancak bir öğretmen ya da rehber eşliğinde yönetilen oyunlar çocuğun zihinsel kapasitesini ve kelime dağarcığını geliştirirken oyun sürecinin incelenmesine ve öğretiler çıkarılmasına olanak sağlayacağını ifade etmektedir (Baltacıoğlu, 1938, s. 27). Çalışmamızda bahsettiğimiz ve savunduğumuz konu esasında budur. Oyun ancak rehberlik edilerek ve belli hedefler ışığında uygulandığında anlamlı olacaktır ve çocuğun gelişim alanlarının tamamına hizmet edecektir. Bu anlamda eğitsel oyunun çocuğun eğitimi için metot olarak ne denli önemli ve yararlı olduğu ortaya konmaktadır.

Sigmund Freud’un psikanaliz boyutta oyun’ a bakış açısı ise yaşamın tamamını kapsayan asla ciddiyet dışı olmayan hayatın ta kendisi olduğudur. Bu tanımı destekleyen Froebel (1782-1852), çocuğun oyunda en doğal, samimi ve hakiki yönleriyle kendisini ortaya koyabileceğini, çocukla iletişim oyun üzerinden kurulabilirken tüm becerileri de geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Çocuk oyun sürecinde keyifli vakit geçirirken aynı zamanda öğrenme davranışını da gerçekleştirmiş olacağını söylemektedir. Roussaeu (1712-1778), çocuğun serbest ortamlarda kabiliyetleri doğrultusunda yönlendirilmesi gereğinin önemini üzerinde durmaktadır. Çocuğun fitri eğiliminin iyilikten yana olduğunu ve eğitiminde çocuklara uygun oyunlarla devlet kontrolünde verilmesi gereğini savunur (Sevinç, 2005, s. 2). Yani oyun okulda ama en önemlisi derslerde var olmalıdır. Çünkü çocuk her zaman çocuktur ve öğrenme noktasında merak duyar, heyecanlanırsa o zaman istekli olacaktır.

Oyunun yarattığı ortam gündelik hayatı yapılandırırken güzel olan yaşanan tecrübeler özgürce ortaya konulabilmektedir. Oyunlar kendine has ilkeleriyle sürüp giderken hayatın gerçekleriyle karşılaşan oyuncu kendi hakikatini de tecrübe etme durumunda kalır ve öğrenme tam olarak gerçekleşerek kişiyi dönüştürür (Caillois, 2001, s. 62). Gross’un Hayata hazırlık kuramında oyun hakiki hayatın alıştırmaları olarak ifade edilir. Oyun bireyleri gelecek günlerdeki zorluklara alıştırmaları çocukların içsel duygu yüklerini ve gerginliklerini dışarı vurabilecekleri alan olarak olumlar (Sevinç, 2004, s. 58). Bu da çocuk için hem eğitim hem de terapi.

Dolayısıyla oyun çocuk için gerçek yaşamın sorunlarının hafifletilmiş halidir ve bu rahatlatıcı bir eylemdir (Demir, 2010, s. 13). Bu anlamda oyun çocuğun dışı yansıtmadığı duygularının, sınırlar koyulan davranışlarının özgürce sergileyebildiği ortamıdır. Tüm yaşadığı endişelerinden ve korkularından korunabileceği yer oyun alanıdır (Kırımoğlu vd., 2009, s. 9). Çocuk burada güvencedir ve mutludur.

Pestelozzi (1746-1827), oyunun tamamen doğal akışına bırakılmayacağını oyunun planlı ve amaçlı etkinlikler olması gerektiğini savunur. Çocuğa yaşadığı dönemin sosyal kabullerini öğretecek, insanlığa faydalı etkinliklerle oluşturulmuş oyunun sunulmasını önemser. Pestelozzi, çocukluğun kimyası gereği yerinde duramayan sürekli devinim halinde duruşunun onu etkinliğe yönelten güç olduğunu bunu da öğretici güç olarak planlamanın ancak oyunu anlamlı hale getireceğini ifade eder (Akandere, 2003, s. 174; Akt. Koçyiğit vd., 2007a, s. 329). Bu amaçla derslerimizde de eğitsel oyunla öğrenci, oluşmuş enerji fazlalığını hem dışı vurabilecekken hem de bu süreçte öğrenme gerçekleşmiş olacaktır. Bu süreç okul kültürüne uygun olarak planlı ve hedefler üzerinden yürütülünce ancak başarıya ulaşmış olur.

Oyun en yalın haliyle dahi bedensel ve dürtüsel bir oluşumdan fazlasını ifade eder. Çünkü oyunun oluşumu hayatın zaruretlerinin dışında tamamen kendini var eden ve yaşayan bir faaliyettir. Bu yönüyle çocuk oyunla yaşamı yeniden kurgular, oyunla yaşama kendi anlam dünyasını katar (Onur & Güney, 2004, s. 4). Oyun, çocuğun hislerini, sevinç ve üzüntülerini, çevresindeki ilişki ağlarını kavrayabilmek için kendi hayal dünyasıyla yeniden yapılandırdıkları ve yaşattıkları bir süreçtir (Aral, 2000, s. 15,17). Oyun bir kurgudur fakat çocuk için saf gerçeklik tam da bu süreçtir.

Bir öğretim materyali olarak oyunun kabul edilmesi, çocuk zihni için birçok karmaşık konunun daha kolay anlaşılmasını ve öğrenilmesini sağlayacaktır (Aslan, 2012, s. 5). Piaget, oyun oynamayı sadece çocukluk dönemindeki olumlu gelişmeye katkısı bakımından ön plana çıkarsa da çeşitli farklılıklar ortaya konularak çocukluğun bütün gelişim safhalarında oyunun eğitici rol üstlenmesi mümkün kılınabilir (Donmus, 2010, s. 1498). Çocuğun gelecek yetişkinlik döneminin sağlıklı olması açısından ‘şahsiyetin çekirdeği’ olarak adlandırılan bu dönemin din eğitimi anlamında da üzerinde durulması gereken insan hayatının önemli bir safhası olduğu unutulmamalıdır.

Oyun içerisinde çocuğun iç motivasyonunun beslenmesi gerektiği, dışarıdan gelen olumlu ya da olumsuz etkilerin öğrenmeyi zorlaştırdığı unutulmamalıdır. Çünkü oyunun bizatihi doğası öğrenmeyi sağlayan faaliyetlerin bütünüdür. Yetişkinlerin

çocukla oyun oynaması, oyun seçiminde ve oyun arkadaşlığı hususunda müdahil olmamaları önemlidir (Sevinç, 2005, s. 2). Oyun, hayatın zorunlu kurallarını öğrenmede çocuğa tecrübe edinebileceği, yanlışlar yapabileceği ve defalarca deneyebileceği ortamları fazlaca sunarak gelişim alanında yetişmesi için onu destekler. Oyun çocukların asli görevidir. Bir araya gelen çocuklar hemen oyunlarını kurar ve hayatın içerisindeki rollerini oyunla öğrenir, oyunla gelişir ve yaşam içerisinde oyunla var olur.

Oyununun çocuğun ruhsal dünyasında yaşadığı endişe, kaygı ve korkularla baş etmesini sağlayacak tedavi edici, iyileştirici yönü unutulmamalıdır. Aynı zamanda oyun geleneğin nesilden nesile aktarıldığı bir kültür köprüsüdür Oyun oynayan çocukların olduğu toplum huzurlu ve sağlıklı bireylerden oluşacaktır (Göv, 2019, s. 7). “*Oyun oynamanın aynı zamanda bilişsel kapasiteyi artırma, sosyal davranışları destekleme, merak uyandırma ve farkındalık yaratma gibi işlevleri vardır*” (Aygül & Gürbüz, 2021, s. 52). Geleneksel oyunu toplumsal işlevler için belirtilen faydaları düşünüp okul içerisinde teknolojik gelişmeleri de takip ederek ders planlarına dahil etmek ve eğitsel oyunu dijital ortamlarda da kullanmanın günümüz eğitim ortamlarında fayda sağlayacağını görmek gerekmektedir (Aygül & Gürbüz, 2021, s. 71). Bu modern eğitim metotları teknolojik yeniliklerle de birleştirilerek zamanın şartlarına uygun, nesle hitap eden, neslin ihtiyaçlarına cevap verebilen aktif ve dinamik bir öğretim sürecinin oluşumu sağlanacaktır.

Tüm bu görüşlerin ortak yönü olarak oyun, her şartta çocuğun isteyerek, zevk alarak katıldığı, amaçlı veya amaçsız, kurallı veya kuralsız olarak gerçekleştirilen, sosyal, zihinsel, duygusal ve motor gelişime katkı sağlayan, çocuk için yaşayarak aktif bir öğrenme süreci olarak özetlenebilir. Montessori “oyun çocuğun işidir”, der (Dede & Gece, 2021). Bu anlamda çocuğun tüm gelişim safhaları ve alanları oyundan bağımsız, oyundan uzak düşünülemez.

Oyunun fiziksel ve tinsel gelişimine olan katkısı, kişiliğin sağlıklı oluşumunu inşa etmesi, oynayanı enerji ve dinçlik sağlaması önemlidir. Bu da oyunun eğitsel işlevi dışında bütün disiplinlerin ortak ögesi olmasını sağlamaktadır.

2.3. Oyunun Sınıflandırılması

Oyun kavramının genel geçer tek bir tanımı olmadığı gibi araştırmalarımızda oyunu sınıflandırılmasının da pek çok farklı şekilde olduğunu görmekteyiz. Bu sınıflandırmalarda araştırmacılar oyunu kazandırmak istediği hedef, oynandığı mekân zaman, kullanılan materyaller ve geliştirmek istediği öğrenim alanlarına göre ayrıma gitmişlerdir (Çelen, 1992,

s. 26). Özellikle oyun ile ilgili alan yazın taramalarında araştırmacıların oyun tanımlarından yola çıkılarak farklı fikirler ortaya koyulmuştur. Bu fikirlere isnat edilerek oyun “zihinsel oyun” ve “sosyal oyun” adıyla iki sınıfa ayrılmıştır.

Oyun faaliyetlerini oyunun konusunu dikkate alarak ayıran araştırmacılara örnek Mitchell ve Mason’dır. (1937) Mitchell ve Mason’a göre oyun faaliyetleri gelişim alanlarına göre üç sınıfta incelenmelidir:

1. Motor etkinlikler
2. Duyusal etkinlikler
3. Zihinsel etkinlikler

Araştırmacılar oyunları da dört sınıfa ayırmışlardır:

1. Temel oyunlar
2. Kişisel savaşımlar
3. Takım oyunları
4. Zihinsel yarışmalar

Anlattığımız bu gruplandırmalarda oyunun içeriğinin ve şeklinin dikkate alındığı görölmektedir.

Gross’a ait diğerk bir oyun sınıflandırması şu şekildedir:

1. Duyusal oyunlar
2. Motor oyunlar
3. Entelektüel oyunlar
4. Duyuşsal oyunlar
 - a) Deneysel oyunlar
 - b) Özel fonksiyonlu oyunlar (Çelen, 1992, ss. 26-27).

Aynı zamanda oyun kavramı Türkiye’de 1930’lu yıllardan beri bilimsel araştırmalara konu olmuştur. İlk olarak halk bilimi dalı bu kavramı incelemek için ele almıştır. Yusuf Ziya Demircioğlu’nun “Anadolu’da Eski Çocuk Oyunları” adlı kitabı Muğla’nın Ula semtinde oynanan altmış çocuk oyununu incelemektedir. 1934 yayınlanan bu kitap bu alanın ilk müstakil kitabıdır (Özdemir, 2006, s. 359).

Esasında oyun kavramının sınıflandırılmasında, zorluk ve karmaşanın olduğunu görmekteyiz. Araştırmamızda yer vereceğimiz çocuk oyunları sınıflandırmasında ne denli birbirinden farklı ve çeşitli görüşler olduğunu aktaracağız. Öncelikle farklı bilim dallarında nasıl sınıflandırıldığını aktarmadan çocuğun kendi ruh dünyasında ve aynı zamanda fiziksel ve sosyal-dil gelişiminde takip edilen bu çalışmalarda oyunun özellikle incelenmemesi bir ihmal olarak önümüze çıkmaktadır.

Bu anlamda oyun kavramını incelerken en genel sınıflandırma iki başlıkta şu şekilde verilmektedir: betimleyici ve tipolojik sınıflandırmalar. Betimleyici sınıflandırmalar oyunu planlamaya sınırlı bir ortamda imkân verirken, tipolojik sınıflandırmalar kavramın tabiatı ile ilgili prensipler sunulmasını sağlamaktadır (Lombard, 1980, s. 6,7). Buradan da anlaşılacağı üzere bu sınıflandırma alan adına herhangi bir mantık yarar amacı gütmeyen ortaya konulmuş bir sınıflandırmadır.

Piaget, bilişsel gelişim yönünden çocuklar için oyunları vazgeçilmez bir unsur olarak görmektedir. Oyunlar; alıştırma, sembolik ve kurallı olmak üzere 3 sınıfta toplanmaktadır. Bu sınıflandırmada 0-2 yaş aralığı alıştırma oyunları; 2-7- 11 yaş aralığı sembolik oyunlar; 11-12 yaşından sonrası kurallı oyunlardır. Bu evre sosyal düşünce tarzının başladığı zamanı ifade etmektedir. Piaget de alıştırma oyun grubunda, çocuk gördüğü nesnelere eline almak, devinim sağlamak tekrar bırakmak gibi işlevleri yapabildiğinin farkına varınca bunu oyuna dönüştürür ve başarı duygusunu tatmin eder. Özgüven kazanan 0-2 yaş grubu çocuklar bu edimlerinden keyif alarak hayatlarının ileriki safhalarındaki başarı duygusunun zeminini hazırlar (Piaget & Çev. Gattegnove, 1972, ss. 105-142). Sembolik oyun döneminde ise çocuk gerçek hayatta gördüğü hadiseleri farklılaştırarak kendi hayal alemine uyarlar. Çocuk bu zihinsel süreçte somut olarak objeleri ortaya koymasa da hayali olarak taklit eder. Yetişkinlerin hal ve hareketlerini, tavırlarını simgeleme yoluna giderek oyunlarında onlarla kendi ruh dünyalarında bir empati içine girerler (Öncü & Özbay, 2010, s. 10). Kurallı oyun safhasında ise çocuklar artık kendi kendilerine sergiledikleri oyun sürecinden prensipleri olan, başarmak zorunda oldukları çokça arkadaşının yer aldığı grup oyunlarına geçiş yaparlar. Böylece beraber oyun kurmayı ve

oynamayı başarırlar. Çocuklardaki bilişsel süreç ve gerçekçi kurgular daha aktifken, hayali oyunlar geride kalmaktadır. Böylece çocuk birlikte paylaşımcı olmayı ve karşısındakine saygı duymayı öğrenerek toplumsal kuralları idrak eder ve özümser. (Poyraz, 2012, s. 38). Piaget de gördüğümüz bu sınıflandırma oyunun ne denli geniş bir alan olduğu düşünüldüğünde araştırmacıları tatmin etmemektedir.

Spor alanındaki yapılan araştırmalarda oyun sınıflandırmasını formel ve enformel olarak iki başlıkta görmekteyiz. Formel oyunlar büyüklerin kontrolünde oynanırken, enformel oyunlar ise oyuncunun kontrolünde olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlama sınıflama değil oyun faaliyetlerinin farklılıklarının ortaya konulmasıdır (Cengiz, 1998, s. 287).

Yapılan çalışmalarda görüldüğü kadarıyla oyunlar nitelik ve amaçları yönünden de sınıflandırılmıştır. Oyunları özelliklerine göre değerlendirmede öne çıkan araştırmacılardan birinin Caillois olduğu görülmektedir. Caillois oyunları dört başlıkta değerlendirmiştir:

1. Yarışmalı oyunlar (Agon)
2. Şans oyunları (Alea))
3. Taklit oyunları (Mimiory)
4. Heyecan verici oyunlar (Vertigo) (Hazar, 1996, s. 8).

Bu başlıkların oyun tanımlarının tamamını içermeye eksik kaldığını ifade eden Caillous, oyunların içeriğine göre her grubun iki duyguyu da barındırdığını söyler. Birinci boyutta *“oyunda ağır basan itkileri mi, denetim mi olduğunu; ikincisi de oyunun insan yaşantısına tanıdığı olanakları göstermektedir”* (Ak, 2006, s. 2). Bu iki boyutta paidia ve ludus özellikleri var olmaktadır. Bu özellikler oyunların şeklini ve temasını oluştururken paidiada oyunlardaki devinimin, mutluluğun ve heyecanın kendiliğinden olduğu görülürken; ludus ise oyundaki iç içe giren etmenleri ve durağan olmayan yönü desteklemektedir. Ludus faktörü oyunda beceri, dayanma gücü, emek yönünü vurgularken; aslında aynı zamanda oyunda arzu edilen amaca ulaşmayı sağlayan faktördür (Cengiz, 1998, s. 289). Caillous, ortaya koyduğu bu gruplandırmanın oyun kapsamının tamamını ortaya koyamayacağını, bazı oyun faaliyetlerinin bunun dışında kaldığını da vurgulamıştır (Caillois, 2001, s. 12,13). Yani oyun kişinin tüm duyu ve faaliyet alanlarını içermektedir. Bu açıdan bu şekildeki sınırlandırmalar oyun sınıflandırması için yeterli kapsayıcılıkta değildir.

Baran (1993) “Çocuk Oyunları” adlı kitabında oyunları amaçları yönünden sınıflandırarak” gönlü hoş eden oyunlar (duygusal oyunlar), usu geliştiren oyunlar ve bedeni eğiten oyunlar olarak ele almıştır. Amaçlarına göre oyunların sınıflandırmasına örnek olarak Elkind’in oyunları amaçlarına göre sınıflandırdığı görmekteyiz. Elkind’e göre çocuklar oyunlarını oynarken esasında öğrenme ortamlarını oluştururlar. Ustalık oyunu; bilgi ve kabiliyetlerini geliştirirken, yaratıcı oyun; çocuğun sosyal ortamda yaşlılarıyla paylaşımını sağlar. Terapötik oyun ise çocuğun karşılaşacağı zorluklarla ve problemlerle mücadele edebilecek yöntemleri öğretir (Elkind, 2011, s. 147). Bu anlamda amaçlarına göre oyun sınıflandırması bakıldığında bedensel gelişim oyunları, zihni geliştiren oyunlar ve hoş vakit geçirme oyunları olarak sıralanabilmektedir.

Bazı bilim insanları da oyunları yaş gruplarına ve oyunun özelliklerine göre ayırmaktadır. Oyunlar, çocuk oyunları ve eğitsel oyunlar diye gruplandırılmıştır (Akandere, 2006, s. 19). Çocuk oyunları eskiden oynanılan ve günümüzü aktarılan, kültürü yansıtan, karakter geliştiren zevk verici oyunlardır. Eğitsel oyunlar ise tamamen öğretim ve gelişim hedeflenen oyunlardır (Akandere, 2012, ss. 67-68). Bu bilgiler oyunun eğitim alanında kullanılması için zemin oluşturmaktadır. Çünkü eğitsel oyunlarla eğitim, tamamen bilimsel araştırma sonuçlarının desteklediği bir yöntemdir.

Sel (1986) “Eğitsel Oyunlar” adlı kitabında eğitsel oyunları sınıf-salon oyunları, taklit hareketleri ve oyunları, açık hava oyunları olarak sınıflandırmıştır. Bazı araştırmalarda da oyunlar oynama biçimlerine göre sınıflandırılmıştır. Örneğin, oynayanların cinsiyetini, oyun malzemelerine, oynanılan mekanlara göre farklı şekiller de gruplandırılmıştır (G. Özen vd., 2012, s. 192).

Bütün bu çalışmalar aynı zamanda çocuğun kendi tarihine ait geleneksel değerleri de oyunun içerisinde öğrendiğini dolayısıyla oyunun bir kültür öğretisi olarak da işlev gördüğünü söylemektedir. Oyun sınıflandırmaları incelendiğinde oyunun çocuğu bilişsel ve fiziksel yönden eğittiği, aynı zamanda toplumun gelenek ve anelerine uygun bir ilişki ağı da kazandırdığı fark edilmektedir. Tüm bu araştırmalarda oyunun yaş, cinsiyet, mekân, araçlar, öğretici ya da zevk verici ya da geliştirici ya da rekabetçi gibi birçok faktöre göre sınıflandırıldığını görmekteyiz. Bu konudaki görüşlerin fazlalığı oyuna yönelik farklı tanımları esas kabul eden araştırmacıların çeşitlendirdiği sınıflama şekillerindedir. Dolayısıyla bu bakış açılarının çokluğunu anlamlandırırken kültür, eğitim ve diğer etmenler şeklinde özetleme yapabiliriz.

Tüm bu oyun sınıflandırması başlıkları esasında oyunun, insanın doğumuyla birlikte dünyayı tanıma serüveninde, tam da onu eğiten-öğreten ve geliştiren yönünü ele almaktadır. Yani insanlar oyunla var olur, oyunla büyür-öğrenir ve oyunla eğitilir. Çocuğun ruh-zihin ve beden dünyası oyunun şifreleriyle ve oyun halleriyle var olmaya endeksli yaratılmış iken eğitim alanındaki bir araştırmada-öğretide oyunun dışlanması mümkün değildir.

2.3.1 Oyunun Bireyin Gelişimine Etkisi

Bireyin gelişim serüvenine bakıldığında bunun belli bir olgunlaşma, öğrenme ve becerileri gerçekleştirebilecek yeterliliğe kavuşmayı içerdiğini görmekteyiz. Bu açıdan gelişim kişinin somut ve soyut özellikler açısından ulaştığı noktayı ifade etmektedir (Başaran, 2005, s. 34).

Burada çocuğun gelişimine bakıldığında olgunlaşma seviyesi ve öğrenmeyi etkileyen ya da geliştiren faktörler dikkate alınmalı yani incelenmelidir. Gelişim nicelik ve nitelik açısından bir bütün olarak oluşur. Nicelik tarafını, bedenin boy-kilo ve biçim olarak değişmesi yani büyüme ve aynı zamanda çevresel etmenlerden ve kasıtlı öğretiler dışında gelişen olgunlaşma oluştururken, nitelik tarafının hazır bulunuşluluk ve öğrenme seviyesi belirlemektedir. Hazır bulunuşluk, hedeflenen öğrenmeye yeterli seviyeye ve donanımına ulaşmayı göstermektedir. Öğrenmede ise, tecrübeler sonucu gerçekleşen davranış değişiklikleri gözlenmektedir (A. Aydın, 1999, ss. 5-7). Bu gelişimin en hızlı ve yoğun yaşandığı dönem ise çocukluk dönemidir. Bu anlamda çocuğun gelişiminin tabiatına uygun olarak ona yaşı ve seviyesi gereği oyunlar oynayarak zaman ayrılmalıdır. Gerçekleştirilen eğitim öğretim programları da bu tabii süreç ışığında çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimi dikkate alınarak belirlenmelidir (Akt. Bayat vd., 2014; Gerald L. Gutek, 1997). Gelişim alanlarına ve dönemlerine göre planlanan oyunlar çocuktaki değişim ve dönüşümü olumlu hale getirmektedir.

Bu konuda yapılan çalışmalar, zihinsel ve duygusal yönden oyunla gelişen ve büyüyen çocukların gelişim evrelerinde oyuna yer verilmeyen çocuklara nazaran daha olumlu gelişmeler sağladığını göstermektedir (Ertan, 2013, s. 78). Yani bireyin gelişiminde en önemli evre olan çocukluk dönemi için en sevdiği aktivite olan oyun, işlevselliği en iyi eğitim yöntemidir. Çünkü bu süreç tam da öğrenmenin ve gelişimin gerçekleştiği ve çocuğun hayatı gerçek manada tanıdığı süreçtir.

Oyun esnasında çocuklar hayatın içerisinde olabilecek olayları kendi kurgularıyla yaşar ve farklı bakış açıları geliştirir. Bu da çocuk da kendi hislerini anlayabilme ve gösterebilmeyi, aynı zamanda yeni kurgular oluşturabilmeyi, bu süreçte gruplar içerisinde kurallara uymayı, sosyalleşmeyi, kendini ifade edebilme becerisini ve yeni kavramlar öğrenmeyi destekleyecektir (Çangır, 2008a, s. 17). Aynı zamanda çocukların oynadığı oyunlar kendi içinde çocuk için devinimsel hareketler barındırdığından çocuğun motor-kas gelişimini destekler ve büyüme-olgunlaşmaya olumlu katkılar verir. Çocuğun becerileri gelişir. Oyun esnasında çocuğun çevrede gördüklerini ve işittiklerini deneyebilmesi, sağlamasını yapabilmesi yeni bilgiler öğrenebilmesini ve uygulayabilmesini sağlarken çocuğun el ve zekâ yeteneğini de geliştirmiş olur. Çünkü bu ortam çocuğun dünyasıdır ve orada çocuk dilediğini yapar, dener, bozar ve yeniden kurgular (Karadağ & Çalışkan, 2005, s. 24). Aslında hayatı yeniden ve korkmadan yaşayabileceği, tecrübe edebileceği alan olarak oyun ortamları çocuklar için paha biçilemez bir değeri ifade eder.

İşte bu nedenle gelişim dönemlerinde oyundan kısıtlanan çocukların sağlıklı büyümeleri beklenemez. Bütün gelişim alanları dikkate alındığında oyun, çocuğun zihinsel, bedensel, tinsel açıdan olgunlaşabilmesini sağlayabilecek öğrenme ortamlarıdır. Çocuk oynarken gelişir, değişir ve yeni tecrübelerle dönüşür. Bu da sağlıklı bir birey olmasının temel taşıdır. Bu yüzden ki çocuğun eğitiminde oyunsuz herhangi bir alan düşünülemez (Güler, 2007, s. 19).

Oyun çocuğa öğrenmesi ve yaşaması gereken dünyanın gizli kapılarını açar ve ona sonsuz bir özgürlük alanı sunar. Çocuk hayal dünyasını gerçek hayata resmederek nakşeder. İşte tam bu aşamada da birey olur ve yaşayacağı hayatın şifrelerini kendisi oluşturur.

Bu bağlamda fiziksel, bilişsel ve duygusal, sosyal ve dil gelişimi açısından oyunun çocuğun gelişimine olan katkılarının incelenmesinin gerekli olduğu görülmektedir.

2.3.1.1 Oyunun Bilişsel ve Duygusal Gelişime Katkısı

Oyun, kişilerin gerçek dünyayı sezgileriyle ve aynı zamanda yaratıcılık becerileriyle keşfettikleri alandır. Çünkü oyun içerisinde kullanılan ya da karşılaşılan nesnelere ya da olgular kişinin bunlarla ilgili sembolik düşünmesine, zihinsel bağlantı kurmasına olanak sağlar. Oyun sembolleştirme yoluyla tam bir bilişsel süreci başlatmaktadır (Kanad, 1996, s. 90). Biliş olgusu bilme farkındalığı ile ilgilidir. Anlama, hatırlama, semboller oluşturma, görüşler sergileme, analiz ve sentez edebilme gibi eylemleri ortaya koymaktadır. Yani oyun içerisinde kişi farklı düşünceler geliştirip olayı yeniden ve baştan kurgulayarak hem yaratıcı bir yön hem de işlevsel

davranışlar ortaya koyabilmektedir (Karasan, 2013, s. 40). Çünkü “*Bilişsel gelişim bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimidir*” (Senemoğlu, 2004, s. 32).

Bireyin bilişsel gelişim sürecinde çocukluk önemli bir dönemdir. Çocuğun çevresindekileri anlamlandırabilmesi, sağlıklı etkileşim kurabilmesi, öğrendiği bilgileri işleyebilmesi, zihninde tekrar yapılandırabilmesi ve çözümleyebilmesi bilişsel süreci ifade etmektedir. Piaget zihinsel işleyişi somut işlemler ve soyut işlemler dönemi olarak incelemektedir. Somut işlemler dönemi olan 7-11 yaş çocukların oyunda var oldukları dönemleridir. Çocukların oyun içerisinde kesinlikle uydukları kurallar aynı zamanda sosyal ortamdaki prensipleri ya da öğretileri tanıdıkları, zihinlerinde sosyal kurallara zemin oluşturdukları alanlardır (Piaget, 1965, s. 99). Bu evrede oyun, zihinsel becerilerin üstünde imgesel düşünmenin oluşumunu da sağlamaktadır (C.M. & Çev. Ülgen, 2000, s. 2,3). Soyut dönemin de sağlıklı olabilmesi imgesel düşünebilmenin zihne beceri olarak kazandırılmasıyla mümkündür. Bu sayede çocuklar zihinsel gelişimin en üst basamaklarını yani soyut ve farklı düşünme becerilerini öğrenir. Zekâ ve ben mantık içeren oyunlar, ilerleyen dönemde de bilişsel sürecin temel taşını oluşturarak destekleyecektir (Piaget, 1965, s. 100). Soyut düşünme alanlarında oyun çocuğa objeleri ve olguları somutlaştırarak daha kolay ve rahat bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu da aynı zamanda bilişsel gelişimin daha ileri seviyede olmasına katkı sağlayacaktır.

Bu konuda bilişsel gelişim kuramcılarında Piaget, çocuğu gerçek hayatın durağan bir etkileneni olarak görmemektedir. Oyunlarla çocuk, hayatı tecrübe ederken karşılaştığı durumlarda yeni bilgiler geliştirerek zihinsel sürecin gelişimine katkı sağlamaktadır. Oyun kavramların zihne yerleşmesi ve bireyin kendi bilişsel süzgecinden geçerek özümsemesine imkân vermektedir.

Piaget’den farklı olarak Vygostky’e göre oyun yalnızca zihinsel gelişimi göz önüne sermekten öte, zihinsel sürece ciddi katkılar sunmaktadır. Çocuk ilk evrelerde oyunda, zihindeki tanımları oyun araçlarından farklı göremez. Düşüncelerini oyun materyalleriyle aynileştirir ve bu esnada materyallerin temsil ettiği düşüncelerini oyun sayesinde ortaya koyar yani görünürleştirir. Oyun, çocuğun eğitim çağında ise soyut düşünceye, zihinsel etkileşime, mantıksal örgülere evrilir (Angın, 2019, s. 33). Oyun yöntemiyle çocuk kendisine karmaşık gelen algılama, fark etme, hatırlama, analiz -sentez etme, ağırlık, hacim, renk, biçim ve büyüklük gibi zihinsel süreçleri pratik bir şekilde ve keyifle keşfeder (Coşkun, 1997, s. 11).

Yani çocuğun oyunla duyu dünyası gelişir aynı zamanda mantıksal örgüler kurabilme, oyunda okuma yazma faaliyetleri içinde, zemin hazırlar (Akandere, 2006, s. 169). Oyunun bu katkıları göz önüne alındığında dini eğitimde başarı sağlanması için oyunla öğretimin desteklenmesinin önemi açıkça ortaya konmaktadır.

Bilişsel gelişimde oyunun önemini savunan Bruner, çocukların dinamik ilişkiler içerisinde bilgi öğeleriyle anlamlı bir şekilde bağlantı kurarak öğrendiğini, öğrendiklerinin zihinde bu şekilde daha kalıcı hale geldiğini savunmuştur (Bruner, 1985, s. 5,8). Bruner'in ortaya koyduğu bilişsel gelişim kuramına göre; zihinsel gelişim eylemsel dönem, imgesel dönem ve sembolik dönem olarak üç safhada gerçekleşmektedir. İmgesel dönemde çocuk karşılaştığı olayları ve eşyaları var olmadıkları durumda da hayal ederek üzerinde fikir geliştirmektedir (Çekirdekci & Toptaş, 2017, s. 74). Dolayısıyla oyun, çocuğun zaten bilinç dünyasında yaşadığı bir süreçtir.

Oyun ile yaratıcı düşünme arasında bağ ortaya koyan Winnicott ise, yaratıcı düşünceye sahip olan bireyin problemleri aşmada birçok farklı soru oluşturabileceğini ve farklı çözümler ortaya koyabileceğini ifade eder (Sungur, 1997, s. 9). Bu açıdan kurulan sosyal ilişkiler içerisinde akran rehberliği, zihinsel gelişim ve bilginin özümsemesi için tam da soyut öğrenmeyi daha aktifleştirmektedir (Yeşilyaprak, 2011, s. 102). Bu dönemden itibaren eğitim ve öğretimde, çocuğa kavramlar ve yeni bilgiler verilirken oyun içerisinde kurgular ve hayal gücü, bilişsel gelişimi ve yaratıcılığı geliştirmesi yönüyle sıklıkla kullanılmalıdır. Oyunlar bilişsel gelişime katkı sağladığı gibi aynı zamanda çocuktaki duygu gelişimini gözlemlemeyi ve geliştirebilmeyi de hedefler.

Kişilik gelişiminde de 6-12 yaş eğitsel oyunların en etkili olduğu dönemdir. Çocuk kendi ilgi ve yeteneklerini oyunlarda sergilediği için kendine güveni gelişir ve kendini rahatlıkla ortaya koyar. Oyunlarla günlük yaşamın provasını oynar (Senemoğlu, 2004, s. 32). Oyunu seyredenlere kişiliğini takdim eder. "*Liderler, pısırlıklar, mızıkçılar, geçimsizler, kavgacılar, tembeller, çalışkanlar oyun sayesinde tanınabilir*" (Cömert, 1988, s. 11). Aynı zamanda gelişim dönemleri incelendiğinde özellikle 7-14 yaş arası kişinin en çok sevmek, beğenilmek ve onaylanmak istediği dönem olduğu da gözlemlenmektedir. Çünkü kişi bu dönemde kendisinin güvende olduğunu düşünmek ister. Bir takım olumlu ya da olumsuz kavramlar bu dönemde kişinin duygu dünyasına kazanacağı için güzel davranışlarla karşılanmalıdır. Özellikle 12 yaştan sonrası çocuğun daha çok bireyselleştiği ve özgür alanlara yönelimlerin başladığı biraz da hırçın olduğu bir dönemdir (Gürkan & Gökçe, 1999, ss. 90-93).

Bu evrede ebeveynler ve eğitimciler çocukları ile çok yakın bağ kurup onların ruh dünyalarına dahil olabilmeli ve onlara olumlu örnekler oluşturmada yardımcı olmalı, rehberlik edebilmelidir (Karadağ & Çalışkan, 2005, ss. 26-27). Burada da en iyi bağ kurma ve gözlem yapabilme metodu oyunla eğitimidir.

Çocuğun oyunda ortaya koyduğu davranış şekilleri aynı zamanda duygusal eğilimlerini de gösterecek ve yetişkinler bu süreçte etkin rol oynayarak çocuğun iç alemini tanıyarak onlara doğru duygu durum eğitimi verebileceklerdir. Aynı zamanda birlikte oynayarak bir yandan da birçok olumlu duyguyu öğrenmelerini sağlayabileceklerdir. Çocuk aynı süreci akranlarıyla oyun oynarken de tecrübe edebilmektedir. Çünkü akranlarıyla beraber oyun oynarken birtakım problemleri de beraberinde yaşamaktadır. Bu problemler izlenerek çocukların ne tür tepkiler verdiği görülür ve nerelerde çözüm bulunması gerektiği ortaya konur. Bu da erken dönemde çocuğun duygusal kimliğinde oluşabilecek problemleri ortadan kaldıracaktır (Poyraz, 2011, s. 40). Ebeveynle birlikte oyun oynayan çocuklar ruhen daha sağlıklı büyürken, aile bağlarını da sağlamlaştırmış olmaktadır. Oyun içerisinde çocuğun gerçek kimliğine ulaşmak her zaman daha kolay olacaktır. Oyunla rahatlayan, huzur bulan çocuk aile içinde de kendini daha iyi ifade etme imkânı bularak gerçek kimliğini oluştururken doğal olarak tüm zayıf noktalarını da ortaya koymuş olacaktır. Bu da ailenin çocuğa yardımcı olması, rehberlik etmesi açısından sunulmuş bir fırsattır.

Bu noktada çocuğun duygusal kimliğinin oluşumunda, ailenin tavırları çok önemlidir. Çocuk ebeveynlerinden öğrendiği duygusal tepkileri oyunlarında sergilemektedir. Bazen olumsuz tutumlarla karşılaşan çocuğun oyunlarına bu durumu yansıtarak ruhsal aleminde rahatlama sağlayabildiği görülmektedir. Çünkü çocuk, hayat içerisinde gördüğü ilişkileri ve oradaki rolleri oyunlarına yansıtarak, ailesindeki gördüğü duygusal ilişkileri yaşayarak ortaya çıkartmaktadır. Örneğin, bütün talepleri ebeveynleri tarafından yapılan çocuklar bencillik duygusunu öğrenirken, paylaşma duygusu unutulmaktadır. Bu tavırlar genellikle, yaşlıları ile oyuna girmekten uzak duran sıkılğan çocuklarda kendini göstermektedir. Diğer bireylerin haklarına saygı duyma ve sosyal ilişkilere uyma davranışı da iş birliği ve paylaşım duygularını öğrenen çocukların oyunlarında görülmektedir (Seyrek & Sun, 2003, s. 122). Burada önemli olan çocuğa doğru örnekleri sunabilmek ve yetişkinler açısından önemli olan rol model olabilme noktasında bilinçli davranabilmektir.

Oyun çocuğun yaşam içerisinde karşılaşacağı çevresel problemler ve iç alemindeki diğer gizli kalmış yönlerle ilgili bilgiler sunar ve bu duyguları yönetebilmenin yolunu öğretir

(Artar, 1999, s. 18). Bu aynı zamanda çocukların oyun kurma ve oynama şekilleri, onların agresif ya da munis, girişken ya da çekingen, demokratik ya da otoriter, dominant ya da edilgen olma gibi bireysel farklılıklarındaki değişiklikleri göstermektedir. Bu etkileşimin anlaşılması çocuğun karakter oluşumunda gelişim sağlanması yönünden oldukça faydalıdır (Pehlivan, 2016, s. 3284). Bu bağlamda çocuk dışarıdan gelen çok çeşitli tepkilerin gerginliğinden oyunla, ancak çıkabilmektedir. Hissettiği en güçlü duyguları oyunla açığa çıkarırken; bir takım duygusal problemlerini de oyunla çözülebilmektedir. Saldırganlık gibi, olumsuz yönelimleri de cesaret gibi, güçlü duyguları da oyunla gösterebilmekte ve dışa vurarak rahatlatmaktadır (Yavuzer, 1998a, s. 169,170). Çocuk yaşamayı, hayatta varlık gösterebilmeyi, mizacını ortaya koyabilmeyi ve içsel sesini yansıtabilmeyi en özgür oyunla, gerçekleştirecektir. Ve bu durum çocuğu mutlu edecek, ruhsal olarak dingin ve sağlıklı bir bireye dönüştürecektir.

Esasında oynanan oyunlar çocukların iç dünyalarına ilişkin önemli veriler sunmaktadır. Yetişkinlere yani ebeveynlere, öğretmenlere birer çağrıdır, duygularını tüm şeffaflığı ile sergilemektir. Oyunların ne denli önemi olduğu algılandığında ve bu gözle dikkatle incelendiğinde yetişkinlerin çocuğun ruh dünyasına yönelik sağlıklı yaklaşımları, onların karakter gelişimleri için ve daha mutlu çocukluk geçirebilmeleri için birer ön veri olacaktır. Böylelikle çocukların gelişimlerini destekleyici çözümler daha doğru ortaya konulabilecektir.

Bu yönde çocuğun duygusal gelişiminde oyunun etkilerini inceleyen birçok çalışma yapılmıştır. Oyunun, çocuktaki duygusal bağların oluşmasında en etkili yöntem olduğu ortaya konulmuştur.

2.3.1.2 Oyunun Fiziksel ve Devinişsel Gelişime Katkısı

7-14 yaş dönemi bireylerde fiziksel gelişimin en yoğun ve hızlı görüldüğü evre, buluşa geçişte ve buluşda olmaktadır. Bu fiziksel olarak bedendeki değişimler hormonları da etkilemekte boy-kilo gibi ciltte de farklılıklar gözlenmektedir. Kişi adeta dönüşüm geçirmektedir (H. K. Zengin, 2002, s. 30). Kavram tanımlarına bakıldığında da fiziksel gelişim görünümün boy-kilo yönünden değişimini gösterirken, devinsel olarak da zihin-kas uyumuna bağlı olan gelişimi göstermektedir (Senemoğlu, 2004, s. 32).

Burada büyüme ve gelişme kavramlarını açıklamamız gerekmektedir. Çünkü, oyunun çocuktaki büyüme ve gelişmeye katkısının ne olduğunu öğrenmemiz ancak edinilen bu bilgilere bağlıdır.

Büyüme; ifade edildiği üzere “*çocuğun boy ve kilo açısından ölçülebilen artışıdır*”. Gelişme; vücudun organlarının tamamının yapısında ve biyokimyasal oluşumundaki farklılıklar sonrası olgunlaşması ve biyolojik işlevlerinin değişmesidir. Gelişme kişide sistemli, uyumlu ve süreğen bir olgunlaşmayı anlatır (Karadağ & Çalışkan, 2005, s. 24,25). Aynı zamanda fiziksel olarak gerçekleşen büyüme ve gelişmeye beyin kaslarının ve omuriliğin olgunlaşması da eşlik eder (Mangır & Aktaş, 2000, s. 27). Vücudun organlarının tamamını kuşatan belli bir sisteme bağlı oluşan devinimsel gelişmede çocuğun beceri kazanması psikomotor gelişmeyi oluşturur (M. Bilgin, 2003, s. 55). Tüm bu gelişim alanlarında oyunun devinim yönü, motor kaslarını harekete geçirmesi çocuğun fiziksel güçlülüğüne katkı sağlayacaktır.

Burada çocuğun gelişiminin ilk yıllarında, zıplama, atma, tutma şeklindeki hareketleri ile enerjisini boşaltırken, sürekli aynı hareketleri yaparak vücudunu da bu devinimleri daha iyi yapabilecek hale getirmektedir. İşte tam da burada oyun, çocuğun bu denemeleri özgürce yapabildiği en doğal ortamıdır. Oyun oynarken devinimsel yönden doğru ve seri olan motor becerilerini kazanmakta ve ilerletmektedir. Bu esnada çocuk, dış çevreye olan etkisini ve gücünü de görmektedir. Bu şekilde bireysel olarak becerilerine ve fiziksel yapılarına olan olumlu düşüncelerini pekiştirecektir. Çocuk böylelikle oyun aktivitelerinde, devinimsel becerileri için cesaret, özgüven ve atiklik yönlerini geliştirmektedir (M. Erden & Akman, 2001, s. 37). Aynı zamanda bu hareketlilik, kalp kaslarının iyi çalışmasını sağlarken doğru nefes alıp vermeyi de öğretecektir (Poyraz, 2012, s. 48). Bu oyun etkinliklerinin kapalı ortamlar yerine açık hava ortamlarında tercih edilmesi fiziksel gelişim yani kas kütlesi artışı için daha faydalı olacaktır. Bu sayede çocuk gelişimi için gerekli olan oksijeni ve D vitaminini de kazanmaktadır (Akandere, 2006, s. 162). Bu açıdan okullarda da sınıf içerisinde gerçekleştirilen dersler elbette önemlidir ama unutulmamalıdır ki çocukların fiziksel ve ruhsal bütünlüğünün sağlıklı kalabilmesi için teneffüs saatleri yani oyun oynadıkları zaman dilimlerine de hassasiyet gösterilmesi zorunluluktur.

Çocuklardaki fiziksel gelişim genetik kodlarına, sağlıklı beslenmesine, biyolojik yapısına ve dış etkenlere göre değişse de bu gelişimde aynı zamanda bedensel hareketlilikler de etkilidir. Oyun oynayan çocukların, oyuna dahil olmayan çocuklardan kas gelişimleri, bedensel olgunlaşma ve zihinsel gelişim yönünden daha fazla ilerledikleri görülmektedir. Oyun oynamayan çocukların zihinsel açıdan öğrenmede ve algılamada istenilen beceride olmadığı, kas yapısı daha zayıf ve güçsüz bir bedene sahip oldukları görülmüştür (Aytekin, 2001, s. 64).

Okullardaki oyun faaliyetlerinin fiziksel gelişime olan etkisi çocukta sağlıklı bir beden ruh bütünlüğünü de oluşturacaktır.

Oyun aktivitelerinde ince motor kasların gelişimi de olumlu etkilenmektedir. Kesme, yapıştırma, kalemle çizme ve boyama benzeri etkinlikler içeren oyunlar çocuklarda ince motor becerilerini arttıracak el göz uyumunu kurmasını öğretirken, çocukların gelişimini de olumlu seviyelere çıkaracaktır (Çelik & Şahin, 2013, s. 468). Aynı zamanda çocuk iç dünyasında yaşadığı karmaşa ve bunalımdan oyun sayesinde, kendini ruhsal anlamda da rahatlatarak ve mutlu ederek uzaklaşmış olacaktır. Oyun ortamında tamamen kendi duygularını yani sevinçlerini, öfkelerini ve hayatla olan kavgalarını ortaya koyarak bir anlamda kendisini de gerçekçi olarak ifade edebilecektir. Tüm bu olumsuz enerjilerini dışarıya atacak ve bu hareket, devinim zihinsel ve ruhsal olarak da çocuğu iyileştirecektir (Yavuzer, 1998a, ss. 169-170).

Oyun oynamanın, çocuğa fiziksel ve psikomotor gelişimi için faydaları şöyledir:

1. Oyun, çocuğun ince ve kaba motor becerilerinin artmasına olanak verir.
2. Açık havada oyun oynamak d vitamini alımıyla bedensel gelişimi olumlu etki eder ve bedensel güçlülüğe zemin hazırlar.
3. Oyun esnasında hareket eden çocuğun kan dolaşımı ve kalp atış hızı artar, beslenme ve uykusu düzenlenir, vücuttan toksinlerin atılması sağlanır ve dikkati artmaktadır (N. Çoban & Nacar, 2006, s. 68).

Oyun oynamanın çocuğun fiziksel gelişimindeki etkisi büyüktür. Oyunla büyüyen ve gelişen çocuk daha zinde, sağlıklı, aktif, huzurlu ve mutlu olacaktır. Gelişimini tabiatına uygun olarak oyun sayesinde gerçekleştirecektir. Oyun, organizmanın değişimine ve olgunlaşmasına katkı vererek, çocuğu beden ve ruhen ulaşmak istediği olgunluk seviyesine ilerletecek, sosyal çevreye uyumlu, fayda sağlayan, iş birliğine ve yeniliklere açık, değişimi beden karşılayabilen bir birey yetiştirecektir.

2.3.1.3 Oyunun Sosyal Gelişim ve Dil Gelişimine Katkısı

Sosyalleşme, bireyin ait olduğu topluma dair prensipleri öğrendiği, yapılandırdığı ve yenilediği bir iletişim faaliyetidir (Tolan vd., 1985, s. 5). Yani “sosyal gelişim, kişinin yaratılıştan gelen özellikleri ile etrafındaki insanlarla etkileşim içerisinde, yaşadığı ortamın ve zamanın kültürünü, değerlerini dikkate alarak davranış ve düşünce geliştirme yoludur” (Ersanlı, 2005, s. 168). Bu amaçla çocuğun sosyalleşmesinde, gelişmesinde, toplumda aktif, üretken bir

kişilik oluşturmada oyun çok yararlı bir aktivitedir. Çünkü insan, sosyal bir türdür (Başaran, 2005, s. 235). Sosyal bir tür olan insan yani çocuk, sosyal ilkeleri oyunlarla anlayacaktır. Oyunun kişinin toplumsal gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir. Oyun oynarken farklı rollere bürünülür ve sosyal hayatta gerekli olan tecrübeler kazanılır (Oğuzkan & Tezcan, 2000, s. 4).

Patrick'e göre oyun, çocuğa sosyal yetenek kazandırmada, etkin rol oynar. Çocuğun sosyal ilişkilerde eksik kalması birtakım sorunlara yol açmaktadır. Oyun oynarken çocuk bu eksiklikleri ortaya koyar ve çözmeye çalışır. Yaşamış olduğu korkularını, kaygılarını, üzüntülerini, oyunda oynadığı rollerle ortaya koyacak, dışa vuracaktır. Böylelikle çocuk oyunla hem rahatlayacak hem de oyunlarla yaşam içerisinde adil olmayı, akranlarıyla birlikte iş yapmayı, arkadaşlığı ve sosyal kuralları öğrenecek, algılayacaktır. Kazandıkları bu beceriler kendilerine saygılarını ve güvenlerini artıracaktır. (Patrick, 1996, s. 12).

Aynı zamanda oyun oynarken akranlarıyla birlikte bazı tavırları öğrenip kabul ederken, karakterlerindeki bazı tavırları da değiştirecektir. Birlikte fikirleri gelişecek, karar verecekler ve kimi düşüncelerini de yenileyecek ve iyileştireceklerdir (Özdoğan, 2000, s. 121). Yani çocuk, fedakarlığı öğrenecek, kimi zaman arkadaşının gerisinde kalmayı kabul ederken, kimi zaman da öne geçecektir (Poyraz, 2012, s. 40). Çünkü oyun, çocukların bir hedef gözetmeden eğlendikleri en tabii aktivitelerdir.

Çocuğun sosyal ortamda var olabilmesi sosyal ilkeleri özümseyebildiği kadardır. Oyunla çocuk yardımlaşmayı, sorumluluk almayı, arkadaşlarıyla bölüşmeyi, diğerlerinin sınırlarına saygı duymayı, böylelikle toplumda sağlık ilişkiler kurabilmeyi fark edecektir (Seyrek & Sun, 2003, s. 66). Özellikle dini değer ve ahlaki ilke oluşturmada ya da genel görgü kurallarının öğretilmesinde eğitimciler için oyun vazgeçilmez bir sahadır. Birçok karmaşık olgu ya da tutum oyunla kolay bir şekilde çocuğun zihin dünyasına yerleşmektedir, kalıcı hale gelmekte ve davranışa dönüşmektedir.

Aynı zamanda büyüklerin yaşam tarzlarını çocuklar oynadıkları oyunlar ile yaşayarak öğrenmekte ve anlamaktadır. Bu yönden en işe yarar oyunlar, evcilik ya da çocukların kurguladıkları, dramatize ettikleri oyun çeşitleridir ve çocuklar bu oyunları çok severek oynarlar. Oyunda yetişkin rolüne bürünen çocuğun, oyundaki ilişkilerde daha sağlıklı olduğu ve olumlu iletişime geçtiği gözlemlenmiştir (Poyraz, 2003, s. 178). Oyunda gerçek kişiliklerini ortaya koymayan, gerekli rolleri üstlenen çocuklar, farklılıklarını savunan sosyal grupların var

olmasını ve akranlarıyla ortak bir dil geliştirebilmeyi sağlayacaktır (Pehlivan, 2016, s. 3290). Bu ortak dil sosyal yeteneklerini geliştirerek, olayları karşısındakinin gözünden görebilmeyi, doğru değer yargısı yani insani yönünü geliştirmeyi ve arkadaşlık kurabilmeyi de sağlayacaktır (Saracho, 1996, s. 867).

Oyunda belli kurallara uymayı öğrenen ve adil paylara sahip olan çocukların, sosyal ve ahlaki yönden tutumları gelişmektedir. Oyunda kaybeden çocuk bu durumu kabullenir, kazanmak için farklı fikirler üretir. Oyunda sınırını öğrenir, diğer oyun üyelerine hangi zamanda ve ne şekilde yardımda bulunacağını kavrar (B. Bilgin, 2003, s. 147). Kendisini ve karşısındaki arkadaşını yani diğerlerini ayırt eder, oyunla verme ve alma gibi davranışları kavrayabilir (Yavuzer, 1998a, s. 171).

Çocukluğun ilk dönemlerinde, çocuğun oyun arkadaşları anne-babası iken yaşı büyüdükçe sosyalliği öğrenebilmek için akranlarıyla ve arkadaşlarıyla oyun oynaması gereklidir (Poyraz, 2003, s. 179). Çünkü çocuk oyunda, kendi hakkını almayı, bir başkasının sahip olduklarına saygı duymayı, yense de yenilse de akranlarıyla güzel ilişkiler kurmayı öğrenir (Çetinkaya, 2007, s. 168).

Özetle oyunun çocukların sosyal ve duygusal gelişimine etkileri şu şekildedir:

- 1.Çocuk oyundaki anne-baba rolleriyle cinsel kimliğini güçlendirir.
- 2.Oyunla çocuk, özgüven geliştirir, özdenetim sağlar ve karar verme, iş birliği, paylaşma gibi beceriler oluşturur.
- 3.Çocuk, oyun oynarken farklı meslekleri canlandırarak gerekli tecrübeleri de kazanır.
- 4.Çocuk, oyunla görgü kurallarını, sosyal çevredeki kuralları öğrenir.
- 5.Çocuk oyunla, gerçek ile yalan, faydalı ile zararlı, güzel ile çirkin, haklı ile haksız ve benzeri ahlaki ilkeleri kavrar (Döğüşgen, t.y., s. 32).

Oyunun çocuğun sosyal gelişimine katkısı yadsınmadığı gibi, aynı zamanda dil gelişimini de olumlu etkilemektedir. İnsanlarla anlaşmanın tabi ki en doğru şekli konuşmaktır yani sözel dil kullanmaktır. Bebekler hayata gözlerini açmalarıyla birlikte, çevresel etkilere açık hale gelmektedir. Kişilerin yüzlerini ayırt etmeye, işittikleri seslerini algılamaya ve seçmeye ve kişileri tanımaya başlarken, bu süreçte alıcı dillerini geliştirir. Tek kelimelik konuşma süreçleri

zamanla, dış dünyayla iletişime geçtikçe gelişir ve ifade edici dile dönüşür. Bu bağlamda anne babayla oynanan oyunlar da çocukta dil gelişimine katkı sunar.

Yani çocuğun bebeklikte dünyayla kurduğu alıcı dil zamanla kendisini anlatabilme yani ifade edebilme diline dönüşmektedir. Çünkü, çocuk var olabilmek için iletişimini sembollerle yani dil gelişimi ile sağlar. Yeterince iyi kurgulanmış oyunlar çocuğun dil hazinesine artırırken, ifade becerisini geliştirir, fikirlerini daha özgün ve sağlıklı aktarabilmeyi, uzun cümleler kurabilmeyi öğretir. Konuşabilen ve kendini daha açık ifade edebilen çocuk sağlıklı iletişimi ve sorunlarına çözüm bulabilmeyi de kavrar. (M. Erden & Akman, 2001, s. 42).

Oyun ortamlarında yaşlılarıyla açık ve anlaşılır bir dil kullanması, oyunu daha iyi yönetmesini ve kazanmasını kolaylaştıracaktır. Oyun esnasında bilmediği kelimeleri işitecek ve anlamlarını öğrenecektir. Bu da kendi kelimeleriyle yeni duyduklarını karşılaştırıp özümsemesini, yeni kelimeler öğrenmesini sağlarken, kelime dağarcığını arttıracak ve dolayısıyla hayal dünyasını geliştirecektir.

Bilişsel bir süreci içeren dil kazanımı, Chomsky ve Lenneberg gibi araştırmacılar açısından biyolojik etkenlerle ilişkili ve dış etmenleri de kapsayan bir gelişim sürecidir. Sosyal öğrenme kuramcısı Albert Bandura'ya göre çocuk etrafındaki kişileri gözlemleyerek ve yapıp etmelerini tekrarlayarak yani rol yaparak da dil gelişimini kazanmaktadır. Şöyle ifade edilmeli ki, sosyal öğrenme kuramcıları, çocuktaki dil gelişiminin hem kalıtsal hem de toplumsal etmenlerle ilişkili olduğunu kanıtlamaktadırlar (Yeşilyaprak, 2002, s. 98). Çocuğun oynadığı her oyun hayatına kattığı yeni kelimeler demektir. Çünkü oyun sırasında çocuk farklı objeler görür, ne işe yaradıklarını öğrenir ve bu süreçte de dil hazinesi gelişir (Kadim, 2012, s. 98). Konuşma bozukluğu sorunu olan çocukların da konuşma terapistleri tarafından kurgulanan oyunlar sayesinde, oyun içerisinde bu özelliklerini iyileştirebildikleri görülmektedir (Akandere, 2013, s. 175).

Dil gelişimi araştırıldığında çocukluğun ilk dönemlerinin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. 3 yaşındaki bir çocuk üç dört kelimeyle kendisini ifade ederken, 5 yaşında artık dil bilgisine uygun cümlelerle iletişim kurmaktadır (Muratlı, 1997, s. 30). Evcilik oyununda bebeğiyle oynayan, onunla konuşan, onu besleyen, uyuması için ninniler söyleyen 3 yaşındaki çocuk, artık 4-5 yaşlarında kendi yaş grubundaki çocuklarla bu oyunları oynar ve farklı rollere bürünerek buna uygun konuşma dili oluşturur. 5 yaşından sonra artık şarkılar, saymacalar söyleyen, muhatabıyla düzgün cümleler kurarak konuşan, dış çevreyi tanıyarak dil hazinesi

gelişen bir çocuğa dönüşür (Karadağ & Çalışkan, 2005, s. 23,24). Aynı zamanda arkadaşlarıyla iletişim kurarak onlardan yeni bilgiler öğrenirken, sosyal becerileri de kazanmaktadır.

Çocuğun yetişkinler olarak dönemsel özelliklerinin ayırımına varabilirsek, oyunlar kurarken çocukların gelişim alanlarına hitap ederek, faydalı aktivitelerle destekleyebileceğimizin farkına varabiliriz. Bu dönemde örneğin; dil gelişimi açısından çocuğun zihinsel yönü oldukça gelişime açık, konuşmaya ve anlatmaya çok yatkındır. Kimi zaman yaşananlarla gerçekte yaşanmayanları da karıştırabilir, kendisi eklemeler yapabilir çünkü yeni kelimeler kullanmakta ve zengin bir dil geliştirmekten çok keyif almaktadır (Döğüşgen, t.y., s. 33). Tüm bunları da tabii ki gerçek ve en önemli uğraşı olan oyunla sergiler. Böylece oyun da kendini anlatır aynı zamanda iletişimde olduğu oyun arkadaşını da algılamaya ve dolayısıyla kelimelerle tanımaya uğraşır. Bu konuşmaların çocukla yetişkin arasında gerçekleşmesi dil gelişimine daha fazla katkı sağlayacaktır. Oyun esnasında yetişkinlerin çocukların oyunlarına dahil olması topluma kendisini daha düzgün cümlelerle anlatabilen çocuklar kazandıracaktır (Pellegrini & Galda, 1993, s. 168).

Çocuklar bu açıdan oyunlarında gözlemlendiğinde kullandıkları dil hem dil gelişim uzmanları hem de eğitimciler için önem arz etmektedir. Çünkü bu dil, çocuğun iç dünyasını, bilişsel kapasitesini, kelime dağarcığını ve çözümlenmemiş hayata dair problemlerini ortaya koymaktadır. Ki biz eğitimciler için, oyunu yaşayan oyun içerisindeki çocuk, öz benliğini tüm çıplaklığıyla ortaya koymuş, küçücük kalbinden dünyaya seslenerek ben varım, demeye çalışmaktadır.

Psikolojik, sosyal, zihinsel ve dilsel yönden, karakteri güçlü bir çocuk ancak oyunla var olan, hayatı akranlarıyla iletişim içerisinde tecrübe eden çocuktur.

2.4. Oyun Kuramları

Çocuklar gelişim dönemlerinin özelliklerini aynı zamanda oynadıkları oyunlara da yansıtmaktadır. Oynadıkları oyun türlerinin niteliklerine göre oyun içerisinde gelişim ve öğrenmelerini yani değişimlerini sergilemektedirler. Bu bağlamda çocuklarda oyun olgusunun ya da oynanan oyunların nasıl oluştuğu veya çocukların oyunu oynamaya neden yöneldiklerine dair değişik görüşler sunulmuştur. Oyunla çocuğun gelişim alanlarının örneğin bilişsel ya da devinimsel gelişimin ne denli bağlantılı olduğu araştırılmıştır. Gelişim dönemlerine, gelişim alanlarına, ya da çocuğun diğer canlılarla bütünsel gelişimi ve yaşantı yollu birlikte değişimi dikkate alınarak “oyun” a yönelik çeşitli yaklaşımlar farklı kuramlar ortaya çıkmıştır.

Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında “oyun kuramı” kavramının 19. yüzyıldan itibaren konuşulmaya başlandığını görmekteyiz. Özellikle Piaget, Vygostky, Freud, Ericson, Montessori, Elkind gibi araştırmacıların bu alana dair önemli düşünceler sunduğunu söyleyebiliriz. Oyun kuramlarının oluşmasında araştırmacılar tarafından oyunun işlevi açısından başlık olarak iki farklı yön üzerinde durulmuştur. Bazı düşünürler oyun faaliyetlerini çocuk için tamamen ciddi bir görev olması bakımından ele alırken, bazıları ise oyunun çocuğun tabiatının gereği olarak var olan bir edinim yani fitri bir ihtiyaç olarak görmektedir. Böylece oyun kuramlarını klasik kuramlar ve modern kuramlar olarak iki farklı grupta incelemişlerdir (Çalışandemir, 2016, ss. 1-3)

Piaget ise; oyunu, çocuğun gelişimi safhasında incelerken oyun ve bilişsel süreç arasında sıkı bir etkileşimin varlığını iddia ederek, oyunun bilişsel süreçler içerisindeki etkilerini araştırmak istemiştir. Freud ise; oyunun çocuğun psikolojik açıdan iyi oluşu ve karakter oluşumu bağlamında çocuğa etkilerini inceleyerek, oyun dönemlerini ayrıntılı olarak ele almıştır (Pamir, 1996, s. 66).

Çocuğun gelişiminde büyük önem arz eden oyuna dair farklı fikirler paylaşılmış ve böylelikle farklı kuramlar ortaya çıkmıştır. Araştırmamızda biz de genel görüşü dikkate alarak oyun kuramlarını; klasik kuramlar ve modern kuramlar olmak üzere iki başlık olarak inceleyeceğiz.

2.4.1. Klasik Kuramlar

Bu ortaya konulan oyun kuramları çocuğun yaşantısında niçin oyuna yer verildiğini, oyunla olan bu vazgeçilmez bağın sebeplerini açıklarken kuramların isimlerini de aynı zamanda oluşturmaktadırlar.

Klasik kuram öncülerinden Karl Gross, oyuna bakışını ön alıştırma, hayata hazırlık kuramı olarak ifade etmektedir. Kişinin hayatı süresince kullanacağı kavramlar ve kabiliyetler aslında çocukluk döneminde oyun esnasında sahip olduğu, öğrendiği becerilerdir. Gross, çocuğun oyun sayesinde yaşadığı deneme yanılmaların ve farklı tecrübelerin gerçek hayata dair ön hazırlık olduğunu ifade eder. Çocuk oyun faaliyetleriyle ileriki hayatı için kişisel tecrübeler kazanarak nasıl bir hayat istediğini, deneyerek görme ve yaşama imkânı bulmuş olur (Oya, 2018, s. 4).

Gross, oyunun farklı şekillerde zaman içerisinde hep var olmasının temelinde hayatla denge-bağ sağlayan bir süreci ifade etmesidir, der. Gross gelişim dönemleri içerisinde oyunların

da değişiklik gösterdiğini ifade ederken ilk dönemlerde, duysal ve devinimsel oyunlar oynanırken sonrasında ise taklit oyunları, evcilik, kovalamaca gibi oyunlar yer alır. Gross, çocuk oyunlarını bilişsel kazanımlar edindirmesi açısından da incelemiştir (Sevinç, 2004, s. 58). Bu durumda çocuk hayatın içerisinde karşılaşacağı konuların ön hazırlığını oyun sayesinde yaşayarak tecrübe kazanır ve hayata karşı kendisini daha profesyonel ve güçlü kılar.

Schiller ve Spencer oyuna dair yaklaşımlarında oyunun, çocuğun vücudunda olan fazla enerjiyi harcaması için gereklilik olarak görmüştür. Bu kuram bize organizmanın yapısında var olan enerjinin belli hedefler güderek ama aynı zamanda hedefsiz faaliyetler olan oyun ile tüketildiğini söyler. Oyun organizmada ihtiyaç fazlası olan enerji var olduğunda gerçekleşen edimlerdir. Yani oyun, enerjinin fazlasını tüketmek için herhangi bir amaç gütmenden de gerçekleşebilmektedir (F. Erden, 2016, ss. 28-29)

Spencer, insanların ve hayvanların doğaları gereği devinim içerisinde olduklarını ifade eder. Çocuk bu devinimle fazla enerjiden yani organizmada rahatsızlık veren enerjiden kurtulduğunda ancak sağlıklı bir duruma gelmektedir. Çünkü çocukluğunu oyunlarla geçiren bir çocuk ancak sağlıklı olabilecektir. Bedensel ve bilişsel faaliyetlerin çokluğu sinir hücrelerini zayıflatır ve beden kendini dinlenmeye alarak tekrardan yenilenir. Artık enerjisine kavuşan organizma aktifleşmeye ve oyun benzeri faaliyetlerle devinim göstermeye başlar. Oyun içerisinde aynı zamanda bilinç dışı varlık gösteren içgüdüler de açığa çıkmaktadır (Sevinç, 2005, ss. 7-10). Bu durum ise bize oyunun, çocuğun bilinç ya da bilinç dışı enerjisini harcayabileceği en olağan ortam olduğunu anlatmaktadır.

Diğer bir kuramda ise tersi bir fikir savunularak “fazla enerji kuramı” ndaki gibi oyunda; vücuttaki fazla enerjinin atılmasıyla çocuktaki ruhen ve bedenen oluşan gerginliğin rahatlatıldığı kabul edilmez. Esasen, organizmanın bitkin ve yorgun düştüğünde enerjisini yineleyebilmesi yerine koyabilmesi için oyunun çocuk tarafından oynandığını söyler (Oya, 2018, s. 4). Bu kuramda oyunun biçimi ve konusu önem arz etmez.

Oyunun çocuk için ifade ettiği anlamı Hall ise şu şekilde açıklamıştır. Hall, oyun esnasında çocukların evrimsel süreçteki gelişimi aynen yansıttıklarını yani ilkel dönemden kültürel normları özümseyen ve gerçekleştiren bireyin, oyun aşamaları içerisinde oluşturulduğunu ifade eder. Böylece oyunun çocuğun bilişsel ve sosyal tarafını desteklediğini savunur (F. Erden, 2016, ss. 29-30). Yani bu kuram “yineleme-tekrarlama kuramı” olarak Amerikalı psikolog Stanley Hall tarafından ortaya konmuştur. Bu kuramda bireyler kendi

ırklarının özelliklerini miras olarak alırlar. Yaşam içerisine deneyimleyecekleri olayları ve tavırları çocuklar oyun içerisinde en basit şekliyle aslında sergilemektedirler. Yani kuram, tamamen evrim kuramını temel almaktadır. Çocuk kendi türüne ait tecrübeleri oyun esnasında taklit etmekte ve hatırlamaktadır (Oya, 2018, s. 4,5). Oyun esnasında sergilenen hareketler ve duygular insanın evrimsel süreçte geçirdiği psikolojik ve devinimsel süreçleri ifade etmektedir.

Bu konuda farklı bir görüş olarak Alman şair Maritz Lazarus ise, oyunun bir dinlenme etkinliği olduğunu savunmaktadır. Kişinin enerjisi düştükçe tekrar enerjisini yerine koyabilmesinin ancak oyun oynamakla mümkün olacağını ifade eder. Buna örnek ise öğrencinin ders esnasında sarf ettiği enerjiyi ders arasında oyun oynayarak yerine koymaya ve dinlenmeye çabalaması olarak verilebileceğini söyler (Oya, 2018, s. 4,5).

Tüm bu özelliklerini açıkladığımız klasik kuramlarda oyun ya ilkel bir sürecin dışa vurumu, ya hayata hazırlanma tecrübe oluşturma, enerjinin fazlasını harcama ya da ihtiyaç duyulan enerjiyi yerine koyma çabası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da göstermektedir ki oyun, birey için olağan tabiatının gereği zaten bizzat kendisiyle var olmuş bir dinamiktir, gerekliliktir.

Huizinga Kuramına göre oyun ise tamamen çocuğun içinden gelen bir aktivitedir, istektir. Oyun, çocuğun bilinçsizce dışa vurduğu ilkel hareketleri ya da tepkileri değil tamamen çocuk için belli bir fonksiyonu ifade etmektedir. Ve aynı zamanda oyun farklı kültürlerin yapısında var olan kültürlerin insana sunduğu bir özellik değil kültürü var eden bir yapıdır, aktivitedir. Oynanan oyunlarla insanların kültürleri ve yaşam biçimleri hakkında bilgi sahibi olunmaktadır. Oyunda çocuk hürdür, gönüllüdür ve oyun çocuk için devam eden bir süreçtir (Poyraz, 2012, s. 45).

Oyunu bedensel etkinlikler olarak görmek yetersizdir. Oyun muhtevası itibarıyla yaşamın ihtiyaçlarının ötesindedir. Oyunda eyleme mana veren özgür bir kurgu var olacaktır (Huizinga & Çev. Kılıçbay. M. A, 1995, s. 17). Yani klasik oyun kuramları oyunu medeniyetin, kültürün ve insan doğasının temel yapısında var olduğunu savunmaktadır. Oyun insanın yapısıyla içi içe girmiş etkileşim ağlarının tamamıyla örtüşmekte, insan varlığından ayrı olarak düşünülememektedir.

2.4.2. Modern Kuramlar

Modern oyun kuramları ise; çocukların oyunu oynama sebeplerini araştırmaz. Genellikle bu modern-dinamik oyun kuramlarında çocukların oynadıkları oyunların muhtevası

üzerinde durulup, oyunun konusu anlaşılmaya çalışılmaktadır (Kadim, 2012, s. 33). Bu kuramlar deneysel süreçlerin ve bilimsel ilkelerin ışığında incelenmektedir. Çocukların oyunlarını ne şekilde oynadıkları yani oyunda içerik araştırılmaktadır (Çağır, 2020, s. 43). Modern oyun kuramlarında oyuna hedefler ışığında bakılmakta ve bu çerçevede incelenmektedir.

Oyunda çocuklar kendi hissettiklerini, kurgulayarak varmış gibi yaşayarak, oyunlarıyla ortaya koymaktadırlar. Ya da tamamen oyun kendi isteklerinin gerçekleştirilmesi için en uygun sahadır. (Sevinç, 2003, s. 136). Örneğin bu kuramlar içerisinde Sigmund Freud, oyunu bir terapi yöntemi olarak ele almıştır. Freud'un psiko-analitik kuramında, oyun esnasında çocuk kendisi için zarar ihtiva edebilecek içgüdülerini ve dürtülerini kontrollü bir şekilde ortaya koyabilecektir. Böylelikle çocuk için travmatik olabilecek durumların yaşanmaması ve çocuğun bu süreci daha sakin ve güvenli geçirmesi sağlanacaktır (Onur & Güney, 2004, s. 7). Freud psikoanalitik oyun kuramında oyunu, çocuğun ruhsal alemine geçişin olduğu bir köprü olarak görmektedir. Oyun içerisinde çocuğun kurguladığı senaryolar çocuğun gelişimine katkı sağlayacaktır. İlkel yönünü kontrol ederek savunma mekanizmasını güçlendirecek ve olumlu bireyler yetişmesine katkı sağlamış olacaktır (Kılıçoğlu, 2006, s. 5). Yani Freud, çocukların oyunlarını tamamen özgürce ve isteyerek kurguladıklarını söyler ve kişilik gelişimi sürecine olan olumlu katkıları üzerinde de durur. Kişiliğin gelişimi ve iyileştirilmesi için oyun bir araçtır, bir metottur.

Psikososyal gelişim kuramını savunan Ericsson oyunu, çocuğun kişilik gelişimindeki etkileri üzerinden incelemiştir. Oyunu, çocuğun gelişim evreleri içerisinde psikolojik ve sosyolojik gelişimini ve değişimini yansıtabileceği bir ortam olarak göstermektedir. Psikososyal gelişim kuramına göre çocuk, oyun sayesinde öz benliğiyle ve farklı bireylerle etkileşimini güçlendirmekte, sosyal yönden tecrübeler edinmektedir. Çocuk kendi hayal aleminin gerçeklerini egemen kılmak için ve dünyayla bağdaştırmak için oyunu bir araç olarak da kullanmaktadır (Oya, 2018, s. 6,7).

Yani oyun çocuğun iç dünyasını, duygularını karakterini ortaya koyduğu bir kurgu alanıdır. Böylelikle oyun, çocuğun duygusal yönden de doyuma ulaşmış, toplum için fayda bireyler haline gelmesine yardımcı olacaktır.

Jean Piaget oyunu, çocuğun bilişsel gelişiminin bir aşaması olarak ele almaktadır (Pamir, 1996, s. 66). Oyun ile çocuğun düşünce dünyasının ilişkili olduğu, oyun ve psikoloji

üzerine yapılan incelemelerde her zaman temel bir kabul olarak önümüze çıkmaktadır. Oyuna dair kuramlar da Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, araştırmacılar tarafından çocuğun düşünce dünyası merkeze alınırken sosyal ve kültürel öğelerin göz ardı edilmesi yönünden tenkit edilmektedir (Bağlı, 2004, s. 139). Piaget, oyunu biçim itibariyle incelemiş ve kavramı bu yönden açıklamıştır. Piaget de bireylerin hisleri, arzuları, oyun içerisindeki hayalleri ve oyun tarzlarıyla ortaya konur. Böylelikle oyuna, bireyin tabiatında hal ve tavırlarında var olan ve tamamen gelişimine fayda veren bir öğe olarak bakmaktadır. Bu açıdan Piaget oyunu bilişsel gelişim aşamalarına göre alıştırıcı, sembolik ve kurallı oyun olarak üç başlıkta incelenmiştir (Çağır, 2020, s. 59). Piaget bu gelişim evrelerini dikkate alarak oyun kuramını bilişsel süreç ışığında ele almaktadır. Çünkü, insanın düşünsel açıdan ilerlemesi, algılama ve uyum sağlama evreleri ile ilişkilidir. Piaget'ye göre organizmanın öğrenmesinin zemininde bu iki unsur vardır. Esasında oyun çocuğun çevresinden gördüklerini uyguladığı zemindir. Yani oyun, kişinin eğitimlerinde var olan ve gelişimi esnasında bilişsel süreçlere katkı sağlayan en önemli öğedir (Sevinç, 2004, s. 71).

Piaget'nin oyuna dair tüm bu görüşlerini ancak sosyo-kültürel destekli olan bilişsel gelişimi savunan Vygotsky'nin kuramı daha iyi açıklamaktadır. Oyun kuramlarında oyunun tanımlanması için inceleme süreçlerine faydalı bir yön eklemiştir (Bağlı, 2004, s. 139). Lev Vygotsky oyun ile ilgili yapılan araştırmalara gelişimin sosyal ve zihinsel süreçlerini aynı anda değerlendirme olanağı sunmuştur (Onur & Güney, 2004, s. 7). Oyunu, sosyal öğrenmenin oluşabilmesi için gereksinim duyulan, yapılan aktiviteler olarak tanımlamıştır (F. Erden, 2016, s. 28). Vygotsky sosyo-kültürel gelişim kuramını açıklarken, oyunu toplumsal rolü açısından değerlendirmiştir. Vygotsky'e göre oyun "daima toplumsal bir sembolik etkinliktir" (Nicolopoulou, 1993, s. 146). Çocuk, sosyo-kültürel gelişim kuramına göre, edindiği tecrübelerden faydalanarak oyun esnasında farklı davranışlar oluşturmaktadır (Kılıçoğlu, 2006, s. 5). Yani çocuk hayallerini oyunla yaşamakta, oyunu da çevresinde gördüğü sosyal ilişkiler ile kurgulamaktadır. Çocukların oyunları hayatın içinden resimler sunsa da oyunların zihinsel olarak yeniden yaratılan, var edilen çocuğa has dramatizasyonlar olduğunu görmekteyiz.

Aynı zamanda yeniden ürettiği oyunlarla çocuk kullanmış olduğu objelerin ve yaptığı davranışların gerçek mahiyetlerini de algılayabilmektedir. Çocuk, oyun sürecinde sosyal hayatla kurduğu bağı sağlamlaştırırken, kendisine zarar verebilecek dürtülerine de ket vurabilmektedir. Oyunun, çocuğun hayal dünyasına hitap eden mutlu eden yönü üzerinde durulsa da Vygotsky, oyunu kurgularken belirlenmiş prensipler ışığında olması gerektiğini,

ifade eder (Oya, 2018, s. 8). Bu şekilde oynanan oyunlar içerisinde çocuklar yaşama dair birçok sosyal rolün görevlerini öğrenmiş ve bilişsel olarak tecrübe edinmiş olacaktır. Oyunla kendini kontrol edebilmeyi öğrenmekte ve irade eğitimini de sağlamaktadır. Böylelikle yaşamı daha iyi özümseyebilecek ve gelişim evrelerini sağlıklı geçirebileceklerdir.

Tüm bu bilgiler ışığında oyun kuramlarına dair görüşler Huizinga' nın söylemiyle, oyunun bir amaca yönelik araç olarak görülmesi ya da tamamen biyolojik ihtiyaçlara yönelik oluşması açısından incelendiğini görmekteyiz (Huizinga & Çev. Kılıçbay. M. A, 1995, s. 18). Bu da göstermektedir ki oyun hangi açıdan ele alınırsa alınsın insan organizması için hatta diğer cinsler için de vazgeçilemez tamamen doğasında olan ya da hür iradesiyle haz ya da gelişim yönüyle başvurduğu yaşamın temelinde bir edinim, bir var olma sürecidir.

2.5. Eğitsel Oyun ve Önemi

Oyun, kişinin bilişsel, sezgisel ve fiziksel becerilerini artırırken aynı zamanda keyif ve mutluluk veren öğretici vasıfları da olan aktivitelerdir (Aykaç, 2005, s. 162). Oyun kavramının tanımları ve oyunlar incelendiğinde, oyunun; Çocukları gerçek manada mutlu eden bir faaliyet olduğunu görmekteyiz. Bu oyun faaliyetleri çocuğun eğitiminde kullanıldığında öğrenmenin kalıcı hale gelmesi için etkin rol oynar. Bu amaçla eğitsel oyunlarla, çocuğun gelişim sürecinde ve eğitiminde konuların oyunlaştırılarak işlenmesi, kazandırılacak hedefe daha hızlı varılmasını sağlarken aynı zamanda çocuğun içsel motivasyonunu da yükseltecek, eğlendirerek öğrenmeyi de gerçekleştirecektir (Hesapçioğlu, 2008, s. 328).

Eğitsel oyun kavramı özünde çocukların rahatlama ve mutlu olmalarını sağlayan oyun aktivitelerinin ders kazanımlarını çocuğa daha eğlenceli ve istekli bir ortam sunularak öğretme çabasıyla geliştirilmiş, eğitim ve öğretim faaliyetlerine eklenmiştir. Çocuğun tam da merkezinde olduğu okullarda oyunun yalnızca teneffüslerde değil çocuğun var olduğu her ortam ve zamana nüfus etmesi elbette ki çocuğun becerilerinin gelişmesini ve eğitimin tekdüzelik ve durağanlıktan kurtarılmasını sağlayacaktır.

Eğitsel oyunlar, öğrenciler için kazanılan bilgi ve becerilerin kalıcı hale getirilmesini sık sık uygulama ve tecrübe etmeyle sağlayan, öğretim yöntemleri olarak açıklanmıştır (Demirel, 1999, s. 47). Yani eğitsel oyunlar; öğrencilerin bilgi düzeylerini ve becerilerini artırmak amacıyla eğitim ortamına uyarlanmış oyunlardır.

Eğitsel oyun; her zaman belli bir hedef gözetmeksizin bazen kendine has kurallarla oynanan bazen de tamamen serbest oynanan, ama her iki durumda da öğrencilerin çok mutlu

olarak ve içten gelerek katılım sağladıkları dinamik bir eğitim sürecini ifade eder (Yıldız vd., 2017, s. 382). Zaten insanın fitri yapısı dikkate alındığında, mutlu olma keyif alma isteğimizi, değişik şekillerde tasarlanmış öğrenme yöntemleriyle harmanladığımızda, eğitim ve eğlence aynı yerde bulunur ve öğrenme daha istekli ve eğlenceli aynı zamanda hızlı ve kalıcı hale gelir (Campos & Moreira, 2016, s. 465). Eğitsel oyunlar hem eğlenceyi hem de öğrenmeyi içerisinde barındırdığı için önemli ve faydalıdır. Çünkü öğrenme ancak içsel motivasyonlarla desteklenirse, hedef bilgiler keyifli eğlenceli etkinliklerle, oyunlarla verilirse kalıcı olarak gerçekleşecektir.

Eğitsel oyunlar ile öğrenilecek bilgileri kapsayan ya da hedefleyen oyunlar kastedilmektedir. Bu hedefler bazen çocuğun öğrenme hedefleri iken bazen sadece yeteneklerini geliştirmeyi de konu edinebilir. Eğitsel oyunların sonunda dramatik oyunlarda olduğu gibi galibiyet ya da yenilgi vardır (Aytaş & Uysal, 2017, s. 681). Öğretim faaliyetleri çocuğun tabiatına uygun olarak çocukların istekleri ve yapıları dikkate alınarak planlanmalıdır. Bu amaçla tüm dersler ve kademeler için oyunun o vazgeçilmez gücü ve etkisi kullanılarak öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal yetkinliklerinin tersine değil de destekleyerek ilerlenmelidir (Açıkgöz, 2003, s. 363).

Zamanın eğitim politikalarına bakıldığında, öğrenci merkezli yapılandırmacı eğitim anlayışının desteklendiğini, zaten doğru olanın ve fayda verenin de bu olacağını görmekteyiz. Bilgiyi hazır olarak alan değil bizzat içinde tecrübe eden hatta bilgiyi oluşturan var eden öğrenciler hedeflenmektedir (Koka, 2018, s. 20). Özellikle öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri yani yaşları dikkate alındığında somut öğrenme dönemindeki öğrencilerin soyut beceriler gerektiren özellikle üst bilişsel beceri gerektiren konuları algılamadığı bu tarz bilgilerle karşılaştığında bocaladığı ve öğretime mesafe koyduğunu bazen isteklerini tamamen yitirdiğini bilmekteyiz. Bu amaçla bilgilerini somutlaştırabildiği ve bizzat deneyimlediği aktivitelerin yani eğitsel oyunların, eğitim öğretim süreçlerinde kesinlikle yer verilmesinin önemini idrak etmekteyiz (Akandere, 2006, s. 18). Çünkü eğitsel oyunlar; bilgiyi öğrenen çocuğun bizzat bilginin içerisine girdiği, yaşayarak öğrendiği süreçlerdir. Eğitsel oyun içerisinde çocuk çok farklı kurgularla, bilişsel anlamda farklı boyutları aynı ortamda deneyimleme fırsatı bulur, öğrendiklerini yetenekleri ve birikimleriyle birleştirerek yeni tutumlar geliştirir, yenilenir ve hayata tekrar öğrenerek uyumlanır.

Bu süreçte eğitimciler, öğrenciye yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamı sunarak hem öğrenmeyi kolaylaştırmakta hem de çocuğun bilgiyi kendisinin inşa etmesini sağlamaktadır.

Örneğin; bilgisayarın sistemini, nasıl kurgulandığını ve kodlamaların nasıl yapıldığını bilmeden, bu alanda ne kadar uzun süreli eğitim verilirse verilsin çocuğun beceri geliştirmesi mümkün olmayacaktır. Kendisi bizzat radyo yapım aşamasında bulunan bir çocuk, onunla ilgili tüm çalışma prensiplerini algılayacak, açıklayabilecek ve geliştirebilecektir (Elkind, 2011, s. 55). Tabii ki bir disiplin öğretilirken çocuğun onu tecrübe etmesi esastır. Çocuğa bahçe işlerini öğretmek istiyorsak toprakla temasını kesemeyiz. Çocuğa marangozluk öğretecek isek tahta kereste ile uğraşmasına onu şekillendirmesine izin vermeden bunun gerçekleşmesini bekleyemeyiz. Bu aktivitelerin içerisinde çocuk bizzat yaşamalıdır, görmelidir (Baltacıoğlu, 1938, s. 27). Böylece çocuk hayata, deneyimlediği, gördüğü bilgi ve becerilerle hazır hale gelecektir. Bu sebeple eğitsel oyunlar, çocuğun gelişim alanlarına uygun olarak planlanmalıdır. Öğretilecek konu hangi gelişim alanlarını içeriyorsa eğitsel oyunun bu bilgiler ışığında hazırlanması yararlı olacaktır.

Eğitsel oyun türlerine bakıldığında bilişsel, sosyal, dilsel, bedensel ve duygusal yönlerde çocukları geliştirdiği görülmektedir. Hem ilköğretim kademesi hem de ortaöğretim kademesinde eğitim gören öğrencilerin gelişimleri için eğitsel oyunlar kullanılmalıdır. Özellikle dersten sıkılan, dikkatini toplamakta zorlanan çocuklar için öğretimin eğlenceli hale gelmesi değişik öğretim metotları kullanılmasıyla sağlanabilir. Çocukların en sevdiği şey de oyun oynamaktır. Böylelikle hem ilkokul hem de ortaokul döneminde, eğitimciler eğitsel oyun yöntemini kullanmalıdır. Eğitimci, bilgiyi verirken çocuğu bilgi deposu olmaktan kurtarmalı; bilgiyi özümseyen, öğrenmeyi öğrenen bir birey olma yolunda ona rehberlik etmelidir (Saracaloğlu & Aldan Karademir, 2009, s. 1100).

Eğitsel oyunla öğretim artık üniversitelerin bölümlerinde tartışılmakta ve uygulanmaktadır. Stanford Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nde öğrenciler kullanacakları montaj ekipmanlarıyla oynayarak uygulama yapmaları, bizzat ders programlarının içine alınmıştır (Elkind, 2011, s. 56). Örneğin Türkiye'de de Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin geliştirdiği "oyun tabanlı öğrenme portalı" farklı alanlara ait hazırlanmış eğitsel oyunları paylaşmaktadır. Aynı zamanda İletişim ve Eğitim Fakülteleri içerisinde bazı bölümlerde de eğitsel oyunlar, uygulamalı seçmeli ders adıyla okutulmaktadır (Aytaş & Uysal, 2017, s. 682). Aynı zamanda eğitsel oyunlar Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı kararıyla ortaöğretim düzeyi için seçmeli ders adı ile okutulmaktadır. Bu da oyun yalnızca küçük yaştaki çocukların derslerinde uygulanmalıdır savını, tamamen geçersiz hale getirmiştir.

Çünkü oyun insan için her yaşta etkin olmaktan zevk aldığı bir aktivitedir. Bu eğilimin öğretim safhasında kullanılmaması düşünülemez.

Eğitsel oyunlar dersinin hedefi; çocuğun tüm gelişim alanlarında oyunu aktif kılmak, oyunun faydalarından yararlanmak ve kendisi bizzat öğrenirken bu süreçte gelişimine katkı sağlayacak eğitsel oyunları belirleme yeteneğini edindirmektir (MEB, 2006, s. 9). Eğitsel oyunlar, öğretim metotlarının en önemli destekleyici unsurudur. Titizlikle ve dikkatle hazırlanan eğitsel oyunlar, öğrenciler için hem oyun tabanlı öğrenmeyi hem de işbirlikçi öğrenmeyi sağlayan bir yöntemdir. Çocukların yaşantı yolu ile öğrenme sağlamalarını kolaylaştırır. Böylece bu yaşantı yolu öğrenmeler çocukların konuya olan ilgilerini artırır (Pitt vd., 2015, s. 1013).

Bütün bu bilgiler bize eğitsel oyunun her yaş ve dönemde aktif bir şekilde kullanılmasının eğitim öğretim sürecinde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Çünkü, eğitsel oyunlar öğrencinin hem hayal dünyasını geliştirir hem eğlendirir hem oyun içerisinde almış olduğu kararlarını ve tutumlarını sorgulayarak geliştirmesini, yenilemesini sağlar, hem de öğrendiği bilgiyi nasıl işleyeceğini, hayata nasıl aksettireceğini gören öğrencide de bilgiyi gerekli ve anlamlı görme eğilimi başlar.

2.5.1. Oyun Tabanlı Öğrenme

Eğlendirirken öğretmeyi hedefleyen bu yöntem öğrenme süreçleri açısından en etkili yöntemlerdendir. Tamamen çocuğun bilişsel, duyuşsal, zihinsel ve bedensel gelişimine, öğrenmelerine olumlu ve iyileştirici yönden fayda sağlamakta üst seviyelere ulaştırmaktadır.

Canlılar dünyasına bakıldığında yetkinliklerini ve donanımlarını en üst düzeyde kullanılabilen ve aynı zamanda bilişsel süreçlerin en karmaşık yönlerini yaşayan, algılayan ve birleştirebilen; yaşadığı hayata bu öğrenmeleri, yetenekleri entegre edebilen tek varlık insandır. Aynı zamanda insanın gelişim safhaları incelendiğinde yaşama hazırlandığı, analiz ettiği; yeni olgular ürettiği, bilgilerini sentezlediği ve tüm kazanımlarını değerlendirdiği bir bilişsel süreç olarak sınıflandırılabilir. Bu bilgiler ışığında öğrenme süreci tüm hayatını içine alan ve yaşam boyu devam eden tek varlığın da insan olduğu görülmektedir. Bu da insanda ilk evrelerden son evrelere kadar öğrenmenin sürdüğünü ve sürmesi gereğini ortaya koymaktadır. İnsanın yaşaması için mecburi bir süreçtir. Tüm bu şartlara hazırlıklı olabilmesi, uyum sağlayabilmesi için hem öğrenmesi hem de öğrenmeyi sevmesi, istemesi ve nasıl öğreneceğini, bilgi edineceğini algılaması gereklidir. Çocukta taklitle başlayan öğrenme ve nesnelere tanıma,

aslında oyundur. Çocuktaki bu öğrenme oyunla desteklendiğinde bir eğitime dönüşmekte ve kazanımlar çerçevesinde planlanabilmektedir.

Bu aşamada oyun kavramının tanımlarına baktığımızda birçok disiplinin konuyu farklı boyutlarıyla ele aldığını görmekteyiz. Burada öyleyse oyun için, çocuğun tüm yaşam serüvenini, sürecini ortaya koyan ve yaşamına anlam yükleyen aktivitedir, iştir tanımı önemlidir. Yani oyun, yaşamı bizzat açıklayan ve kurgulayan bir kavramdır.

Çocuk oyunda birçok duyguyu yaşar. Oyunda kendisini farklı rollerde görebilir, karşındakinin duygu ve düşüncelerini daha iyi anlamlandırabilir. Oyun içerisinde mutlu olur, hüzünlendir, heyecanlanır, endişelenir, rekabete girer sınırlarını öğrenir, motivasyonu ve dikkati artar böylelikle karakterini tanır, zayıf ve güçlü yönlerini fark ederek gelişimini daha gerçekçi ilerletebilir (Uskan & Bozkuş, 2019, s. 126). Burada şu denilebilir ki oyun, çocuk için yalnızca bir eğlence aracı değil aynı zamanda çocuğu bütün yönleriyle kuşatan, öğreten ve geliştiren bir yöntem, bir süreçtir.

Oyuna bakış açıları tarihin her döneminde farklı olmuştur. İlk Çağ'da oyun, ileri yaştaki bireylerin çocukları ve gençleri eğittiği aynı zamanda yaşamı tüm boyutlarıyla öğrendikleri bir alıştırma, bir iş olarak ortaya çıkmaktadır. Orta Çağ'da ise yeteneklerini geliştirdikleri aynı zamanda mutlu olup enerjilerini attıkları ve dünyayı algıladıkları bir faaliyettir. 18. yüzyıl ve 19. yüzyılda ise oyun artık çocuğun tüm gelişim alanlarını ve dönemlerini kuşatan bir olgudur. Gelişmiş toplum bilinci sayesinde oyunun önemini kavrayan bir toplulukla karşılaşmaktayız. Yani artık oyuna bakış açısı değişmiş, insanların oyunla ilgili ifadeleri oyunun faydalarını, gerekliliğini anlatan bir dilden, insan yaşamında her alandaki kapsayıcılığını fark ederek ve bunu ifade eden bir dile dönüşmüştür. Oyun, bilincin gelişmesinde, karakterin oluşmasında, sosyo-kültürel değerlerin yapılandırılmasında etkileri açısından tüm alanların konusu haline gelmiştir (Nicolopoulou, 1993, s. 3).

Aynı zamanda oyunla ilgili söylemlerde yetişkinlerin oyuna yaklaşımının problemlili olduğu ve çocuğun doğal yapısına ters düştüğü görülmektedir. Yetişkinlerin bazı ifadelerinde oyunla var olan çocuk şımarıklık ya da yaramazlık gibi olumsuz ifadelerle etiketlenmektedir. Oysaki oyun çocuğun işidir, fitratıdır, hayata açılan penceresidir, yaşamla ilgili olguları oluşturduğu fikir köprüsüdür. Bu anlamda yetişkinlerin çocuk gelişimi ve doğası hakkında daha fazla bilgiye sahip olması önemlidir. Çünkü zihinlerinde yarattıkları çocuk figürü bu bakış açısıyla sağlıklı bir zemine oturmakta ve çocuğun direkt karakterine ve doğasına saldırı

anlamına gelmektedir. Oyun da oyuncak da insan gelişimi için zaruridir, vazgeçilemez ve önemsiz değildir (Bardak, 2018, s. 209). Tüm bu açıklamalar oyun temelli öğrenmenin yani eğitim süreçlerinde oyunun kullanılmasının önemini gösterir. Oyun eğitim öğretim süreçlerinde kullanılırken hangi alanda, hangi konu ve hedef kazanım için tasarlanacak öncelikli olarak belirlenmelidir. Oyunda gerekli olacak materyaller, oyunun ne kadar süreceği, oynamaya elverişli mekanlar iyi tespit edilmezse oyunun yeterince faydalı olmayacağı işe yaramayacağı unutulmamalıdır (Bener, 2013, s. 9).

Bu bağlamda oyun temelli öğrenme; oyun oynarken öğrenim faaliyetini değil, öğrenim faaliyetleri içerisinde oyunu uyarlamaktır. Yani amaçlanan öğretimin kendisidir, oyun sadece burada bir araç, bir faaliyettir. Bunun aksini düşünmek, merkeze yalnızca oyunu almak eğitim faaliyetleri içerisindeki araştırılmış, geliştirilmiş, faydaları ortaya konmuş tüm öğretim stratejilerine ve metotlarını boşa çıkarmak olur ki bu da asla istenen, doğru olan bir düşünce değildir. Çünkü çocuk için istenen, hedeflenen yalnızca zevk alma değil, öğrenmedir. Bu öğrenme gerçekleştirilirken çocuk için ders puanı ya da imtihan olma gibi endişe verici kısımlardan uzaklaştırılıp, istendik, keyifli ve huzurlu bir öğrenme hedeflenmektedir. Böylece çocuk verilen bilgileri özümseyerek daha kısa sürede almaktadır (Koçyiğit vd., 2007b, s. 331).

Oyun temelli öğrenmede eğer oyunun zihinsel, devinimsel ve dil becerilerine; sosyal yönün ve karakterin gelişimine ve kişideki bilgi birikimine olumlu etkisi var ise orada bir eğitim öğretimin gerçekleştirildiğinden söz edilebilir. Burada oyunun öğretime olan katkısı ise oyun temelli öğrenmede çocuğun gelişim alanlarının sürece aktif yansınması, tamamen kendi yapıp etmeleriyle deneyerek öğrenmesi, bilişsel olarak öğrenmenin en doğru halinin gerçekleştirildiğini ifade eder. Oyun temelli öğrenmeyle en karmaşık süreçler ve bilgiler çocuk için şeffaflaşır ve görünür hale gelerek netleşir. Böylece çocukta karmaşık olan kolaylaşır, görünmeyen görünür hale gelir, öğrenilmesi zevk vermeyen bilgiler eğlenceli şekillere bürünür.

Oyun kavramının tanımlarına baktığımızda; oyun çocuk için hayatı tecrübe ettiği, aynı zamanda toplumsal ve ahlaki öğretileri edindiği bir ortam olarak ele alınabilir. Burada eğitimde oyunun önemini bilmek konuya daha sağlıklı ve doğru bilgilerle yaklaşmayı sağlayacaktır.

Eğitim alanında oyun; bilgi ve becerilerin deneyimlenerek elde edildiği, pek çok duyu alanını etkin olarak kapsayan, öğretim süreçlerini dinamik ve kalıcı hale dönüştüren bir aktivitedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014, s. 8). Oyunu hayatının merkezine alan, onunla var olan çocuğun eğitim sıralarında oyundan uzak tutulması düşünülemez.

Eğitimin temel amacı da çocuğun kabiliyetlerini geliştirmek, bilgi dağarcığını genişletmek ve öğretim sürecinin işlevselliğini artırmanın yöntem ve stratejilerini oluşturmaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016b, s. 17). Kişinin çocukluk dönemlerinden başlanarak onu doğru yetiştirmenin ve gelişimini sağlamanın en sağlıklı ve kalıcı yolu ise oyun temelli öğrenmenin aktif kullanılmasıdır. Yani oyun temelli öğrenmenin özü çocuğun ya da yetişkinin oyun içindeki kazanımlarıdır.

Bu yöntem oyunun varlığıyla öğrenmeyi de var etmek ister. Burada şu önemlidir. Oyun bir süreçtir, faaliyettir ama her zaman öğrenmenin gerçekleşmesi zaruri değildir. Oyunla öğretimde bu oyun faaliyetlerinin amaçlı yani bir kazanıma, değere yönelik kurgulanması esastır (Uslu, 2022b, s. 482). Özet olarak oyunla öğretim yönteminde oyunun belli hedefler ışığında tasarlanması önemlidir.

Öğrenme bir yönüyle kişide oluşan değişimi ifade eder. Oyun ise bireyde bu değişimi en doğal yöntemlerle var etmektedir. Oyun ilk etapta çocuğun uğraşı, işidir ve oyun materyalleri de bu uğraşın, işin araç ve gereçleridir (Bardak, 2018, s. 214). Her insanın tabiatı gereği öğrenme tarzı farklıdır ama öğrenme illaki gerçekleşir. Önemli olan o öğrenme stilini keşfedebilmek ona yönelik faaliyetler düzenleyebilmektir. Çünkü her birey kendine has kapasite ve becerilerle donatılmıştır. Eğitimcinin görevi öğretim aşamasında bu farklılıkları gözlemleyip çocuk için faydalı olacak en doğru metodu seçip, etkin kullanabilmektir (Tuğrul, 2014, s. 188). Bu açıdan ister okul sınırları içinde isterse sosyal hayattaki aktiviteler için oyun temelli öğrenme en doğru, etkin yöntem olacaktır. Çünkü, tüm öğretim etkinliklerini kapsayan bir genişlikte olması, farklı öğretim yaklaşımlarını içine alması oyun temelli öğrenmenin, öğrenci merkezli anlayışta kullanımının artmasını sağlamaktadır. Çünkü tüm zekâ türlerine ve gelişim alanlarına hitap edebilmesi aslında bu yöntemin en güçlü yanıdır.

Oyun temelli öğrenme aynı zamanda çocuğun duygu dünyasının, gelişim özelliklerinin, hayata bakış açısının, sosyal ve psikolojik yönden sağlamlığının yetişkinler tarafından da gözlenebilmesinin ve olumsuzluklar karşısında tedbir alınabilmesinin olanağını sağlar. Burada şu nokta unutulmamalıdır. Oyun oynamaya mesafeli yaklaşan, isteksiz olan çocuk genellikle yoktur. Oyunla yapılan öğretimde konuya odaklanmış, ortamından memnun, pür dikkat öğretmeni dinleyen, zihnen açık ve söylenenleri yapmaya istekli bir çocuk vardır. Oyuna dahil olan her çocuk eğitim öğretim sürecinin işlevselliğini artırır. Aynı zamanda öğrencilerine daha iyi rehberlik edebilen ve öğrencinin seviyesini daha net takip edebilen de bir öğretmen vardır (Uslu, 2022b, s. 491). Burada unutulmamalıdır ki oyunla eğitim çocuğu geliştirirken bir yandan

da öğretmeni alanında yetkin ve daha aktif bir konuma dönüştürmektedir. Öğretmen çocuğun zihin ve ruh dünyasına daha kolay erişebilmektedir.

Oyun temelli öğrenme; 21 yüzyıl becerileri de denilen üst bilişsel öğrenmelerin kazandırılmasında da etkin rol oynar. Oyunda çocuk sorunları çözebilen, yeni fikirler üreten, sosyal beceriler kazanan, diğer oyun arkadaşlarını yönetmeyi öğrenen, önüne çıkan tercihleri sorgulayabilen ve seçimler yapabilen bir birey olma yolundaki değişimin en sağlıklı aşamasını yaşayabilmektedir. Çünkü her zaman yeniden ve yeniden deneyebilme fırsatının önünde olma rahatlığı ve huzuru vardır (Bardak, 2018, s. 212).

Yapılan birçok araştırmada oyunla öğretimin, geleneksel yön olan takrirle anlatım metodundan daha işlevsel ve faydalı olduğunun ortaya koyulduğunu görmekteyiz. Burada geleneksel yöntemde anlatıcı konuyu öğrenciye hazır verirken, eğitsel oyun yönteminde öğrencinin öğretilmek istenen kavrama kendisinin ulaşması gerekmektedir. Bu anlamda bu yöntem hızlı ve etkindir. Örneğin; öğretmen dersin başında çocukların motivasyonunu arttırmak ve heyecanlarını kamçulamak adına bir oyunla başlangıç yapabilir. Bu şekilde o öğrencilerin ders boyunca konuya ilgi duymaları fazlaca sağlanmış olacaktır (Soydan vd., 2022, s. 211). Burada kelime oyunları, bilişsel temelli oyunlar, drama ve rol yapma oyunları çocuğun zihin ve hayal dünyasını geliştirerek, çocuk da karar verme, yeni yaklaşımlar geliştirme tarzı becerilerini de artıracaktır. Oyunun okul başarısını arttırması yalnızca öğrenci için değil birlikte oynadığı arkadaşları için de geçerlidir (Uslu, 2022a, s. 817).

Oyun temelli öğrenme esasında çocuğun kendisiyle var olan bir yöntemdir. Çünkü yöntemin içerisine alınan tüm bu aktiviteler zaten çocukta var olan yönlerdir. Tek yapılması gereken bu sürecin çocuk için planlanması ve kurallı hale getirilmesidir.

Oyun temelli öğrenmede kullanılan her türlü materyal, yazılı, görsel ya da işitsel belki bir masal, tekerleme, bilmece tüm bunlar o kültürün öğelerini, mirasını çocuğa aktaran değerli hazinelerdir. Kültür kişinin birikimleri üzerinden yürütülürken, oyun kimseye ihtiyaç duymadan tüm canlılar için zaten var olan bir edimdir. Bu yönüyle oyun, kültüründe temelini oluşturur. Bu yöntemin etkin kullanılması için geniş ve rahat mekanlar, oyun araç ve gereçleri ve dilsel içerikler önemlidir. Burada diğer önemli hususta eğitimcinin, rehberin rolüdür. Çünkü öğrencilerinin gelişim özelliklerine ve dönemlerine hâkim olamayan, doğru oyun ve teknikleri seçemeyen ve uygulamayan, hazırlamayan yani süreci titizlikle yönetemeyen öğretmen, yetişkin, rehber ya da anne baba sürecin başarılı olmasını olumsuz etkileyebilmektedir (Bardak,

2018, ss. 215-220). Özellikle masallar, saymacalar ve şarkılarla desteklenen oyun süreçleri öğrenmeyi hem keyifli hem de verimli hale getirecektir. Oyun temelli öğrenme kendisine yenileyecek ve geliştirecek öğretmen için de mesleki doyum sağlayacak bir aktivitedir. Sadece öğrenciyi değil öğretmeni de geliştirir.

Bütün bu niteliklerinden dolayı oyun temelli öğrenme yaklaşımı son dönemlerde yer alan eğitim modellerinde değerli görülmektedir. Oyun temelli öğrenme aynı zamanda pek çok farklı özelliğe, öğrenme stiline ve hızına sahip çocukların aynı yerde ve birlikte katılabilecekleri; çoklu zekâ türüne hitap edebilen oyunlarla, sıkılmadan ve yorulmadan eğlenerek aktif öğrenmeyi, çeşitlilikleri dikkate alarak avantaja dönüştürmeyi becerebilen en önemli yöntemlerdendir.

2.5.2. Eğitsel Oyun Metodunun Özellikleri

Eğitsel oyunları diğer oyun türlerinden ayıran bazı özellikler vardır. Öncelikle eğitsel oyunlar, belirlenmiş konuların ders ortamında öğrenciye kazandırılmasını hedefler. Çünkü oyun yöntemi çocuk için dikkat çeken ve keyif veren bir aktivitedir. Böylece öğretilecek yeni kavramlar eğlenceli bir şekilde çocuğun zihnine yerleştirilebilir (Karabacak, 1996, ss. 17-18).

Yani eğitsel oyun yöntemi bilgi ve beceri kazandıran, öğrencilerin aktif olduğu, dikkat çeken, farklı öğrenme seviyelerine ve potansiyellerine hitap edebilen yapıda, planlanmış, zaman ve hedefe göre tasarlanan oyunlardır. Böylece bir oyunun eğitsel oyunu olarak değerlendirilebilmesi için tüm çocukların katılabileceği ilkeler ve önceden planlanan hedefler ışığında yapılması gerekmektedir.

Eğitsel oyunlarda amaçlanan kazanımların, eğitim içeriklerinin uygun olması, zihinsel ve davranışsal boyutta öğrendiklerini hayata aktarması önemlidir. Oyunun amaçları ile öğretimin amaçları aynı doğrultuda olmalıdır. Bu amaçların oyun sürecinin tamamlanmasıyla gerçekleşmiş olması beklenir. Bu oyunlar tek başına ya da grupla oynanabilir.

Bu oyunlar tasarlanırken ve seçilirken dikkat edilmesi gereken husus açık alanlar ya da geniş alanlar olmadan da sınıf ortamında oynamaya elverişli olmasıdır (Demirel, 1999, s. 119). Eğitsel oyunlarını tercih edilmesini sağlayan diğer bir özelliği de rastgelelik, şans ya da kandırılma gibi durumların olmayışındandır. Çünkü oyunun hedefleri, ilkeleri, uygulama şekli oyun oynanmadan belirlenir ve oyunculara bildirilir (Çağır, 2020, s. 65).

Eğitsel oyunun niteliklerini şu şekilde açıklayabiliriz:

1. Belirlenmiş ilkeler doğrultusunda kişinin hürriyetine kendi kararlarına olanak verir.
2. Oyun, hedef kazanıma yöneliktir.
3. Tamamen öğretim süreci içerisinde uygulanan bir yöntemdir.
4. Heyecanlandırıcı, dikkat çeken ve mutlu eden bir aktivitedir.
5. Öğretilen konular çocuğun zihninde eğitsel oyunlarla kalıcı hale gelir.
6. Eğitsel oyun içerisinde geri dönütler verilerek eksikler tamamlanır.
7. Çocuktaki bilgi ve becerilerin gelişmesi sağlanır.
8. Konuya yaklaşımda farklı bakış açıları kazandırır (Çangır, 2008a, s. 11).

Tüm bu özellikler sayesinde eğitsel oyunlarla çocuğun okula ve öğrenmeye olan yaklaşımı istenilen yönde değişmektedir. Artık çocuk dersine heyecanla gelen ve dinamik, katılımcı bir tavır sergileyen, istekli bir öğrenciye dönüşmektedir (M. Z. Aydın, 2004, s. 284). Çünkü her birey gibi en çok da çocuk oyunu sever.

Oyunların özelliklerinin gelişim dönemlerinin özellikleriyle uyumlu olması beklenir. Aynı zamanda oyun içerisinde ekip ruhu geliştiren öğrenciler birbirlerini daha yakından tanıma ve anlama fırsatı bulurlar. Oyunda karmaşık ve soyut görünen hem kavramlar hem de ilişkiler berraklaşarak, çocuk için bilişsel ve sosyal açıdan öğretici süreçler gerçekleşmektedir. Çocuk fiziksel anlamda sınırlarını fark eder, güçlü özelliklerini ortaya koyarak yarışma ruhunu pekiştirir ve gerçek yaşamdan kesitleri yaşama olanağı bulur (Hazar, 2017, s. 27).

Ficher ise eğitsel oyunun özelliklerini şu şekilde sıralar:

1. Eğitsel oyunda kazandırılmak istenen hedef belirlenmiş olmalıdır.
2. Konuyu öğrencinin oyun içerisinde tecrübe etmesi için olanak sağlanmalıdır.
3. Oyun bittiğinde belirlenmiş hedefe ulaşıldığında oyun kazanılmış olmalıdır.
4. Oyun sürecinde oyuncunun eksiklikleri anında bildirilmeli ve tamamlayabilmesi için zaman verilmelidir.

5. Oyun içerisinde oyuncu grup arkadaşlarıyla iletişimi ve birlikte hareket etmeyi unutmamalıdır.
6. Oyun, çocuğun bilişsel ve sosyal kapasitesine uygun ve geliştirici nitelikte olmalı, basit olmamalıdır.
7. Oyuncunun süreç içerisinde pekiştiricilerle motivasyonu diri, zihni açık ve aktiftir (Güngörmüş Gülten, 2007, ss. 23-24).

Eğitsel oyunlar özellikleri açısından tüm yaş gruplarına hitap edebilse de öğrenciler için özellikle soyut, anlaşılması güç konularda tasarlanan etkinlikler sayesinde öğrenimi kolaylaştırmaktadır (Çangır, 2008a, s. 12). Bu açıdan eğitsel oyun seçiminde yaş, cinsiyet, öğrenme stili, sınıfın fiziksel yapısı ve öğretilecek konu açısından dikkatli ve özenli davranılmalıdır. Oyun sonunda kazanan çocuk ya da gruba ödülleri anında verilirse çocuğun oyuna karşı motivasyonu ve ilgisi azalmayacaktır.

2.5.3. Eğitsel Oyun Metodunun Uygulama Aşamaları

Eğitsel oyunlar, çocuğa yeni kavramlar öğretme, kabiliyetlerini geliştiren ve çocuğa ahlaki edinimler sağlayan oyunlardır. Bu özellikleri eğitsel oyunları çocuk oyunlarından ayırmaktadır (Sönmez, 2010, s. 252). Eğitsel oyunlar rekabet içeren mücadele, yarışma oyunları sınıfındadır. Oyunla öğretim, uygulayıcısı için belirlediği kazanımı gerçekleştirecek bir köprüdür, öğrenciler için oyunu başarmak gayedir.

Eğitsel oyunlar; zevk ve keyif veren, bilgi ve beceri kazandıran, bedensel ve ruhsal anlamda iyileştiren olmak üzere farklı başlıklarla ele alınmaktadır (Hazar, 2017, s. 32).

Öncelikle ders esnasında oynatılacak oyunlarda şu sıra izlenmelidir:

1. Öğrenciye eğitsel oyunun ismi söylenmeli ve bu isim öğrencinin dikkatini çekmelidir.
2. Öğrenciye oynanacak oyun tanıtılmalı ve ilkeler belirlenmeli, karışıklık olmaması için roller dağıtılmalıdır.
3. Oyundan önce öğrencilerle bir prova alınmalıdır. Böylelikle eksikler görülür, alınacak tedbirler önden tespit edilir ve oyun daha sağlıklı oynatılmış olur (Akandere, 2013, ss. 17-18).

Eğitsel oyunların uygulama aşamasında dikkat edilecek şeyler; oyunun kurallarının ve uygulama sırasının yazılması, oyunun amacına ulaşması için gereklidir. Oyunla öğretimde oyunun yöneticisi bu ilkeleri ortaya koyar ve nizam içerisinde oyunu oynatır, bazen de oyuncular arasında rehberlik eder, karar verici olarak oyunun sağlıklı yürütülmesine de olanak tanır (Gözütok, 2000, s. 89).

Bu aşamada oyunun fayda sağlaması için özen gösterilmesi gereken noktalar şunlardır:

1. Oyun öncelikle hedef kazanıma hizmet etmelidir.
2. Oyun belirlenirken oyuncuların yaş özellikleri dikkate alınmalıdır.
3. Oyunun çocuklar için açık ve ilgilerini çekecek nitelikte olması önemlidir.
4. Oyunun ilkeleri ve hedefi net olarak ifade edilmelidir.
5. Oyun gösterisi, öncesinde prova edilmelidir.
6. Oyunun yöneticisi kazananlara hemen pekiştireç vermeli, eksikleri olanlarla ise alay edilmesini önlenmelidir.
7. Oyunun bitiminde eksik yönler tartışılmalı ve süreçle ilgili geri bildirim verilmelidir (Taşpınar, 2017, s. 244).

Eğitsel oyunla dersi işleyen öğretmen öncelikle seçilen bu oyun için oyuncuların hazır bulunuşlukları yeterli mi, gelişim dönemlerine hitap ediyor mu, oyunun sergileneceği fiziksel şartlar olumlu mu, oyun içinde hangi araç gereçler bulundurulmalı, oyunun süresi yeterli midir gibi soruları oyunu belirlemeden önce cevaplamalıdır (Sel, 1986, s. 10).

Bu şartları göz önünde bulunduran bir öğretmen ancak uygun olan oyun seçimini yapabilecektir. Çocuğun karşısına öğreneceği konuya göre bir oyunla gelinmeli ve oyun çocuk için çetrefilli, algılanması ve oynanması güç oyunlar olmamalıdır. Çocuk sürece öncelikle basit olan oyunlarla başlamalı ve derse karşı ilgi ve isteği köreltilmemelidir. Burada oyuncuların gelişim dönemleri, kız ya da erkek oluşu, ortamın fiziksel durumunun uygun olması, ihtiyaç duyulan araç ve gereçlerin sağlanması, kazanımın belirlenmesi, oyun grubunun büyüklüğü oyun seçiminde titizlikle üzerinde durulması gereken hususlardır (Aytekin, 2001, ss. 43-44). Kazanıma uygun seçilmeyen oyunlar, ihtiyaca uygun verilmeyen bilgiler tamamen zihin

kariştirici ve faydasız olabilmektedir. Hedefi öğretmek olan eğitsel oyun aslında gayesinden uzaklaşmış olacak ve çocuk da olumsuz etkiler oluşturacaktır (Çangır, 2008a, s. 15).

Olrich ve arkadaşları eğitsel oyunun uygulanmasını düzenlemiş ve bu şekilde daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir; bu tasarıda öncelikle oyunla öğretim için bir öğretim stratejisi belirlenir, amaçları ortaya konur, bunun için gerekli bilgiler elde edilir ve bir örnek tasarlanır, bunun için gerekli araç gereçler de tasarlanır sonrasında oyun sergilenir ve oyun üzerine tartışılarak olumlu ve olumsuz tarafları ortaya konur (Akandere, 2013, s. 73).

Eğitsel oyunun uygulanmasında diğeri önemli nokta tabii ki oyunu uygulayan yani yöneten oyun yöneticisinin tutumudur. Öğretmen öncelikle oyunu, oynayanlara tanıtımlı açıklamalıdır. Oyuncular tarafından oyunun ne olduğu iyice anlaşıldıktan sonra oyun sürecine hakimiyetin sağlanması gereklidir.

Eğitsel oyunun uygulanma aşamaları şu şekildedir:

1. Oyunu yöneten öğretmen; oyuncular arasından oyunu yönetecek öğrenciyi belirlemeli ve oyuncuların her biri sırasıyla bu görevi üstlenmeli, öğretmen bu sırayı iyi takip etmelidir.

2. Oyundaki takımlar özellikleri itibarıyla dengeli seçilmelidir. Değilse oyunda rekabet kaybolur.

3. Oyunun şekline ve hedefine uygun planlama yapılmalıdır.

4. Oyunun öncelikle anlaşılması için oyuna hâkim olanlar oynamalıdır.

5. Oyundaki takımların farkı görsel olarak da bilinmelidir.

6. Oyunun planına sadık kalmayanlar düzeni bozan oyuncular göz ardı edilmemelidir.

7. Oyunda olumlu ve olumsuz geri bildirimler olmalıdır. Etkili olan pekiştirici alkıştır.

8. Öğretmen de ara sıra çocuklarla oyuna dahil olmalıdır, oyun daha eğlenceli hale gelir.

9. Oyun sürecinde heyecan ve katılım üst seviyede tutulmalı, gerekirse oyun oynama şekilleri çeşitlendirilmelidir.

10. Oyundaki destek cümlelere ve sloganlara izin verilmelidir.

11. Oyun sürecinde oyuncuların oyuna devam etmeleri, oyun dışı kalmamaları oyun ortamının sükunetini sağlar.

12. Oyunda başarılı olamayanların moralleri yükseltilmeli, olumlu cümleler söylenmelidir.

13. Büyük gruplarda da her öğrencinin oyuna katılması sağlanmalıdır.

14. Oyun yöneticisi oyun mekânında huzuru ve güveni sağlar.

15. Oyuncular arasında haddinden fazla yarış ruhu oluşturmak bazen sağlıklı sonuçlar doğurmaz (Hazar, 1997, s. 42,43). Çocuktaki kazanma hırsı oyun arkadaşları arasında takdir edilmeyi sağlayacağı için çok fazladır. Bu durum bir de anne babalar ve oyun yöneticisi tarafından kamçılanırsa çocuk için sağlıksız bir durum gelişebilir (Steiner & Çev. Yeşim Özkardeşler Şallı, 2007, s. 85).

Öğretmenler oyun sürecinde gelişim ve beceri yönünden yaşlılarının seviyesine ulaşamayan öğrencileri teşvik etmeli, motivasyonlarının bozulmasına izin vermemeli, akranlarının yargılayıcı, olumsuz tutumlarını önlemeli ve bu tarz çocuklara destek olmalıdır. Oyun esnasında çocukların baskın olan görüşlerini dikkate almalıdır (Sel, 1986, s. 12). Oyunla öğretimin her aşamasında öğretmen aktif, yapıcı ve heyecan dolu olmalıdır. Süreci çok etkin bir şekilde yönetebilmelidir.

Oyun esnasında oyuncuların karşılıklı hoşgörü, anlayış ve saygı kurallarına uygun davranmasına disiplin denir. Oyunu yöneten, oyun oynarken dikkat edilecek öğeleri oyunculara açıklar. Bu hususlar oyuncular tarafından önemsenmez, karşı çıkılır, uyulmaz ya da gevşeklik gösterilirse disiplinsiz bir ortam oluşacaktır. Burada oyunculara bu prensipler iyice anlatılmalı oyun öncesi tüm tedbirler alınmalıdır. Tabii ki bu prensipler dikkate alınırken her oyuncunun uygulaması zorunlu tutulmalı, iltimas gösterilmemelidir. Oyundaki düzeni bozan oyuncuya da kendisini neyin beklediği bildirilmelidir. Oyuncuların tamamının bu hususlara dikkat etmesi öğretmenin hassasiyeti ve onlara verdiği cesaretle ilgilidir. Başarabileceğine, yapabileceğine inanan çocuk disiplinli bir şekilde oyunun her aşamasında yer alacaktır (Hazar, 1997, s. 45).

Oyunla öğretimde, oyunun iyi hazırlanmış olması uygulama aşamasında disiplin sorunlarını azaltacaktır. Çünkü sıkılan ya da oyuna hâkim olamayan çocuk endişelenmekte ve oyun oynarken disiplin problemlerine sebep olabilmektedir.

Eğitsel oyunun uygulama aşamasında karşılaşılan disiplin problemlerinde bazen ceza yöntemi kullanılabilir. Eğer öğrenci süreç içerisinde hoşça gitmeyen, beklenmeyen olumsuz bir tutum içerisine girdiyse bu tutumun yanlış olduğu konuşularak kendisine açıklanmalıdır. Öğrenci tutumundan vazgeçmiyorsa o vakit ceza verilebilir. Ancak cezanın türü önemlidir (Gültekin, 2006, s. 184,185). Asla çocuğun karakterine ve onuruna saldırı içermemesi gerekmektedir. Öğretmen bu aşamada cezayı dahi çocuk için bir eğitim, gelişim aracı olarak kullanmalıdır.

Oyunla öğretimde ceza gibi ödül verirken de bazı hususlara dikkat edilmelidir. Öncelikle çocuk ödülü içeren tutumu sergilediği an hemen ödüllendirilmelidir, bekletilmemelidir. Ödül ise elde edilen başarının mahiyetine göre değişebilir. Karmaşık bir oyunu başarıyla basit bir oyunu başarının ödülü aynı olmamalıdır. Bu anlamda öğrenci hayal kırıklığına uğratılmamalıdır (Durmuş, 2008, s. 93,94). Oyun rehberinin oyunculara en değerli ve etkili ödülü tüm oyuncuların alkışı ve motive edici sloganlarıdır. Ödül yöntemi oyunun başarısı açısından öğrenci için cezadan daha yararlıdır. Öğretmen oyunda hoşça giden tutumlar ortaya koyan çocuklara takım içerisinde ya da bireysel olarak güzel sözlerle teşvik etmeli, ödüllendirilmelidir (Hazar, 1997, s. 47).

Oyunlu öğretimde oyunun bitiminde öğretmenle öğrencinin birlikte bir değerlendirmeleri, sürece dair tartışmaları olmalıdır. Bu konuşma amaçlanan kazanımın oyun bitiminde öğretilip öğretilmediği ve oyun oynarken oluşan aksaklıklar üzerine yapılmalıdır. Çocukların oyundaki performansları için yıkıcı yorumlara yer verilmemelidir (İlhan, 2006, ss. 38-39). Bu şartlar dikkate alındığında eğitsel oyun yöntemi doğru uygulanmış olacaktır. Doğru uygulanmayan hiçbir yöntem başarıya ulaşamayacaktır. Bu sebeple derslerde eğitsel oyun yöntemini uygularken eğitimcilerin konuya hassasiyet göstermeleri, yöntemin özelliklerine ve uygulama aşamalarına hâkim olmaları önemlidir ve gereklidir.

2.5.4. Eğitsel Oyun Metodunun Yararları

Eğitsel oyun metodunun öğretim süreçlerinin verimliliğini artırması yönüyle pek çok faydaları mevcuttur. Bu yöntemde çocukların derse karşı ilgileri ve motivasyonları yüksektir. Oyunun parçası olmaktan çok memnun olan çocuklar bu sayede dersin de bir parçası, aktif katılımcısına dönüşmektedir. Oyundaki dinamik yapı öğrenilecek konuların aktarımını etkinleştirmekte ve kolaylaştırmaktadır (Akandere, 2013, s. 74).

Oyunla öğretim öğrencilerin gelişim evrelerine göre kabiliyet ve tutumlarını iyileştirmektedir. Oyun içerisinde büyüyen ve gelişen çocuk hayatını oyunla var eder. Oyunda kurduğu iletişimlerle dil becerisi ve karakteri gelişir. Oyun çocuğun en rahat olduğu haldir. Samimidir, doğaldır ve hayatı tanıma serüveninde istekli ve heyecanlıdır. Oyunun içinde karakteri sağlamlaşır, hal ve tavırları olgunlaşır, paylaşmayı ve empati kurmayı öğrenir, potansiyelinin farkına varır ve önüne çıkan sorunlara çözümler üretebilir. Yani kendini var etme yolculuğunun zeminini oluşturur.

Din ve Ahlak Öğretiminde Oyun Örnekleri kitabında eğitsel oyun yönteminin faydaları şöyle açıklanmıştır:

1. Oyunun yalınlığı, yapılabirliği çocuğun kendine olan inancını artırır.
2. Oyunla öğretimde çocuk belirli ilkeleri hem anlamlandırır hem de hayatını aktarmaktan mutluluk duyar.
3. Çocuğun bedenindeki fazla enerji harcamasını sağlar ve böylece çocuk dingin ve huzurlu bir ruh haline kavuşur.
4. Oyundaki görevleri çocuğun derse aktif katılımını da sağlamaktadır.
5. Çocuk aynı zamanda bilişsel kapasitesinin oyunla artırmaktadır.
6. Oyunla öğretimde çocuğun oyun oynama arzusu karşılanmış olur.
7. Eğitsel oyunla çocuğa bilgiler eğlenceli bir ortamda sunulur.
8. Eğitsel oyun yöntemiyle çocuk görsel, işitsel ve aynı zamanda motor becerileri yönüyle derse dahil olmaktadır.
9. Çocuklar ön bilgilerini ve kazanımlarını oyunda deneme, tecrübe etme fırsatı bulur.
10. Oyunla öğretimde; bilgi seviyelerini artırarak aynı zamanda verimli bir öğrenme sürecini de deneyimler (Kuzu, 2015, s. 6).
11. Çocuklar için soyut olan birçok bilgiyi oyunla, görünür hale getirmektedir.

Oyun sayesinde çocuk sınıfta edilgen bir durumdan kurtularak, öğrenmenin tam merkezine yerleşir. Çocuk için öğretim ortamı en sevdiği iş olan oyun ortamına dönüşmektedir.

Bu durum çocuk da öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine zemin hazırlamaktadır. Birlikte oynanan oyun etkinlikleri ile çocuklarda sorumluluk bilinci artmakta, ekiple çalışmayı öğrenebilmektedir. Öğretmenler de bu ortamda çocukların özelliklerini keşfederek, donanımlarını artırmalarına yardımcı olabilir.

Öğretim süreçleri incelendiğinde sınıf içerisinde öğrencilerin birbirinden farklı nitelikleri ve gelişim özellikleri bazen dersin işleyişini ve verimini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu açıdan oyunla öğretim çocukları aynı potada birleştirip farklı duyularına hitap ederek öğrenmeyi çeşitlendirmekte, daha kolay hale getirmektedir. Sadece bu yönüyle dahi öğretim ortamlarında yer almayı hak etmektedir.

2.5.5. Eğitsel Oyun Metodunun Sınırlılıkları

Eğitsel oyun metodunun yararları olduğu gibi yöntemin dikkat edilmesi gereken bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Bu sebeple yöntemin çok iyi incelenmesi ve analiz edilmesi verimli kullanımı açısından önemlidir.

Eğitsel oyun yöntemi objektif bir şekilde titizlikle incelendiğinde verilecek her kazanım için doğru ya da kolay bir yöntem olmayabilir. Bazen planlama ve gerekli donanımları elde etmek düşünüldüğünün aksine öğretmen için pek mümkün değildir. İyi planlanmamış bir oyun bazen dersin amacını tamamen tersine çevirip hoş olmayan durumlar oluşturabilir. Bunun için yönteminin sınırlılıklarını açıklamak faydalı olacaktır.

1. Oyunla öğretim üst bilişsel beceriler gerektiren bir yöntemdir. Ancak o zaman verimli hale gelir.
2. Oyunla kazandırılan hedefleri analiz edebilmek bir seviye, bir birikim işidir.
3. Çocuğun sürekli yarış içerisinde olması bazen olumsuz sonuçlar doğurabilir.
4. Öğrenme seviyesi düşük olan öğrencilerde rekabet gerginlik ve endişe yaratabilir.
5. Çocukların gelişim özelliklerine hitap etmeyen oyunlar derse olan isteği azaltabilir.
6. Özgüveni düşük olan ya da asosyal çocukları dersten tamamen uzaklaştırabilir.
7. Oyunla öğretimde uygulayıcı planlama sürecini çok iyi yapamayabilir.
8. Sayıca fazla gruplarda oyunlar sağlıklı oynanamayabilir.

9. Bazen dersin süresi oyuna yeterli gelmeyebilir. Bu da öğretmeni ve öğrenciyi huzursuz edebilmektedir (Kuzu, 2015, ss. 6-7).

Aynı zamanda oyun yöneticisinin fazla otoriter olması öğrencilerin var olan becerilerini de olumsuz etkileyebilir. Oyunda pekiştireçlerin maddi değerinin fazla olması ve oyun araç gereçlerinin hazırlanması, alınması da parasal yönden zorlayabilmektedir (Gençer, 2016, s. 18). Oyunun uygulanmasında oyun iyice öğretilmezse yani disiplinli ilerleyemezse oyuncular arasında karışıklık çıkar ve tam tersi öğretim sürecine ket vurulabilir (Taşpınar, 2017, s. 244).

Araştırmamızda sunduğumuz tüm bu bilgiler çocuk ve oyunun ayrılmaz bir bütün olduğunu bize göstermektedir. Çocuk oyunla var olur, yaşam öğretisini oyunla anlamlandırır. Bireyin gelişiminde oyun, tüm gelişim alanlarını ve dönemlerini kuşatacak yönüyle zaten insanın öğrenme sürecinde en başta yer almaktadır. Çünkü insan dünyayla iletişimde dünyayı oyunla anlar, oyunla anlatır, oyunla yaşar ve gelişir. Oyunda keyif alan çocuk öğrenirken de keyif almalı, insanın eğitilmesi sürecinde oyun elbette var olmalıdır. Eğitsel oyun öğretim süreçlerinin en öğretici ve eğlenceli yöntemidir.

2.5.6 Din Eğitiminde Eğitsel Oyun ve Önemi

Çocukta belli bir gelişim ve eğitimden bahsedilecek ise öncelikle onun manevi ve fiziksel yönden hangi dönemlerde olduğu ve gelişimsel olarak neye hazır olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bireyin duygularını ve bu yöndeki gelişim sürecini tanımadan kişiyi olumluya yönlendirmek ve onu eğitmek kolay değildir (Başaran, 2000, s. 95). Bu anlamda çocuğun gelişim dönemlerine göre hangi konuların hangi düzeyde verileceği belirlenebilecek ve daha bilinçli bir din eğitimi gerçekleştirilebilecektir.

Bu sebeple kişinin bedensel, bilişsel, dilsel, sosyal, ahlaki ve dini yönden gelişim aşamalarını olumlu bir şekilde geçirmesi için, belli önemli zamanların dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü dönemselsel olarak bu önemli aşamalar çocuğun karakterinin oturduğu, inanma şekil ve tutumlarının ve ahlaki ilkelerin zemininin olduğu değerli zaman dilimleridir (Gürses & Kılavuz, 2011, s. 154). Bu anlamda gelişim kavramına, kişinin beden ve ruhen kemale erişme yolculuğu olarak bakıldığında, dini gelişimin; bireyin doğumundan itibaren dini bilinç açısından basitten karmaşığa ya da mükemmele evrilme sürecini ifade ettiği söylenebilir (Hökelekli, 1993, s. 251). Bu sürecin en hassas yöntem ve yaklaşımlarla desteklenmesi eğitimcilerin en tabii görevidir. Din olgusu ve kişinin eğitilme ihtiyacı bireyin var olan geldiği ilk zamanlardan beri üzerinde durulan konulardandır.

Din ve eğitim kavramlarının nasıl tanımlandığına baktığımızda Bilgine göre “din, insanın kayıtsız şartsız var olan mutlak varlığa yönelişi ve onun tarafından kuşatılışıdır.” Eğitim ise insanın baştan beri var olan özelliklerinin belirlenip olumlu yönde geliştirilmesidir. Bu iki kavramın tanımı üzerinde durulduğunda hedef noktalarının aynı yani insan olduğu görülmektedir. Aslında yaratılan var olan insanı, insanı kâmil olması yönündeki çabası yani olgun, yetişmiş, faydalı ve tüm yeteneklerini ortaya koyabilen bir varlık olabilmesi sürecindeki egemen kavramlardır. Dini gelişim ve kişinin yetiştirilmesi süreci bu yönden çok önem arz etmektedir. Çünkü din de tamamen ruhsal ve bedensel olarak sağlıklı birey ve toplum yetiştirme çabasıdır. Bunun için vazgeçemeyeceğimiz ve asla ihmal edemeyeceğimiz yegâne varlık çocuktur, insandır (B. Bilgin, 1991, s. 13,14). Çünkü bu iki önemli kavramda insanı kuşatan yönleriyle, insanın mahiyetinin oluşumunda her zaman baş rolde olacaktır.

Bu açıdan bu gelişim dönemlerinde anne baba ve öğretmenler ne kadar bilinçli ve sağlıklı eğitim vermeye hazır olursa çocuklar bu safhaları olumlu bir şekilde atlatacaktır. Bu da ancak değişimi ve öğrenmeyi destekleyen ortamlar, doğru iletişim şekilleri ve iyi seçilmiş öğretime uygun metotlarla mümkün olacaktır (Nas, 2018, s. 291). Burada çalışmamızın önceki kısımlarında da değindiğimiz gibi çocuğun eğitimi ya da gelişimi denildiğinde hangi alan olursa olsun çocuğun yegâne uğraşı, işi oyunun olmadığı bir süreç düşünülemez. Ya da oyunla eğitimin olmadığı bir sürecin başarılı olması çocuğun tabiatı açısından da mümkün olmayacaktır. Bireyin dine karşı tutumunun nasıl oluştuğunu konu aldığımızda tutumun, sonradan kazanılan, kişinin farklı konular hakkındaki duygu, düşünce ve eğilimlerini şekillendirme yöntemidir diyebiliriz.

Bu bağlamda kişinin karşılaştığı bir psikolojik obje ile ilgili fikirlerini ve hislerini düzenli bir şekilde oluşturma eğilimine tutum denilmektedir. Bu tarz yönelimlerin kişide yer etmesi ve süreğen hale gelmesi ancak bu takınılan tavırların tutum olduğuna kanaat getirmemizi sağlamaktadır. Şöyle ki çocuğun hisleri de doğuştan var olan nitelikleri ve kabiliyetleri içinde yer almaktadır. Bu hisler bazen hemen kendini gösterirken bazen de gelişim evreleri içerisinde ihtiyaç hasıl oldukça var olabilmektedir. Bütün bu kabiliyet ve nitelikler kişinin yaratılış kodlarında bulunurken zaman içerisinde gereksinim duyulan çevresel koşullar oluştuğunda kendiliğinden belirmeye ortaya çıkmaya başlamaktadır (Cüceloğlu, 1996, ss. 520-525). Tam da bu aşamada anne baba ve eğitimcilerin bu hislerin çocukta sağlıklı ve olumlu oluşabilmesi için manevi eğitimde de eğlenceli, keyif veren yöntemler tercih etmesi çocuğu mutlu edecektir.

Din olgusuna baktığımızda bireyin var olma sürecinin en başından beri süre geldiğini görmekteyiz. Aynı zamanda din olgusu sosyal hayatta da karşımıza çıkan bir değerdir, gerçekliktir (Yavuz, 2013, s. 253,254). Bu bağlamda din eğitiminin doğru bir zemine oturması, bilim ışığında yürütülmesi zorunludur. Aksi halde süreç içerisinde olumlu bir gelişim beklenirken, dini bilinçten ve din sevgisinden uzaklaşan bireyler üreterek daha yanlış ve kötü bir şekilde sonuçlanabilmektedir (Öcal, 1990, s. 241). Bu sebeple verilen dini eğitimin kalitesi ve metodu çocuktaki inanma duygusuna iyi ya da kötü bir şekilde tesir etmektedir. Bu bilgiler dikkate alındığında dini eğitimin küçük yaşlardan itibaren bilinçli ve sağlıklı ortamlarda gerçekleştirilmesi bir ihtiyaç değil, zarurettir. Bu bağlamda erken çocukluk dönemi eğitimlerinde din eğitiminin nasıl ve hangi yöntemlerle verileceği üzerinde derin araştırmalar yapılmalı ve çocuğun gelişim dönemlerine göre en sağlıklı yöntemlerin uygulanması için hassasiyet gösterilmelidir. İşte tam burada eğitsel oyun yönteminin önemi belirgin hale gelmektedir. Burada öncelikle dini duygunun oluşum aşamalarını bilmek önem arz etmektedir.

Çocuk da dini duygunun gelişim sürecine baktığımızda merkezinde duygusal gelişimin yer aldığını görmekteyiz. William James, “Duyguyu dinin en temel membaı olarak açıklamaktadır” (Egemen, 1952, ss. 10-11). Kişi dini akıl süzgecinden geçirerek öğrenmeye çabalar lakin duygular olmadan da din hayata aksettirilebilecek bir alan değildir (Yavuz, 1994, s. 163). Çünkü insanın doğuştan getirdiği gerçekliği acizliktir; ulu bir varlığa inanarak güvende hissetme arzusu ve boyun eğmesi bu acizyeti feraha ulaştırma çabasındandır. Aşkın bir varlıkla iletişim kurarak, ruhsal açıdan da doyum sağlamak ister. Bu inanma ve korunma ihtiyacı, sevgi ve şükür halleri gibi duygusal ihtiyaçlar, bilişsel süreçlerle de beslenerek girift bir din duygusunun oluşması, dönüşmesi tamamen çocukluk evresinde başlamaktadır (Konuk, 1994, s. 24). Yani insan inanma eğilimi içerisinde fitraten Allah’a inanmaya istekli ve hazır yaratılmıştır (Ay, 1993, s. 71). Bu da dini eğitimin çocukluk evresinde doğru bir şekilde, çocuğu incitmeden, duygularını söndürmeden verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yalnız bu evrede çocuğun Allah tasavvuru dikkat çekmektedir. Dine yönelimin çocuk için en baskın özelliği; antropomorfik nitelikler göstermesidir. Çocukluk evresi dini inançlarına dair ortaya konan çalışmalar, çocukların inanışlarındaki Allah olgusunu şeklen zihinlerine somut bir varlık olarak kaydettiklerini ortaya koymaktadır. Bu antropomorfik inanış şekli çocuklarda yaş faktörü geriye gittikçe daha da fazla gözlenmektedir. Bu inanış şekli batı kültüründe daha çok önümüze çıkmaktadır. Yalnız burada da Allah tasavvuru sade ve güçsüz bir insan olarak değil, kuvvetli ve olgun bir insan yansıması şekliyle belki bir baba kalıbıyla

çocukların zihinlerinde yer etmektedir (Hökelekli, 2001, ss. 262-265). Ancak bizde yapılan çalışmalarda da küçük yaşlardaki çocuklarda bu inanış şeklinin görülmesi, tamamen çocukların zihinsel yeterliliklerinin Allah'ı tam olarak idrak etmeye uygun olmamasındandır.

Din duygusu, içerisinde üstün ve kutsal hisler barındırmaktadır (Topçu, 1959, s. 52). Birçok psikolojik ve pedagojik çalışmalar bu yargıyı desteklemektedir. Kişideki bu kabiliyet ve niteliklerin hepsi aynı gelişim evrelerinde ortaya çıkmamaktadır. Çocuklardaki bu zihinsel süreç ve gelişim aşamaları farklı düşüncelerini sağlasa da aynı zamanda doğup büyüdükleri aile ve sosyal ortamın da kesinlikle tesir edeceğini söyleyebiliriz. Çocukta dini duygunun ortaya çıkış aşamaları yaşadığı toplumun dini duyarlılığıyla doğrudan ilgilidir (Öner, 1985, s. 46). Tüm bu bilgiler ışığında çocuğun dini eğitiminin aileden, çevreden bağımsız düşünülmesi imkansızdır. Sosyal çevre din eğitimi noktasında ne kadar bilinçli ve huzurlu ise çocukta dini o denli doğru, güzel ve sağlıklı bir şekilde öğrenecek ve yaşayacaktır.

Bu evrede dini yönelim açısından en dikkat çeken bir diğer husus, kendilerini hayatın merkezinde görmeleridir. Bu ben merkezci yaklaşım çocuğun bedensel ve ruhsal gereksinimlerinde değil, dine yöneliminde de ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre çocuğun sahip olduğu bütün nimetler Allah tarafından ona verilmiştir, ona özgüdür (Yavuz, 1981, s. 174). Aynı zamanda Allah hep onunladır ve tüm dualarını gerçekleştirir. Dua anlayışları da sadece kendi ihtiyaçları doğrultusunda gelişmektedir (Yılmaz, 1999, s. 84). Bu sebeptendir ki bu evrede çocuklardan çevresindekilerin iyiliğini ve faydasını düşünmesini beklemek afakidir. Dini eğitim verirken çocukların bencil duyguları eleştirilmemeli bunun gelişim dönemi özelliği olduğu unutulmamalı ve çocuğa tutumunu değiştirmesi konusunda baskı yapılmamalıdır. Böyle bir tavır çocukta dine karşı olumsuz duygular beslemesine ve dinden uzaklaşmasına neden olabilir.

Din duygusunu oluşumunu “Erikson psiko-sosyal gelişim kuramında “temel güvene karşı güvensizlik (0-1) yaş” döneminde başladığını söylemektedir. Çünkü 0-1 yaş çocukları bedensel ve ruhsal olarak yaşamak için tüm gereksinimlerini gideremeyecek yetersizlikler göstermektedir. Bu gereksinimleri yerine getirecek kişiyle yani anne ile kurulan bağlar ne kadar sağlıklı ve güçlü ise çocuğun kazandığı temel güven duygusu da o denli güçlü olacaktır. Çocuk oluşturduğu bu güven duygusu nispetinde hem çevresiyle hem de aşkın varlıkla yani Allah'la iyi ya da kötü bir bağ kuracaktır (Yavuzer, 1998b, ss. 38-86). Çocuğun 3-5 yaş dönemleri dil gelişimini de sağladığı dönemlerdir. Dil gelişimi sayesinde etrafında konuşulanları algılamaya başlar, çevresinde olup bitenleri fark eder ve kendisi de bu sosyalliğin bir parçası olmaya başlar.

Bu süreçte çocuğun din duygusu da hem davranışlarında ve hem de konuşmalarında etkisini göstermektedir (Elkind, 1970, s. 38). Bu dönemde çocuğa dini kavramlar içeren şarkılar, saymacalar ve hikayeler dinletilerek dini dil geliştirmesi desteklenmelidir.

Bu açıdan çocuktaki gelişim evreleri yani öğrenme tarzları incelendiğinde, çocuğun tamamen gördüklerini aynen tekrarlayan bir döngü içerisinde öğrenmeye başladığını bilmekteyiz. Çocuk bu dönemde çevresinden duyduğu her şeyi kaydetmeye ve aynısını söylemeye başlar. Tabii ki bu duydukları cümleler arasında dini ifadeler de olacaktır. Çocuk bu sözleri de taklit ederek din duygusunu, yani inanmanın zeminini oluşturacaktır. Bu istemsiz ve düşünmeden yapılan tekrarlar sonrasında bilişsel ve duygusal olarak desteklenerek tamamen kendi inanç ve tutumuna dönüşecektir (Oruç, 2015). Bu sebeptendir ki çocuğun yanında yetiştirenlerin olumlu örnek davranışlar ortaya koyması önemlidir. Böylelikle çocuğun yetişmesinde en büyük rolü olan anne babalar davranışlarının tamamen taklit edileceğini göz ardı etmemelidir (Dodurgalı, 1996, s. 139). Bu yön olumlu değerlendirilebildiğinde yetişkinler için çok büyük ve önemli bir fırsattır. Bu dönemin gördüğünü tekrar eden öğrenme biçimi dikkate alınarak eğitsel oyunlarla çocuğa birçok manevi değer kazandırılabilir.

Burada çocuğun taklit ederek başladığı dini öğrenme süreci yaşadığı toplumun dini duyarlılığı ve çocuğun istidatının bu doğrultuda yönlendirilmesine göre süreç içerisinde gelişerek bir dini hayat oluşturmasını sağlayabilecektir. Sonuç olarak taklit ettiği dini ritüeller zamanla dış öğrenmeden içsel bir motivasyonla beslenerek tabii bir dini davranışa dönüşme eğilimi gösterecektir (Yavuz, 1994, s. 133). Bu noktada dini tutumlar oluşmaya başlamaktadır. Bireyde davranışları oluşturan elbette ki tutumlardır. Tutumların bilgi, his ve fiiliyat yönleri bulunur. Tutum olarak adlandırdığımız hissiyata ait bilgi ve inanışlar o psikolojik objeye karşı kişinin duygusal eğilimini oluşturur. Yani kişinin o durumu sevip sevmemesi bu tutumun davranışa dönüşüp dönüşmesinde kilit rol oynar (Sezen, 2005, s. 47). Çünkü çocuğun süreç içerisinde zihinsel olgunluğu geliştikçe ortaya koyduğu dini davranış şekillerini kendisi tercih edecek ve neden bu dini ritüellere ihtiyaç duyduğunu kendisi açıklayabilecek, bu dini gelişimi, tercih ettiği bir yaşam şekline dönüştürebilecektir. Çocuğun zihinsel olarak somut düşünce tarzından soyut düşünce tarzına geçişiyle birlikte dini gelişim süreci taklitten bilinçli davranış sergilemeye dönüşmektedir (Peker, 1993, s. 14). Bu aşamada dinin inanç esasları noktasında soyut olan birçok konunun çocuğun zihninde somutlaştırılması öğrenmeyi daha da berraklaştıracaktır. Bu konuların somutlaştırılmasında eğitimin eğitsel oyunlarla yapılması son derece fayda sağlayacaktır.

Bu bağlamda çocuğun gelişim dönemleri incelendiğinde ilk çocukluk dönemi de çocukların etrafına karşı en meraklı ve gözlem güçlerinin en gelişmiş olduğu dönemleridir. Bu evrede çocuklar yetişkinlere müşahede ettikleri alan ile ilgili sorular sordukları gibi görünmeyen alem ile ilgili de sorular sormaktadır (B. Bilgin & Selçuk, 1999, s. 73). Bu aşamada yetişkinler bu birbirinden farklı ve çokça yöneltilebilir dini içerikli sorulara hoşgörülle ve samimiyetle yaklaşmalı ve bilinçli bir şekilde de çocukları bilgilendirmelidir (Peker, 1993, s. 14). Burada şu hususa dikkat edilmelidir ki esasında çocukluk döneminin en belirgin göstergesi çocuğun söylenilenleri hemen benimsemesi, “kolay inanırlık” sürecine uygunluktur. Çocuk bu dönemde dini bağlamda kabulleniş ve istekli olan taraftır, asla olumsuz ve ilgisiz bir tutum içerisinde değildir. Çocuk bu evrede görünüş ve dışsal faktörlerle değil içten, kalben inanma eğilimindedir. Çünkü böylelikle çocuk Rable samimi bir bağ kurarak güvende hisseder ve kendi karakter oluşumunu sağlam ve sağlıklı geliştirir (Yavuz, 1981, ss. 42-43).

Dini gelişim süreci içerisinde ibadet eğitimine bakıldığında 7-9 yaş aralığının bu eğitim için en ideal aralık olduğunu görmekteyiz (Selçuk, 1996, s. 99). Özellikle taklit döneminde olan çocuklar, çevrelerinde gördükleri ibadetleri yapmaktan çok hoşlanmaktadırlar. Burada yetişkinlerin yani öğretici konumunda olanların ibadetleri çocukları bıktırmadan onların hazır bulunuşluk seviyesine göre, ceza vererek ya da zorlayarak değil sadece rol-model olarak sunulmasında hassas olması bir zarurettir (B. Bilgin, 2003, s. 163). Bu dönemin önemine Peygamber efendimiz (s.a.v) de işaret etmiş, çocuklara dini ritüelleri öğretirken, bu yaş dilimini öncelemiştir; “çocuklarınız 7 yaşına geldikleri zaman onlara namaz kılmayı öğretin” buyurmuştur. Bu yaş dönemi çocukları, ibadetlerini yerine getirmeye meyilli, yaratıcıyı çok seven ve samimiyetle Allah'a bağlanan çocuklardır (Selçuk, 1996, s. 100). Bu yaş aralığı İlkokul dönemine tekabül eder. Burada DKAB derslerinin ibadet içeren konularının oyunla çocuğa kazandırılması çocukta derse karşı olumlu tutum oluşturmasını sağlarken, Allah'la olan bağı da güçlendirmektedir. Çünkü çocuk sevdiği ve mutlu olduğu ortamlarda öğrenecek ve olumlu bir dini tutum geliştirecektir.

Aynı zamanda 7-11 yaş dönemi, çocukların artık okulla tanıştığı ve kendilerine yeni çevreler oluşturduğu bir dönemdir. Bu dönemde çocuk şimdiye kadar işitmediği değişik öğretiler ve tutumlarla karşılaşmaktadır. Bu evrenin sonlarına doğru çocuk önceki gelişim dönemindeki gibi kendisine sunulan her bilgiyi hemen kabul etmez. Artık gördüklerini ve işittiklerini kendi akıl süzgecinden geçirerek değerlendirdiği ve sorguladığı bilinçli yani zihinsel sürecin aktif olduğu bir dönemdedir (Yavuz, 1981, s. 230). Yani çocuğun yaptığı

davranışın dayandığı zihinsel unsur ve hissiyatlar aynı olduğunda yansıttığı tutumundan hangi davranışları sergileyeceği önceden sezilebilir (Morgan & Çev. Arıcı, 1993, s. 364). Böylece, şu denilebilir ki kişinin objeye karşı tutumundan ancak göstermiş olduğu davranış ve hareket tarzından psikolojisini anlayabiliriz, duygularının farkına varabiliriz, fikir yürütebiliriz.

Ama bu bilgilerden önce unutulmamalıdır ki çocuk da duygular öncelikle basit ve bencil duygular olarak başlar, sosyal duyguların gelişimiyle devam eder ve en son üstün ve aşkın duyguların oluşumu gerçekleşir. Din duygusu bu üstün ve derin duygular kapsamındadır. Bu denli önemli hislerin ortaya çıkışı çocuk için geniş bir gelişim sürecini içine alır (Topçu, 1959, s. 52,81). Elbette ki sürecin getirdiği özellikler çocukta din duygusunun gelişimini ve evrilmesini de etkileyecektir. Öncelikle aciz ve korunma ihtiyacı olan, temel gereksinimlerinin giderilmesi gereken ve görüp duyduklarını hemen kabul eden, taklit eden çocuk artık merakla olup bitenler hakkında sorgulamaya ve değerlendirmeye başlamıştır.

Burada çocuk için dini duygular oluşturulurken öğretmenin rolü belirgin hale gelmektedir. Artık çocuk için bilişsel olarak itirazsız, öncülsüz kabul süreci yerini iradeli, onaylayan, içeriğini anlamayı önemseyen bir sürece bırakmıştır. Artık taklit ettiği davranışların niçinlerini, gerekçelerini ortaya koyarak yerine getirmektedir (Yavuz, 1994, s. 103). Yani dini bilincin ve gelişimin oluşmasıyla 12 yaşına kadar aktif rol üstlenen ebeveyn ve çevrenin oluşturduğu dini düşünce yapısından, tamamen kendi bireysel zihin yapısının anlamlandırdığı ve özümseyen dini düşünce tarzına geçiş yapmaktadır (Kula, 2002, s. 38). Bu zihinsel süreçte çocuğun Ortaokul dönemine tekabül etmektedir. Burada DKAB derslerinde eğitsel oyunlar içerisinde çocuğun dini değerlere ve yaşantılara karşı tutumları gözlenebilmekte ve çocuk özgürce duygu ve düşüncelerini oyun içerisinde ortaya koyabilmektedir. Bu ortam çocuğun dini bilgi ve hislerinin hem açığa çıktığı hem de süreç içerisinde yanlış ya da eksiklerini test ederek değiştirebileceği bir ortamdır.

Aynı zamanda bu süreçte yani okul çağının sonlarında, gençlik evrelerinde kendi tercihleri ile gerçekleştirdikleri dini ritüellere katılarak toplumda da saygın bir rol üstlenmenin önemini ve hazzını da yaşamaya başlamaktadır. Çocuk için sosyal ortamda, birlikte gerçekleştirilen bayram ve cuma namazı gibi ibadetler, örnek aldıkları yetişkinlerin teşvikleri ve olumlu yaşantıları sayesinde, artık daha da önem arz etmektedir (Şentürk, 1997, s. 50). Hatta şunu da söylemeliyiz ki bireyde oluşan veya değişen tutumlar baskı ile değil gönüllülük esasıyla ortaya çıkmaktadır. Ancak o zaman tutum olarak bir değer ifade edebilir. Zorlayarak tutum değişikliği gerçekleştirilmesi pek mümkün görünmemektedir (Cüceloğlu, 1996, s. 525). Yalnız

bazen baskı ile oluşan tutumlardan da bahsedilebilir bu sebeple kişinin ortaya koyduğu tutumun kendi oluşturduğu bir tutum mu yoksa taklit mi etmektedir bu da sorgulanabilmektedir. Bu çağ aynı zamanda bireyde bedensel ve ruhsal değişimlerin olduğu bir çağdır. Unutulmamalıdır ki dine yönelik tutumlar geliştirirken bunun özgürce ve bilinçli bir şekilde çocuğun seçimleri olduğunun bilinmesi önem arz etmektedir. Bu beden ve ruhen yaşadığı değişimler ve hassasiyetler de göz önünde bulundurularak genci mutsuz etmeden, ruhsal ve zihinsel yapısına uygun dini öğretiler sunmak, problemlerine çözüm üretmek, bilinçli ve doğru rehberlik yapmak bu dini gelişim sürecinin sağlıklı yürümesi için ve kendine özgü tutumlar oluşturabilmesi için ön şarttır (B. Bilgin & Selçuk, 1999, s. 97). Eğitsel oyunlar, öğrenim sürecini yaparak ve yaşayarak uyguladıkları, hür oldukları en sağlıklı ortamlardır.

Burada şu hususa dikkat edilmek zorundadır. Din, kendisine bağlı olan kişilerin karakter yapısına nüfuz ederek onda tutum ve davranış değişikliği oluşturur. “Dini tutum denildiğinde, bireyin dinle alakalı fikir, his ve fiiliyatlarını düzenli bir şekilde oluşturma şekli ifade edilir. Yani dine dair olumlu ya da olumsuz yaklaşımları ve hareketleri o kişinin dini tutumunu belirler (Peker, 1993, s. 88). Kişinin ilgi ve ihtiyaçları ne ise o yöndeki oluşumlara olumlu, bu ihtiyaçlara hizmet etmeyen oluşumlara karşı da olumsuz tutum ortaya koyabilmektedir (Peker, 1993, ss. 92-93). Dini tutumunun kuvvetli olması da kişinin dinle ilgili fikir, his ve davranışların olumlu ve ne denli baskın olduğunu göstermektedir. Bazen dini tutum o kadar baskındır ki diğer tüm yönelimlerin temelini yerleşir (Özbaydar, 1970, s. 5). Bu sebeple kişilerin tutumları incelenerek o toplumdaki baskın olan sosyal ve kültürel ilkeler de keşfedilebilir. Bu gözlenen aktif tutumlar farklı sebeplerle de değişikliğe uğrayabilir. Bunun için eğitim, farklı çalışma prensipleri ve dine olan ilgilerde, tutumlarda farklılık yaratabilir (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 119). Bu anlamda bireyin bilgi birikimi de karşılaştığı objelere olumlu ya da olumsuz tutum sergilemesine neden olmaktadır. Öğretilecek konular, bilgiler kişiye merak uyandıran, heyecan veren bir atmosferde sunulduğunda kişiye hem tesir etmektedir hem de tutum-davranış değişikliği hemen oluşabilmektedir (Hamlin vd., 2010, s. 130). Zaten en önemli hususta budur. Kişide oluşan tutum hangi yöndedir. Kişi mutlu ve heyecanlıysa o alanlara dair olumlu tutumlar oluşturur. Çocuk ya da yetişkin herkes oyun oynamayı sever. Oyun hem kişiyi ruhen rahatlatır hem de ona yeni bilgiler kazandırır. Hem de bu sadece süreç içerisinde eğlenirken oluşmaktadır.

Konu ile ilgili araştırmamızda İslam dünyasında çocuktaki dini gelişimin nasıl başladığı sorusuna da cevap aramaktayız. Burada birçok düşünürün din duygusunun çocukta çok erken yaşlarda oluştuğunu söylediğini görmekteyiz. Şöyle ki; çocuk, içinde bulunduğu çevrenin

etkisiyle, fiziksel ve ruhsal anlamda şekil bulurken, dini gelişimi de tabii ki bu ortamda oluşmaktadır. Ama aynı zamanda din duygusunun merkeze alınmadığı bir çevrede yetişen çocuklarda da kendi iç dünyalarında dini duygular oluşturma ve tanrıya ulaşma çabası gösterdikleri gözlenmektedir. Çünkü, çocuk da aşkın bir varlığa inanma isteği fitri bir arayış olarak, doğuştan gelen bir duygudur (Öcal, 1990, s. 45,47). Burada çocuğun yetiştiği ortam yani dine dair gördüğü ve işittiklerinin önem arz ettiği görülmektedir. Yetişkinler olarak çocuklara dini ritüeller ve dini bilinç noktasında uyarılar vermek yerine bizzat yaşamak sürecin anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır.

Bu konuda Gazzali; “çocuğun kalbi, pırlanta gibi temiz, saf ve bomboştur. Gördüğü ve duyduğu her şeyi almaya kabiliyetli, yöneltilen her şeyi yapmaya meyyaldır(eğilimlidir)...” der. İbni Misvekeyh ise; çocuğun bu saf tabiatına karşı özenli davranılması gereğini vurgularken, bu dönem çocuğunun kendisine öğretilen ve gösterilen tüm verileri hemen alacağı görüşündedir (İbn Misveveyh, 1983, ss. 11-24). Aynı zamanda İbni Sina da çocuğun sahip olduğu potansiyelin gelişimini anlatır. Güzel ahlakın ancak çocuğun çevresinin güzelleştirilmesi ile mümkün olacağını belirtir. Çünkü ahlaki gelişim de karakterle birlikte çocukluktan itibaren yerleşmektedir (A. Çelebi & Ter. Ali Yardım, 1998, s. 253). İslam felsefecileri çocuğun en saf haliyle inanmaya muhtaç ve yatkın olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yaratılış hali zaten din eğitimini mecburi kılmaktadır. Çocukta var olan her donanım çevreyle desteklenir ve gelişir. Burada çocuğun ilk etkileştikleri aile sonrasında da okuldur. Bu sebeple çocuk bu ortamlarda eğitilirken bedenlen ihmal edilemeyeceği gibi ruhen de ihmal edilmemelidir.

Burada ünlü düşünür Rousseau; çocuğun fitratı gereği tabiatındaki saflıktan bahsederken aynı zamanda iyiliğe olan yatkınlığını da ifade etmektedir. Ve çocuktaki olumsuz tutumların tamamının doğasına sonradan, çevre tarafından etki ettiğini savunur (Rousseau, 2008, s. 63). Yani çocuk varlığının bütünüyle temizdir, korunmaya muhtaçtır ve değerlidir. Zihninde ve ruhunda oluşan tüm kirli düşünceler kötü ortamlar ve yaklaşımların bir sonucudur. Tüm bunlar bilinirken eğitimde özellikle de dini eğitimde çocuğa yanlış bilgilerden temizlenmiş sağlıklı ve doğru ortamlar sunulmalıdır.

Bu bağlamda araştırmacılar tarafından 6-14 yaş aralığı ise çocukta “öğrenme dönemi” olarak belirtilmektedir. Bu da bu dönemin dini gelişim ve eğitim süreci için ne kadar kritik bir yaş aralığı olduğunu ve önemini bize göstermektedir (Ay, 2002, s. 42). Hazreti peygamberin “Her doğan fitrat üzere doğar. Sonra ana babası onu Yahudi, Hıristiyan veya Mecusi yapar.”

hadisi şerifi de çocuğu eğitimcinin ve doğruyu öğretmenin önemini vurgular (Yazır, 2001, s. 47). Bu fikri destekleyen batıda yapılan araştırmalar da mevcuttur. İslam dininin birçok ayet ve hadislerde söylediği fitrat, batıda da biyolojik bir gen olarak “inanç” ve “tanrı geni” olarak konu edilmiştir (Tarhan, 2009, s. 65). Tüm bu bilgiler göstermektedir ki çocuğa eğitimler verilirken yaş aralığı yani gelişim evreleri dikkate alınmalı aynı zamanda dini eğitim güncel hayata uygun konularla paralel götürülmelidir. Bu şekilde çocuk öğrendiklerini hayata aktarabilecek ve dini, bir yaşam şekline dönüştürebilecektir.

Şöyle ki çocuk da din duygusunun doğuştan olduğuna ya da sonradan çevreden öğrenildiğine de inanılsa, bu duygunun insanlar için ne denli önemli olduğu yadsınamaz ve bireyin aşkın bir varlığa inanma ihtiyacı göz ardı edilemez (Peker, 1991, s. 15). Çocuğun inanma ihtiyacı ve meyli kabul edilse de bunun eğitimle desteklenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda dini konulara ilişkin sorgulamalarının tatmin edici cevaplar bulması ve bu duyguyu olumlu bir şekilde destekleyen sağlıklı bir ortamın oluşması ancak eğitimle mümkündür. Çocuktaki bu fitri eğilimin, çevresel etkilerle desteklendiği zaman geliştiği gözlemlenmiştir.

İşte bu sebeple bu süreçte uygulanan eğitim modeli ve yöntemleri, çocuğun gelişimine uygun, bıkkınlık vermeyen onda korku ya da endişe değil haz ve mutluluk uyandıran yöntemler olmalıdır. Gelişim sürecine hâkim olan yetişkinler dini bilgiler verirken çocukta tamamen bilgi havuzu oluşturmak yerine dini öğrenme güdüsü oluşturmayı yani dini bilinci kamçulamayı hedeflemelidir. Bu da din eğitiminin ne denli hassas bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Biyolojik, psikolojik ve zihinsel gelişim evreleri ve kişisel kabiliyetler dikkate alınmadan başlanılan bir dini eğitim süreci, duygu barındırmayan ve asla iyi bir hedefe ulaşmayan sağlıklı bir yönelim ve çaba olarak kalacaktır.

Bu hassas noktalar bize hem bilimin hem de dinin, çocuğa bu alanda eğitim verirken doğru öğretim metotları kullanılması açısından, en ciddi uyarısıdır. Bu bağlamda tüm bu veriler ışığında çocuğun gelişim alanlarına bütüncül yaklaşım ihtiva eden yöntemler, çocuğun eğitimi için ön şarttır. Bu ön bilgiler bize çocuğun eğitim alanları içerisinde dini gelişimin de incelenerek bilinçli ve olumlu bir dini eğitimin verilebileceğini göstermektedir. Dini eğitimin, çocukta gelişim evreleri kapsamında değerlendirildiğinde, öğrenmenin ilkin taklitle başladığı ve temellendirildiği hatırlandığında, bu eğitimi tamamen bir taklitle öğrenme olan oyunla eğitim şeklinde yapmanın ne denli fayda sağlayacağı da ortaya konmuş olmaktadır. Oyun içerisinde çocuk, en huzurlu ve mutlu anlarını yaşamaktadır. Bu olumlu yaşantıların dini eğitim sürecine de dahil edilmesi elbette önem arz etmektedir. Tek ve en mühim işi oyun olan çocuk

oyunla, gelişim evrelerine uygun olarak dini ritüelleri, değerleri, ibadetleri ve duaları öğrenecek zaten fitraten hazır olduğu aşkın varlıkla bağ kurma, inanma eğilimini daha huzurlu ve tabii bir şekilde yaşamış ve gerçekleştirmiş olacaktır. Bu yüzdendir ki eğitsel oyun, dini gelişim sürecinde çocuğun gelişim evreleri dikkate alındığında tabiatına en uygun olan, en aktif, en yararlı, en eğlenceli ve öğretici bir metot olarak eğitim sürecinde kesinlikle yer almalıdır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalar arasında eğitsel oyun yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisini araştıran pek çok araştırma bulunmaktadır. Eğitsel oyunlar üzerine yapılan çalışmalar yöntemin başarı düzeyini araştırmada etkili olduğunu bu alanda çalışmaların sayısının artırılması gerektiğini göstermektedir (Sevim, 2019, s. 21). Çeşitli dersler için var olan bu araştırmalardan biz yalnızca din eğitimi alanında eğitsel oyun yöntemini araştırmış çalışmalara yer vereceğiz.

Eğitsel oyun metoduyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bir doktora tezi, on bir yüksek lisans tezi, iki kitap ve on bir makaleye ulaşılmıştır.

Kalender (1999), araştırmasında Din eğitiminde ‘oyun’ kavramının kullanımına yer vermiştir. Mustafa Kalender’in bu çalışması doktora tezidir. Çalışmasında oyunun mahiyetini incelemiş, oyuncak seçiminin önemine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda ‘yaş, cinsiyet ve oyun’ konularını ele alarak dinde, eğitimde ve tedavide oyunun etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonunda, oyunun bir zihin faaliyeti olduğunu ahlaki bir fonksiyon taşımadığını belirtmiştir yani ‘ne erdem ne de günah içerir’ demiştir.

Özen (1999), çalışmasında İslam eğitimcilerinin oyun ve oyuncuğa bakış açılarını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda çocuğun büyüklerle yaşadığı dini hayatı önce taklit edebilmesi, öğrendiklerini de içselleştirebilmesi için oyunun ve oyun alanının önemli olduğunu söylemiştir.

Zengin (2002), Din öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı çalışmasında eğitsel oyunlardan örnekler vererek din öğretimindeki konulara göre kullanılacak uygun oyun tarzlarını sınıflandırmıştır. Bu çalışma eğitsel oyunlarla belirlenen kazanımların kalıcı öğrenmelerin oluşmasına, hatalı öğrenmelerin düzeltilmesine ve bilgilerin pekiştirilmesine faydasını ortaya koymuştur.

Egi (2022), 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde eğitsel oyunların kullanımı çalışmasında oyun hakkındaki görüşlere yer vererek çocuğun gelişim alanlarına etkisinden bahsetmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi açısından oyunun önemini ortaya koyarak 5. Sınıf ‘Ramazan ve Oruç’ ünitesinin eğitsel oyunlarla işleniş örneklerini sunmuştur. Literatür taraması tarzındaki bu çalışmada oyunun, öğrenme ve öğretme süreçlerini eğlenceli ve etkili hale getirdiğine ve soyut kavramları öğrencilerin daha iyi anlamasını sağladığına dair örnekler sunulmuştur.

Turhan'ın (2004), Peygamberimiz'in (s.a.v) hadisleri ışığında çocuğun eğitiminde oyunun yeri çalışması beş bölümden oluşmaktadır. Oyunun tanımı, tarihçesi ve oyun teorilerinden bahsederek, çocuğun gelişiminde oyunun ne denli etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmasında oyunu etkileyen faktörleri açıklamış ve oyun çeşitlerinden örnekler vermiştir. Hz. Peygamberin (s.a.v) çocuklarla olan sohbetlerinde oyun eğlenceyle eğitimi önelediğini aktarmış ve sünnette yer alan oyun çeşitlerini anlatarak çalışmasını tamamlamıştır.

Karasan (2013), 4. ve 5. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde oynatılabilecek oyun örneklerini sunmuştur. Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Oyun ve eğitsel oyunun bireyin gelişimi üzerinde olumlu katkılarından bahsederken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanılabilecek eğitsel oyun örneklerini anlatmıştır. Öğrenciye aşırı bilgi yüklemek yerine ana kavramları oyunla öğretmenin, öğrenme modeli olarak daha doğru olduğunu savunmuştur.

Arslan (2017), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini konu alarak bu dersin eğitsel oyun metodu ile 4. Sınıf düzeyinde yaptığı öğretim çalışmasında oyunun ciddiyetle ve planlı bir şekilde hazırlanması gerektiğini savunur. Aynı zamanda oyunun, çocuğun derslerden arta kalan zamanlarında sosyal hayatın içerisinde de oynamak isteyeceği özellikte olmasının öneminden bahseder. Oyun içerisinde sergilediği davranışların çocuğun bilişsel, duyuşsal ve ahlaki gelişimi hakkında bilgi vererek çocuğun kişiliğini daha iyi tanımamıza da yardımcı olacağını ifade eder.

Göv (2019), araştırmasını din eğitiminde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisini incelemek üzere yapmıştır. Nicel bir çalışmadır. Din eğitimcilerinin eğitsel oyun yöntemini kullanmalarının öğrenmenin kalıcılığına etkisini savunmuş ve araştırmacıların derslerde bu yöntem üzerine daha çok eğilmelerinin, alana büyük katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Çeken (2022), tezinde çocuğun doğal eğilimi olan oyunun öğretim esnasında aktif kullanımının öğrenci merkezli öğrenmeye katkısı olacağını dolayısıyla bilgilerin kalıcılığında ve etkili öğrenmede önemli olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Deneysel bir çalışmadır.

Çangır (2008a), yazmış olduğu tezinde eğitsel oyun metodunun İlköğretim Din Kültürü derslerinde kullanım durumunu ve hedef kazanımlar için sağladığı faydaları araştırmıştır. Çalışmasında derslerde takrir (anlatım) yöntemi yerine eğitsel oyun metodunun ne kadar uygulandığını incelemiştir. Çalışması İstanbul ili, Tuzla ilçesinde 500 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Yöntemin uygulanması ile ilgili olumsuzlukları ortaya koyarak eğitimcilerin yönteme ne kadar hâkim olduğu konusunun da ayrıyeten üzerinde durmuştur. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun derslerinde eğitsel oyun metodunu kullanmadığını, çünkü eğitsel oyun metoduna tam olarak hâkim olmadıklarını ifade etmiştir.

Yorulmaz (2005), teknoloji destekli din eğitiminin öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi çalışmasında, din öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımının verimliliğe olan katkısını araştırmıştır. Nicel bir araştırmadır. Ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının, teknolojiye daha aşina olmaları ve eğitim ortamlarının daha iyi düzenlenmesinin, başarı seviyelerinin artmasında etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmamızın kuramsal çerçevesini oluşturan makaleler de şunlardır;

Yorulmaz ve Göv (2019), eğitsel oyunların öğrenci başarısına etkisini araştırdıkları çalışmaları nicel boyutta deneysel desen ön test son test kontrol gruplu yöntemle yapılmıştır. Araştırmacı aynı zamanda kalıcılık testi de uygulamıştır. Uygulama sonucunda ortaya çıkan neticeler SPSS 21 programı ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak bilişsel, duyuşsal ve devinimsel açıdan istendik davranış oluşturmalarında, hayata dair tecrübe kazanmalarında eğitsel oyun yönteminin olumlu katkısını ortaya koymuştur. Çalışma sonunda öğrencide derse, okula, öğretmene ve dini konulara dair olumlu tutum oluşmuştur.

Gürer ve Arslan (2017), ise çalışmasına İslam düşünürlerinin oyuna dair görüşlerine ve Peygamberimizin (s.a.v) oyunla çocuk terbiyesine yer vermiştir. Eğitsel oyunları dersin kazanımıyla birleştirerek çocuğun mizacına uygun olarak eğitimi revize etmiş, öğrencilerin dini kavramları güncel konularla özdeşlemesini sağlamıştır. Çalışmada ek olarak öğrencilerin kendini değerlendirdiği formlarla, velilerin öğrencileri değerlendirdiği formlar da yer almıştır.

Mine Göl Güven (2017), ise eğitsel oyun üzerine araştırması erken çocukluk döneminde çocukların etkileşim içinde birlikte yer aldığı oyunlar ve çeşitli eğlenceli faaliyetlerle gelişim özelliklerine uygun bir ortamın sağlanmasının faydalarını incelemiştir. 14 devlet okulunun 1. Sınıflarında kontrol grupsuz yarı deneysel yöntem uygulamıştır. Çalışma sonunda istatistiksel anlamlı bir fark olmasa da öğrencilerin olumlu davranışları artmış olumsuz davranışlarında düzelme olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aslan ve Zengin (2012; 2018), çalışmalarında eğitsel oyun yöntemi din öğretiminde kullanılabilir mi sorusuna cevap aramıştır. Aslan, çalışmasını yaz kuran kurslarındaki 6-18 yaş arası farklı gelişim dönemlerini yansıtan öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini dinamik bir şekilde sıkılmadan anlatmanın takrir yönteminin ötesinde ancak oyun temelli modern yöntemlerle sağlanabileceği sonucuna varmıştır. Öğrenme ortamının görsel, işitsel materyallerle zenginleştirilmesinin çocuğun camiye, dine olan sevgilerini artıracaklarını bunun da din eğitimcisinin asli görevi olduğunu ifade eder. Zengin, çalışmasında oyunları tasnif etmiş ve din öğretiminde uygulamalarını betimlemiştir. Ancak bu iki çalışmada oyunun din öğretimindeki başarıya etkisini ölçemedikleri için tam da bir sonuç ortaya koyamamıştır.

Sömen (2018), çalışmasında öğretmen adaylarının oyun tasarlayabilme becerilerini ölçmüştür. Yöntem olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış ve gözlem yapılmıştır. Öğretmen adaylarının bu konuda yetersiz oldukları tespit edilmiş, lisans eğitiminde eğitsel oyun tekniğini tam olarak kazandıracak derslerin programa dahil edilmesi önerilmiştir.

Kılıç ve Zorluoğlu (2021; 2019), çalışmalarında, eğitsel oyunlarla ilgili yapılan çalışmaları döküman analizi yöntemiyle incelemiştir. Yıllar geçtikçe eğitsel oyun yönteminin alana daha hâkim olduğu görülmüştür. Nicel ve deneysel kökenli çalışmalar daha çok Fen Bilimleri alanında yoğunlaşmıştır. Araştırmacılara içerik analizi çalışmalarında baştan itibaren planlı çalışma tavsiye edilmektedir. Bu çalışmalar ulusal bazdadır.

Gündüz (2017), araştırmasını 23 anaokulu öğrencisine her gün bir oyun öğretmek için 10 oyunla tamamlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem deseni kullanılmış aynı zamanda uzman görüşlere de başvurulmuştur. Uygulama sonunda oyunlar aracılığıyla belirlenen değerler öğrencilere kazandırılmıştır.

Yorulmaz (2018), çalışmasında, dijital oyunların içeriğinin İslam algısında olumsuzluk yaratmasını ortaya koyarak bu algının düzeltilmesi için Müslüman temsilinin tekrar inşa edilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Çelik (2004), makalesinde oyunun çocuğun uğraşı olduğundan ve İslam dininin de çocuğun oyunla terbiyesini savunduğundan bahseder. İslam düşünürlerinin din eğitiminde oyuna dair olumlu görüşlerini ortaya koyarken çocuğun oyun arkadaşlarıyla olumlu değerler kazanabileceğini dikkat çeker.

Araştırmamızda din eğitiminde kullanılacak eğitsel oyunlar ile ilgili üç kitap hakkında bilgi vereceğiz;

1. Mahmut Zengin, Nursel Arslan, Sevim Uçar, Selma Aydoğdu, *Din, Ahlak ve Değerler Öğretimi için Eğitsel Oyunlar* kitabında 87 tane oyuna yer vermiştir. Bu oyunlar din ve değerler eğitimine uygun olarak sınıflandırılmıştır (M. Zengin vd., 2018).

2. Bahar Sevim Kuzu tarafından kaleme alınan *Din Öğretiminde Oyun Örnekleri* kitabı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde oyunun tanımı ve eğitsel oyun yöntemi yer almaktadır. İkinci bölümde ise eğitsel oyun örneklerine yer verilmiştir (Kuzu, 2015).

3. Bilal Yorulmaz tarafından kaleme alınan *Oynayalım Öğrenelim Din Eğitiminde Kullanılacak Eğitsel Oyunlar* kitabı ise iki bölümden oluşur. İlk bölümde oyunun çocuğun eğitiminde yerine ve çocuğun gelişimine katkısına yer verir. Aynı zamanda oyunun faydalarını anlatırken yetersiz kaldığı yönlerde de yer vermiştir İkinci bölümde eğitsel oyun örnekleri betimlenmiştir (Yorulmaz, 2015).

Eğitsel oyunların din eğitiminde kullanılması ile ilgili yapılan çalışmalar bize eğitsel oyunların kullanımının faydasını açıkça ortaya koymaktadır. Literatür taraması bize alanla ilgili çalışmaların yetersizliğini ifade ederken din eğitimcilerinin bu alan üzerine çalışmalarını artırmaları gerektiğini göstermektedir. Din eğitimcisinin sahada eğitsel oyun yöntemi gibi öğrencinin ilgisini çekecek onu motive ve mutlu edecek yöntemlere daha çok yer vermesi gerekmektedir. Aynı zamanda bu çalışmaların çok azının deneysel desende yapılması, sonuca ulaşma açısından geçerli güvenli bilgiyi vermede eksik kaldığı bilgisini verir. Bu anlamda çalışmamızın alana katkı sağlaması beklenmektedir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırmamızın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik ile araştırmacının rolü konularında bilgi verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Eğitsel oyunla anlatılan DKAB derslerinin öğrenci ders başarısına ve derse karşı tutumuna olan olumlu etkilerini inceleyebilmek için araştırmamızda karma araştırma yöntemi (mixed method research) kullanılmıştır. Böylece eğitsel oyunların sürece olan etkileri sayısal sonuçlarla ortaya koyulmuş ve bu sonuçlar nitel verilerle de desteklenmiştir. Araştırmamızda bu yolla yöntemde çeşitleme (triangulation) sağlanarak çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırmamız karma araştırma yöntemlerinden iç içe karma desen (embedded design) ile tasarlanmıştır.

Karma araştırma yöntemi; bir araştırmada problemi anlayabilmek için nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması olarak tanımlanmaktadır. İç içe karma desende nitel ve nicel veriler eş zamanlı ya da sıralı olarak toplanır ve nitel ya da nicel veri diğer veri türünü desteklemek için kullanılır. Destekleyici veri türü nicel ya da nitel olabilir ancak alan yazındaki çoğu çalışmada nicel desene nitel veri eklendiği görülmektedir. Örneğin deneysel desen kullanılan nicel bir araştırmada; araştırmacı, katılımcıların uygulanan müdahaleyi nasıl değerlendirdiklerini anlamak için nitel verilere başvurabilir. Araştırmacı bu destekleyici veriyi uygulamadan önce ya da sonra toplayabilir (Creswell, 2012, s. 544). Nicel veri ve nitel veriyi bir arada kullanması desenin aslında güçlü yanı ve tercih edilme sebebidir. Elde edilen nicel verilerin değerlendirilmesi aşamasında katılımcıların uygulanan müdahaleyi ve süreci kendi ifadeleriyle değerlendirmeleri sonuçları daha anlamlı hale getirmektedir.

Çalışmanın nicel boyutunda ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış olup, bu verileri açıklamak ve desteklemek üzere toplanan nitel verilerle sonuçlar daha ayrıntılı açıklanmaya çalışılmıştır. Bu yolla;

-Sonuçların neden oluştuğunu anlamak,

-İşlemi gözden geçirmek/değiştirmek için katılımcı geri bildirimini almak,

-Sonuç yanıtlarındaki farklılığı anlamaya yardımcı olmak,

-Müdahalenin uzun vadeli ve süreli etkilerini incelemek, araştırma sırasında mekanizmaların nasıl çalıştığını açıklamaya yardımcı olmak,

-İşlemin uygunluğunu açıklamaya yardımcı olmak,

-Bağlamın sonuçları nasıl etkilemiş olabileceğini değerlendirmek amaçlanmaktadır (Creswell vd., 2021, s. 229) .

Çalışmamızda araştırdığımız konu ile ilgili yalnızca deneysel sonuçlarla hareket etmek yerine çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacı ile ortaya çıkan sonuçlarla ilgili ayrıntılı fikirlere başvurulmuştur. Böylece toplanan nicel veriler analiz edilerek nitel verilerle hem desteklenmiş hem de yorumlanabilmiştir.

Burada nicel bir deneysel çalışmada araştırmacı, katılımcıların deney koşullarında kendilerini nasıl hissettiklerini, deney koşullarıyla ilgili fikirlerini görmek için nitel veri analizi yapabilir. Araştırmacı deney öncesinde ya da sonrasında çalışmasını desteklemek amacıyla nitel veri elde etmek isteyebilir. İşte burada desenin nicel ve nitel verileri birlikte kullanması araştırmanın güçlülüğü artırmak açısından tercih edilme sebebidir.

İç içe gömülü desenin desteklendiği düşünce yapıları incelendiğinde araştırılacak problem nicel bir boyutta ele alınarak başlanmaktadır. Araştırmanın nicel boyutu gerçekleştirilirken de süreç araştırmacı tarafından gözlemlenerek nitel verilerle de desteklenmektedir. Tabii ki burada araştırmacı araştırma problemiyle ilgili veriler elde ederken ölçülebilir, istatistiksel sonuçlarla desteklenebilir veriler elde etmek istemektedir. Aynı zamanda bu sonuçları araştırmacının ve katılımcının görüşleriyle daha anlaşılır olmasını da sağlamaktadır. Araştırmada nicel boyuttan, nitel boyuta geçildiğinde ise farklı fikirler ayrıntılı sebeplere açıklanarak yapılandırıcı bir yaklaşım da görülmektedir.

Araştırmamız nicel boyutta deneysel bir yaklaşım modeli 'ön test-son test kontrol gruplu model' benimsenerek yürütülmüştür. Deneysel model, deneyin uygulandığı süre boyunca bir değişkenin diğer değişken üzerinde etkisini ölçmeye dayanır (Robson & Çev. Yıldırım. A vd., 2017, s. 57).

Yapmış olduğumuz çalışmada *eğitsel oyun metodu kullanılarak yapılan öğretim* bağımsız değişken iken, *öğrencinin ders başarısı ve derse karşı tutumu* da bağımlı değişkendir.

Eğitsel oyun metodu kullanılarak öğretim yapılan sınıf deney grubu iken, anlatım metodu ile öğretim yapılan sınıf da kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan eğitsel oyunlar; Mahmut Zengin, Nursel Arslan, Sevim Uçar, Selma Aydoğdu'nun *Din, Ahlak ve Değerler Öğretimi İçin Eğitsel Oyunlar* kitabı ile Bilal Yorulmaz'ın *Oynayalım Öğrenelim Din Eğitiminde Kullanılabilecek Eğitsel Oyunlar* kitabından seçilmiştir.

Araştırmamızın modeli aşağıdaki gibidir:

Deneysel Müdahale				Nitel
Deney Grubu	Ön test (başarı ve tutum)	Eğitsel Oyun	Son test (başarı ve tutum)	Deney Sonrası Görüşme
	Uygulama boyunca tutulan araştırmacı notları (Nitel)			
Kontrol Grubu	Ön test (başarı ve tutum)	Anlatım Yöntemi	Son test (başarı ve tutum)	
	Uygulama boyunca tutulan araştırmacı notları (Nitel)			

Nitel verilerin elde edilmesinde görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırma; “gözlem, görüşme ve belge analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanılarak bir olguyu doğal ortamları içinde derinlemesine anlamaya çalışan bir sorgulama sürecidir”. Nitel araştırma, kuram oluşturmayı hedefleyerek sosyal olguları oluştukları doğal çevre içerisinde analiz etmeyi ve anlamayı tercih eder (B Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 39). Uygulama sırasında gözlem formları ile sınıf ortamıyla ilgili bilgi elde edilmek istenmiştir. Çalışma bitiminde ise uygulamaya dair bilgi almak için DKAB dersinin eğitsel oyunlarla işlendiği deney grubu öğrencileri ile de görüşme yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmamız Konya İli, Selçuklu ilçesi, Selçuklu Belediyesi İmam Hatip Ortaokulu'nda okuyan 20 deney grubunda, 20 kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 tane 7. Sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür.¹

Yarı deneysel desende yürütülen çalışmamızda şubelerden birisi deney diğeri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadığını incelemek üzere katılımcıların 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi yıl sonu notları ve ön-test başarı puanları karşılaştırılmıştır.

¹ Araştırmanın yapıldığı okulun tamamı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma aynı yaş grubundaki öğrenciler arasında gerçekleştirilmiştir. Demografik özellikleri birbirleriyle benzerdir.

6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) yıl sonu notları ve “Güzel Ahlaki Tutumlar” başlıklı üniteye dair ön test başarı puanları bakımından deney grubu ve kontrol grubunun karşılaştırılması için puanların normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş olup hem deney grubu hem de kontrol grubu puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna göre Mann Whitney U Testi ile grupların denkliliği incelenmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grupları 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Yıl Sonu Not Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	20	23.35	467	143	.120
Kontrol	20	17.65	353		
Toplam	40				

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi yıl sonu not ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre grupların bir önceki yıl DKAB not ortalamalarına göre birbirlerine yakın özellikte oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının, deneysel çalışmaya başlamadan hemen önce “Güzel Ahlaki Tutumlar” başlıklı üniteye dair başarı puanları bakımından birbirine denk olup olmadıklarını incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 2’ de yer verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grupları “Güzel Ahlaki Tutumlar” Başlıklı Üniteye Dair Ön test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Deney	20	70.35	8.98	38	.395	.695
Kontrol	20	69.05	11.65			

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun “Güzel Ahlaki Tutumlar” başlıklı üniteye dair ön test başarı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre çalışmaya başlamadan hemen önce, her iki grubun öğretim yapılacak konuda birbirine yakın seviyede bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmamızda nicel boyutunda geçerliliği artırmak için bilişsel düzeydeki bilgileri ölçmeye yönelik hazırlanmış Akademik Başarı Testi ile derse karşı tutumları belirlemeye yönelik olarak Özdemir & Çelik (2017a) tarafından geliştirilen “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda veri toplamak üzere “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Tutum Ölçeği

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı öğrencilerin tutumlarını belirlemek üzere, Şuayip Özdemir, Rahime Çelik tarafından geliştirilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır (Bk. EK 3). Ölçek 5li likert tipinde hazırlanmış olup, 27 soru maddeden oluşmaktadır. Sevme, ilgi, güven, istek ve fayda şeklinde 5 alt boyuta sahiptir. Ölçeğin alt boyutlarının açıkladığı varyanslar sırasıyla 28.302, 8.479, 5.263, 4.986, 4.012 şeklinde olup, alt boyutlara ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.834, 0.771, 0.634, 0.724 ve 0.679 şeklindedir. Ölçek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik deneysel çalışmalarda tutumları ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak görülmektedir (Özdemir & Çelik, 2017b).

3.3.2. Akademik Başarı Testi

Başarı testi; araştırmada belirlenen konuya uygun olarak bilişsel düzeydeki bilgileri ölçmek için ve aynı zamanda kapsam geçerliliğini sağlayarak çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme ve boşluk doldurma sorularından oluşmaktadır (Bk. EK 4). Eğitsel oyunların DKAB dersinde öğrenci başarısına nasıl tesir ettiğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu aşamada ilk önce DKAB öğretim programı hedefe konularak incelemeler yapılmıştır. Bu amaçla “Güzel Ahlaki Tutumlar” ünitesi ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve kazanımlar dikkate alınarak sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken araştırmacı tarafından hazırlanan özgün sorulara yer verilmekle beraber konuya dair ders kitaplarında yer alan sorular da dikkate alınmıştır.

Özetle çalışmamızda başarı testi hazırlarken ilk olarak hedef kazanımlar ve testin kapsamı belirlenmiştir. Başarı testimizin amacı uygulamanın başında ve sonunda öğrencilerimizin bilgi düzeylerini ölçmektir. Başarı testinin kapsamı 7.sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi “Güzel Ahlaki Tutumlar” ünitesinin “Doğruluk, Adalet, Saygı, Sabır ve Özdenetim” konularına ait kazanımlarıdır.

Hazırlanan Akademik Başarı Testi 10 soru çoktan seçmeli, 10 soru boşluk doldurma, 5 soru eşleştirme, 5 soru da doğru-yanlış olmak üzere 30 soru olarak düzenlenmiştir.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Veri toplama sürecini zenginleştirmek ve ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla araştırmamızda görüşme formu kullanılmıştır (Bk. EK 5). Uygulama sürecine dönük olarak öğrencilerle görüşmeler yapılarak detaylı bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada yarı

yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır Görüşmede deney grubu öğrencilerine yöneltilecek sorular listesi hazırlanmış ve bunlar belli bir sıraya konduktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Özetle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programında yer alan “Güzel Ahlaki Tutumlar” ünitesi “Doğruluk, Adalet, Saygı, Sabır ve Özdenetim” konularının, eğitsel oyun destekli öğretiminin öğrenci görüşleri üzerine etkisini belirlemek amacıyla deney grubundaki 20 öğrenciye yönelmek üzere görüşme formunda 9 soru hazırlanmıştır. Soruların hazırlanma aşamasında alan yazında konu ile ilgili çalışmalar araştırılmıştır. Hazırlanan sorulara alanında uzman olan öğretim üyesinin görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Uygulama sonunda görüşme formundaki sorular deney grubu öğrencilerine sorulmuş görüşmeler yazılı ve işitsel olarak kayıt altına alınmıştır. Görüşme ile deney grubu öğrencilerinden, eğitsel oyunların öğrencilerin ders motivasyonu, konuyu daha iyi anlama uygulama ve değerlendirme süreçlerine katkısı, eğitsel oyun tekniğinin derse karşı düşünce ve tutumlarındaki değişime etkisi ile ilgili dönüt alınmaya çalışılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerini kolay ulaşılabilirlik açısından görev yaptığı Selçuklu Belediyesi İmam Hatip Ortaokulunda derslerine girdiği sınıflardan seçmiştir. Aynı öğretmen tarafından dersler yürütüldüğü için gruplarda dışsal etkenlerden eğitimci faktörünün etkisi ortadan kaldırılmıştır.

Konuyla ilgili mevcut çalışmalar incelenerek eğitsel oyun yöntemi ve uygulaması ile ilgili ön bilgiler edinilip dersin kazanımlarına uygun kullanılabilecek oyunlar belirlenmiştir. Buna uygun gerekli ders planları hazırlanmıştır ve oyunlar öğrencilere uygun olarak tasarlanmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubunun akademik başarı düzeyini belirlemek için öğretilecek konuları kapsayan başarı testi geliştirilmiştir. Aynı zamanda derse karşı tutumunu ölçmek için de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu kullandığımız ölçekler uygulama öncesi ve sonrasında yani ön test son test şeklinde uygulanmıştır. Bu aşamada D şubesi kontrol grubu A şubesi deney grubu olarak belirlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce başarı testi ve tutum ölçeği ‘ön test’ olarak uygulanmıştır. Ve sınıfların düzeyleri tespit edilmiştir.

Araştırmada 5 hafta boyunca deney grubu olan 7/A şubesinde ders planları eğitsel oyun yöntemi, kontrol grubu olarak seçilen 7/D şubesinde anlatım yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır ve dersler bu planlar doğrultusunda işlenmiştir. Deney grubu ders planı örneği Ek-1 de kontrol grubu ders planı Ek-2 de verilmiştir.

Öğretim sürecinde, derslerde, deney grubunda; konular tamamen eğitsel oyun metodu kullanılarak işlenmiştir. Derste kullanılacak oyun çeşitleri tanıtılarak öğrenciler derse hazır hale getirilmiş ve aktif katılımları sağlanmıştır. Bu süreç kontrol grubunda da takrir yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. 5 haftalık uygulamanın sonunda hazırlanmış olan Akademik Başarı Testi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği son test uygulanmış ve analiz için gerekli veriler toplanmıştır.

Uygulamanın sonunda nitel veri toplama araçlarından “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak deney grubu öğrencileri ile görüşme gerçekleştirilmiş ve görüşmeler daha sonra deşifre edilmek üzere ses kaydına alınmıştır.

3.5. Veri Analizi

Eğitsel oyun yönteminin başarı ve tutuma etkisinin ölçüldüğü çalışmamızda, nicel boyutta elde edilen verilerin analizinde istatistiksel veri analizi paket programı SPSS 21 kullanılmıştır. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle karşılaştırılmasına bakılarak normallik dağılımları incelenmiştir. Analizler için gerekli varsayımların karşılanması durumunda parametrik testler olarak bağımsız gruplar t testi ile bağımlı gruplar t testi kullanılırken, puanların normal dağılım göstermediği durumlarda Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Tekrarlı ölçümlerde puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Grup büyüklüğünün 50’den büyük olması durumunda Kolmogorov Smirnov testi, küçük olması durumunda ise Shapiro-Wilk testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan iki testtir (Büyüköztük, 2012). Çalışmamızda katılımcı sayısı 50’den küçük olduğu için normallik varsayımını test etmek üzere Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Bulgular bölümünde elde edilen sonuçlar özet tablolar halinde verilmiştir.

Araştırmada yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde daha önceden belirlenen çerçeveye uygun bir şekilde veriler kategorize edilmektedir. Bu çerçeve, görüşme soruları ile oluşturulabilmektedir. İçerik analizinde elde edilen verilerden oluşturulan kodlamalar yoluyla

temalar/kategoriler oluşturulmaktadır (B Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 77). Nitel verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; nesnel ölçülebilir verilere ulaşmak için araştırılan konu ile ilgili ulaşılan bilgileri dokümanları inceleyerek geçerli sonuçları ortaya koyan bir araştırma yöntemidir (Büyüköztük, 2012, s. 240). Nitel verilerin analizinde her bir öğrenciden elde edilen veriler ona verilen kod (K1, K2, K3...) ile incelenmiştir. Öğrencilerin verileri incelendikten sonra oluşan düşünceler belirli kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Araştırmada verilerin elde edildiği görüşme sorularından bazıları betimsel analizin, bazıları ise içerik analizinin yapılmasını gerektirmiştir. Betimsel analiz, analiz için bir çerçeve belirleme, belirlenen çerçeveye göre verileri işleme, elde edilen bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (B Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 300).

Deney grubu öğrenci görüşmeleri ve gözlem formundan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin amacı elde edilen verilerin anlaşılır kelimelerle temalarla listelenebilmesidir. İçerik analizinde veriler önce konsept halinde ifade edilir. Sonra oluşan konsept ifadeler anlamlı bir biçimde sıralanarak veriyi açıklayan temalar belirlenerek analiz tamamlanmış olur. Kavramlar ve temalar ile olguları daha iyi biçimlendirerek anlamlı ifadeler oluşturulabilir. Yani bu analizde birbirine benzer ifadeler belirli kavramlar ve temalar kapsamında birleştirilerek anlamlı hale getirilmektedir (B Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 300). Bu bilgiler çerçevesinde araştırmada teknik olarak betimsel ve içerik analizi uygun görülmüştür. Elde edilen verilerin belirlenen temalar başlığında listelenerek analiz edilmiştir.

Nitel verilerin paylaşılması süresinde deney grubu öğrencilerinin söylemleri ve yorumlamaları aynen alıntılanırken, paylaşılan verinin kaynağı muhakkak belirtilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmamızın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine dair verilen cevapları değerlendirmek için hazırlanmış veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler, uygun istatistiksel yöntem ve teknikler kullanılarak analiz edilmiş, sonuçlar tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın her bir alt problemi ile ilgili elde edilen veriler sırası ile sunulmuştur. Öncelikle araştırmamızın nicel boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiş daha sonra araştırmamızın nitel boyutunu oluşturan ve deney grubu katılımcıları ile yürütülen eğitsel oyun etkinliklerinde elde edilen verileri içeren bulgular araştırmamızın nitel boyutu içerisinde nitel çözümlenmelerle yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmanın deneysel boyutunda kullanılan eğitsel oyun yönteminin başarıya ve derse karşı tutuma etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başarı ve tutum puanlarındaki değişime dair bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Kullanılan Başarı Testinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Deney grubu ve kontrol grubu ön test son test başarı testi puanları analiz edilmiş ve araştırmanın her bir alt problemine ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Anlatım Yöntemi ile Ders İşlenen Öğrenciler ile Eğitsel Oyun Yöntemi ile Ders İşlenen Öğrencilerin Uygulama Öncesinde ve Uygulama Sonrasında Ders Başarı Düzeyleri Arasındaki Farkın Belirlenmesi Alt Problemine İlişkin Bulgular

Eğitsel oyun yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin, başarı testinden aldıkları ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık düzeylerine bakılmıştır. Bu amaçla deney grubuna ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Deney grubunun, başarı testi ön test puanları normal dağılım gösterirken (SW=.968, p=.702), son test puanlarının normal dağılım göstermediği (SW=.891, p=.028) görülmüştür. Buna göre Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 3. Deney Grubunun Ön Test Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test Son test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	.00	.00	-3.923*	.000
Pozitif sıra	20	10.50	210.00		
Eşit	0				
Toplam	20				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3'te verilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-3.923$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında pozitif sıraların ortalamasının ($\bar{x}=10.50$) negatif sıralar ortalamasından ($\bar{x}=.00$) daha yüksek olduğu, yani son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitsel oyun yönteminin ders başarısını artırmada olumlu etkileri olduğu söylenebilmektedir.

Geleneksel anlatım yöntemiyle derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testinden aldıkları ön test son test puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık düzeylerine bakılmıştır. Bu amaçla kontrol grubuna ön test ve son test başarı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, başarı testi ön test puanları normal dağılım gösterirken ($SW=.972$, $p=.805$), son test puanlarının da normal dağılım gösterdiği ($SW=.914$, $p=.075$) görülmüştür. Buna göre Bağımlı Gruplar t Testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Ön test	20	69.05	11.651	19	-8.791	.000*
Son test	20	91.05	6.525			

* $p<.01$

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test başarı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t=-8.791$, $p<.05$). Ortalamalara baktığımızda son test puan ortalamasının ($\bar{x}=91.05$) ön test puan ortalamasından ($\bar{x}=69.05$) yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre kontrol grubunda anlatım yöntemiyle işlenen ders sonucunda öğrenmenin gerçekleştiği ve öğrenci başarısında bir artışın olması söz konusudur. Dolayısıyla anlatım yöntemiyle işlenen derslerin de başarıyı artırmada olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Eğitsel Oyun Metodu ile Ders İşlenen Sınıf Olan Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Başarı Düzeyleri Arasındaki Farkın Belirlenmesi Alt Problemine İlişkin Bulgular

Eğitsel oyun yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin, başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık düzeylerine bakılmıştır. Deney grubunun son test ve kalıcılık testi başarı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Deney grubunun, başarı testi son test puanları normal dağılım göstermezken (SW=.891, p=.028), kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterdiği (SW=.914, p=.078) görülmüştür. Buna göre Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Eğitsel oyun yöntemi ve geleneksel anlatım yönteminin kullanılması sonucunda gerçekleşen öğrenmelerin kalıcılığını test etmek üzere son testten yaklaşık iki ay sonra her iki gruba tekrar uygulanan başarı testi puanları (kalıcılık puanları) ile son test puanları arasında istatistiksel düzeyde bir anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan test sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubunun Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Kalıcılık testi	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	13	9.81	127.50	-1.834*	.067
Pozitif sıra	5	8.70	43.50		
Eşit	2				
Toplam	20				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 5’te verilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun son-test başarı puanları ve kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel anlamlı bir fark görülmemektedir ($z=-1.84$, $p>0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında pozitif sıraların ortalamasının ($\bar{x}=8.70$) negatif sıralar ortalamasından ($\bar{x}=9.81$) daha düşük olduğu, ancak son test puanları ile kalıcılık testi puanlarındaki değişimin anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Dolayısıyla eğitsel oyunla ders işlenen öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcı olduğu söylenebilir. Bu da eğitsel oyunla ders işlenen deney grubu öğrencilerinde kalıcı öğrenmenin sağlandığını göstermektedir.

Anlatım Metodu ile Ders İşlenen Sınıf Olan Kontrol Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Başarı Düzeyleri Arasındaki Farkın Belirlenmesi Alt Problemine İlişkin Bulgular

Geleneksel anlatım yöntemiyle derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık düzeylerine bakılmıştır.

Kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, son test başarı puanlarının (SW=.914, p=.075) ve kalıcılık testi başarı puanlarının (SW=.953, p=.408) normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna göre Bağımlı Gruplar t Testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Kontrol Grubunun Son Test Kalıcılık Testi Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi

Deney Grubu	N	\bar{x}	SS	sd	T	p
Son test	20	91,05	6,525	19	3,27	,004*
Kalıcılık Testi	20	86.50	8,905			

* p<.01

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık başarı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark görülmektedir (t=3,27, p<.05). Ortalamalara baktığımızda son test puan ortalamasının (\bar{x} =91.05) kalıcılık puan ortalamasından (\bar{x} =86.5) yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre kontrol grubunda anlatım yöntemiyle işlenen ders sonucunda öğrenmenin gerçekleştiği ve tekrarlanan kalıcılık testi sonucunun da kontrol grubunun öğrenme düzeyinde belli oranda bir düşüş gerçekleştiği görülmektedir. Bu da geleneksel yöntemle işlenen derslerde, kontrol grubunun öğrenmesinde kalıcılığın tam sağlanamadığını göstermektedir.

4.1.2. DKAB Dersine Karşı Tutuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grubu ve kontrol grubu ön test son test DKAB dersine karşı genel tutum puanları ve alt boyut tutum puanları analiz edilmiş ve araştırmanın her bir alt problemine ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Eğitsel Oyun Metodu ile Ders İşlenen Sınıf Olan Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Arasındaki Farkın Belirlenmesi Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney grubunun ön test ve son test DKAB genel tutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Deney grubunun, genel tutum testi ön test puanlarının normal dağılım göstermediği (SW=.901, p=.043), son test genel tutum puanlarının da normal dağılım göstermediği (SW=.800 p=.001) görülmüştür. Buna göre Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 7. Deney Grubunun Ön Test Son Test Genel Tutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test Son test Genel Tutum Testi	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	3	6.50	19.50	-3.04*	.002
Pozitif sıra	16	10.66	170.00		
Eşit	1				
Toplam	20				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 7’de verilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun ön test ve son test genel tutum puanları arasında istatistiksel anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (z=-3.04, p<0.05). Fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında pozitif sıraların ortalamasının (\bar{x} =10.66) negatif sıralar ortalamasından (\bar{x} =6.50) daha yüksek olduğu, yani son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmamızda elde edilen veriler eğitsel oyunla ders işlenen deney grubu öğrencilerinin derse karşı tutumunun belirgin şekilde olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Takrir (Anlatım) Metodunun Kullanıldığı Sınıf Olan Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Arasındaki Farkın Belirlenmesi Alt Problemine İlişkin Bulgular

Kontrol grubu ön test son test DKAB dersi genel tutum puanları arasında anlamlı farklılık oluşup oluşmadığı incelenmiştir. Bu sebeple öncelikle kontrol grubunun ön test ve son test DKAB dersi genel tutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, genel tutum ön test puanları normal dağılım gösterirken (SW=.953, p=.413), son test puanlarının da normal dağılım gösterdiği (SW=.909, p=.061) görülmüştür. Buna göre Bağımlı Gruplar t Testi kullanılmıştır.

Tablo 8. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test DKAB Dersi Genel Tutum Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{x}	SS	sd	T	p
Ön test	20	3.95	.28821	19	4.871	.000*
Son test	20	3.35	.71125			

* p<.01

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test genel tutum puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t=4.871$, $p<.05$). Ortalamalara baktığımızda son test puan ortalamasının ($\bar{x}=3.35$) ön test puan ortalamasından ($\bar{x}=3.95$) düşük olduğu görülmektedir. Buna göre kontrol grubunda anlatım yöntemiyle işlenen ders sonucunda öğrencinin derse karşı tutumunda olumsuz yönde bir değişim olduğu söylenebilir. Bu sonuç geleneksel anlatım yönüyle işlenen derslerin öğrencilerde DKAB dersine yönelik olumsuz tutum takındıklarını ve klasik anlatım yöntemini sevmediklerini ortaya koymaktadır.

Çalışmamızda deney grubu ve kontrol grubu DKAB dersi genel tutum erişim puanları arasında anlamlı farklılık oluşup oluşmadığı da incelenmiştir. Bu kapsamda, deney ve kontrol grubunun DKAB dersi genel tutum erişim puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun, genel tutum erişim testi puanları normal dağılım göstermediği görülmüştür ($SW=.914$, $p=.005$). Buna göre Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grupları DKAB Dersi Genel Tutum Erişim Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	20	28.30	566	44	.000*
Kontrol	20	12.70	254		
Toplam	40				

* p<.01

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının DKAB genel tutum erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($U=44$, $p<.05$). Buna göre deney grubunu genel tutum erişim puanının kontrol grubunun genel tutum erişim puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu da grupların ders işleme yöntemine göre genel tutum erişim puanlarında eğitsel oyun yöntemi işlenen deney grubunun derse karşı olumlu tutum gösterdiğini belirgin bir şekilde ortaya koymuştur. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinde de derse karşı olumlu tutumun belirgin bir şekilde azaldığı söylenebilir.

Çalışmamıza genel tutum testinin alt boyutlarında istatistiksel olarak öğrenci tutumu sonuçlarının nasıl olduğunu ayrıca incelenmiştir. Bu şekilde, DKAB dersi genel tutum testi puanlarındaki değişimleri alt boyutlarda da ortaya koyarak elde edilen verilerin detaylandırılması amaçlanmıştır.

Eğitsel Oyunla Ders İşlenen Deney Grubu ile Anlatım Yöntemi ile Ders İşlenen Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası DKAB Dersine Karşı Tutum Alt Boyut Puanları Arasındaki Farkın Belirlenmesi Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sevme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Öncelikle “Deney grubu ön test son test sevme alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu kapsamda deney grubunun ön test ve son test sevme alt boyut puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Deney grubunun, sevme altboyut testi ön test puanları normal dağılım gösterirken (SW=.918, p=.093), son test puanlarının normal dağılım göstermediği (SW=.696, p=.000) görülmüştür. Buna göre Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 10. Deney Grubunun Ön Test Son Test Sevme Altboyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test Son test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	2	2.50	5.00	-3.267*	.001
Pozitif sıra	14	9.36	131.00		
Eşit	4				
Toplam	20				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 10’da verilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, deney grubunun ön test ve son test sevme alt boyut puanları arasında istatistiksel anlamlı bir fark söz konusudur ($z=-3.267$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında pozitif sıraların ortalamasının ($\bar{x}=9.36$) negatif sıralar ortalamasından ($\bar{x}=2.50$) daha yüksek olduğu, yani son test sevme alt boyut puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmamızda deney grubu öğrencilerinin eğitsel oyun yöntemiyle DKAB dersine karşı dersi sevme tutumlarının belirgin bir şekilde arttığı tespit edilmiştir. Böylece oyun yönteminin yani çalışmamızın faydası açıkça ortaya konmuştur.

“Kontrol grubu ön test son test sevmeye alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusunun cevabına ulaşılmak istenmiş, bunun için kontrol grubu ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, sevmeye alt boyut testi ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği (SW=.923, p=.115), son test puanlarının da normal dağılım gösterdiği (SW=.907, p=.057) görülmüştür. Buna göre İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi kullanılmıştır.

Tablo 11. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Genel Tutum Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{x}	SS	sd	T	p
Ön test	20	4.46	.34932	19	4.473	.000*
Son test	20	3.60	.97826			

* p<.01

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test genel tutum puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (t=4.473, p<.05). Ortalamalara baktığımızda son test puan ortalamasının (\bar{x} =4.46) ön test puan ortalamasından (\bar{x} =3.60) düşük olduğu görülmektedir. Buna göre kontrol grubunda anlatım yöntemiyle işlenen ders sonucunda öğrencinin derse karşı genel tutumunun sevmeye alt boyutunda olumsuz yönde bir değişim olduğu söylenebilir. Bu sonuç geleneksel anlatım yönüyle işlenen derslerin öğrencilerde DKAB dersine yönelik olumsuz tutum gelişimine yol açtığını göstermektedir.

“Deney grubu ve kontrol grubu sevmeye alt boyutu erişim puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramak üzere, öncelikle deney grubu ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış, bu kapsamda Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Deney grubunun, sevmeye alt boyutu erişim puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür (SW=.903, p=.002). Buna göre Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grupları Sevmeye Alt boyutu Erişim Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	20	28.78	575.50	34.500	.000*
Kontrol	20	12.23	244.50		
Toplam	40				

* p<.01

Tablo 12 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sevmeye alt boyutu erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunun

sevme alt boyutu erişü puanının kontrol grubunun sevme alt boyutu erişü puanından yüksek olduğu görölmüştür. Bu da grupların ders işleme yöntemine göre sevme alt boyutu erişü puanlarında eğitsel oyun yöntemi işlenen deney grubunun derse karşı olumlu tutum gösterdiğini ve dersi daha çok sevdiğini belirgin bir şekilde ortaya koymuştur. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinde de derse karşı tutumunun olumsuzlaştığı yani sevgisinin belirgin bir şekilde azaldığı söylenebilir.

İlgi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Çalışmamızda deney grubu ön test son test ilgi alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır sorusu incelenmiştir. Bu sebeple deney grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Deney grubunun, ilgi altboyut testi ön test puanları normal dağılım göstermezken (SW=.878, p=.017), son test puanlarının normal dağılım gösterdiği (SW=.913, p=.074) görölmüştür. Buna göre Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 13. Deney Grubunun Ön Test Son Test İlgi Alt boyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test Son test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	3	5.00	15.00	-2.800*	.005
Pozitif sıra	13	9.31	121.00		
Eşit	4				
Toplam	20				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 13'te verilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, deney grubunun ön test ve son test ilgi alt boyut puanları arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmuştur (z=-2.800, p<0.05). Fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında pozitif sıraların ortalamasının (\bar{x} =9.31) negatif sıralar ortalamasından (\bar{x} =5.00) daha yüksek olduğu, yani son test ilgi alt boyut puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görölmektedir. Dolayısıyla araştırmamızda eğitsel oyunla ders işlenen deney grubu öğrencilerin de derse karşı ilgileri olumlu yönde belirgin bir şekilde artmıştır.

Kontrol grubu ön test son test ilgi alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır sorusu araştırılmıştır. Bu sebeple kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, ilgi alt boyut testi ön test puanları normal dağılım gösterirken (SW=.967, p=.691),

son test puanlarının normal dağılım göstermediği (SW=.896, p=.035) görülmüştür. Buna göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Tablo 14. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test İlgili Alt Boyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test Son test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	17	11.32	192.50	-3.284*	.001
Pozitif sıra	3	5.83	17.50		
Eşit	0				
Toplam	20				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 14’te verilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, kontrol grubunun ön test ve son test ilgili alt boyut puanları arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-3.284$ $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında pozitif sıraların ortalamasının ($\bar{x}=5.83$) negatif sıralar ortalamasından ($\bar{x}=11.032$) daha düşük olduğu, yani son test ilgili alt boyut puanlarının ön test puanlarına göre düşüş gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla araştırmamızda geleneksel anlatım yöntemiyle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerin de derse karşı ilgilerinin belirgin bir şekilde azaldığı söylenebilir.

“Deney grubu ve kontrol grubu ilgili alt boyutu erişim puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda deney grubu ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun, ilgili alt boyut erişim testi ön test puanlarının (SW=.894, p=.001) normal dağılım göstermediği görülmüştür. Buna göre Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grupları İlgili Alt Boyutu Erişim Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	20	28.33	566.50	43.500	.000*
Kontrol	20	12.68	253.50		
Toplam	40				

* $p<.01$

Tablo 15 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ilgili alt boyutu erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($U=43.50$, $p<.01$). Buna göre deney grubunun ilgili alt boyutu erişim puanının kontrol grubunun ilgili alt boyutu erişim puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu da grupların ders işleme yöntemine göre ilgili alt boyutu erişim puanlarında eğitsel oyun yöntemi işlenen deney grubunun derse karşı olumlu tutum gösterdiğini ve derse karşı ilgilerinin belirgin bir şekilde arttığını ortaya koymuştur. Geleneksel yöntemin

kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinde de derse karşı tutumunun olumsuzlaştığı yani ilginin belirgin bir şekilde azaldığı söylenebilir.

Güven Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Deney grubu ön test son test güven alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık yoktur sorusu araştırılmıştır. Bu sebeple deney grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Deney grubunun, güven alt boyut testi ön test puanları normal dağılım gösterirken (SW=.935, p=.192), son test puanlarının normal dağılım göstermediği (SW=.847, p=.005) görülmüştür. Bu iki verinin ikisinde birden normallik bulunamadığı için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Tablo 16. Deney Grubunun Ön Test Son Test Güven Alt Boyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Ön test Son test					
Negatif sıra	10	7.40	74.00	-1.365*	.172
Pozitif sıra	4	7.75	31.00		
Eşit	6				
Toplam	20				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 16’da verilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, deney grubunun ön test ve son test güven alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1.365$ $p>0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında pozitif sıraların ortalamasının ($\bar{x}=7.75$) negatif sıralar ortalamasından ($\bar{x}=7.40$) daha yüksek olduğu, ancak belirgin bir fark oluşmadığı görülmüştür. Dolayısıyla araştırmamızda eğitsel oyunla ders işlenen deney grubu öğrencilerinin ön test son test güven alt boyut tutumlarında DKAB dersine karşı güven noktasında belirgin bir şekilde ayrışma, derse karşı güvenlerinde değişme olmadığı söylenebilir.

“Kontrol grubu ön test son test güven alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu nedenle kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, başarı testi ön test puanları normal dağılım göstermezken (SW=.850, p=.005), son test puanlarının normal dağılım gösterdiği (SW=.939, p=.231) görülmüştür. Buna göre Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 17. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Güven Alt Boyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test Son test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	10	7.10	71.00	-1.793*	.073
Pozitif sıra	3	6.67	20.00		
Eşit	7				
Toplam	20				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 17’de verilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, kontrol grubunun ön test ve son test güven alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1.793$ $p>0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında pozitif sıraların ortalamasının ($\bar{x}=7.10$) negatif sıralar ortalamasından ($\bar{x}=6.67$) daha yüksek olduğu, ancak belirgin bir fark oluşmadığı görülmüştür. Dolayısıyla araştırmamızda geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test güven alt boyut tutumlarında DKAB dersine karşı belirgin bir şekilde farklılaşma, derse karşı güvenlerinde değişme olmadığı ortaya çıkmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubu güven alt boyutu erişim puanları arasında anlamlı farklılık yoktur sorusu araştırılmıştır. Bu sebeple deney grubu ve kontrol grubunun güven erişim alt boyut puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun, güven alt boyut erişim testi ön test ($SW=.962$, $p=.196$) puanları normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grupları Güven Alt Boyutu Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Deney	20	-.1500	44.721	38	.486	.630
Kontrol	20	-.2250	52.503			

Tablo 18 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun DKAB dersine dair güven alt boyut erişim tutum puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t=.486$, $p>.05$). Bu sebeple deney ve kontrol grubu öğrencilerinin güven alt boyut erişim tutum puanlarında birbirlerine yakın oldukları derse karşı güvende anlamlı bir değişim olmadığı söylenebilir.

İstek Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Deney grubu ön test ile son test istek alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır sorusunun cevabı araştırılmıştır. Bu sebeple deney grubunun ön test ve son test

puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Deney grubunun, istek alt boyut testi ön test puanları normal dağılım gösterirken (SW=.955, p=.465), son test puanlarının da normal dağılım gösterdiği (SW=.946, p=.314) görülmüştür. Buna göre Bağımlı Gruplar t Testi kullanılmıştır.

Tablo 19. Deney Grubunun Ön Test Son Test İstek Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{x}	SS	sd	T	p
Ön test	20	2.9500	.4716	19	-3.035	.007*
Son test	20	3.2375	.39299			

* p<.05

Tablo 19 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test istek alt boyut puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (t=-3.035, p<.05). Ortalamalara baktığımızda son test istek alt boyut puan ortalamasının (\bar{x} =3.2375) ön test puan ortalamasından (\bar{x} =2.9500) yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunda eğitsel oyun yöntemiyle işlenen ders sonucunda öğrencinin DKAB dersine karşı daha istekli hale geldiği söylenebilir. Dolayısıyla araştırmamız içerisinde eğitsel oyunun öğrenmede öğrenciyi olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu ön test ile son test istek alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır sorusunun cevabı çalışmamız içerisinde araştırılmıştır. Bu sebeple kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, istek alt boyut testi ön test puanları normal dağılım göstermezken (SW=.876, p=.015), son test puanlarının da normal dağılım göstermediği (SW=.931, p=.165) görülmüştür. Buna göre Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 20. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test İstek Alt Boyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	12	9.63	115.50	-1.857*	.063
Pozitif sıra	5	7.50	37.50		
Eşit	3				
Toplam	20				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 20’de verilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, kontrol grubunun ön test ve son test istek alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır (z=-1.793 p>0.05). Fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında pozitif sıraların ortalamasının (\bar{x} =7.50) negatif sıralar ortalamasından (\bar{x} =9.63) daha düşük olduğu,

ancak belirgin bir fark oluşmadığı görülmüştür. Dolayısıyla araştırmamızda geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test istek alt boyut tutumlarında DKAB dersine karşı isteklerinde azalma olduğu görülmüş ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Deney grubu ve kontrol grubu istek alt boyutu erişim puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır sorusu araştırılmıştır. Bu sebeple deney grubunun ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun, istek altboyut erişim testi ön test puanlarının (SW=.955, p=.117) normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna göre Bağımsız Gruplar t Testi kullanılmıştır.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grupları İstek Alt Boyutu Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Deney	20	28.75	42.360	32.186	3.326	.002*
Kontrol	20	-3.000	66.689			

p<.01

Tablo 21 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun DKAB dersine dair istek alt boyut erişim tutum puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t=3.326, p<.01). Buna göre deney grubunda eğitsel oyun yöntemiyle işlenen ders sonucunda öğrencinin geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerine göre DKAB dersine karşı daha istekli oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin istek alt boyut erişim tutum puanlarında anlamlı bir değişim ve belirgin bir fark olduğu söylenebilir.

Fayda Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Deney grubu ön test son test fayda alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır sorusunun cevabı araştırmamız içerisinde incelenmiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Deney grubunun, fayda alt boyut ön test puanları normal dağılım göstermezken (SW=.515, p=.000), son test puanlarının da normal dağılım göstermediği (SW=.587, p=.000) görülmüştür. Buna göre Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 22. Deney Grubunun Ön Test Son Test Fayda Alt boyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test Son test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	5	4.90	24.50	-.933*	.351
Pozitif sıra	3	3.83	11.50		
Eşit	12				
Toplam	20				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 22’de verilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, deney grubunun ön test ve son test fayda alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($z=-.933$ $p>0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında pozitif sıraların ortalamasının ($\bar{x}=3.83$) negatif sıralar ortalamasından ($\bar{x}=4.90$) daha düşük olduğu, ancak belirgin bir fark oluşmadığı görülmüştür. Dolayısıyla araştırmamızda eğitsel yöntemle ders işlenen deney grubu öğrencilerinin ön test son test fayda alt boyut tutumlarında DKAB dersine karşı faydalı bulma konusunda belirgin bir tutum değişikliği gözlenmemiş ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark da ortaya çıkmamıştır.

Kontrol grubu ön test son test fayda alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır sorusunun cevabı araştırmamız içerisinde incelenmiştir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun, fayda alt boyut testi ön test puanları normal dağılım göstermezken ($SW=.775$, $p=.000$), son test puanlarının da normal dağılım göstermediği ($SW=.839$, $p=.004$) görülmüştür. Buna göre Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 23. Kontrol Grubunun Ön Test Son Test Fayda Alt Boyut Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test Son test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	10	6.90	69.00	-2.366*	.018
Pozitif sıra	2	4.50	9.00		
Eşit	8				
Toplam	20				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 23’te verilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, kontrol grubunun ön test ve son test fayda alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-.933$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında pozitif sıraların ortalamasının ($\bar{x}=4.50$) negatif sıralar ortalamasından ($\bar{x}=6.90$) daha düşük olduğu, belirgin bir fark oluştuğu görülmüştür. Geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test fayda alt boyut tutumlarında DKAB dersine karşı faydalı bulma konusunda tutumlarının olumsuzlaştığı gözlenmiş istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubu fayda alt boyutu erişim puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır sorusu araştırılmıştır. Bu sebeple deney grubu ve kontrol grubu ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek üzere Shapiro Wilks testi uygulanmıştır. Deney grubunun ve kontrol grubunun, fayda alt boyut erişim ön test (SW=.870, p=.000) puanları normal dağılım göstermediği görülmüştür. Buna göre Mann Whitney U Testi Sonuçları testi kullanılmıştır.

Tablo 24. Deney ve Kontrol Grupları Fayda Alt Boyutu Erişim Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	20	28.33	566.50	43.500	.000*
Kontrol	20	12.68	253.50		
Toplam	40				

p<.01

Tablo 24 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının fayda alt boyutu erişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U=43.50, p<.01). Deney grubunun fayda alt boyutu erişim puanının kontrol grubunun fayda alt boyutu erişim puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu da grupların ders işleme yöntemine göre fayda alt boyutu erişim puanlarında eğitsel oyun yöntemi işlenen deney grubunun derse karşı olumlu tutum gösterdiğini ve dersi faydalı bulma noktasında fikirlerinin geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubuna göre belirgin bir şekilde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinde de derse karşı tutumunun olumsuzlaştığı yani dersi faydalı bulma noktasında düşüş olduğu söylenebilir.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Katılımcıların; eğitsel oyunların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde kullanımı hakkındaki görüşleri ile eğitsel oyunların öğreticiliği ile ilgili sorulara verilen yanıtlardan elde edilen veriler, öğrencilerin eğitsel oyunların öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik görüşleri tablolar şeklinde aşağıda gösterilmiştir.

Eğitsel Oyun Yönteminin Deney Grubundaki Çocukların Davranışlarında DKAB Dersine Karşı Oluşturduğu Değişime İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 25. Eğitsel Oyun Yönteminin Derse Karşı Oluşturduğu Tutumlar ile İlgili Düşünceler

Tema	Kodlar	f
<i>Eğitsel Oyun Yönteminin Derse Karşı Oluşturduğu Tutumlar ile İlgili Düşünceler</i>	<i>Eğlenceli bir etkinlik</i>	17
	<i>Kendini derste iyi hissetmek</i>	7
	<i>Derste mutlu ve huzurlu olmak</i>	5
	<i>Derse karşı ilgi ve istek duymak</i>	20
	<i>Dersi daha çok sevmek</i>	8

Tablo 25’de sunulan veriler ışığında eğitsel oyun metodu ile ders gören öğrencilerin tutumlarında derse karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini söyleyebiliriz. Öğrenciler Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini uygulanan bu teknikle daha eğlenceli bulduklarını, derste kendilerini çok iyi, huzurlu ve mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda derse karşı motivasyonlarının, ilgi ve isteklerinin arttığını dersi daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenci Görüşlerinden Örnek İfadeler:

K-3: “*Derste eğlenceli ve mutlu hissediyorum.*”

K-1: “*Din kültürü dersinde eğitsel oyun çok güzeldi. Din kültürü dersi önceden daha sıkıcı ve eğlencesiz geçiyordu şimdi ise eğitsel oyunla din kültürü dersine olan ilgimiz daha da arttı.*”

K-4: “*İşlediğimiz derslerle ilgili mükemmel hissediyorum. Din kültürü dersi önceden daha sıkıcı geliyordu. Ama bu süreçte dersi daha çok sevmeye başladım.*”

K-5: “*Bence güzeldi diğer derslerimizden daha eğlenceliydi. Keşke matematik dersi de böyle eğlenceli olsaydı. Dersi anlamama yardımcı oldu hem öğretici hem eğlenceliydi.*”

K-10: “*Mükemmel ve eğlenceliydi. Çok sıkıcı bir ders olarak düşünüyordum artık çok eğlenceli ve gerekli bir ders olarak görüyorum. Bence temel dini bilgiler ve kuran ı kerim dersi de böyle işlenmeli.*”

K-12: “*Bilgilendirici ve eğlenceliydi. Din kültürü dersini önceden de seviyordum ama oyunla daha çok sevmeye başladım. Ders daha çok ilgimi çekti herkesin fikirlerini dinleyebildim.*”

K-13: “*Ben din kültürü dersini hep sevmişimdir. Yine de bazen sürekli kitaptan okuma yaptığımızda veya sürekli yazıyı yazdığımızda sıkılabiliyordum. Eğitsel oyun yönteminden önce din kültürü dersinde sıkılabiliyordum ve gözümde büyüyordu sınavlarda korkuyor ve zorlanıyordum, oyun yöntemiyle sanki her şey bir anda kolaylaştı ve din kültürü dersi*

kolaylaştı. Gözümde büyüttüğüm Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi artık çok daha eğlenceli oldu ve kolaylaştı.”

K-20: *“Eğitsel oyun sayesinde derslerimiz daha anlaşılır ve eğlenceli oldu. Derslerimize daha çok sevdim. Eğitsel oyun yöntemiyle derste daha aktif oldum ve dersi daha iyi anladım.”*

Tablo 26. Eğitsel Oyun yönteminin Davranış Oluşturma Yönünde Etkileri ile İlgili Düşünceler

Tema	Kodlar	f
<i>Eğitsel Oyun Yönteminin Davranış Oluşturma Yönünde Etkileri ile İlgili Düşünceler</i>	<i>Saygılı Olmak</i>	11
	<i>Dürüstlük</i>	9
	<i>Adalet</i>	9
	<i>Anlayışlı Olmak</i>	4
	<i>Sabırlı Olmak</i>	4
	<i>Kendini İfade Edebilmek</i>	3

Tablo 26’da sunulan veriler ışığında eğitsel oyun yönteminin öğrencinin davranışına olan etkisi yönündeki ifadeler incelendiğinde, dersin öğretim programında hedeflenen davranışları oluşturmada katkı sağladığını söyleyebilmekteyiz. Öğrencilerin aktif olarak katıldığı eğitsel oyun etkinlikleri için, ahlaki değer ve davranış olarak saygılı olma, dürüst ve adaletli olma, anlayışlı ve sabırlı olma ve kendini ifade edebilme en çok belirttikleri temalar olmuştur.

Öğrenci Görüşlerinden Örnek İfadeler:

K-1: *“Ben kırmızı ve yeşil kart oyununu beğendim kırmızı ve yeşil kart oyununda kendimizi ifade etme imkânı bulduk ve kendi aramızda fikirlerimizi tartıştık hem sosyalleştik hem de birbirimizi tanımamıza yardımcı oldu. Eğitsel oyunun günlük hayatıma katkıları oldu saygı treni oyunuyla mesela artık otobüse bindiğimde yaşlılara hamilelere ve kadınlara yer veriyorum bence daha saygılıyım.”*

K-2: *“Renkler ve yalancı çoban oyunları çok güzeldi. Diğerleri de güzeldi. Yalan söylemenin ne kadar zarar veren bir şey olduğunu anladım. Dürüst olmak önemli bence.”*

K-3: *“Evet eğitsel oyunların davranışlarıma katkısı oldu artık her şey olumlu ya da olumsuz değil farklı açılardan da bakabiliyorum. Renkli kartlar arkadaşlarımdan düşüncelerini de anlamamı sağladı.”*

K-5: “Yaptığımız etkinliklerde en çok keloğlan draması dikkatimi çekti ve din kültürü dersini sevdim çok eğlenceliydi. Evet davranışlarımı değiştirdi agresif birisi bence işlediğimiz konuları hayatına geçirirse bu davranışı düzelebilir. Daha anlayışlı ve hoşgörülü oldum.”

K-6: “Bence adalet oyunu daha iyiydi insanın adaletini dost doğru olmasını sağlıyor. Evet yalan söylememeyi, adaletli olmayı, saygıyı bilmek sevgiyle davranmak ve benzeri davranışları öğrendim. En sevdiğim yöntem derslerde saygı ile ilgili tren etkinliği bundan öğrendiğim şey birisini dinlemek, parmak kaldırarak konuşmak. Saygıyla konuşmak, bir kişiyi dikkatle dinlemek, parmak kaldırarak konuşmak o öğrenciye davrandığımız gibi diğer öğrenciye de davranmak, adaletli olmak bence önemli, bunlara dikkat ediyorum.”

K-7: “Gerçek yaşama katılınca oyunların akılda kalması daha iyi oldu, oynadığımız oyunlar aklıma geliyor. Saygı, sabır, adaleti öğrendim ve onları gerçekleştiriyorum. Adalet oyunları bence bir kişiyi, bir çocuğu adalete karşı daha bilgili bir birey yapar diğer oyunlarda iyiydi ama adalet daha iyiydi.”

K-9: “Bence şarkı söyleme etkinliği çok eğlenceliydi diğerleri de güzeldi ama bunu daha çok sevdim. Evet arkadaşlarıma karşı saygılı oldum.”

K-10: “Sabır çalışması beni etkiledi ve artık sabırlı ve saygılı birisi oldum. Evet, adaleti, sabır ve saygılı olmayı daha çok öğrendim. Canlandırma ve oyunlar çok etkiliydi faydalı oldu. Çalışmalar günlük hayatımda çok işime yaradı.”

K-11: “Kalemler bize ne söyler oyunu bana daha çok adaletli olmayı öğretti. Yeşil kart ve kırmızı kart kendimin olumlu olumsuz yönünü görmemi sağladı. Tabii oldu artık otobüste falan adaletli davranmaya çalışıyorum.”

K-13: “Saygı ve empati ile ilgili yaptığımız drama bana faydalı oldu diğerlerinin de hepsi eğlenceliydi. Yaptığımız saygı ve empati dramasında otobüste bir genç olarak bir yaşlı teyzeye yer vermiştim bunu gerçek otobüste de denediğimde teyze çok mutlu oldu ben de mutlu oldum.”

K-15: “Benim en sevdiğim yönü derste arkadaşlarımla kaynaşıp ve onları yakından tanımak oldu. Eğitsel oyunlardan önce din kültürü dersi o kadar da eğlenceli değildi ama eğitsel oyunlardan sonra daha çok eğlenceli ve basit hale geldi. Sessiz atasözü oyunu, canlandırma ve diğer oyunlar daha çok sevdim çok hoşlandım. Mesela insanlar arasında hükmederken adaletle hükmetmeyi öğrendim.”

K-17: “En çok ilgimi çeken ve bana faydalı olan dürüstlikle ilgili çember oyunu diğer oyunlar da çok güzeldi. Günlük hayatta katkısı bulundu mesela otobüste yaşlılara ve hamilelere yer vermeliyiz ben artık yer veriyorum çünkü kendimi onların yerine koyabiliyorum.”

K-20: “Eğitsel oyun sayesinde yeşil ve kırmızı kart oyunu ile ahlakımızın nasıl olduğunu, nasıl efendi olduğumuzu ve yaptığımız şey yanlış mı doğru mu diye anladık. Otobüste yer verme draması. Çünkü bu bizim sabrımızın ve ahlakımızın nasıl olması gerektiğini açıkladı. Davranışlarımızı çok güzel etkiledi çünkü otobüste yer vermede hem hoşgörülü olmayı hem de sabırlı olmayı öğrendik.”

Tablo 27. Eğitsel Oyun Yönteminin Derste Kullanımındaki Güçlükler ve Oyunların Yeterliliği ile İlgili Düşünceler

Tema	Kodlar	f
Eğitsel Oyun Yönteminin Derste Kullanımındaki Güçlükler ve Oyunların Yeterliliği ile İlgili Düşünceler	Kolay Uyum Sağlama	20
	Konu ve Oyun Uyumu	16
	Gürültü ve Kargaşa	3
	Süre Yetersizliği	2

Tablo 27 de sunulan veriler ışığında eğitsel oyun yönteminin derste kullanımındaki güçlükler ve oyunların yeterliliği ile ilgili öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde eğitsel oyunların kolay uyum sağlama, konu ve oyun uyumu temaları olarak ele alındığı görülmüştür. Burada öğrenciler yöntemi uygulanma ve hedef kazanımlar açısından faydalı olma yönüyle etkin bulmuşlardır. Oyunlarda keyif aldıklarını ve zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise eğitsel oyun etkinliklerindeki gürültü, kargaşa ve zaman yetersizliğinden şikâyet etmişler, yöntemin güçlüklerini bu temalarla ifade etmişlerdir. Ancak bu öğrencilerin sayılarının az olduğu görülmüştür.

Öğrenci Görüşlerinden Örnek İfadeler:

K-1: “Eğitsel oyunda zorlandığım veya sevmediğim bir şey yoktu.”

K-2: “Bende öyle zorlanma olmadı daha çok eğlendim diğer derslerde de oyun olsa o dersleri daha çok severim zorlanmam.””

K-3: “Eğitsel oyunda zorlandığım etkinlikler canlandırma etkinlikleriydi ama canlandırma etkinliklerini izlemeyi seviyorum arkadaşlar daha iyi yapabilirlerdi.”

K-5: “Zorlanmadım hepsi eğlenceliydi. Kesinlikle matematik dersi için de uygulanması lazım.”

K-6: “Mesela duygu ve düşüncelerimi her yönden etkiledi derslerimde bunu uygulamak çok etkiliydi benim için asla zorlanmadım.”

K-7: “Zorlandıklarım oldu ama bence geneli kolay ve eğlenceliydi. Öğrenciler için böyle daha iyi akılda kalır öğrenci derste daha aktif olur. Matematik, Temel Dini Bilgiler, Türkçe ve Fen dersinde oyun olsa öğrenciler derste daha aktif olur hiç zorlanmaz.”

K-8: “Bazen herkes çok fazla konuştuğu için pek anlayamadım. Temel Dini Bilgiler dersinde de olması iyi olurdu bence olmalı. Dersi sınıfça topluca dışarıda da işleyebilirdik o zaman bazı oyunları daha rahat oynardık.”

K-11: “Kesinlikle isterim hiç zorlanmadım hem eğlenmemizi sağlıyor hem de ders sıkıcı olunca çoğunluk dinlemiyordu o yüzden eğitsel oyun olsun. Sadece başka derslerde de olabilir gayet eğlenceliydi.”

K-13: “40 dakika çok az geldi oyunların bazıları yarım kaldı. Tüm derslerde hayır belki zorlanırım ama Türkçe, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce de kullanılmasını isterdim. Din Kültürü dersine eğitsel oyun yöntemi bence çok yakışmış sürekli olarak böyle devam edebilir.”

K-15: “Ben bütün şeyleri sevdim. Keşke bu eğitsel oyunlar yöntemi bütün derslerde hayat boyu devam etsin.”

K-20: “Zorlandığım bir yer olmadı dersi daha iyi anladık çünkü eğlenceli olunca dersi iyi anlarız sevmediğim bir yeri olmadı. Çünkü eğlenceli geçince konuyu daha iyi anlıyoruz ve zevk alıyoruz bu da bizim başarımızı iyi yönde etkiliyor. Bence eğitsel oyun devam etmeli biz öğrenciler dersler eğlenceli geçince daha iyi dinliyoruz. Bence derslerimizin daha iyi olması için dersler zevkli olmalı.”

Tablo 28. Oyunla Öğretimin Dersi Öğrenmeye Katkısı ve En Sevilen Özelliği ile İlgili Düşünceler

Tema	Kodlar	f
Oyunla Öğretimin Dersi Öğrenmeye Katkısı ve En Sevilen Özelliği ile İlgili Düşünceler	Konuya Dikkat	15
	Aktif Katılım	14
	Canlandırma, Drama	12

Tablo 28 de sunulan veriler ışığında oyunla öğretimin dersi öğrenmeye katkısı ve en sevilen özelliği ile ilgili öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde oyunla öğretimin derste özellikle konuya dikkat çekme, derse aktif katılım sağlama temaları şeklinde ele alındığı görülmüştür. Burada oyunla öğretimin öğrencinin derse katılımı ve derse dikkatini verme, anlama noktasında

etkin rol oynadığı belirtilmiştir. Eğitsel oyun etkinliklerinde dramatizasyon(canlandırma), şarkı söyleme, pandomin tarzı oyunlar öğrenciler tarafından en sevilen oyun etkinlikleri olmuştur.

Öğrenci Görüşlerinden Örnek İfadeler:

K-1: “Eğitsel oyun yöntemi sıkıcı değildi eğlenceli de ayrıca diğer arkadaşlarımla derse katılması ben de olumlu etkiler yarattı eğitsel oyun kendimi tanımama ifade etmeme ve din dersi ile ilgili daha olumlu düşünmeme katkı sağladı.”

K-2: “Renkler ve yalancı çobanda birlikte yaptığımız canlandırmalar güzeldi. Dersi dinlememe katkıda bulundu, derste daha çok ilerledim.”

K-3: “Önceden çok sıkıcı geliyordu şimdi oyunlar veya etkinlikler sohbet falan olduğu için eğlenceli geliyor beni derse daha da bağladı etkinlikler çok hoşuma gidiyor dersi daha iyi öğrendim.”

K-4, K-5: “Eğitsel oyunlardan canlandırma yöntemini çok sevdim. Bu etkinlikler günlük hayatımda işe yaradı. Dersi anlamama yardımcı oldu hem öğretici hem de eğlenceli oldu.”

K-7: “Oyunla akılda kalmasını sağladı tiyatro hikâye bunlar güzeldi. Derse karşı daha olumlu oldum daha iyi anladım.”

K-9: “İlkokulda sevmiyordum ama bu şekilde çok sevdim. Oyunlarda karşımdakinin rolüne geçmek, birbirimizi tanımak çok güzeldi. Evet, çünkü oyunla kavramları daha iyi anladım. Bence şarkı söyleme etkinliği çünkü eğlenceliydi, şarkı sözlerini canlandırmak çok güzeldi, derse ilgim hiç azalmadı.”

K-10: “Çalışmalar günlük hayatımda çok işime yaradı. Canlandırma ve oyunlar çok etkiliydi faydalı oldu.”

K-16: “Güzel yönde etkiledi, öğretici oldu, konuları daha kolay kavriyorum. Karşıdaki kişiyi daha iyi anladım, dramları çok sevdim. Evet dramları gösterilerin bu derste olamayacağını düşünürdüm ama olunca daha güzel ve öğretici oldu. Sessiz atasözü, kulaktan kulağa en sevdiğim ama hepsi çok güzel, öğreticiydi.”

K-20: “Eğlenceli bir şekilde işlenmesi daha güzel. Sınavdan yüksek almama sağladı ve derste daha başarılı oldum. Çok katkıda bulundu, hoca eğlenceli anlattı ve kavramları açıkladı.

Canlandırma etkinliğinde karşımdakini çok daha iyi anladım. Normalde derse çok girmek istemezdim ama oyunlar olunca dersin çabucak gelmesini istedim. Hepsi çok güzeldi ama en çok beğendiğim oyunlar drama oyunlarıydı. Eğitsel oyun sayesinde derslerimiz daha eğlenceli ve anlaşılır oldu. Eğitsel oyun yöntemiyle derslerimiz daha çok sevildi. Eğitsel oyun yöntemiyle daha çok aktif olduk ve daha iyi anladık.”

Deney Grubunda Yapılan Müdahale İşlemi Süreci ve Sonuçları Nasıl Etkilemiştir Alt Problemine İlişkin Bulgular

Eğitsel oyunla öğretimin öğrencilerin ders başarısına olumlu katkıları görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi puanlarıyla uygulama sonrası puanları karşılaştırıldığında belirgin bir artışın ortaya çıkması yöntemin fayda sağladığını göstermiştir. Uygulamaya kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencileri aynı başarı puanlarıyla başlamış uygulama sonrasında deney grubunda olduğu kadar olmasa da kontrol grubunda da başarı düzeyinde artış tespit edilmiştir. Araştırmamız için bu beklenen bir sonuçtur çünkü öğrenciler geleneksel yöntemle de olsa süreç içerisinde konuları dinlemişler ve belli düzeyde öğrenme gerçekleşmiş dolayısıyla uygulama sonrası başarı testinden aldıkları puanlarda yükseliş olmuştur. Burada önemli olan öğretilecek konuların öğrenciler tarafından belli düzeyde öğrenilmesi değil esas araştırmamızın sorusu hangi grupta öğrenmenin daha iyi düzeyde gerçekleştiğinin tespit edilmesidir.

Araştırmanın nicel verilerine baktığımızda deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası başarı düzeylerinin, kontrol grubu öğrencilerine nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda deney ve kontrol grubunda uygulama sonrası 8 hafta beklenerek kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular deney grubu öğrencilerinde eğitsel oyunun ders başarısına katkısını gösterirken öğrenmenin kalıcılığını da ortaya koymuş ve yöntemin öğrenme sürecine olumlu etkisi tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinde öğrenme belli bir seviyede gerçekleşmiş ancak 8 hafta sonrası uygulanan kalıcılık testinde belirgin düzeyde öğrenmede düşüş gözlenmiştir. Sunuş stratejisiyle ders yapılan grup öğrendiklerini hızla unutmuştur. Dolayısıyla hem çocuklar için hem öğretici için hem de eğitim kurumu için zaman ve emek israfına yol açmış ve tüm öğretim ortamı paydaşlarının çabası yetersiz kalmıştır.

Eğitsel oyun yönteminin ders başarısına olumlu etkisi yanında derse karşı öğrenci tutumlarına da belirgin bir şekilde olumlu katkısı görülmüştür. DKAB dersi genel tutum ölçeği sonuçlarında deney grubunun ve kontrol grubunun uygulama öncesi puanları eşit seviyede

uygulama sonrasında kontrol grubunun derse karşı tutumunda olumsuzluk tespit edilmiştir. Deneysel grupta ise öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür.

Nitel veri sonuçlarını destekleyici ve açıklayıcı cümlelerin öğrenciler tarafından bizzat ifade edilmesi biz araştırmacılar için çok kıymetlidir. Karma yöntem bu amaçla araştırmamızın sonuçlarını derinlemesine tartışmamıza ve yorumlamamıza katkı sağlamıştır. DKAB dersi genel tutumların alt boyutları incelendiğinde özellikle derse karşı tutumlardan güven alt boyutunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinde uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Burada eğitsel oyun yönteminin herhangi bir etki oluşturmaması ya da anlatım yönteminin öğrencilerde derse karşı güven tutumunda olumsuz bir sonuç ortaya koymaması sonucu, yapılan öğrenci görüşmeleriyle açıklanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ifadelerinden DKAB dersine ve öğreticisine karşı olumlu tutumlarının yani güvenlerinin ders işleme yöntemiyle değişmeyeceği dersin içeriği itibarıyla huzur ve güven veren bir ön kabulün olduğu tespit edilmiştir. Bu da araştırmacı için ortaya çıkan sonuçları açıklaması yönüyle kıymetlidir. Öğrencilerin DKAB dersine ve öğretmenlerine karşı geçmiş öğrenim hayatlarında da güzel ve olumlu düşünceler barındırdıkları ve dersin kendisine karşı duydukları güvenin yöntem ve tekniklerle değişmeyeceği nitel verilerle ortaya çıkmıştır.

Araştırmamızda DKAB dersi genel tutum testi fayda alt boyutunda kontrol grubunda uygulama sonrasında elde edilen verilerde anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Bu sonuç geleneksel yöntemle işlenen DKAB dersinin öğrenciler tarafından yine de faydalı bulunduğunu göstermektedir. Ancak nitel verinin tamamı incelendiğinde fayda alt boyut erişim puanlarında kontrol grubunun fayda erişim puanının deney grubu fayda erişim puanından düşük olduğu da görülmüştür. Bu da genel bazda geleneksel anlatım yöntemiyle ders işlenen öğrencilerin dersin faydalı olması konusunda olumsuz tutum içerisine girdiklerini de bize göstermektedir. Bu noktada araştırmamızda nitel veriler incelenerek öğrencilerin kendi görüşlerinden anladığımız kadarıyla anlatım yöntemiyle işlenen dersi güncel hayatlarına da uyarlayamadıkları ve dersi de bu yöntemle faydalı bulmadıkları hususu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla nitel verilerle birlikte nitel verilere de bakmak doğru olacaktır. Bu durumda nitel verilerden elde edilen bu verinin nedenini açıklayarak çalışmanın sonuçlarını daha anlaşılır kılmıştır.

Araştırmamızın nitel ve nitel bulguları birlikte değerlendirildiğinde elde edilen verilerin analizinde eğitsel oyun yöntemiyle işlenen dersin akademik başarıya ve derse karşı tutuma olumlu etkisi tüm yönleriyle ortaya konmuştur. Nitel verilerden elde edilen bulgular

incelendiğinde, eğitsel oyun yöntemiyle ders işlenen öğrenci grubunun Akademik Başarı Testi ve DKAB Tutum Ölçeği sonuçlarının desteklediği anlaşılmıştır. Çalışmamızda öğrencilerin eğitsel oyun yöntemiyle DKAB dersine ilgi ve isteklerinin arttığı, oyunla öğrenmenin çok daha keyifli olduğu, konuları öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcı hale getirdiği için dersi daha çok sevip başarılı oldukları kendi ifadeleriyle de ortaya konmuştur.



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmamız kapsamında eğitsel oyun yönteminin din eğitiminde öğrenci akademik başarı düzeyi ve tutumuna olan etkisi araştırılmış, nicel analiz boyutunda Akademik Başarı Testi ve DKAB dersi Tutum Ölçeği uygulanmış, nitel analiz boyutunda ise Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Bu uygulama 7. Sınıf DKAB dersi Güzel Ahlaki Tutumlar ünitesi “Doğruluk, Adalet, Sabır, Saygı ve Özdenetim” kavramları özelinde yapılmıştır. Bu çalışmamız sonucunda elde edilen istatistiksel bulgular neticesinde eğitsel oyunların öğrencinin akademik başarı düzeyini artırdığı ve derse karşı olumlu tutum oluşturduğu belirgin bir şekilde görülmüştür. Çalışmamızın bu bölümünde de elde edilen bulgular incelenerek sonuçlar tartışılmıştır.

Eğitsel oyunun çocuğun yeni kavramlar, olgular öğrenmesinde ve yaşama dair tecrübeler oluşturma noktasında bir yöntem olarak kullanılması çocuk söz konusu olduğunda tartışmasız en önemli metotlardan ilki olacaktır. Oyunla var olan, oyunla büyüyen, oyunun içerisinde hayatın dinamiklerini fark eden ve istisnasız oyuna tüm varlığıyla yönelen çocuk için öğretim aşamalarında oyundan faydalanmak aslında çocuğun kendi potansiyelini yaşamasına olanak sunmak demektir. Okul ve ders denilince zorunluluk olan ciddiyet ve disiplin bazen yanlış anlaşılmaktadır. Öğrenme, olgunlaşma, gelişim ve büyüme için geleceğe üreterek katkı sağlaması istenilerek yatırım yapılan insanın, öncelikle doğasının gereği olan eğilimlerinden ve fitri donanımlarından uzaklaştırılmadan bilinçli bir şekilde ciddiyetle ve disiplinle fakat tamamen tabiatının tersi yaklaşımlarla değil insana dair yöntem ve tekniklerle çalışılarak eğitilmesi ve yetiştirilmesi önemlidir. İşte bu noktada belirli hedefler doğrultusunda planlanan oyunla öğrenme hem eğlenceli hem de uygulama boyutuyla çocuğa yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunan en önemli yöntemlerdendir. DKAB dersinde de kavranması çocuklar için zor olan ve kafa karıştıran birçok soyut kavram ve konunun eğitsel oyunlarla işlenmesi öğrencinin derse karşı tutumu ve akademik başarı düzeyine olumlu katkılar sunmaktadır. Bu noktada oyunla öğrenme yönteminin yalnızca küçük yaştaki sınıflar için değil daha üst sınıflarda da uygulanabileceğini ve fayda sağlayacağını çalışmamız ortaya koymaktadır. Aynı zamanda çalışmamız eğitsel oyun yönteminin ders başarısına ve tutuma olan katkısını hem nicel verilerle hem de nitel verilerle sunarak eğitimciler için daha somut sonuçlar vermektedir.

Araştırmamız eğitsel oyun yöntemi destekli öğrenci merkezli ders işleme tekniği ile geleneksel anlayışı savunan öğretmen merkezli taktir (anlatım) yöntemi uygulanarak çalışılmıştır. Uygulama sonucuna göre eğitsel oyun yöntemi ile işlenen ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak öğrenci başarıları arasında ve derse karşı tutumlarında anlamlı farklılık

oluşturmuştur. Nitel boyutta da öğrencilerin görüşlerinden anlaşılmaktadır ki oyunla öğretim öğrenciler için ciddi anlamda fayda sağlamıştır. Burada alanımızda eğitsel oyun üzerine yapılmış çalışmaları ele alarak araştırmamızla diğer çalışmaların sonuçlarını karşılaştıracağız.

H. K. Zengin (2002), “Eğitsel Oyunlar ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı” başlıklı çalışmada eğitim ve din eğitimi literatürünü tarayarak eğitsel oyun kullanımına örnekler sunmuştur. DKAB dersinde oyunun kullanımını önermiş ve bu konudaki eksikliklerden bahsetmiştir. Eğitsel oyun kullanımı açısından DKAB dersi bağlamında teşvik edici bir çalışma olarak görülebilir ancak bu yöntemin kullanımı ile ilgili herhangi bir veri ortaya koymamaktadır. DKAB dersinde eğitsel oyun kullanımı alanında yapılan Karasan’ın (2013) “4. ve 5. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Oynatılabilecek Eğitsel Oyunlar” başlıklı çalışması yine bir literatür taraması olarak karşımıza çıkmaktadır. Alana dair literatür araştırmalarına yer veren bu çalışma eğitsel oyun uygulamalarına dair bilgiler vererek eğitsel oyunun faydalarından bahsetmiştir. Araştırmacı çalışmada nicel ya da nitel bir veri analizi kullanmadığı için sonuçlarını çalışmamızla karşılaştıracak somut bir veri ortaya konamamıştır. Ancak eğitsel oyunun derse olan olumlu etkilerinin olduğunu söyleyen bu çalışma bizim araştırmamızı destekler niteliktedir. Egi (2022)’de “5. Sınıf İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Etkinliklerinin Kullanımı” başlıklı çalışmada derste kullanılabilecek 40 adet eğitsel oyun hazırlamış ve eğitsel oyunla yapılan derslerde öğrencinin problem çözebilme, konuları analiz edebilme, farklı konularla karşılaştığında bilgilerini aktarabilme ve yeni bilgiler oluşturabilme noktasında belirgin katkılar sağladığını aktarmaktadır. Eğitsel oyunla öğretimin faydalarını anlatmış olsa bile yapılan bu çalışmada bir önceki gibi nicel ya da nitel veri analizine girmeyerek bize ölçülebilecek somut veriler sunmamaktadır.

Atasoy (2019), “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi” başlıklı çalışmada DKAB öğretmenlerinin ders kavramlarını öğretirken eğitsel oyunun dersin verimliliğini artırmadaki katkıları araştırılmıştır. Burada öğretmen görüşlerine başvuran araştırmacı nitel veri analizi kullanarak 24 öğretmenin eğitsel oyunla kavram öğretimi konusundaki görüşlerine başvurmuştur. Betimleme, yorumlama ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak uygulanan eğitsel oyunların zaman yönetimi, kalabalık sınıflar, mekanların uygun olmayışı ve disiplin sorunlarını bu yöntemin sınırlılıkları olsa da her kademe ve öğretim

konularında faydalı olacağı sonucu baskın görüş olarak ortaya çıkmaktadır. Bu da bizim araştırmamızı destekleyen çalışmalardan biridir.

Çangır (2008b) “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu (Tuzla Örneği)” başlıklı çalışmasında eğitsel oyunların derslerde DKAB öğretmenleri tarafından hangi sıklıkla kullanıldığını ve yöntemle ilgili tecrübelerini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda araştırmacı eğitsel oyunları uygulayan öğretmenlerin %70 oranında yöntemi derslerinde tekrar uygulayacaklarını ifade ettiklerini ve kalıcı öğrenmenin bu yöntemle daha çok sağlandığı görüşünde olduklarını aktarmıştır. Eğitsel oyunların küçük sınıfların yanında 7 ve 8. sınıflarda da uygulanmasının faydalı olacağını savunmaktadır. Özellikle 7 ve 8. sınıflarda öğretmenlerin eğitsel oyun yönteminden uzaklaşmasının öğrencinin derse olan ilgisinin ve heyecanın azalmasına neden olduğu da hatırlatılmaktadır. Bu yöntemin öğretmenler açısından kıdem yılı azaldıkça daha çok kullanıldığını belirtmiş ancak araştırma sonuçlarına göre DKAB öğretmenlerinde yönetime dair bilgi ve uygulama noktasında ciddi eksiklikler olduğunu da söylemektedir. Bu çalışmada araştırmacının ortaya koyduğu sonuçlar bizim çalışmamızın önemini tespit ederken çalışmamızın sonuçlarını da desteklemektedir. Gürer & Arslan (2017) “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretimin Öğrenci Başarısına ve Derse Tutumuna Etkisi” başlıklı çalışmasında deneysel model kullanmıştır. Çalışmasında ön test son test deney ve kontrol gruplu deneysel model uygulanmıştır. Çalışma 4. Sınıf Hz. Muhammed’i Tanıyalım ünitesi kapsamında 76 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışması sonucunda araştırmacı öğretmen merkezli anlatım yöntemi ile ders işleyen kontrol grubu ile eğitsel oyun yöntemi ile ders işleyen deney grubu başarı test puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Ancak araştırmacı bu sonucu açıklarken çalışma başlangıcında deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının eşit olmadığı kontrol grubunun lehine bir farkın olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçla son test puanlarında deney ve kontrol grubunun eşitlenmesinin deney grubunu yani aslında eğitsel oyunun başarıya olan olumlu katkısını desteklediğini ifade etmiştir. Burada çalışmaya şöyle bir eleştiri getirmek gerekirse çalışmaya başarı ve birçok etmen açısından denk gruplarla başlanmasının önemli olduğunu araştırmacının bu etkiyi en aza indireyecek önlemleri almamasının eksiklik olduğunu söylememiz gerekmektedir. Çünkü bu eksiklik yapılan çalışmanın değerini azaltmaktadır ve sonuçları anlamsız hale getirmektedir. Bizim çalışmamızın denk gruplar arasında gerçekleştirilmesi bu eksiklikleri ortadan kaldırmaktadır. Araştırmacının çalışmasında öğrencilerin derse karşı tutumlarında ise kontrol grubunda anlamlı bir fark gözlenmezken, eğitsel oyunla ders işlenen deney grubunda olumlu

yönde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ama yine de araştırmacı veri analizlerinde eğitsel oyunla öğretim ders başarısına ve tutumuna olumlu katkı sağladığını kısmen açıklamaktadır. Bu sonucu öğrenci öz değerlendirme formları ve veli gözlem formları ile desteklemektedir. Bu çalışma uygulamada eksiklikleri olsa da bizim çalışmamızı ve araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Bizim araştırmamız bu çalışmadan farklı olarak 7. sınıf ve soyut kavramlar üzerine yapılmış olması itibariyle alana değerli bilgiler sunmaktadır.

Göv (2019), “Din Eğitiminde Kullanılan Eğitsel Oyunların Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığına Etkisi” başlıklı çalışmada kontrollü ön test son test deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Sekiz hafta sonra katılımcılara kalıcılık testi de uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deneysel yöntemle işlenen derslerde başarının arttığı ve kalıcı öğrenmenin sağlandığı ortaya konmuştur. Çalışma “Namaz” ünitesi kapsamında yapılmıştır. Eğitsel oyun metodunun uygulanmasında öğrenme alanı olarak uygulamalı somut bir alan seçilmiştir. Bu yönüyle bizim çalışmamız soyut konuları ele alması bakımından bu çalışmadan ayrılmaktadır. Aynı zamanda nitel boyutun eksik kaldığı yalnızca araştırmacının kendi ifadelerine yer verildiği görülmüştür. Yine de eğitsel oyunların başarıya katkısını ortaya koyması itibariyle bizim çalışmamıza örneklik teşkil edebilecek niteliktedir. Çeken (2022), “Eğitsel Oyun ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Kullanımı” başlıklı çalışmada literatür taraması yaparak deneysel model uygulamıştır. Çalışma Ramazan ve Oruç ünitesi kapsamında ele alınmıştır. Görüldüğü üzere araştırmacı ibadet alanından somut uygulamalı bir konuyu tercih etmiştir. Bu yönüyle bizim çalışmamızdan ayrılmaktadır. Çalışmada deney grubu ve kontrol grubu son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Burada kontrol grubunun son test puanlarında da anlamlı bir fark tespit edilmiş ancak deney grubunun test puanları daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın bizim araştırma sonuçlarımızı destekleyen bir çalışma olduğu görülmüştür fakat öğrencilerin derse karşı tutumuna dair sonuçlarını araştırmacı kendi fikirlerini ifade ederek ortaya koymuştur. Bu yönü nitel verilerle desteklenmeden bize sunulması açısından bilimsel anlamda değer ifade etme noktasında zayıf kalmaktadır.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada, eğitsel oyun yönteminin 7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrenci başarı ve tutuma olan etkisi incelenmiştir. Araştırmamıza başlama aşamasında, Akademik Başarı Testi ölçeği ile elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerinin oyunla öğrenmeye karşı istek düzeyleri oldukça yüksektir. Eğitsel oyun yöntemi destekli bir

öğretim uygulamasının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur. Ayrıca deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının Akademik Başarı Testi genel erişim puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre deney grubu erişim puan ortalamasının kontrol grubu erişim puan ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, deney grubunda kullanılan eğitsel oyun yönteminin başarıyı daha da artırdığı sonucunu ortaya koymaktadır. Çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde deney grubunda yer alan eğitsel oyun yöntemiyle ders işlenen öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Tutum ölçeğinde yer alan sevmeye, ilgi, istek, güven ve fayda alt boyutlarında deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları incelendiğinde güven alt boyutu dışında da son test lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Çalışmanın sonucunda, eğitsel oyun yönteminin deney grubundaki çocuklarda hem yaşam becerileri (problem çözme, etkili iletişim ve kişilerarası ilişkiler) geliştirmede hem de insan ilişkilerinde karşılaştıkları problemleri ahlaki değerlerimiz çerçevesinde çözüm geliştirme noktasında olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmamızda uyguladığımız kalıcılık testi sonuçlarına göre de eğitsel oyun yöntemiyle öğrenmenin etkisinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun başarı testi son test uygulamasından 8 hafta sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarında belirgin bir farklılık oluşmamıştır. Sonuç olarak eğitsel oyunla ders işlenen deney grubu öğrencilerinin kalıcı öğrenmeyi sağladıkları görülmüş böylelikle yöntemin üstünlüğü ortaya konmuştur. Anlatım yöntemiyle ders işlenen kontrol grubunda kalıcı öğrenmenin sağlanamadığı dolayısıyla ile takrir yönteminin bu konuda yetersizliği ortaya çıkmıştır. Araştırmamızda eğitsel oyun yönteminin başarı düzeyini artırmadaki ve kalıcı öğrenmedeki etkisi ve önemi görülmüştür. Eğitsel oyun yöntemiyle ders işlenen deney grubu öğrencilerinin derse karşı genel tutumlarının yanı sıra sevmeye ve ilgi alt boyutunda olumlu düzeyde anlamlı bir farklılık oluşmuş, derse karşı sevgi ve ilgileri dikkat çekici boyutta artmıştır. Kontrol grubunda ise tam tersi bir durum gözlemlendiği, geleneksel yöntemle ders işlenen öğrencilerin derse karşı genel tutumlarının olumsuzlaştığı, ilgi ve sevgilerinin belirgin bir şekilde azaldığı görülmüştür. Eğitsel oyun yönteminin aynı zamanda öğrencilerde davranış oluşturma bakımından katkı sağladığı da tespit edilmiştir. Öğrencilerin dürüstlük, adalet, saygı noktasında olumlu yönde davranış değişikliği gösterdikleri, hayat içerisinde karşılaşılan sorunlara sabırla ve anlayışla yaklaşmayı daha iyi öğrendikleri bu yönden eğitsel oyunla ders işleme tekniğinin öğrencilere somut faydalar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada uygulanan eğitsel oyun çeşitleri öğrencilerin yaşama uyum sağlama ve sosyal problem çözme becerileri ile ders başarı düzeylerinde de belirgin bir artış olmasına katkı sağlamıştır. Bu nedenle çalışma sonucunda deney grubundaki çocukların akademik başarıları yükselirken dersin niteliği de artmış güncel konularla irtibatı sağlanmış ve öğrenciler derse daha ilgili hale gelirken insanlara karşı da duyarlı olmayı öğrenmiştir. Deney grubundaki çocuklarla yapılan görüşmeler ve ders içi gözlemlerde öğretimde hedeflenen bilgi, beceri, ahlaki değer oluşturma ve davranış kazandırmada eğitsel oyun yönteminin etkinliğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla çocuklardan elde edilen nitel bulguların araştırmanın nicel bulgularını desteklediği görülmüştür. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi eğitim programından elde edilen bilgiler çocuklar için daha çok teorik bilgi düzeyinde kalmaktadır. Din eğitimcilerinin öğrencilerin bu bilgilere hangi alanlarda nasıl yer verebileceği ile ilgili öğretilerinde eğitsel oyun yönteminden yüksek düzeyde fayda sağladıkları çalışmamızla ortaya konmuştur. Burada önemli olan eğitsel oyun yöntemiyle çocukların derse olan ilgi ve isteklerinin arttığını farkına varabilmektir. Eğitsel oyunlarla tanışan çocukların bu oyun tekniklerini bireysel çabalarıyla farklı alanlara uyarlamaya çalıştıkları da gözlemlenmiştir. Eğitsel oyun yönteminin öğrenme becerilerini desteklediği çalışmamızla ortaya konmuştur. Eğitsel oyun yöntemiyle işlenen derslerde DKAB dersinin soyut ve teorik bilgilerinin davranışa dönüştüğü; adalet, saygı, sabır, doğruluk gibi erdemlerin öğrencilerin genel tutumlarında belirginleştiği fark edilmiştir. Geleneksel yöntemlerle yürütülen DKAB dersinin ise öğrencilerin derse karşı akademik başarılarını ve tutumlarını olumsuz yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Eğitsel oyunlarla ders işleyerek kavram öğrenen çocuklar öğrendikleri bilgileri ve gördükleri dini uygulamaları sorgulama ve anlamlandırma noktasında cesaretlenmişler, hoşgörülü olmayı ve kişilerin inanç ve tutumlarına saygı duymayı öğrenmişlerdir. Dersin amacına ve kazanımlara uygun eğitsel oyunların belirlenmesinin yani öğrencilerin ilgi alanlarının, bireysel farklılıklarının ve gelişim düzeylerin önemsenerek öğretimin planlanmasının daha olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Yöntemin en üstün tarafının da öğrencilerin derse aktif katılımını sağlaması ve öğrencilerin bundan çok keyif almaları olmuştur. Bu kazanımlara ek olarak işlenen konunun gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi, etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, soyut kavramların somutlaştırılması, öğrenciyi düşünmeye sevk etme, öğrenci hazır bulunuşluğunu dikkate alma, öğrenci seviyesini dikkate alma, öğrenciye değer verme, yanlış bilgileri düzeltme ve bireysel farklılıkları dikkate alma gibi önemli katkıları da görülmüştür.

Din eğitimcileri bir yandan öğrencileri aktif kılmayı önemserken diğer yandan ağırlıklı olarak geleneksel yöntemlerden sunuş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmektedirler. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde bir süre sonra öğrencilerin dersten ve konudan tamamen uzaklaştıkları görülmüştür. Soru-cevap tekniğine ağırlık vererek öğrencileri aktif kılmaya çalışmaktadırlar ancak bu durum konu hakkında yeterli bilgisi olmayan ve hazırlıklı gelmeyen öğrenciler için daha fazla olumsuz etkiler yaratmakta ve öğrencileri dersten soğutmaktadır. DKAB dersinde anlatım yöntemi ile ders işlenen öğrencilerde bu olumsuz durumla sıkça karşılaşıldığı görülmüştür. Burada eğitsel oyunla ders işlenen sınıflarda da dikkat edilmesi gereken hususlar ortaya çıkmıştır. Özellikle sınıf yönetimi konusunda sınıfta sessizliği ve sükuneti sağlamak ve sınıfı oyuna hazır hale getirmek önemlidir. Derslerde çoğu öğretmen zaman yönetimi konusunda da sorun yaşamaktadır. Bu sebeple dersin planlanmasının titizlikle yapılmasının önemi anlaşılmıştır.

Oyun tabanlı öğrenme Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için daha fazla önem arz etmektedir. Çünkü bu ders çoğunlukla soyut konuları içermektedir. Bu konuların nasıl somutlaştırılacağı ve etkili bir şekilde öğretiminin yapılacağı din eğitimcisinin en önemli problemi olarak ortaya çıkmıştır. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni temsil ettiği değerler anlamında daha fazla sorumluluğa sahiptir. Öğretmen bilgi aktarıcı olmaktan çok bu değerleri öğrencilerin bizzat yaşayarak tecrübe etmesini sağlamak vazifesindedir. Dolayısıyla her bir değer için nasıl öğretileceği konusunda düşünmesi gerekmektedir. Dersin yaşama dair konuları bir hayli fazladır. Eğitsel oyunlar tam da bu noktada öğrencilerin derse dair farklı bilgi birikimlerini, tutumlarını ve geliştirdikleri davranış biçimlerini bir potada eriterek onlara eğlenerek hırsızlardan ve yanlışlardan uzak, doğru din bilgisini oyunla kazandırmış olmaktadır. Öğrenciler eğitsel oyun yönteminde oynanan oyunlar arasında en çok drama, canlandırma ve pandomin oyunlarını sevdiğini de ifade etmişlerdir.

Araştırmamız için tüm bu veriler ışığında şunu söyleyebiliriz ki nicel ve nitel boyutta çalışılmış olması DKAB alanında çalışmamızı önemli bir yere koymaktadır. Yaptığımız incelemeler sonucunda bu alanda eğitsel oyun yöntemine dair araştırmaların çoğunun sadece uygulama örneklerini sunduğunu görmekteyiz. Eğitsel oyun yöntemini din eğitimi bağlamında ele alan çalışmalarda deneysel model kullananlar olsa da nitel verilerle desteklemedikleri için bu alanı sadece kendi ifadeleriyle sunmaları yönüyle eksik kalmışlardır. Çalışmamızda özellikle eğitsel oyunla din eğitiminin akademik başarıya ve tutuma olan olumlu katkısını verilerle ortaya koyarken, süreç de öğrencilerin bizzat kendi düşünceleriyle oluşan veriler ışığında objektif bir

şekilde ifade edilerek anlamlı hale getirilmiştir. Eğitsel oyunla işlenen DKAB dersi konularını da soyut kavramlar ve değerler arasından seçerek öğrencilerde oluşturulacak olumlu davranış değişikliğine de yöntemin katkılarını net bir şekilde çalışmamızla ortaya koymaktayız.

Bütün yönleriyle araştırma sürecinde yapılan gözlemler, nicel ve nitel veri sonuçları, taranan literatür sonucunda eğitsel oyun yöntemiyle işlenen dersin, öğrencinin ruhsal, fiziksel, psikolojik ve sosyo-kültürel açıdan gelişimine olumlu katkı sağladığı ve çocuk için doğal bir öğrenme yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu katkıları dışında din eğitimi açısından gerekli değerlerin, güzel ahlaki özelliklerin karakterinde yer bulması için yaparak yaşayarak öğrenmenin başarı düzeyine ve aynı zamanda davranış oluşumuna olumlu katkıda bulunduğu gözlenmiştir.

Ayrıca öğrencilerle öğrenme sürecinin içerisinde tam da hayatı keşfettikleri, anlamlı tecrübeler oluşturdukları yani yaşamı öğrendikleri bu ortamda, daha keyifli ve heyecanlı dersler işlemek doğruluk, adalet, saygı, sabır gibi önemli değerleri içselleştirmelerini sağlayacaktır. Araştırmamız sonucunda eğitsel oyun yönteminin öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve destekleyici rolü görülmüştür.

5.3. Öneriler

1. Bu bağlamda din eğitimcisi çocukların dine olan merak duygularını söndürmemeli heyecanlarını canlı tutmalıdır. Bunun için farklı yaş gruplarına uygun yeni yöntemleri araştırmalı ve yeni çalışmalar ortaya koymalıdır çünkü Bütün disiplinlerin çağın gereklerine göre geliştirilmesi gerçeği eğitim disiplinleri için de geçerlidir. Bu zamanın çocuklarını eğitirken bu zamanın yöntemleri kullanılmak zorundadır. Geleneksel yöntemler artık çocukların ilgisini çekmemekte dolayısı ile çocuk için ve aynı zamanda toplum için hayati önem taşıyan din eğitimi de bu yöntemlerle artık zihinlere ulaşmamaktadır.

2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri tecrübelerini birbirleriyle daha aktif paylaşmalı ve bu yöntemlerin geliştirilebileceği atölye çalışmalarına katılmalıdır. Oyun yöntemi ancak bu şekilde daha aktif kullanılabilir.

3. Aynı zamanda MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerde oyun ile ilgili olarak kendilerini geliştirmelidir.

4. Eğitsel oyun yöntemini kullanacak din eğitimcisinin derse araştırmalarını yapıp planlı ve hazırlıklı olarak gelmesi önerilir.

5. Öğrencilerin ailelerinin de eğitsel oyun yöntemi hakkında bilinçlendirilmesi ve aktif olarak din eğitiminde yer alması sağlanmalıdır.

6. Araştırma süresince eğitsel oyun yöntemini daha sağlıklı uygulayabilmek için öğrencileri olumsuz yönde etkileyebilecek okul, aile vb. çevresel etmenler konusunda önlemler alınmalıdır. Sınıf içi eğitsel oyun yöntemlerine katılabilmesi için çocuğun ilgi ve heyecanının canlı kalmasının sağlanması, süreç için önemlidir. Bunun için okul ve ailenin oyun yöntemiyle ders işlenmesine destek sağlayabilecek hazır bulunuşluk seviyesine getirilmesi önerilir.

7. DKAB öğretmen kılavuz kitaplarında eğitsel oyun yöntemine her yaş ve kademe için yer verilmeli, derslerde kullanımını kolaylaştırmak için örnekler sunulmalı ve din eğitimcilerine bu konuda rehberlik edilmeli, destek sağlanmalıdır. Eğitsel oyun yöntemi örneklerine konunun içeriği ve öğrencinin gelişim düzeyine göre ders kitaplarında yer verilmesi öğrenciyi de öğreticiyi de mutlu edecek ve süreci daha faydalı hale getirecektir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ak, D. (2006). *Oyun ve oyuncak kavramlarının tarihsel ve kültürel değişimine endüstriyel tasarım açısından bir bakış* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları*. Nobel Yayın.
- Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları*. Nobel Basımevi.
- Akandere, M. (2012). *Eğitici okul oyunları* (1. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akandere, M. (2013). *Eğitici okul oyunları* (1. bs). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd.Şti.
- Akcanca, N., & Sömen, T. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitsel Oyun Tasarlama ve Uygulama Durumları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14506>
- Angın, Ö. (2019). *Eğitsel oyun temelli dinlediği anlama etkinliklerinin 4.sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aral, N. (2000). *Çocuk gelişiminde oyunun önemi*. Çağdaş Eğitim.
- Arslan, N. (2017). *4.sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretim* [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Artar, M. (1999). “Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun hakkına ilişkin tutumları”. İçinde *Cumhuriyet ve Çocuk, 2.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi* (s. 118). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay.
- Aslan, K. (2012). Öğrenme ve öğretme yöntem ve teknikleri (eğitsel oyunlar). *Yecder 3.Ulusal Din Görevlileri Sempozyum Tebliğleri. İstanbul Yecder Kitapları*, 77,101.

- Atasoy, Ü. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyunlar yoluyla kavram öğretimi* [Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ay, M. E. (1993). “Çocuk ve din eğitimi”. *Yeni Dünya Dergisi*, 1(2), 71.
- Ay, M. E. (2002). *Çocuklarımıza Allah'ı nasıl anlatalım?* (15. bs). Timaş Yayınları.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Anı Yayınları.
- Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi- gelişim, öğrenme, öğretim* (14. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. Z. (2004). *Din öğretiminde yöntemler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Aygül, H. H., & Gürbüz, G. (2021). Çocuklara Yönelik Din Temalı Dijital Eğitsel Oyunların Göstergibilimsel Çözümlemesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 51-75. <https://doi.org/10.14689/enad.25.3>
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri* (1. bs). Naturel Yayıncılık.
- Aykutlu, I., & Şen, A. İ. (2004). Oyun tabanlı hazırlanmış ders kitapları ile fizik öğretimi. İçinde *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı* (C. 3, ss. 3-1993-2003). Gazi Üniversitesi.
- Aytaş, G., & Uysal, B. (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.298146>
- Aytekin, H. (2001). *Okulöncesi eğitim programları içinde oyunun çocuk gelişimine katkısı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].
- B Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Bağlı, M. T. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137,169-139.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1938). *Toplu tedris*. Sebat Basımevi.

- Baran, M. (1993). *Çocuk oyunları (Çocuk kitapları dizisi)*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Bardak, M. (2018). *Oyun temelli öğrenme. Erken çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları* (A. Gürol, Ed.). Efe Akademi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim psikolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi*. Nobel Yayıncılık.
- Bayat, S., Kılıçaslan, H., & Şentürk, Ş. (2014). Fen ve Teknoloji Dersinde Eğitsel Oyunların Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/article/18218>
- Bayazıtöğlü, E. N. (1996). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde eğitsel oyunlar, erişimi ve kalıcılık* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bener, S. S. (2013). *Antikçağda oyun ve oyuncaklar*. Kitap Yayınevi.
- Bilgin, B. (1991). *İslam ve çocuk* (C. 2). T.D.V Yayınları.
- Bilgin, B. (2003). *İslâm ve çocuk*. DİB Yayınları.
- Bilgin, B., & Selçuk, M. (1999). *Din öğretimi ve özel öğretim yöntemleri* (4. bs). Gün Yayınları.
- Bilgin, M. (2003). *Bedensel ve devinsel gelişim. Gelişim ve öğrenme* (B. Yaşilyaprak, Ed.). Pegem A Yayıncılık.
- Boydış, N. (1999). *Sanat eğitiminde oyun yöntemi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bruner, J. (1985). Models of the learner. *Educational Researcher*, 14(6), 5-8.
<https://doi.org/10.3102/0013189X014006005>
- Büyüköztük, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Caillois, R. (2001). *Man, play and games*. University of Illinois Press.

- Campos, H., & Moreira, R. (2016). Games as an educational resource in the teaching and learning of mathematics: an educational experiment in Portuguese middle schools. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2015.1075614>
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıla ve eğitime kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Cengiz, S. (1998). Çocuk oyunlarının sınıflandırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 38(1-2), 287-300.
- C.M., C., & Çev. Ülgen, G. (2000). Öğretmenler için Piaget ilkeleri. İçinde *Pegem A Yayınları*. Pegem A Yayınları.
- Coşkun, N. (1997). *Okul öncesi çağda işitme engelli çocuğu olan normal işiten bir annenin grup oyunu esnasında kullandığı stratejilerin incelenmesi* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Cömert, S. (1988). *Oyun ve rontlar*. Remzi Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research* (4th Edition ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., Creswell, J. D., & Çev. Karadağ, E. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Nobel Yayınları.
- Creswell, J. W., & Çev. Demir, S. B. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2024). *Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaşçı* (16. bs). Remzi Kitabevi.
- Çağır, S. (2020). *Sosyal bilgiler kavramının öğretiminde zekâ ve akıl oyunları* [Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışandemir, F. (2016). *Oyun ve özellikleri yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* (H. G. Ogelman, Ed.; 2. bs). Pegem Akademi.

- Çangır, M. (2008a). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu* [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çangır, M. (2008b). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu (Tuzla örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çeken, K. (2022). *Eğitsel oyun ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun kullanımı* [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çekirdekci, S., & Toptaş, V. (2017). Bruner'in zihinsel gelişim ilkelerine göre ilkokul matematik ders ve çalışma kitaplarında geometri. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, 2, 72-86.
- Çelebi, A., & Ter. Ali Yardım. (1998). *İslam'da eğitim-öğretim tarihi*. Damla Yayınları.
- Çelen, N. (1992). *4-6 yaş çocuklarının sayı ve mekân korunumu kazanmasında sembolik oyunun işlevi*. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/526877>
- Çelik, A. (2004). Çocuk, oyun ve din eğitimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9.
- Çelik, A., & Şahin, M. (2013). Spor ve çocuk gelişimi. *International Journal Of Social Science*, 6(1), 467-478.
- Çetinkaya, B. (2007). *Ruhsal açıdan sağlıklı aile sağlıklı çocuk (C. 2)*. Sempati Yayıncılık.
- Çoban, B. (2006). *Ortaöğretimde ve üniversitede eğitsel oyunlar*. Nobel Yayınları.
- Çoban, B., & Nacar, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar (1. bs)*. Nobel yayın Dağıtımı.
- Çoban, B., & Nacar, E. (2008). *İlköğretim 2. kademe eğitsel oyunlar*. Nobel yayınları.
- Çoban, N., & Nacar, E. (2006). *İlköğretim 1. kademe eğitsel oyunlar*. Nobel Basımevi.
- Dede, A., & Gece, B. (2021). Montessori ve oyun, oyunun sağaltıcı gücü. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 14.
- Demir, N. (2010). *Türk manileri (1. bs)*. Gazi Kitabevi.

- Demirel, Ö. (1999). *Planlanmadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Pegem Yayıncılık.
- Dewey, J., & Çev. Başman, H. A. (2019). *Okul ve toplum* (B. Ata, Ed.; 6. bs). A Pegem Akademi.
- Dodurgalı, A. (1996). *Ailede çocuğun din eğitimi*. M.Ü. İlahiyat Fak. Yayınları.
- Donmus, V. (2010). The use of social networks in educational computer-game based foreign language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1497-1503. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2010.12.355>
- Dögüşgen, M. M. (t.y.). *Yeniden başlayalım mı? Çocuk ve ergen sosyalliği ve iletişim*. Ekinoks Yayınları.
- Durmuş, A. (2008). *Çocukta özgüven gelişimi ve karakter eğitimi* (5. bs). Nesil Yayıncılık.
- Egemen, B. Z. (1952). *Din psikolojisi*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Egi, E. (2022). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi anabilim dalı 5. sınıf ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun etkinliklerinin kullanımı* [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elkind, D. (1970). The Origins of Religion in The Child. *Review of Religious Research*, 12(1), 36,38.
- Elkind, D. (2011). *Oyunun gücü*. İmge Yayınları.
- Erden, F. (2016). *Çocuk ve oyun* (M. O. K. Ören, Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erden, M., & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (10. bs). Arkadaş Yayınevi.
- Ersanlı, K. (2005). *Davranışlarımız gelişim ve öğrenme*. Eser Basım.
- Ertan, A. (2013). *İlkokul birinci sınıflarda oyun ve fiziksel etkinlikler dersi kazanımlarının amaca ulaşılabilirliğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde "program" geliştirme*. Yelkentepe yayınları.
- Gazzali, M., & Çev. Serdaroğlu. A. (1975). *İhya 'u ulumid din* (3. bs). Bedir Yayınevi.

- Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri* [Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/57040>
- Gençer, S. (2016). *Eğitsel oyunlarla hazırlanmış ortaokul 7. sınıf “yaşamımızdaki elektrik” ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Gerald L. Gutek. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Çev. Kale, Ed.). Pegem Yayıncılık.
- Göl-Güven, M. (2017). Oyun temelli deneyimlerin sınıf ortamı, öğrencilerin davranışları, okul algıları ve çatışma dönüştürme becerilerine etkisi. *Journal of Faculty of Education*, 6(3), 1345-1366. <https://doi.org/10.14686/buefad.336299>
- Göv, A. (2019). *Din eğitiminde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/2499374838/fulltextPDF/169731C6B83F411CPQ/2?accountid=159111>
- Gözütok, D. (2000). *Öğretmenliği geliştireyim*. Siyasal Kitabevi.
- Güler, T. (2007). *Din ve ahlak öğretiminde drama örnekleri*. Nobel yayınları.
- Gültekin, M. (2006). *Okul öncesinde duyu ve davranış sonuçları* (3. bs). Nesil Yayıncılık.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H., & Gündüz, D. D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1). <https://doi.org/10.21666/muefd.303856>
- Güngörmüş Gülten. (2007). *Web tabanlı eğitimde kullanılan oyunların başarıya ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].
- Gürer, B., & Arslan, N. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretimin öğrenci başarısına ve derse tutumuna etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 87-127. <https://46f39d69f75379d6be3da62a573d0c58b4bf24e8.vetisonline.com/c/ih3yxv/viewer/pdf/wqtnhsuodr>

- Gürkan, T., & Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim*. Siyasal kitabevi.
- Gürses, İ., & Kılavuz, M. A. (2011). Erikson’un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2).
- Hamlin, C., Çev: Taşcan, A., & Hizmetli, M. (2010). *Türkler arasında*. TBBD Yayınları.
- Hazar, M. (1996). *Oyunla eğitim*. Tübitak Yayınları.
- Hazar, M. (1997). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Tutibay Yayıncılık.
- Hazar, M. (2017). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. İlksan Matbaası Limited Şirketi Yayınları.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (6. bs). Nobel Yayın Dağıtım.
- Hökelekli, H. (1993). *Din psikolojisi*. T.D.V Yayınları.
- Hökelekli, H. (2001). *Din psikolojisi*. Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Huizinga, J. (2013). *Homo ludens-oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (4. bs). Ayrıntı Yayınları.
- Huizinga, J., & Çev. Kılıçbay. M. A. (1995). *Homo ludens. Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (1. bs). Ayrıntı Yayınları.
- Huizinga, J., & Çev. Kılıçbey, B. A. (2015). *Homo ludens*. Ayrıntı Yayınları.
- İbn Miskeveyh. (1983). *Ahlakî olgunlaştırma-tezhibu’l ahlak* (İ. K. C. T. çev: Abdülkadir Şener, Ed.). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- İlhan, B. (2006). *Müfredat laboratuvar ilköğretim okullarında 6., 7. ve 8. sınıflarda görev yapan alan öğretmenlerinin küçük grupla öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama durumları* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine yönelik özyeterliliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. Evrim Yayınları.

- Kalender, M. (1999). *Din eğitiminde oyun* [Yüksek Lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
<https://www.proquest.com/docview/2616359789?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Kanad, H. F. (1996). *Pedagoji*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Kangalgil, M., Hünük, D., & Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının Karşılaştırılması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48-57.
- Karabacak, N. (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişim düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, E., & Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan – uygulamaya ilköğretimde drama oyun ve işleniş örnekleriyle*. Anı Yayıncılık.
- Karasan, E. (2013). *4 ve 5. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Oynatılabilecek Eğitsel Oyunlar* [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıçoğlu, M. (2006). *Anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda okuyan görme engelli öğrencilerin oyunlarının değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.]. Selçuk Üniversitesi.
- Kırımoğlu, H., Kepeoğlu, A., Dereceli, Ç., Parlak, N., & Taşoğlu, E. (2009). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin spora katılımları bakımından incelenmesi (Ankara-Elmadağ ilçesi örneği). *13. Ergen Günleri Kongresi*.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007a). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007b). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16.
- Koka, V. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin ders başarısına olan etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. T.C İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Konuk, Y. (1994). *Okul öncesi çocuklarda dini duygunun gelişim ve din eğitimi*. T.D.V Yayınları.
- Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/485>
- Kotan, A., & Kılıç, Y. (2021). 2014-2019 yılları arasında dijital eğitsel oyunlar konusunda yazılan makaleler üzerine bir inceleme. *Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 13(51). <https://doi.org/10.15189/1308-8041>
- Kula, N. (2002). "Gençlik döneminde kimlik ve din", *gençlik din ve değerler psikolojisi*. Ankara Okulu Yayınları.
- Kuzu, B. S. (2015). *Din öğretiminde oyun örnekleri* (3. bs). Nobel Yayın Dağıtım.
- Lombard, C. (1980). An introduction to ethnological study of children's games. *The Child and Play- Theoretical Approaches and Teaching Applications içinde*. Paris: UNESCO, 48.
- Mangır, M., & Aktaş, Y. (2000). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, İstanbul*, 27.
- MEB. (2006). *Ortaöğretim spor liseleri eğitsel oyunlar dersi 12. sınıf öğretim programı*. Milli Eğitim Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi oyun etkinliği-1*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016a). *Oyun ve hareket etkinlikleri*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016b). *Oyun ve hareket etkinlikleri*. MEB Yayınları.
- Morgan, C. T., & Çev. Arıcı, H. vd. (1993). *Psikolojiye giriş*. Meteksan Yayınları.
- Muratlı, S. (1997). *Çocuk ve spor*. Bağırğan Yayınevi.
- Nas, M. (2018). Çocukluk dönemi gelişimi ve din eğitimi. *Talim: Journal Of Education In Muslim Societies And Communities*, 2(2), 289-325.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36(1). <https://doi.org/10.1159/000277285>

- Oğuzkan, Ş., & Tezcan, E. (2000). *Yaratıcı çocuk etkinlikleri ve eğitici oyuncaklar*. M.E.B.
- Onur, B., & Güney, N. (2004). *Türkiye’de çocuk oyunları-araştırmalar*. Ankara üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Ormanlıoğlu Uluğ, M. (1997). *Niçin oyun? Çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi*. Göçebe Yayınları.
- Oruç, C. (2015). Erken çocukluk dönemi din eğitimi. İçinde M. Köylü (Ed.), *Gelişimsel Basamaklarına Göre Din Eğitimi* (s. 1-50). Nobel Yayınları.
- Oya, R. (2018). *Oyun etkinlikleri-I çocuk ve oyun*. Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Öcal, M. (1990). *Din eğitimi ve öğretiminde metodlar*. TDV Yayınları.
- Öncü, E. Ç., & Özbay, E. (2010). *Erken dönemindeki çocuklar için oyun* (10. bs). Kök Yayıncılık.
- Öner, N. (1985). *Stres ve dinî inanç*. DİB Yayınları.
- Özbaydar, B. (1970). *Din ve tanrı inancının gelişmesi üzerine bir araştırma*. Baha Matbaa.
- Özdemir, Nebi. (2006). *Türk çocuk oyunları*.
- Özdemir, Ş., & Çelik, R. (2017a). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Review of the Faculty of Divinity of Amasya University*, 4(8).
- Özdemir, Ş., & Çelik, R. (2017b). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 1-14.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun*. Anı Yayıncılık.
- Özen, G., Güllü, M., Timurkan, S., Meriç, F., Uğraş, S., & Çelik Çoban, D. (2012). *“Eğitsel oyunlar”*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özen, M. (1999). *İslam eğitimcilerinden bazılarına göre çocukta oyun ve oyuncak* [Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
<https://www.proquest.com/docview/2606874645/fulltextPDF/71E7EB759E284CE3PQ/1?accountid=159111>

- Özsarı, E., & Şengün, G. (2021). *Çocuk psikolojisi* (1. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pamir, İ. (1996). Jean Piaget. *Türk Psikoloji Bülteni*, 2(4), 65-67.
- Patrick, T. (1996). Play: An important component of preventative behavior management. *Arkansas: Archild Inc*, 12.
- Pehlivan, H. (2016). Oyunun gelişim ve öğrenmedeki rolü. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3280-3292.
- Peker, H. (1991). *Din ve ahlak eğitiminin psikolojik ve metodolojik esasları*. Eser Matbaası.
- Peker, H. (1993). *Din psikolojisi*. Sönmez Yayınları.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28(2). <https://doi.org/10.2307/747887>
- Piaget, J. (1965). The stages of the intellectual development of the child. *Educational Psychology in Context: Readings for Future Teachers*, 63(4), 98-106.
- Piaget, J., & Çev. Gattegnove, C. H. F. M. (1972). *Play, Dreams and imitation in childhood*. Routledge and Kegan Paul.
- Piccione, P. A. (1980). In search of the meaning of senet. *Archaeological Institute of America*.
- Pitt, M. B., Borman-Shoap, E. C., & Eppich, W. J. (2015). Twelve tips for maximizing the effectiveness of game-based learning. *Medical Teacher*, 37(11), 1013-1017. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1020289>
- Platon, & Çev. Eyüpoğlu, S, Cimcöz, M. (2011). *Devlet*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2011). *Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri* (C. 3). Anı Yayıncılık.
- Poyraz, Hatice. (2012). *Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri* (3. bs). Anı Yayıncılık.
- Robson, C., & Çev. Yıldırım, A vd. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması (real word research)*. Anı Yayıncılık.

- Rousseau, J. J. (2008). *Emile- bir çocuk büyüyor* (S. K. haz: Ülkü Akagündüz, Ed.).
- Saracaloğlu, A. S., & Aldan Karademir, Ç. (2009). Eğitsel oyun temelli fen ve teknoloji öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiri Kitabı*, 21(23), 1098-1107.
- Saracho, O. N. (1996). The relationship between the cognitive style and play behaviors of 3 to 5 year old children. *Personality and Individual Differences*, 21(6). [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00152-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00152-3)
- Sel, R. (1986). *Eğitsel oyunlar* (4. bs). Öğretmen Yayınları.
- Selçuk, M. (1996). *Çocuğun eğitiminde dinî motifler*. TDV Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim -kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*. Yargı Yayınevi.
- Sevim, S. (2019). *Eğitsel oyun yöntemiyle kelime öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sevinç, M. (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Morpa Yayınları.
- Sevinç, M. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (1. bs, C. 2). Morpa Kültür Yayınları.
- Seyrek, H., & Sun, M. (2003). *Okul öncesinde oyun*. Müzik Eserleri Yayınları.
- Sezen, Y. (2005). *Kur'an-ı Kerim'de ehl-i kitab içinde inanç farklılıklarının insan davranışlarındaki temel dinamikleri*. İSAV, Ensar Neşriyat.
- Sezgin, E. Y. (2018). Okulöncesi dönemde yaşam becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 710-719.
- Soydan, Ş., Aksoy, N. C., & Cinar, C. (2022). Tam sayılar öğretiminde eğitsel oyun kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 1-32.

- Sönmez, V. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. bs). Anı Yayıncılık.
- Steiner, H., & Çev. Yeşim Özkardeşler Şallı. (2007). *Okul çağı çocuklarının terapisi*. Prestij Yayınları.
- Sungur, Nuray. (1997). *Yaratıcı düşünce*. 322.
- Suyuti, C. (1996). *Camiü's-sağır muhtasarı, tercüme ve şerhi 1-3* (Yeni Asya Neşriyat).
- Süngü, Dr. Öğr. Ü. B. (2022). *Eğitilebilir zihinsel kısıtlılığı olan çocuklar için uyarlanmış eğitsel oyun uygulamaları ve sosyal beceri gelişimi* (Dr. Öğr. Ü. H. Çamlıyer, Ed.). İksad Yayıncılık.
- Şentürk, H. (1997). *Din psikolojisi*. Esra Yayınları.
- Tarhan, N. (2009). *İnanç psikolojisi ruh, beyin ve akıl üçgeninde insanoğlu*. Timaş Yayınları.
- Taşpınar, M. (2017). Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri. İçinde *scholar.archive.org* (6. bs). Edge Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052411032>
- T.C MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2016). *Eğitsel oyunlar dersi öğretim programı*. Meb Yayınları.
- Tolan, B., İsen, G., & Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum (sosyal psikoloji-1)*. Teori Yayınları.
- Topçu, N. (1959). *Psikoloji*. Kurtuluş Matbaası.
- Tuğrul, B. (2014). *Oyun temelli öğrenme. Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (R. Zembat, Ed.; 4. bs). Anı Yayıncılık.
- Turhan, A. (2004). *(Hz. Peygamber'in hadisleri Işığında) çocuğun eğitiminde oyunun yeri* [Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/2571834237/AC3D02C7F4E94ED9PQ/29?accountid=159111>
- Türk Dil Kurumu*. (2018, Aralık 8). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>

- Uçak, H. E., & Doğan, R. (2020). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecinde tercih ettikleri yöntemler. *Dini Araştırmalar*, 23(59), 321-347. <https://doi.org/10.15745/DA.791020>
- Uskan, S. B., & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2).
- Uslu, H. (2022a). Oyun temelli öğrenme süreçlerinin akademik başarı üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 8(16). <https://doi.org/10.52096/jsrbs.8.16.57>
- Uslu, H. (2022b). Oyun temelli öğrenmenin önemine yönelik bir çalışma: Homo ludens (oyun oynayan insan). *International Journal of Social Sciences*, 6(26). <https://doi.org/10.52096/usbd.6.26.31>
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme* (3. bs). Pegem Yayıncılık.
- Wagner, T. (2010). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. ReadHow YouWant.com.
- Yavuz, K. (1981). *Çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişmesi*. DİB Yayınları.
- Yavuz, K. (1994). *Çocuk ve din*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yavuz, K. (2013). *Günümüzde inancın psikolojisi*. Boğaziçi Yayınları.
- Yavuzer, H. (1998a). *Anne baba ve çocuk* (C. 11). Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1998b). *Çocuk psikolojisi* (16. bs). Remzi Kitabevi.
- Yazır, E. H. (2001). *Kur'an-ı Kerim'in Yüce Meali*. Ravza Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Pegem A Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Eğitim psikolojisi: Gelişim- öğrenme- öğretim*. Pegem Akademi.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Aras, H. (2017). Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve fen öğrenimi kaygıları üzerine etkisi. *Necatibey*

Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 11(1), 382-381-400.

Yılmaz, S. (1999). "7-9 yaş çocukların dini bilgi ve duygu gelişimi üzerine ailenin etkisi" [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Yorulmaz, B. (2005). *Teknoloji destekli din eğitiminin öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
<https://www.proquest.com/docview/2606873185?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

Yorulmaz, B. (2015). *Oynayalım öğrenelim din eğitiminde kullanılabilecek eğitsel oyunlar* (2. bs). Rağbet Yayınları.

Yorulmaz, B. (2018). Dijital oyunlarda müslüman temsili. *Journal of Media and Religion Studies*, 1(2), 275-286.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/mediad/issue/41966/468455?publisher=erciyes>

Yorulmaz, B., & Göv, A. (2019). Din eğitiminde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi The effect of educational games in religious education on short term student achievement. *The Journal Of International Social Research*, 12(66), 16.
<https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3643>

Zengin, H. K. (2002). *Eğitsel oyunlar ve ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanımı* [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zengin, H. K. (2018). Din öğretiminde eğitsel oyunlar. *Journal of International Social Research*, 11(55), 1068-1075. <https://doi.org/10.17719/jisr.20185537275>

Zengin, M. (2011). *Din eğitimi ve öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım*. DEM Yayınları.

Zengin, M., Arslan, N., Uçar, S., & Aydoğdu, S. (2018). *Din, ahlak ve değerler eğitimi için eğitsel oyunları* (3. bs). DEM Yayınları.

Zorluoğlu, S. L., & Çakır Elbir, B. (2019). Eğitsel oyuncak ve eğitsel oyun içerikli araştırmalardaki eğilimler: İçerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 1-22.
<https://doi.org/10.35675/BEFDERGI.420203>

EKLER

EK 1. DENEY GRUBU DERS PLANI

Ünite: Güzel Ahlaki Tutum ve Davranışlar [Adalet]

Süre: İki ders saati

Kazanımlar: 7.3.1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.

* Kazanımda; “adalet”, “dostluk”, “dürüstlük”, “öz denetim”, “sabır”, “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”, “vatanseverlik” ve “yardımseverlik” değerleri, ilişkili oldukları tutum ve davranışlarla birlikte ele alınır.

7.3.2. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir. 7.3.3. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.

Yöntem ve Teknikler: Eğitsel Oyun Yöntemi

Temel Beceriler: Problem çözme, iletişim ve empati, sosyal katılım, araştırma.

Kazandırılacak Değerler: Adalet.

Ders Araç ve Gereçleri: Kâğıt, Kalem, Karton, Yapıştırıcı

Oyunun ismi: Büyük Risk Eğitsel Oyun Etkinliği

II. KONUYA HAZIRLIK

1.Öğretmen dersten önce öğrencileri görevlendirerek aynı boyutta birer

kare kutu yapmalarını ister

2. Öğretmen dersten önce öğrenci sayısı kadar soruyu kağıtlara yazar.

Kağıtların arkasına 10, 20,30, PAS, İFLAS, JOKER terimlerini yazar.

PAS, puan alamamayı; İFLAS, bütün puanın silinmesini; JOKER, toplam puanını ikiye

katlanmasını ifade eder.

III. KONUNUN İŞLENİŞİ

1. Öğretmen derste kutuların üzerine birden başlayarak öğrenci sayısı kadar numara yazar
2. Öğretmen hazırlamış olduğu soru kartlarını kutuların içine birer tane olacak şekilde yerleştirir.
3. Öğretmen sınıfı en az iki gruba ayırır.
4. Sınıftan bir öğrenci grupların puanlarını yazması için seçilir.
5. Gruplardan gönüllü olarak söz hakkı alan öğrenciler bir kutu seçerek soruyu

cevaplar. Soruyu doğru cevaplayan öğrenciye: ‘Risk alıyor musun? diye sorulur. Öğrenci risk aldığını söylerse sorunun arkasındaki terim öğrencinin grubuna uygulanır

Risk almayan öğrencilerin sorularının arkasındaki terim grup puanına etki etmez.

IV. DEĞERLENDİRME

Oyun kutulardaki sorular bitene kadar sürdürülür. Ders sonunda grup puanları hesaplanarak kazanan grup belirlenir.

EK 2. KONTROL GRUBU DERS PLANI

Konu: Güzel Ahlaki Tutum ve Davranışlar [Adalet]

Süre: İki ders saati.

Kazanımlar: 7.3.1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.

* Kazanımda; “adalet”, “dostluk”, “dürüstlük”, “öz denetim”, “sabır”, “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”, “vatanseverlik” ve “yardımseverlik” değerleri, ilişkili oldukları tutum ve davranışlarla birlikte ele alınır.

7.3.2. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir. 7.3.3. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.

Yöntem ve Teknikler: Sözlü ve yazılı anlatım, yordama yapma.

Temel Beceriler: Kur’an meali kullanma, problem çözme, iletişim ve empati, sosyal katılım, araştırma.

Kazandırılacak Değerler: Adalet.

Ders Araç ve Gereçleri: Ders kitabı, Kur’an meali, hadis kitapları, görsel materyaller, etkileşimli tahta.

II. KONUSYA HAZIRLIK

“Güzel ahlaklı olmak insana neler kazandırır?” sorusu ile derse giriş yapılır. Ayrıca öğrencilerden güzel ahlaka ait örnekler vermeleri istenerek öğrenciler derse hazırlanır.

III. KONUNUN İŞLENİŞİ

® Dinlerin gönderiliş amacının, insanları mutluluğa ulaştırma olduğu vurgulanır. Peygamberlerin ahlakı en güzel kimseler olduğu ve örnek-model olarak insanlar için seçildikleri belirtilir.

® Öğrencilerden Adaletli Olmak konusunu sessizce okumaları ve önemli gördükleri cümlelerin altlarını çizmeleri istenir. Daha sonra aşağıdaki sorularla konunun kavranılması sağlanır.

1. Adalet nedir?

2. “Adalet mülkün temelidir?” sözünden ne anlıyorsunuz?

3. Adaletin olmadığı toplumlarda ne tür olumsuzluklar doğar?

4. Adil bir bireyin özellikleri nelerdir?

® Görev, sorumluluk ve adalet arasındaki ilişki vurgulanır. Adaletin uygulanmadığı durumlarda ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçlara dikkat çekilir. Öğrencilerden benzer örnekleri çoğaltmalarını isterim.

® Öğrencilerden “Allah’a yemin ederim ki Muhammed’in kızı Fatıma hırsızlık yapsaydı onun da cezasını verirdim.” hadisin, adaletli davranmanın önemi açısından değerlendirilmesi isterim. Hz. Muhammed’in adaleti gözetme konusundaki duyarlılığı vurgulanır.

IV. DEĞERLENDİRME

Öğrencilere “Güçsüzün, incindiği ve hakkını alamadığı bir toplum yücelemez.” hadisi yorumlatılır.

EK 3. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
DKAB dersini severim					
DKAB dersindeki konulara merak duyarım					
DKAB dersinde mutlu olmam					
DKAB dersi ile ilgili ödev yapmaktan hoşlanmam					
DKAB dersi zorunlu ders olmasa almak istemem					
DKAB dersinde kendimi gergin hissederim					
DKAB dersinin başlamasını hiç istemem					
DKAB dersinden zevk almam					
DKAB dersinin bir an önce bitmesini isterim					
DKAB dersinde öğretmenin anlattıklarını can kulağıyla dinlerim					
DKAB ders kitaplarını ilgiyle okurum					
DKAB dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmeye çabalarım					
Boş zamanlarımda DKAB dersine ilişkin bir şeyler okurum					
DKAB dersinde etkinliklere katılırım					
DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta uygularım					
DKAB dersinin ödevlerini yaparım					
DKAB dersinde öğretmenin anlattıklarını can kulağıyla dinlerim					
DKAB dersinin benim için sıkıcı bir ders olduğunu düşünmem					
DKAB dersinin önemli bir ders olduğunu düşünürüm					
DKAB dersinde kendimi güvende hissederim					
DKAB dersinde zorlandığımı düşünürüm					
DKAB dersini diğer derslere göre daha fazla çalışırım					
DKAB dersini diğer derslerden daha çok severim					
DKAB dersinin başlamasını heyecanla beklerim					
DKAB dersinin bitmesini istemem					
DKAB dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta kullanabileceğimi düşünmem					
Gelecekteki hayatımda DKAB dersine ihtiyaç duyacağıma inanmam					

EK 4. AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Adı Soyadı:

Sınıfı:

<p>1. "Güçsüzün incindiği ve hakkını alamadığı bir toplum yücelemez." Aşağıdaki yargılardan hangisi bu hadisin mesajıyla örtüşmektedir?</p> <p>A) Mahkemeye vermek hak arama yoludur. B) Merhamet insana yakışan bir duygudur. C) Adalet toplumları yücelten bir değerdir. D) Zayıf ve kimsesizleri korumak erdemdir</p> <p>2. Aşağıdaki Hz. Peygamberle ilgili ifadelerden hangisi insanlara değer vermekle ilgili değildir?</p> <p>A) Gece yarısı kalkıp ibadet etmesi B) En küçük ikramı bile kabul etmesi C) Küçük büyük herkese selam vermesi D) Muhatabın yüzüne bakarak konuşması</p> <p>3. Aşağıdakilerden hangisini yapan kişi öz denetim sahibidir?</p> <p>A) Sahibinden izin almadan meyve toplayan B) Kızdığı zaman aklına geleni söyleyen C) Ödev ve işlerini zamanında yapan D) Şaka yaparken yalana başvuran</p> <p>4. Hak ve hukuku gözetmek, her şeye hakkını vermek, her şeyi yerli yerinde yapmak ve doğruluk anlamlarına gelir. Bu tanım, aşağıdaki değerlerden hangisine aittir.</p> <p>A) Çalışkanlık B) Adalet C) Yardımseverlik D) Vatanseverlik</p> <p>5. Müslüman, dilinden ve elinden (gelecek kötülükler konusunda) Müslümanların güven içinde oldukları kimsedir." Bu hadisten aşağıdaki yargıların hangisine varılamaz?</p> <p>A) Cömert olmalıdır. B) Doğru sözlü olmalıdır. C) Dedikodudan uzak durmalıdır. D) İzinsiz başkalarının malını almamalıdır</p> <p>6. Aşağıdaki tanımların hangisi 'sabır' kavramına aittir?</p> <p>A) Allah'a tevekkül ederek yaşanan sıkıntıların üstesinden gelmek için çaba harcamak ve elden gelen gayreti göstermektir. B) Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi anlamına gelir. C) Kişinin dışarıdan bir baskı olmaksızın, davranışlarını denetleyip sınırlaması, kendini kontrol etmesidir. D) İnsanı bir şeye ya da bir kimseye yakın ilgi göstermeye yönelten duygudur.</p>	<p>7. Hz. Ömer bir gece, Medine sokaklarında, şehrin düzenini kontrol etmek için dolaşırken yoruldu ve dinlenmek amacıyla bir evin duvarına yaslandı. O sırada, bir annenin kızına şöyle dediğini duydu: - Kalk kızım! Sağdıığımız süte su ekle! - Anneciğim, sen ne söylediğinin farkında mısın? Halife bunu yasaklamadı mı? - Güzel kızım! Halife Ömer bizim süte su eklediğimizi nereden bilecek! Kalk dediğimi yap! - Sana karşı gelmek istemem ama bu söylediğini yapamam. O bilmese de Allah bizi daima görüp gözetir. Bu kızın tutumu; I. çalışkanlık, II. dürüstlük, III. yardımseverlik ilkelerinden hangileri ile ilişkilendirilebilir? A) Yalnız I. B) Yalnız II. C) I ve III. D) II ve III.</p> <p>8. İnsanın iyi ve kötü olarak vasıflandırılmasına sebep olan manevi niteliklerine ne denir? A) Takva B) ahlak C) İftira D) Sadaka</p> <p>9. Peygamberimiz (s.a.v) gençlik yıllarında adaleti sağlamak için hangi topluluğa katılmıştır? A) Darul Erkam B) Darun Nedve C) Medine Sözleşmesi D) Hıfıl Füdul</p> <p>10. İnsanın özünde sözlerinde ve fiillerinde dosdoğru olmasına ne denir? A) Adalet B) Dürüstlük C) Özdenetim D) Sorumluluk</p>
---	---

Aşağıdaki boşluklara uygun kelimeleri bulup, yerleştiriniz-

(Güzel Ahlak - Adil İnsan - Saygı - Sevgi - Hz. Ebubekir - el Emin - Sabır — Adalet. Aldatan, sadaka)

1- İnsanın yaratılışından gelen özellikleri ile insanların iyiliğini ve mutluluğunu hedef alan kuralların hayata geçirilmesi sonucunda, kazanılan iyi ve güzel davranışlara denilir.

2 , hak ve hukuku gözetmek, her şeye hakkını vermek, her şeyi yerli yerinde yapmak ve doğruluk üzere olmakla gerçekleşir.

3 , Kur'an ve sünnete göre iman edip salih amel işleyen, Allah'ın (c.c.) emir ve yasaklarına uyan; yönetim, yargı, tanıklık ve ticaret vb. her işini iyi, güzel ve dosdoğru yapan, insan haklarına riayet eden kimseye denir

6....., Peygamberimize gençliğinde dürüstlüğü ve güvenilirliği nedeniyle toplumun verdiği isimdir.

7- Hoşagitmeyen bir olay veya insanı zorlayan bir durum karşısındaki kişinin dünya ve ahireti düşünerek dayanma kuvveti göstermesine denir.

8- Bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan duygu..... , insanı bir şeye ya da bir kimseye yakın ilgi göstermeye yönelten duygu ise olarak isimlendirilir.

9-Bizi bizden değildir. (Hadisi Şerif)

10. İki kişi arasında adaletle hükmetmen dır.

Aşağıdaki cümleleri doğru olan kavramlarla eşleştiriniz.

SAYGI	İnsanın bir amaca ulaşabilmek için kendi davranışlarını kontrol etmesi, iradesine hâkim olması,
ÖZDENETİM	Öfkeyle hareket etmemek, kararlarında aceleci davranmamak
DÜRÜSTLÜK	Doğruluk, eşitlik, hak ve hukuka uygunluk, herkese hak ettiğini vermek
ADALET	İnsanın sözünde ve davranışlarında dosdoğru olması
SABIR	Başkalarını önemsemek, değer vermek

Aşağıda verilen cümlelerin doğru olanlara "D" yanlış olanlarına "Y" yazınız.

1. Adalet, sadece hukukla ve mahkemelerle ilgili bir kavramdır.
2. Sabır sadece zorluklara tahammül ve pasif bir bekleyiştir.
3. Sabırlı insan öfkeyle hareket etmez. Kararlarında aceleci davranmaz.
4. İbadet ve iyiliklerde devamlılık sabırdır.
5. İnsanları önemsemek, değer vermek ve saygı göstermek Allah'ın insanlara emridir.

EK 5. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

1. Şu ana kadar ki derslerinizi düşündüğünüzde eğitsel oyun uygulaması ile işlenen dersle ilgili ne hissediyorsunuz?
2. Eğitsel oyun yöntemi Din Kültür ve Ahlak Bilgisi dersine karşı düşüncelerinizi, tutumlarınızı ve inançlarınızı hangi yönde etkiledi? Açıklar mısınız?
3. Eğitsel oyun yöntemi (derste konu ile ilgili oynanan oyunlar vb. etkinlikler) uygulamasının sizleri olumlu olarak en çok hangi yönü etkiledi?
4. Derste öğrendiğiniz eğitsel oyunlar derse karşı yeni fikirler geliştirmenize katkıda bulundu mu? Nasıl?
5. Sizin en çok ilginizi çeken ve size faydalı gelen eğitsel oyun hangisiydi? Diğer eğitsel oyunlar hakkındaki fikirleriniz ya da eleştirileriniz nelerdir?
6. Bu uygulamaların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konularını günlük hayata aktarmada katkısı oldu mu? Ne gibi katkıları oldu?
7. Eğitsel oyun yöntemini ders içerisinde uygularken zorlandığınız ya da sevmediğiniz yönleri ne idi?
8. Din kültür ve Ahlak Bilgisi dersinde uygulanan eğitsel oyunların diğer derslerde kullanmasını ister misiniz?
9. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 6. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

Kimden: [Şuayip ÖZDEMİR](#)

Gönderilme: 29 Eylül 2023 Cuma 17:22

Kime: [havva gülbaşı](#)

Konu: Re: Şuayip Özdemir hocam hayırlı akşamlar

Hocam,

Benim açımdan sorun yok. Ayrıca Fırat Ün. İlahiyat Fakültesinde Dr. Öğr. Üyesi Rahime Çelik'e bilgi verebilir misin. Çalışmalarında kolaylıklar dilerim.

Kimden: "havva gülbaşı" <

>

Kime: "Şuayip ÖZDEMİR" <

>

Gönderilenler: 28 Eylül Perşembe 2023 23:13:06

Konu: Şuayip Özdemir hocam hayırlı akşamlar

Değerli hocam, ben Havva Gülbaşı Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. "7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi Kullanımının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi" başlıklı tez çalışmamda hazırladığım "DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ" ni kullanmak için izninizi rica ediyorum. Araştırmamın içeriği hakkında sizi bilgilendirmek için araştırma özet bilgilerimi göndermek isterim. Vaktinizi alıyorum çalışmalarınızla bize sağladığınız kolaylıklar için sizlere teşekkür ediyorum. Hayırlı çalışmalar diliyorum.

Kimden: [Din Eğitimi](#)

Gönderilme: 3 Ekim 2023 Salı 08:38

Kime: [havva gülbaşı](#)

Konu: Re: Rahime Çelik hocam hayırlı akşamlar

Ölçeği kullanabilirsiniz.

2 Eki 2023 Pzt 20:11 tarihinde havva gülbaşı <

> şunu yazdı:

iPhone'umdan gönderildi

İleti başlangıcı:

Kimden: havva gülbaşı <

>

Tarih: 30 Eylül 2023 00:20:43 GMT+3

Kime:

Konu: Rahime Çelik hocam hayırlı akşamlar

Değerli hocam, ben Havva Gülbaşı Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. "7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi Kullanımının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi" başlıklı tez çalışmamda hazırladığım "DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ" ni kullanmak için izninizi rica ediyorum. Araştırmamın içeriği hakkında sizi bilgilendirmek için araştırma özet bilgilerimi göndermek isterim. Vaktinizi alıyorum çalışmalarınızla bize sağladığınız kolaylıklar için sizlere teşekkür ediyorum. Hayırlı çalışmalar diliyorum.

EK 7. ETİK KURUL KARARI



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

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :14/07/2023 Toplantı Sayısı:08 Karar No :2023/289
Araştırmanın Başlığı	7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi Kullanımının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Havva GÜLBAŞI
Etik Kurul Kararı	15094 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
14/07/2023

EK 8. ARAŞTIRMA İZİNİ

E



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-88876424
Konu : Araştırma İzni (Havva GÜLBAŞI)

03.11.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 23/10/2023 tarihli ve E-48178250-300-416499 sayılı yazımız.
c) 03/11/2023 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Havva GÜLBAŞI'nın "7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi Kullanımının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Selçuklu Belediyesi İmam Hatip Ortaokulu Müdürlüğünde eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda Müdürlüğümüz istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/Rica ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Veli Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Katılımcı Onam Formu (1 Sayfa)
- 4-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği (1 Sayfa)
- 5-Başarı Testi (3 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

Selçuklu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Akçeşme Mahallesi Garaj Cad. No:4 42020 Karatay/Konya

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

Bilgi için: Ali Naci İŞİK -1223

Telefon No : 0 (332) 353 30 50

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

E-Posta: istatistik42@meb.gov.tr

İnternet Adresi: <http://konya.meb.gov.tr> Faks:3323515940

Keşif Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4874-5f8e-34e3-88d9-d78f kodu ile teyit edilebilir.

EK 8- VELİ ONAM FORMU

Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “7. SINIF DİN KÜLTÜR VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE EĞİTSEL OYUN YÖNTEMİ KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ” adıyla, 12/02/2024 - 22/03/2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmamızın amacı eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki başarıları ve derse yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın nicel boyutunda “ne kadar?” sorusunun cevabı aranmaya çalışılırken, nitel boyutunda elde edilen verilerle eğitsel oyunun “nasıl?” etkisinin olduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme
 Gözlem Başarı Testi

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : HAVVA GÜLBAŞI

İletişim Bilgileri :

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

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

Veli Adı-Soyadı:

İmza:

Telefon Numarası :

EK 9. KATILIMCI ONAM FORMU

Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu çalışma, “7. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE EĞİTSEL OYUN YÖNTEMİ KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ” adıyla, HAVVA GÜLBAŞI tarafından 12/02/2024 - 22/03/2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmamızın amacı eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki başarıları ve derse yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın nicel boyutunda “ne kadar?” sorusunun cevabı aranmaya çalışılırken, nitel boyutunda elde edilen verilerle eğitsel oyunun “nasıl?” etkisinin olduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): SELÇUKLU BELEDİYESİ İMAMHATİP ORTAOKULU

Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme
 Gözlem Başarı Testi

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : HAVVA GÜLBAŞI

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı :

İmza:

Telefon Numarası :