

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**DİN ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN ÖĞRENCİ
BAŞARISINA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAVVA NUR AKYAR

BALIKESİR, 2026

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**DİN ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN ÖĞRENCİ
BAŞARISINA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAVVA NUR AKYAR

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. HACER ÂŞIK EV

BALIKESİR, 2026

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda 202312571015 numaralı Havva Nur AKYAR'ın hazırladığı “Din Öğretiminde Eğitsel Oyunların Öğrenci Başarısına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi” konulu YÜKSEKLİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 22.05.2026 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Doç. Dr. Mehmet ŞANVER

İmza

Üye (Danışman) Prof. Dr. Hacer ÂŞIK EV

İmza

Üye Doç. Dr. Ahmet Ali ÇANAKÇI

İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.
- Bu çalışmanın analiz ve yorum gibi üst düzey beceri isteyen ana kısımlarında, sınıf içi uygulamalarda ve veri toplamada üretken yapay zeka ürünlerinden faydalanılmamıştır. Çalışma kapsamın da üretken yapay zekadan verilerin analizi ve kontrolü, metnin akademik dil ve üslup yönünden uygunlunun kontrolü gibi çalışmanın sonucunu etkilemeyecek hususlarda faydalanılmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu tarafından 2024 yılında yayınlanan “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber” ve Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Çalışmalarda Üretken Yapay Zekâ Kullanımı: Etik İlkeler ve Uygulama Rehberi hakkında bilgi sahibiyim. Üretken yapay zekânın kullanılmasına ilişkin doğabilecek sorumluluklarımı kabul ettiğimi beyan ederim.

22/05/2026

İmza

Havva Nur AKYAR

ÖNSÖZ

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde, eğitim sistemlerinin bu değişime uyum sağlaması ve öğrenciyi merkeze alan yöntemleri benimsemesi kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiştir. Din eğitimi de bu gelişim sürecinden bağımsız düşünülemez; zira soyut kavramların yoğun olduğu bu alanda, bilginin sadece aktarılması değil, içselleştirilerek kalıcı davranışlara dönüşmesi esastır. Bu çalışma, DKAB derslerinde basit materyallerle hazırlanan eğitsel oyunlardan yola çıkarak hazırlanmıştır. Araştırma süreci boyunca gerçekleştirilen deneysel uygulamalar, oyunun çocuk dünyasındaki hayati önemini ve öğrenme sürecindeki dönüştürücü gücünü bir kez daha teyit etmiştir. Elde edilen veriler, doğru kurgulanmış eğitsel oyunların akademik başarıyı artırmanın ötesinde, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve sorumluluk, iş birliği, sabır gibi değerleri bizzat tecrübe etmelerine imkân tanıdığını göstermiştir.

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında ilham kaynağım olan ve samimi katkılarıyla en önemli desteği veren öğrencilerime öncelikle teşekkür ederim. Çalışmanın her aşamasında kıymetli görüş, öneri ve desteklerini esirgemeyen, akademik vizyonuyla yolumu aydınlatan saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Hacer ÂŞIK EV'e en kalbi şükranlarımı sunarım. Akademik birikimi, yol göstericiliği ve teşvik edici yaklaşımı bu çalışmanın şekillenmesinde belirleyici olmuştur. Yüksek Lisans eğitimim sırasında değerli katkılarını esirgemeyen Doç. Dr. Ahmet Ali ÇANAKÇI hocama, tez jürimde yer alarak çalışmama yapıcı eleştirileri ve kıymetli değerlendirmeleriyle katkı sağlayan Doç. Dr. Mehmet ŞANVER hocama ve ayrıca araştırmanın istatistiksel analiz ve yorumlanması sürecinde önemli katkılar sunan Dr. Öğr. Üyesi Ömer KARADEMİR'e teşekkür ederim.

Son olarak, bu meşakkatli süreçte sabrı, anlayışı ve her daim yanımda oluşuyla bana güç veren sevgili eşime; varlıklarıyla hayatıma anlam katan, sevgileriyle beni her zaman motive eden kıymetli kızım ve oğluma en derin teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

BALIKESİR, 2026

HAVVA NUR AKYAR

ÖZET

DİN ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN ÖĞRENCİ BAŞARISINA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ

AKYAR, Havva Nur

Yüksek Lisans, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hacer ÂŞIK EV

2026, 146 Sayfa

Bu araştırma, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinde basit materyallerle hazırlanan eğitsel oyunların, öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada ön test-son test ve kalıcılık testi içeren kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ilindeki iki İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören 50 öğrenci (25 deney, 25 kontrol) ile yürütülmüştür. Deney grubunda dersler sekiz hafta boyunca "Namaz" ünitesi kapsamında hazırlanan sekiz farklı eğitsel oyunla işlenirken, kontrol grubunda geleneksel anlatım yöntemi sürdürülmüştür. Araştırma bulguları, eğitsel oyun yönteminin uygulandığı deney grubunun akademik başarısında (Ort: 66.0), geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna (Ort: 32.6) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı ve pedagojik açıdan "çok büyük" düzeyde bir artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca, deney grubunun kalıcılık testi puanlarının (Ort: 69.8) son test puanlarının dahi üzerine çıkması, oyun temelli öğretimin bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmada ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmede düz anlatım yöntemine göre çok daha etkili olduğunu kanıtlamıştır. Sonuç olarak, hazırlama süreci kısa ve maliyeti düşük olan eğitsel oyunların, DKAB derslerinde akademik başarıyı maksimize eden güçlü bir pedagojik araç olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Eğitsel Oyun, Namaz İbadeti, Akademik Başarı, Kalıcılık.

ABSTRACT

THE EFFECT OF EDUCATIONAL GAMES IN RELIGIOUS EDUCATION ON STUDENT ACHIEVEMENT AND LEARNING RETENTION

AKYAR, Havva Nur

Master Thesis, Department of Philosophy and Religious Sciences

Advisor: Prof. Dr. Hacer ÂŞIK EV

2026, 146 pages

This study aims to examine the impact of educational games prepared with simple materials on students' academic achievement and the retention of learned information in Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) lessons. An experimental design with a control group, including pre-test, post-test, and retention tests, was used in the research. The study was conducted during the 2024-2025 academic year with 50 students (25 experimental, 25 control) attending two Imam Hatip Secondary Schools in Balıkesir. In the experimental group, lessons were conducted over eight weeks using eight different educational games prepared for the "Prayer" (Salat) unit, while the traditional lecture method was continued in the control group. Research findings showed that there was a statistically significant and pedagogically "very large" increase in the academic achievement of the experimental group (Mean: 66.0), where the educational game method was applied, compared to the control group (Mean: 32.6), where the traditional method was applied. Furthermore, the fact that the experimental group's retention test scores (Mean: 69.8) exceeded even their post-test scores proved that game-based teaching is much more effective than the lecture method in transferring information to long-term memory and developing a positive attitude towards the lesson. In conclusion, it was determined that educational games, which have short preparation times and low costs, are powerful pedagogical tools that maximize academic success in RCMK lessons.

Keywords: Religious Education, Educational Game, Prayer (Salat), Academic Achievement, Retention.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
GİRİŞ	1
1. Araştırmanın Problemi (Konusu)	2
2. Araştırmanın Amacı	6
3. Araştırmanın Önemi	7
4. Araştırmayla İlgili Literatür	10
4.1. Kuramsal ve Literatür Taramasına Dayalı Çalışmalar.....	11
4.2. Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Dayalı Betimsel Araştırmalar	12
4.3. Deneysel Araştırmalar	13
5. Araştırmanın Varsayımları.....	13
5.1. Öğrencilerin Düşünsel ve Duyuşsal Düzeyleri.....	13
5.1. Eğitsel Oyunların Uygulama Sürecinde Etkin Kullanımı	14
5.2. Öğrencilerin Başarı Testini Doğru Yanıtlama Kapasitesi	14
5.3. Eğitim Sürecinin Homojenliği.....	14
5.4. Katılımcıların Yanlılığı	15
5.5. Öğretmenin Eğitsel Oyunları Etkili Kullanma Yeterlilikleri	15
6. Araştırmanın Yöntemi	15
6.1. Araştırma Modeli	16
6.2. Araştırmanın Örneklemi	16
6.3. Veri Toplama Araçları	17
6.4. Uygulama Süreci	17
6.5. Verilerin Analizi.....	18
6.6. Etik İlkeler	18
7. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları.....	18
7.1. Coğrafi Sınırlılık.....	18
7.2. Örneklem Sınırlılığı.....	19
7.3. Uygulama Süresi.....	19
7.4. Eğitsel Oyunların Uygulama Şekli	19
7.5. Araştırma Yönteminin Sınırlılığı	19
7.6. Katılımcıların Yanıtları ve Etkileşim	20
7.7. Eğitsel Oyunların Çeşitliliği	20

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE: DİN ÖĞRETİMİNDE OYUN

1.1. Oyun ve Çocuk Gelişimi	21
1.1.1. Oyun ve Bilişsel Gelişim.....	22
1.1.2. Oyun ve Fiziksel Gelişim	23
1.1.3. Oyun ve Psiko-Motor Gelişim.....	24
1.1.4. Oyun ve Duyuşsal Gelişim	25
1.1.5. Oyun ve Sosyal Gelişim	26
1.1.6. Oyun ve Dil Gelişimi.....	28

1.1.7. Oyun ve Değer Gelişimi	30
1.2. Oyun ve Öğrenme.....	32
1.2.1. Öğrenme Sürecinde Oyunun Önemi.....	33
1.2.2. Eğitsel Oyun	35
1.2.3. Eğitsel Oyunların Sınıf İçi Uygulamaları ve Özellikleri	38
1.2.4. Oyunla Eğitimin Üstün Yönleri.....	39
1.2.5. Oyunla Eğitimin Sınırlılıkları	40
1.2.6. Eğitsel Oyunların Planlanmasında ve Uygulamasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	44
1.2.7. Eğitsel Oyunların Değerlendirme Aşaması	45
1.3. Eğitim Felsefesinde Oyunun Yeri: Tarihsel Bir Bakış.....	46
1.3.1. İslam Düşünürleri ve Eğitimcilerine Göre Oyun ve Öğrenme	46
1.3.2. Batılı Düşünürlere Göre Oyun ve Öğrenme	47
1.4. Din Eğitim ve Öğretiminde Oyun	50
1.4.1. Eğitsel Oyunların Din Eğitimindeki Rolü	51
1.4.2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyunların Kullanımı	52

İKİNCİ BÖLÜM

DİN ÖĞRETİMİNDE OYUN UYGULAMALARI VE BULGULAR

2.1. Uygulanan Eğitsel Oyunlar	53
2.1.1. Dart Oyunu (9.Hafta).....	54
2.1.2. Çubuk Bardak Eşleştirmesi (10. Hafta).....	56
2.1.3. Namaz Jengası (11. Hafta).....	57
2.1.4. Yap-Bozu Bitir Abdesti Tamamla (12. Hafta)	58
2.1.5. Hızlı Olan Kazanır (13. Hafta)	59
2.1.6. Bana Namaz Kıldır (14. Hafta).....	61
2.1.7. Tabu (15. Hafta).....	62
2.1.8. Pipet Oyunu (16. Hafta).....	63
2.2. Bulgular ve Tartışma.....	65
2.2.1. Veri Seti Özeti.....	65
2.2.2. Betimsel İstatistikler	65
2.2.3. Ana Bulgular	82
2.2.4. Öneriler	83
2.2.5. Metodolojik Notlar	85
SONUÇ.....	87
KAYNAKÇA	89
EKLER.....	96

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Araştırma Süreci Tablosu.....	16
Tablo 2: Haftalara Göre Eğitsel Oyun Tablosu	53
Tablo 3: Betimsel İstatistikler Tablosu (Deney Grubu).....	66
Tablo 4: Normallik Testi (Shapiro-Wilk) Tablosu.....	69
Tablo 5: Varyansların Homojenliği Testi (Levene) Tablosu.....	70
Tablo 6: Karma ANOVA (Split-Plot ANOVA) Tablosu	72
Tablo 7: İstatistiksel Analiz Sonuç Tablosu.....	74
Tablo 8: İstatistiksel Analiz Sonuç Tablosu.....	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1: Ölçüm Zamanlarına Göre Puan Dağılımı Grafiği	80
Şekil 2: Zaman İçindeki Puan Değişimi (Ortalama ve Standart Sapma).....	81

KISALTMALAR LİSTESİ

akt.	: Aktaran
ANOVA	: Varyans Analizi (Analysis of Variance)
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
b.y.	: Basım Yeri Yok
bk.	: Bakınız
çev.	: Çeviren
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DÖGM	: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
ed.	: Editör
İHO	: İmam Hatip Ortaokulu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
Ort.	: Ortalama
thk.	: Tahkik Eden
RCMK	: Religious Culture and Moral Knowledge
Vd.	: Ve diğerleri

GİRİŞ

Oyun, çocuk için sadece bir eğlence aracı değil, aynı zamanda yaşam boyu edineceği becerilerin bir provası niteliğindedir (Uslu, 2022, 826). Çocuk açısından ciddi ve gerçek bir uğraş olan oyun, bireyin çevresini tanımasına, farklı durumlarda uygun davranışlar geliştirmesine ve empati becerisi kazanmasına imkân sağlar (Tuğrul vd., 2014, 5-6; Çelik, 2004, 192). Bunun yanı sıra, oyun yoluyla çocuk, kazanmanın sevincini ve kaybetmenin üzüntüsünü deneyimler. Oyun, çocuğun kendini ifade etmesinde temel bir araç olup zaman ve mekân kavramlarının kazanılmasına da katkıda bulunur. Dolayısıyla oyun, çocuk için boş bir meşgale değil, adeta bir iş-meslek niteliği taşır (Selçuk, 2009, 37; Akandere, 2013, 2-3; Aydın, 2023, 134). Bu yönüyle oyun, çocuğun zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimini çok boyutlu biçimde destekleyen vazgeçilmez bir süreçtir (Bilgin, 2003, 147; Yavuzer, 1996, 194; Önder, 2000; Yorulmaz, 2015, 13).

Oyunların bu geliştirici yönü, onu geçmişten günümüze eğitim-öğretim sürecinde etkili bir araç haline getirmiştir (Bozan vd., 2025, 1265). Özellikle dikkat yoğunlaştırıcı özelliği sayesinde öğrencileri pasif konumdan aktif katılıma yönlendiren oyunlar, eğitimin verimliliğini artırmaktadır. Çocukların oyun içinde gerçek kişiliklerini ve duygularını yansıtmaları, eğitimcilere onların gizli kalmış yeteneklerini ve gelişime açık yönlerini keşfetmelerine imkân tanımaktadır (Akandere, 2013, 18-19; Kuzu, 2015, 4). Oyunla öğrenen çocuklar kavrama, analiz etme, sentezleme, değerlendirme ve pekiştirme gibi Bloom Taksonomisi'nin üst düzey becerilerine sahip olurlar (Güneş, 2021, 273).

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını, eğlenerek öğrenmelerini, dini ve ahlaki değerleri içselleştirmelerini ve bilgiyi kalıcı hale getirmelerini sağlayan etkili öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır (Bilmez - Şimşek, 2024, 749). Bu yöntem, soyut kavramların somutlaştırılmasına, öğrencilerin çoklu duyularıyla öğrenme sürecine katılmasına ve öğrenme ortamının zenginleşmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, eğitsel oyunların din eğitiminde kullanımı hem pedagojik hem de değer aktarımı açısından önemli bir imkân sunmaktadır (Gürer - Arslan, 2017, 91-92).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinde söz konusu yöntemlerden ziyade geleneksel yöntemlerin, özellikle sözlü anlatımın yaygın olarak tercih edildiği görülmektedir (Yorulmaz, 2005, 114; Altıntaş, 2016, 104; Aydeniz, 2017, 338). Öğretmeni merkeze alan takrir, soru-cevap, ilmi hal, tartışma vb. metotlar din öğretiminde de kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin başlıcalarıdır (Öcal, 2020, 202). Bu yöntemler konuların zamanında tamamlanmasını sağlasa da öğrencilerin pasif kalmasına ve derse olan ilgilerinin azalmasına yol açabilmektedir. Bu durum öğrenciyi aktif tutan ve derse olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlayan yaklaşımların tercih edilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu çerçevede 2000 yılında başlatılan öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına geçiş süreci (Göl, 2024, 1), 2018'deki kapsamlı düzenlemelerle sürdürülmüş (MEB, 2018) ve nihayetinde 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde güncellenen programla birlikte çağın ihtiyaçlarına uygun şekilde yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2024).

1. Araştırmanın Problemi (Konusu)

Bilim ve teknolojiye gelişmeler yalnızca bireylerin yaşam biçimlerini değil; toplumun yapısını, değer yargısını ve kültürel dinamiklerini de doğrudan etkilemektedir. Bu, eğitim sisteminin de statik bir yapıda kalamayacağını, değişen koşullara uyum sağlayacak biçimde sürekli yenilenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim, bireyleri çağın gerekliliklerine uygun şekilde yetiştirmeyi hedeflediğinden (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973), bilimsel ve teknolojik ilerlemeler ışığında öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesi ve yeni yaklaşımların uygulanması kaçınılmaz hale gelmiştir.

Din eğitimi de söz konusu değişimlerden bağımsız düşünülemez. Din eğitimi, yalnızca bilişsel kazanımları değil; aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla da öğrencilerin bütüncül gelişimini hedeflemektedir (Altaş, 2001, 38-39; Korukçu, 2012, 120; Nazıroğlu, 2021, 26; Demir, 2021, 14). Bu nedenle öğrencilerin dini ve ahlaki değerleri içselleştirebilmeleri, bunları günlük yaşantılarında uygulayabilmeleri ve kalıcı hale getirebilmeleri için öğretim sürecinin aktif katılıma dayalı yöntemlerle desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Ün Açıkgöz, 2001, 52). Geleneksel yöntemlerin öğrenciyi pasif kıldığı ve derse ilgiyi azalttığı göz önünde

bulundurulduğunda, eğitsel oyun gibi etkileşimli ve öğrenci merkezli yöntemlerin din eğitiminde etkili bir alternatif sunduğu söylenebilir (Arslan, 2006, 93).

Çağımızın öne çıkan niteliklerinden biri olan küreselleşme, eğitim politikalarında köklü değişiklikleri zorunlu kılmakta ve bireylerin üst düzey becerilerle donatılmasını gerektirmektedir. Çağın gerekliliklerine ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek, yalnızca bilgi aktarımına değil; problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve uyum sağlama gibi üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılmasına da bağlıdır (Ev, 2012, 6-7). Geleneksel eğitim yaklaşımıyla bireylere kazandırılması mümkün olmayan bu bilgi, beceri ve değerlerin yeni kuşaklar tarafından öğrenilip içselleştirilmesine katkı sağlamak için eğitim bilimleri alanında öğrenci merkezli ve aktif öğrenme yaklaşımları öne çıkmıştır (Özpolat, 2008, 230-239).

Bu noktada oyun, bireyin zihinsel süreçlerini aktif kılan ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren doğal bir öğrenme aracıdır. Geleneksel çocuk oyunları ve eğitsel oyunlar; öğrencilerin takım çalışması, karar verme, eleştirel düşünme, yenilikçi ve analitik düşünme ile problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine doğrudan katkı sağlar (Erol vd., 2022, 491-517). Eğitimde oyunlar, öğrencilerin bilişsel gelişimine etki ederek bilgiyi kullanma ve yeniden yapılandırma süreçlerinde onlara pratik uygulama fırsatları sunar (Koçyiğit vd., 2007, 324-342).

Din eğitimi bağlamında eğitsel oyunlar, öğrencilerin yalnızca bilişsel kazanımlarını değil; aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor (davranışsal) kazanımlarını da destekleyerek, dini bilgilerin içselleştirilmesine ve değerlerin hayata geçirilmesine katkı sunmaktadır (Akandere, 2013, 18; Güneş, 2021, 273). DKAB dersi doğası gereği soyut kavramlar barındırdığından, bu kavramların oyun yoluyla somutlaştırılarak öğretilmesi bilginin daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Ayrıca çocuk, eğitsel oyunlar sayesinde derse ve öğretmene karşı sevgi temelli olumlu bir tutum geliştirir (Gürer - Arslan, 2017, 87-127; Atasoy, 2019, 89).

Göv (2019, 108) tarafından yapılan çalışmada, eğitsel oyunlarla işlenen din derslerinde öğrencilerin akademik başarılarının ve öğrendiklerini akılda tutma (kalıcılık) oranlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı sonucuna varılmıştır. Gürer ve Arslan'ın (2017, 110-112) deneysel araştırmasında da DKAB dersinde uygulanan oyun yönteminin öğrenci başarısını pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Karakoyunlu'nun (2023, 67) araştırması ise derste kutu oyunları kullanımının

öğrencilerin konuları eğlenerek tekrar etmesini sağladığını ve bilgileri ezberlemelerini kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Gürer ve Arslan'ın (2017, 120) kullandığı veli ve öğrenci gözlem formlarına göre, oyun temelli ders işlenen sınıftaki çocukların duyuşsal gelişimleri olumlu etkilenmiş ve "Din dersinde oynanan oyunlar öğretmenimi sevmemi sağladı" maddesi öğrencilerin tutumlarına doğrudan yansımıştır. Birgün ve Osmanoğlu (2023, 227-237), deneysel çalışmalarında eğitsel dijital oyunların DKAB dersine yönelik öğrenci tutumlarını anlamlı derecede pozitif yönde etkilediğini tespit etmiştir.

DKAB programının temel amaçlarından biri, öğrencilerin kabiliyetlerini, ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını ortaya çıkararak öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımlarını sağlamaktır ("Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı", 1982, 157-160). Din öğretiminde okullar, öğrencilerin bireysel ilgi, yetenek ve potansiyellerini geliştirebildiği ölçüde etkili ve kalıcı öğrenmeyi mümkün kılmaktadır. Ancak DKAB öğretmenlerinin öğrenciyi aktif kılacak faaliyetlerle ders sürecini desteklememesi, öğrencinin merkeze alındığı yaklaşımdan uzaklaşılmasına yol açabilir. Bu durumda ders, öğrenci merkezli ve uygulanabilir bir din öğretimi olmaktan çıkarak, pasif ve tek yönlü bilgi aktarımına dayalı bir yapıya dönüşebilmektedir (Aktaş, 2023, 52; Akyürek, 2022, 16).

Öğrenme çıktılarının kazandırılması, öğrencilerin derse aktif katılım göstermesi ve öğrenmenin kalıcı hale gelmesi için öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntemleri kullanmaları gerekmektedir (Gürer Arslan 92). Bu yöntemlerden biri olan eğitsel oyunlar, öğrencilerin ilgisini canlı tutarak onları sürece aktif biçimde dâhil eden etkili araçlardır (Aydın, 2023, 135). Ancak bu yöntem, bazı öğretmenler tarafından hazırlık ve emek gerektirmesi sebebiyle tercih edilmemekte, bunun yerine öğretmen merkezli anlatım yöntemi öne çıkmaktadır (Ceylan - Şimşek, 2023, 279-280). Oysa öğretmen merkezli yaklaşımlar, öğrencilerin derse etkin katılımını sınırlamakta ve öğrenmenin kalıcılığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Özpolat, 2013, 7).

Anlatım yöntemi tek başına kullanıldığında öğrenmenin kalıcılığı açısından yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğrenciyi merkeze alan yöntemlerden, özellikle eğitsel oyunlardan yararlanılmalıdır. Bu oyunların faydaları şu şekilde özetlenebilir:

-Öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap ederek çok yönlü öğrenme imkânı sunar.

-Bireysel farklılıkları gözetenek hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilere uyum sağlar; dikkat ve odaklanmayı kolaylaştırır.

- İş birliği ve grup çalışması becerilerini geliştirir.

-Sağladığı geri bildirimler sayesinde öğrencinin kendi performansını değerlendirmesine olanak tanır.

-Zengin öğrenme ortamı sunarak bilgilerin daha etkili ve kalıcı şekilde öğrenilmesine katkıda bulunur (Tosun, 1993, 8; Zengin, 2002, 3-4; Çangır, 2008, 1-3; Aydın, 2023, 136).

Eğitsel oyun yönteminin etkili ve başarılı olabilmesi, hazırlık ve uygulama aşamalarının dikkatli bir şekilde planlanmasına bağlıdır. Ancak bu süreçlerin zaman ve emek gerektirmesi, yöntemin öğretmenler tarafından tercih edilmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yöntem bilgisi eksiklikleri, uygulama aşamasında karşılaşılan güçlükler ve özellikle kalabalık sınıflarda sınıf yönetiminin sağlanmasında yaşanan sorunlar da bu yöntemin kullanılmasını sınırlandıran etkenler arasındadır. Oysa geleneksel öğretim yaklaşımında öğretimin planlanması, konuların belirlenmesi ve öğrenme çıktılarının sorumluluğu da büyük ölçüde öğretmen tarafından üstlenilmektedir (Çangır, 2008, 4-6; Zengin, 2017, 192).

Din öğretimi literatüründe, yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde geliştirilen öğrenci merkezli yaklaşımların pratik uygulamalarına yönelik ampirik çalışmaların sınırlı düzeyde kaldığı müşahade edilmektedir. Bu akademik gereksinimden hareketle mevcut araştırma; DKAB dersinde, düşük maliyetli ve erişilebilir materyallerle tasarlanan eğitsel oyunların öğretim sürecindeki işlevselliğini uygulamalı bir düzlemde incelemeyi hedeflemektedir. Araştırmanın temel problemini şu soru oluşturmaktadır: DKAB derslerinde hazırlık süreci az zaman alan eğitsel oyun kullanımının; öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisi nedir? Bu temel problem doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranacaktır:

Uygulanan eğitsel oyunların akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisi, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Söz konusu uygulamaların öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi hangi boyutlarda ve ne düzeyde gerçekleşmektedir?

2. Araştırmanın Amacı

Çocukların fitrî olarak ilgi duydukları alanlardan biri dindir ve çocukluk dönemi, bireyin dini gelişiminin şekillenmeye başladığı kritik bir süreçtir (Çelik, 2004, 188; Bilici, 2012, 192). Bu dönemde çocuğun yaşını, gelişimsel özelliklerini, ve ilgilerini dikkate almayan yaklaşımlar, dini kavramların anlaşılmasını ve içselleştirilmesini güçleştirmektedir (Köylü - Oruç, 2022, 50-52). Bu bağlamda, gelişimsel ve pedagojik ihtiyaçları karşılayan öğrenci merkezli yöntemlerden biri olan eğitsel oyunlar önemli bir işlev üstlenmektedir. Oyun, çocuğun hem çevresiyle iletişim kurmasına hem de duygusal bağlar geliştirmesine imkân tanıyan doğal bir öğrenme aracıdır (Öcal, 2020, 66-70).

Oyunların ders sürecine dâhil edilmesi, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta, öğrenmeyi kalıcı hale getirmekte ve soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin derse ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirmelerine destek olmakta, onları sürece aktif olarak katılmaya teşvik etmektedir (Ün Açıkgöz, 2001, 52-55; Gürer - Arslan, 2017).

Eğitim-öğretim ortamı aynı zamanda etkili bir iletişim sürecidir. Bu süreçte doğru yöntem ve teknikler seçilerek bilgi kaynaktan hedefe, yani öğretmenden öğrenciye, başarılı bir şekilde iletilir (Cebeci, 2003, 75-92). Bundan dolayı oyun, özellikle çocukların iletişim süreçlerini kolaylaştıran ve destekleyen önemli bir araçtır (Özer vd., 2006). İlköğretim çağındaki öğrenciler için ise öğrenciyi merkeze alan oyun temelli yaklaşımlar ayrı bir önem taşımaktadır.

Bu araştırma, ortaokul düzeyinde DKAB dersinde basit materyallerle geliştirilen oyunlar aracılığıyla yürütülen öğrenme süreçlerinin; öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Deneysel desenle gerçekleştirilen çalışma, oyunun din öğretiminde etkili bir yöntem olup olmadığını nicel veriler ışığında ortaya koymayı hedeflemektedir. Elde edilen bulguların, din eğitimi alanında hem program geliştirmede hem de derslerin planlanıp uygulanması sürecinde etkili öğretim yöntemlerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

3. Araştırmanın Önemi

Din eğitimi, bireyin hayatı anlamlandırmasına, ahlaki gelişimini sürdürmesine ve değerleri içselleştirmesine katkı sağlayan en temel eğitim alanlarından biridir. Kişinin inanç ve kimlik gelişiminin şekillendiği ilköğretim dönemi bu açıdan kritik bir evredir (Köylü - Oruç, 2022, 143-145; Dam, 2023, 57-58).

İlköğretim dönemi bireyin zihinsel kapasitesinin arttığı, sosyal ve duygusal değişimlerin yaşandığı kritik bir evredir. Bu evrenin en belirleyici özelliği olan soyut düşünme becerisinin kazanılması, düşünce süreçlerinde niteliksel bir sıçrama yaratır; artık sadece mevcut bilgiler işlenmez, aynı zamanda yeni ve özgün fikirler de üretilir (Köylü - Oruç, 2023; Selçuk, 2009, 117-118). Dolayısıyla, çocuğun olayları farklı pencerelerden bakarak değerlendirme yetisini geliştirmek için ufkunun bilinçli bir şekilde genişletilmesi şarttır (Kalender, 1999, 22; Köylü, 2003, 71). Bu bilişsel gelişimin yanı sıra, dönemin getirdiği hareketlilik ve yüksek enerji ihtiyacının giderilmesi de bütüncül gelişim için göz ardı edilmemesi gereken bir zorunluluktur (Kalender, 1999, 27; Orhan, 2019, 159). Bu durum, din öğretiminin çocukların gelişim düzeyi ve yaşlarına uygun pedagojik ilkelere dayalı araç ve yöntemlerle yürütülmesini gerekli kılmaktadır (Şimşek, 2004, 218; Doğan - Uçak, 2022, 421).

Dönemin başlarında (6-9 yaş), çocuklar yüksek hareketlilik gösterir ve uzun süreli zihinsel çabanın ardından kolay yorulurlar (Göv, 2019, 2019). Eğitimcilerin, öğrencilerin fiziksel aktivite gereksinimini karşılamak ve zihinsel yorgunluğu azaltmak için ders aralarına, uygulamalı etkinliklere ve oyun temelli öğrenmeye yeterli zaman ayırması gereklidir (Orhan, 2019, 162). Bu, aynı zamanda büyük kas becerilerinin gelişimini de destekler (Göv, 2019, 25; Alaeddinoğlu vd., 2023, 30).

Çocuklar bu evrede mantıksal düşünme yeteneğini kazanmaya başlasalar da düşünceleri hâlâ somut olaylara ve nesnelere bağlıdır (Zengin, 2002, 29; Arslan, 2017, 27). Bu nedenle, eğitimin soyut kavramları öğretmek için materyalleri, deneyleri ve uygulamaya dayalı etkinlikleri (yaparak-yaşayarak öğrenme) öncelikli olarak kullanması bir ihtiyaçtır (Zengin, 2002, 4; Arslan, 2017, 28; Alibekiroğlu, 2017, 11).

İlköğretim döneminin ikinci aşaması olan 10-12 yaş arası (ileri/son çocukluk) dönemi, bilişsel öğrenmenin hızlandığı ve çocukların kendi tecrübelerini değerlendirmeye başladığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar, önceki yıllara göre soyut meseleleri daha çok merak eder ve bunları daha çok araştırırlar, olayları

bilinçli şekilde sorgulamaya başlarlar. (Köylü, 2004, 152; Nas, 2018). Bilişsel açıdan somut düşünme evresinin sonlarına gelirken yavaş yavaş soyut düşünme aşamasına geçiş yapılır ve zihinsel kavrama kapasitesi esneklik kazanır (Şimşek, 2004, 211-214). Bu bilişsel dönüşüm, çocukların inanç dünyalarına da yansır; ilkokulun sonlarına doğru çocuklar dini kavramları insani (antropomorfik) özelliklerden ziyade daha ruhanî, sembolik ve soyut bir çerçevede kavramaya, ahiret gibi karmaşık konulara ilgi duymaya başlarlar (Köylü, 2004, 152; Şimşek, 2004, 214).

Sosyal ve duygusal gelişim açısından bakıldığında ise, bu evrede ebeveynlerden ziyade akran grupları ve arkadaşlık ilişkileri yoğun bir şekilde ön plana çıkmaktadır. Gelişen bu sosyal dinamiklere ve mantıksal düşünme becerilerine benzer olarak oyun tercihleri de değişir; bilhassa zekâ/mantık oyunları ile "kurallı oyunlar" ilköğretimin sonlarına doğru en önemli öğrenme ve sosyalleşme araçları haline gelir. Söz konusu kurallı oyunlar, çocukların iş birliği yapma, başkalarının bakış açısını anlama (empati), kurallara uyma gibi sosyal becerilerini, tutum ve ahlaki değerlerini içselleştirmelerini büyük ölçüde kolaylaştırmaktadır (Birgün - Osmanoğlu, 2023, 225). Bu nedenle, ilköğretimin ikinci kademesindeki din ve ahlak eğitiminde öğrencilerin artan bilgi açlığını gidermek ve soyut kavramları anlamlandırmalarını sağlamak amacıyla, onların zihinsel gelişimlerine hitap eden, takım çalışmasını destekleyen kurallı eğitsel oyunların kullanılması kalıcı öğrenme için oldukça etkili bir yöntemdir (Çanakçı, 2018, 70-75; Şimşek, 2004, 211).

Öğrencilerin ezberci bilgidен ziyade bilgiyi kullanma, sınıflandırma ve karmaşık problemleri çözme becerilerini geliştirmeleri de son derece önemlidir (MEB, 2018, 8; Akandere, 2013, 19-20) Eğitim programları, bu mantıksal kapasiteyi destekleyerek ilerideki karmaşık düşünme süreçlerine zemin hazırlar (Kalender, 1999, 29; Aydın, 2000, 28). İlköğretim dönemi, Erik Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre sosyal becerilerin kazanıldığı bir süreçtir (Kalender, 1999, 31). Bu süreçte çocuklar akranlarıyla etkileşime girerek işbirliği, paylaşım ve sosyal kurallara uyumu öğrenirler (Gündüz vd., 2017, 68; Yörükoğlu, 2023, 49). Grup çalışmaları ve işbirlikçi öğrenme yaklaşımları, bu sosyal ihtiyacın karşılanmasında merkezi rol oynar (Doğan - Tosun, 2003, 80).

İlköğretim döneminin yukarıda değinilen özelliklerinden dolayı oyun, diğer gelişim dönemlerinde olduğu gibi bu gelişim dönemindeki çocuk için de hayati önemi haizdir (Gürer - Arslan, 2017, 89; Yorulmaz, 2015, 14). Çocuk oyun aracılığıyla hem

eğlenmekte hem de öğrenmekte; değerler kazanmakta ve sosyalleşmektedir (Zengin vd., 2016, 10; Gündüz vd., 2017, 68; Değer, 2024, 5). Eğitsel oyunlar sayesinde çocuklar bilgiyi ve duyguyu aynı anda tecrübe ederek öğrenirler, bu da onların hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerine daha çok katkı sağlarken kazanımlara ulaşmayı da kolaylaştırır (Karakoyunlu, 2023, 71). Ayrıca eğitsel oyunlar, öğrencilerin aktif katılım yoluyla dini kavram ve değerlerin öğrenilmesini derinleştirmektedir (Çelik, 2004, 196; Atasoy, 2019, 88; Alibekiroğlu, 2017, 54). Bütün bunlar göz önüne alındığında eğitsel oyunların, çocukların doğal öğrenme süreçlerinde dikkat çeken önemli bir yöntem olduğu anlaşılmaktadır (Göv, 2019, 8).

Oyun gerek çocuğun bütün yönleri ile dengeli bir şekilde gelişiminde gerekse zevkli ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinde bu kadar önemli bir yöntem olmasına rağmen; literatürde, eğitsel oyunların din öğretimindeki etkisine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Yorulmaz - Göv, 2019, 964; Atasoy, 2019, 12; Göv, 2019, 66; Karakoyunlu, 2023, 30; Han Göktepe, 2015, 7; Çeken, 2022, 7). Bu araştırma, söz konusu eksikliğin giderilmesine katkı sağlaması ve din öğretiminde eğitsel oyunların öğrenci başarısına etkisini bilimsel verilerle ortaya koyması açısından önemlidir. Din öğretiminde soyut kavramların somutlaştırılması, öğrenmenin kalıcı hale getirilmesi ve öğrencilere derse karşı olumlu tutum kazandırılması için öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle araştırmanın, gerek DKAB ve imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlere gerekse diyanette çalışan Kuran Kursu öğretmenleri ve din görevlilerine; kısaca farklı kurumlarda görev yapan din eğitimcileri ve diğer alan eğitimcilerine eğitsel oyunların etkili biçimde uygulanmasına yönelik model sunması, öğretim programlarına alternatif yöntemler önermesi ve öğrenci merkezli öğrenme anlayışına katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışmanın, çağdaş öğretim yaklaşımlarına göre din eğitimi programlarının geliştirilmesine destek sağlayarak hem akademik literatürde hem de sınıf içi uygulamalarda kullanılabilir nitelikte katkılar sunacağı öngörülmektedir. Araştırma sonuçlarının, DKAB öğretmenlerine yenilikçi ve etkili öğretim stratejileri sunması, öğrenci başarısını artırma çabalarına katkıda bulunması ve oyun temelli öğrenmenin din öğretiminde uygulanabilirliğini ortaya koyması açısından dikkate değer olduğu düşünülmektedir. Ayrıca elde edilecek bulguların, din eğitimi politikalarının şekillenmesine yönelik yol gösterici nitelikte olacağı değerlendirilmektedir.

4. Araştırmayla İlgili Literatür

Türkiye’de eğitsel oyunların eğitimdeki kullanımına yönelik çalışmalar 1990’lardan itibaren ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu dönemde yapılan araştırmalar, eğitsel oyunların din eğitimiyle ilişkilendirilmesinden ziyade oyunun kültürel, felsefi ve psikolojik boyutlarına yoğunlaşmıştır. Sonraki yıllarda özellikle DKAB derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanabilirliği ve etkileri üzerine yapılan çalışmaların sayısı artmıştır. Alan yazın, üç ana grupta tasnif edilebilecek niteliktedir: Kuramsal ve literatür taramasına dayalı çalışmalar, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı betimsel araştırmalar, deneysel çalışmalar.

Alan yazın incelendiğinde şu sonuçlara ulaşmak mümkündür: İlk çalışmalar (1990’lı yıllar) daha çok teorik ve kavramsal düzeyde kalmış, 2000’lerden itibaren uygulamalı, deneysel ve nitel çalışmalar çeşitlenmiştir. Araştırmaların büyük çoğunluğu ilkokul ve ortaokul düzeyinde yoğunlaşmıştır. Okul öncesi döneme yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunurken, lise ve yetişkin eğitimi bağlamındaki araştırmalar da oldukça azdır. Literatür taramalarının ardından tarama, görüşme ve deneysel desenler yaygınlaşmıştır. Son yıllarda karma yöntemli çalışmalara da yönelim olduğu görülmektedir. Deneysel ve uygulamalı araştırmalar, eğitsel oyunların öğrenci başarısını artırdığını, öğrenmeyi kalıcı kıldığını ve olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca değerler eğitimi ve dini ritüellerin öğretiminde de eğitsel oyunların işlevsel olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu alandaki çalışmaların literatürde önemli bir boşluğu doldurduğu görülmekle birlikte, mevcut araştırmaların bazı yönlerden eksiklikler taşıdığı dikkat çekmektedir. Örneğin okul öncesi ve lise düzeyine yönelik araştırmaların azlığı, eğitsel oyunların öğretmen yetiştirme programlarına entegrasyonu konusunda sınırlı araştırmanın varlığı ve farklı oyun türlerinin (örneğin dijital oyunlar, kutu oyunları ve rol yapma oyunları) sistematik biçimde karşılaştırılmaması bunlardan bazılarıdır.

Sonuç olarak, Türkiye’de DKAB derslerinde eğitsel oyunlara yönelik literatür giderek zenginleşmekte, kuramsal temellerden deneysel bulgulara doğru bir gelişim göstermektedir. Bu alandaki çalışmaların literatürde önemli bir boşluğu doldurduğu görülmekle birlikte, mevcut araştırmaların bazı yönlerden eksiklikler taşıdığı dikkat çekmektedir. Özellikle farklı eğitim kademelerinde yürütülecek çalışmaların

artırılması, çeşitli oyun türlerinin etkililiğinin karşılaştırılması ve karma yöntemlerin uygulanabilirliğinin incelenmesi gelecek çalışmalar için bir gereklilik arz etmektedir.

4.1. Kuramsal ve Literatür Taramasına Dayalı Çalışmalar

Bu gruptaki araştırmalar, oyunu kültürel, felsefi ve pedagojik açılardan inceleyerek din eğitimiyle ilişkilendirmeye çalışmıştır.

Kalender (Kalender, 1999), çalışmasını literatür taraması şeklinde yapmıştır. Ülkemizde bu alandaki ulaşılabilen tek doktora tezi olup Din Eğitimi'nin oyuna bakışı ortaya konmaya çalışılmıştır. Kalender, tezinde oyun ile din eğitimi arasındaki ilişkiden ziyade oyunun literatürde ki genel durumunu ortaya koymuştur. Din eğitimi ile ilgili sadece sünnetteki oyun kavramını ele alınıp Kuran-ı Kerim'deki "oyun" kavramına değinilmemiştir.

Özen (1999), çalışmasında oyun ve oyuncağın tanımı, tarihçesi, oyun kuramları ve Gazali, İbn Sina, İbn Hacc el- Abderi, Muallim M. Cevdet, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Ahmed Çelebi, Satı el- Husri Mustafa, Kazım Karabekir, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi bazı İslâm eğitimcilerinin görüşlerine yer vermiştir. Çalışmada oyun ve oyuncağın eğitsel yönü, çocuk gelişimine katkısı, oyuna etki eden unsurlar üzerinde durulmuş ayrıca oyunla ilgili ayetler incelenmiş, oyunun sünnetteki yeri ele alınmış ve Pedagoglara ve Eğitim Bilimcilere göre oyun çeşitlerinin neler olduğuna değinilmiştir. Özen'in çalışmasında 'İslam Eğitimcileri' başlığının kullanılmasına karşın, metin içerisinde İslam eğitimcilerinin oyun hakkındaki düşüncelerine yeterli düzeyde yer verilmediği görülmektedir.

Zengin (2002), çalışmasında oyunla ilgili literatür taramasına ve DKAB dersine uyarlanan bazı oyunlara yer vermiştir. DKAB dersinde kullanılabilecek eğitsel oyunlar kavramsal, kuramsal ve psikolojik olarak incelenerek tespit edilmiştir. Ayrıca DKAB dersine uyarlanabilir oyunların hangi kriterlere göre seçilebileceği vurgulanmıştır. Çalışmada oyun ile ilgili literatür taraması yapılarak oyun ve eğitsel oyun kavramları irdelenirken alandaki kaynaklar da incelenerek çocukların eğitiminde kullanılabilecek eğitsel oyunlar belirtilmiştir.

Turhan (2004), oyunun tarihçesi, tanımı ve oyun teorileri, oyunun çocuk eğitimi ve öğretimindeki yeri, çocuk gelişimine etkileri, oyun çeşitleri ve oyunu

etkileyen faktörler gibi temel konuları ele almıştır. Ayrıca çalışmada oyun bağlamında Hz. Peygamberin sünneti ele alınmıştır.

Karasan (2013), 4. ve 5. Sınıfları baz alarak yaptığı çalışmasında öğretmenlerin derslerde geleneksel bir yöntem olan takrir tekniği ile birlikte eğitsel oyunların kullanılmasının gerekliliğini kuramsal olarak ele almıştır. Özellikle tam olarak soyut döneme geçememiş öğrenciler için din derslerinde kullanılabilecek oyunlar araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Çalışmada oyunun birey üzerindeki etkileri oyun incelemeleriyle araştırılmaya çalışılmıştır. DKAB dersleri için bazı alternatif oyunlar sunulmuştur. Araştırma, oyun örneklerinden ve literatür taramasından oluşmaktadır. Han Göktepe (2015), çalışmasında oyun, oyuncak ve görsel sanat faaliyetlerine örnek teşkil edecek tasarımlara yer vermiştir. Çalışmada, okul öncesi çocukların din eğitimi süreçleri için tasarlanmış oyun, oyuncak, görsel sanat faaliyetlerine dair örnekler sunulmuştur.

Mert (Mert, 2015), okul öncesinde bilgisayar oyunları vasıtasıyla din eğitimi üzerine teorik bir çalışma yapmıştır. Çalışmada din gelişimi kuramları, okul öncesi din eğitimi, bazı bilgisayar oyunları ve bu oyunlardaki bazı dini semboller ve içerikler incelenmiştir. Ayrıca Kur'an alfabesi öğretimine yönelik hazırlanan internet sitelerindeki bilgisayar oyunları da ele alınmıştır. Bu çalışmaların ortak özelliği, oyunun eğitimdeki genel işlevini teorik düzeyde tartışmaları ve DKAB derslerine zemin hazırlamalarıdır. Ancak çoğunun sınıf içi uygulama boyutunun sınırlı olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Dayalı Betimsel Araştırmalar

2008 yılı sonrasında eğitsel oyunlara dair öğretmen ve öğrenci görüşlerini inceleyen araştırmalar ortaya çıkmıştır. Çangır (2008), 30 öğretmen ve 500 öğrenciyle yaptığı anket çalışmasında, öğretmenlerin çoğunlukla zaman darlığı, müfredat yoğunluğu ve kalabalık sınıf gibi gerekçelerle oyunu kullanmadıklarını saptamıştır. Genç öğretmenlerin oyuna daha çok başvurması dikkat çekicidir. Ayrıca hizmet içi eğitim ve pedagojik formasyonun oyun kullanımını etkilediği de ortaya konmuştur. Atasoy (2019), 24 DKAB öğretmeniyle görüşmeler yaparak kavram öğretiminde oyunun işlevselliğini incelemiştir. Bulgular, eğitsel oyunların hem etkileşimi artırdığını hem de değerler eğitimine katkı sağladığını göstermektedir. Karakoyunlu

(2023), ortaokul öğrencilerinin DKAB dersinde kutu oyunları kullanımına dair görüşlerini nitel yöntemle incelemiş, öğrencilerin kutu oyunlarının başarıyı artırdığına ve derse ilgiyi yükselttiğine dair olumlu görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Bu araştırmalar, eğitsel oyunlara işaret ederken, aynı zamanda uygulamada karşılaşılan sınırlılıkları (zaman, müfredat, yöntem bilgisi eksikliği) da gözler önüne sermektedir.

4.3. Deneysel Araştırmalar

Son yıllarda eğitsel oyunların öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koyan deneysel çalışmalar ağırlık kazanmıştır. Arslan (2017), 4. sınıfta 76 öğrenciyle yürüttüğü deneysel çalışmada, oyun yönteminin başarıyı artırdığını ve olumlu tutum geliştirdiğini göstermiştir. Alibekiroğlu (2017), ilkokul DKAB dersinde oyunla kavram öğretiminin, soyut kavramların öğrenilmesine ve davranışa dönüşmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Göv (2019), 94 öğrenciyle gerçekleştirdiği ön-test/son-test/kalıcılık testi deseninde, eğitsel oyunların hem başarıyı hem kalıcılığı artırdığını tespit etmiştir. Çeken (2022), Ağrı’da yürüttüğü deneysel çalışmada, oyunla öğrenim gören öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının arttığını, olumlu tutum geliştirdiklerini ve sürece daha hevesle katıldıklarını tespit etmiştir. Türker (2024), oyun ve etkinlik temelli öğretimle namaz konusunu işlemiş; öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra ibadet alışkanlıklarında da olumlu değişim gözlemlemiştir. Deneysel çalışmalar, özellikle eğitsel oyunların öğrenci başarısı, öğrenmenin kalıcılığı ve olumlu tutum geliştirme üzerindeki etkisini ampirik olarak ortaya koymaları bakımından literatüre önemli katkı sağlamaktadır.

5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın geçerli, güvenilir sonuçlar vermesi için bazı varsayımlarda bulunulmuştur. Bu varsayımlar araştırmanın başarılı bir şekilde yürütülmesi için araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

5.1. Öğrencilerin Düşünsel ve Duyuşsal Düzeyleri

Araştırmadaki öğrencilerin din eğitimi öğretimine karşı ilgi ve motivasyonu olduğu varsayılmaktadır. Gelişim düzeyleri ve yaşlarına uygun öğretim yöntemleriyle

çocukların dini kavramları anlama ve öğrenmeye istekli ve bu sürece katılımları aktiftir. Ayrıca oyunların çocukların bilişsel ve duyuşsal seviyelerini olumlu yönde etkilediği kabul edilmektedir.

5.1. Eğitsel Oyunların Uygulama Sürecinde Etkin Kullanımı

Araştırmada, din öğretimi sürecinde eğitsel oyunların etkili bir şekilde kullanılacağı ve öğrenciler tarafından anlamlı bir şekilde deneyimleneceği varsayılmaktadır. Oyunlar, çocukların dini bilgi ve kavramları daha iyi kavramaları için amaca hizmet edecek şekilde tasarlanmış ve öğretmen tarafından uygulama sürecinde çocuklar doğru bir şekilde yönlendirilmiştir. Ayrıca öğretim sürecinde kullanılan oyunların öğrenmeyi destekleyici ve çocukları motive edici bir şekilde sunulacağı varsayılmaktadır.

5.2. Öğrencilerin Başarı Testini Doğru Yanıtlama Kapasitesi

Araştırmada uygulanan veri toplama araçlarından başarı testinin, öğrencilerin bilgi seviyesini doğru ve tutarlı bir şekilde ölçme kapasitesine sahip olduğu varsayılmaktadır. Geçerliği ve güvenirliği bilinen başarı testinin varsayımları destekleyecek biçimde güvenilir sonuçlar üreteceği kabul edilmiştir (Cohen vd., 2007, 161-163).

5.3. Eğitim Sürecinin Homojenliği

Deney gurubu ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin homojen olduğu varsayılmaktadır. İki gurubun da ders içerikleri aynı olup benzer eğitim ortamlarına sahiptir. Kontrol gurubundaki öğrenciler derslerini geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemiyle işlerken, deney gurubundaki öğrenciler öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden eğitsel oyunlar aracılığıyla işlemiştir. Bu varsayımda kontrol ve deney gurubu arasındaki farklar sadece eğitsel oyun uygulamasına dayanmaktadır.

5.4. Katılımcıların Yanlılığı

Bilimsel araştırmalarda katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak ve onlardan dış baskı olmaksızın dürüst yanıtlar alabilmek için kimlik bilgilerinin gizli tutulması esastır. Bu nedenle katılımcılardan isim veya okul numarası istenmemesi, bunun yerine kendilerini tanımlamak için sadece araştırmacının bileceği rumuzlar ve kodlar kullanılmıştır.

Aynı zamanda elde edilen verilerin araştırmacı dışında hiğbir üçüncü şahısla veya kurumla paylaşılmayacağının garanti altına alınması, öğrencilerin test formlarını doldururken endişeden uzak kalmasını sağlar. Katılımcıların kişisel bilgilerinin anonim tutulması ve verilerin sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda değerlendirileceğinin belirtilmesi, ęalıřmaya gönüllü katılımı ve şeffaflığı destekler (Başkale, 2016, s. 23-28). Bu bağlamda araştırmadaki başarı testi öğrencilere anonim olarak uygulanmıştır. Bu sayede, öğrencilerin yanıtlarının araştırma amacına uygun doğru sonuçlar doğuracağı beklenmektedir.

5.5. Öğretmenin Eğitsel Oyunları Etkili Kullanma Yeterlilikleri

Araştırmayı geręekleřtiren öğretmenin, on yıllık eğitimcilik deneyimine sahip olmasından dolayı, eğitsel oyunları aktif ve etkili bir şekilde kullanabilecek yeterlilikte olduğu varsayılmaktadır. Din öğretimi sürecinde, eğitsel oyun yöntemini doğru biçimde uygulamaları, öğrencilerin eğitsel oyunlardan daha fazla yararlanmasını sağlayacaktır. Bundan dolayı öğretmenin, eğitsel oyunları din öğretimi dersi kazanımına uygun bir şekilde kullanıp uygulayacağı varsayılmaktadır.

6. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma din öğretiminde , basit materyaller kullanılarak hazırlanan ve hazırlama süreci fazla vakit almayan eğitsel oyunların etkisini tespit etmek amacıyla deneysel bir araştırma modeli kullanılarak yapılmıştır (Creswell, 2017, 155-181). Araştırmada ön test- son test ve kalıcılık testi içeren kontrol gruplu desen benimsenmiştir. Bu desen araştırmacının bağımsız değişken olan eğitsel oyunların din öğretimi üzerindeki etkisini, bağımlı değişken olan öğrenci başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde incelenmesine olanak tanımaktadır.

Tablo 1. Araştırma Süreci Tablosu

ARAŞTIRMA SÜRECİ				
Eğitim (8 hafta)			Bekleme Süresi	Takip Ölçümü
Deney Grubu				
Ön test	Oyun yöntemi ile eğitim	Son test	2 ay	Kalıcılık testi
Kontrol Grubu				
Ön test	Düz anlatım yöntemi ile eğitim	Son test	2 ay	Kalıcılık testi

6.1. Araştırma Modeli

Araştırma, deneysel araştırma modeline göre yapılmıştır. Deneysel araştırmalar, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini ölçmek amacıyla yapılır (Cohen vd., 2007, 391-425; Creswell, 2017, 155-156). Bu araştırmada, eğitsel oyunlar bağımsız değişken olarak, öğrenci başarısı ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmada ön test-son test yöntemi kullanılarak, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarıları arasındaki farklar incelenmiştir.

6.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırma, uygulanabilirlik ve karıştırıcı değişkenlerin azaltılması amacıyla çalışmanın kontrol ve deney grubu Balıkesir ili Altıeylül ilçesindeki aynı sosyo-kültürel çevreye hizmet veren Ahmet Karatoprak İmam Hatip Ortaokulu ve Şehit Ömer Faruk Bol İmam Hatip Ortaokulu'nda DKAB dersini gören 5. ve 6. sınıf öğrencileri arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışma, rastgele seçilen 50 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Öğrenciler DKAB dersi öğretmeni tarafından deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Sekiz hafta boyunca deney grubuna

eğitsel oyunlar kullanılarak dersler işlenmiş, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır.

Araştırmada gerekli örneklem büyüklüğü G*Power 3.1¹ programı aracılığıyla belirlenmiştir. Denek içi ve denekler arası faktörleri içeren tekrarlı ölçümler ANOVA deseni temel alınarak yapılan analizde; iki gruplu, 0.25 etki büyüklüğü ve 0.95 istatistiksel güç düzeyinde yürütülecek bir çalışma için 36 katılımcının yeterli olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, olası kayıp veriler dikkate alınarak her grupta 25 katılımcı olmak üzere toplam 50 katılımcıyla çalışmaya başlanması planlanmıştır.

6.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrenci başarılarını ölçmek amacıyla öğrencilere MEB Kazanım Kavrama testleri arasından Bloom Taksonomisi dikkate alınarak seçilen 20 sorudan oluşan başarı testi kullanılmıştır. Söz konusu Başarı testi, araştırmanın başında ve sonunda uygulanarak, öğrencilerin DKAB dersindeki öğrenme seviyeleri belirlenmiştir. Başarı testi MEB tarafından hazırlanan ve kullanılan test maddelerinden oluşturulmuştur.

6.4. Uygulama Süreci

Araştırma süreci, 2024-2025 eğitim öğretim yılının Kasım, Aralık ve Ocak aylarına denk gelen 8 hafta boyunca devam etmiştir. Deney grubunda haftada 2 ders boyunca eğitsel oyunlar ile ders işlenmiştir. Seçilen oyunlar, konuları somutlaştıracak ve öğrenci katılımını teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır. Kontrol grubu ise geleneksel öğretim metotlarından anlatım, soru-cevap teknikleri ile derslerine devam etmiştir. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmayı ve dini kavramları anlamada kalıcılığı sağlamayı hedeflemektedir.

Araştırmaya başlanmadan önce deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan katılımcılar ve ebeveynlerinden onam alınmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ilk olarak başarı testi verilerek cevaplandırmaları istenmiştir. Eğitim

¹ G*Power, araştırmalarda istatistiksel “güç analizi” (power analysis) yapmak ve çalışmanın amacına uygun örneklem büyüklüğünü belirlemek için kullanılan bir bilgisayar programıdır. Programın temel işlevi olan testin gücünün (power) hesaplanması, kullanılan istatistiksel testin etki büyüklüğünü (effect size) rastgele varyasyondan (random variation) ayırma yeteneğinin bir tahmini olarak tanımlanmaktadır (Cohen vd., 2007, 522).

sürecinde deney grubundaki öğrenciler oyun yöntemi ile derslerini işlemiştir. Kontrol grubundaki katılımcılar ise geleneksel metotlarla eğitimlerine devam etmişlerdir. Eğitim süreci tamamlandığında kontrol ve deney grubundaki öğrencilere başarı testi tekrar uygulanmıştır. Kalıcılığı ölçmek için ise iki ay sonra deney ve kontrol gruplarına başarı testi tekrar uygulanmıştır.

6.5. Verilerin Analizi

Veriler deney- kontrol gruplu tekrarlı ölçüm ANOVA ile analiz edilmiştir. Bu analiz hem deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkları hem de deney grubunun farklı ölçümleri arasındaki farkları ortaya çıkartmıştır.

6.6. Etik İlkeler

Bu çalışma için 25.10.2024 tarihli ve 2024/10-28 sayılı “Etik Kurul İzni”ne müteakip Milli Eğitim Bakanlığı’ndan 09.12.2024-09.12.2025 tarihleri arasında adı geçen okullarda araştırma yapılabilmesi için izin alınmıştır. Araştırma sürecinde etik ilkelere büyük özen gösterilmiştir. Öğrenciler ve velileri, araştırmaya katılmadan önce bilgilendirilmiş onam formlarını imzalayarak çalışmaya katılmayı kabul etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin özel bilgileri gizli tutulacaktır ve yalnızca araştırma amaçlı kullanılmıştır.

7. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu araştırma, Balıkesir ili Altıeylül ilçesindeki iki İmam Hatip Ortaokulunda (Ahmet Karatoprak İHO ve Şehit Ömer Faruk Bol İHO) 2024-2025 yılı eğitim öğretim yılı birinci dönemi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde gerçekleşen araştırma sonuçlarını etkileyebilecek bazı sınırlılıklar ve kısıtlamalar aşağıda sıralanmıştır.

7.1. Coğrafi Sınırlılık

Söz konusu çalışmanın Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde bulunan iki İmam Hatip Ortaokulunda yapılmış olması nedeniyle araştırma bulguları sadece bu bölgedeki

öğrencilerle sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle farklı sosyo-ekonomik ve kültürel arka plana sahip bölgelerde yapılan benzer çalışmaların sonuçlarının karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi daha geniş bir perspektif sunacaktır.

7.2. Örneklem Sınırlılığı

Araştırmada yer alan örneklem, sadece Altıeylül ilçesindeki iki İmam Hatip Ortaokulunun 5.ve 6. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Bu durum, araştırmanın sonuçlarının tüm sınıf düzeylerine genellenmesini sınırlamaktadır. Farklı sınıf düzeyleri ya da bölgelerde yapılan benzer çalışmalar, farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, aile yapıları gibi değişkenler de araştırma bulgularını etkileyebilir.

7.3. Uygulama Süresi

Araştırmanın uygulama aşaması 2024-2025 eğitim öğretim yılı içinde gerçekleştirilen 8 haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Ancak değerlendirme aşamaları ile birlikte 6 aya yakın sürmüştür.

7.4. Eğitsel Oyunların Uygulama Şekli

Araştırmada kullanılan eğitsel oyunlar, öğretmenin belirlediği şekilde uygulanmıştır. Öğretmenlerin oyunları farklı şekilde uygulamaları, oyunların etkinliğini farklı kılabilir. Ayrıca, eğitsel oyunların içerikleri belirli sınırlar içinde kalmış ve her öğrencinin bireysel öğrenme tarzına uygun şekilde özelleştirilememiştir. Bu durum, bazı öğrenciler için eğitsel oyunların verimliliğini sınırlayabilir.

7.5. Araştırma Yönteminin Sınırlılığı

Bu araştırma, ön test-son test ve kalıcılık testi yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup, bu yöntem, öğrencilerin başarılarının sadece eğitim sürecinin başı, sonu ve belli bir süre sonrası arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ölçmektedir.

7.6. Katılımcıların Yanıtları ve Etkileşim

Araştırma sürecinde öğrencilerin tutumları ve başarıları testler aracılığıyla ölçülmüştür. Ancak, öğrencilerin yanıtları kişisel faktörlere bağlı olarak değişebilir. Bu da verilerin doğruluğu ve güvenilirliği üzerinde bir sınırlama yaratabilir. Özellikle öğrencilerin oyunlara ve öğretim yöntemlerine karşı kişisel ilgi ve motivasyonları, elde edilen sonuçları etkileyebilir.

7.7. Eğitsel Oyunların Çeşitliliği

Araştırmada yalnızca belirli türde eğitsel oyunlar kullanılmıştır. Ancak, eğitsel oyunların çok sayıda çeşidi bulunmaktadır ve farklı oyun türlerinin farklı etkiler yaratması mümkündür. Bu sınırlama, araştırmanın yalnızca belirli türde oyunlar (basit materyaller kullanılarak hazırlanan) üzerinden elde edilen bulguları sunduğu anlamına gelmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE: DİN ÖĞRETİMİNDE OYUN

1.1. Oyun ve Çocuk Gelişimi

Oyun, çocuğun fiziksel gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamakta, kas hafızasının oluşumunu desteklemekte ve beden dilini etkili kullanma becerisinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Alaeddinoğlu vd., 2023, 30; Orhan, 2019, 166; Bağcı - Kaya, 2022, 144). Çocuk, oyun aracılığıyla hem biriken enerjisini sağlıklı biçimde dışa vurma olanağı bulmakta hem de çevresiyle doğal bir iletişim sürecine girmektedir (Çelik, 2004, 194). Bu süreç, çocuğun öğrenme ortamına istekle katılmasını sağlamakta; eleştirel düşünme, sorgulama ve yaratıcı problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Usta Gezer, 2023, 89). Bununla birlikte oyun, çocuğun gerçeklik algısı ile hayal gücünü bir araya getirerek yeni anlam dünyaları kurmasına imkân tanır. Kurallı bir etkinlik olması sebebiyle çocuk, oyun sırasında belirlenen kuralları içselleştirir; kurallara uyulmaması durumunda oyunun akışının bozulacağını fark ederek kurallara uyma bilinci geliştirir (Gürer - Arslan, 2017, 92). Böylece sosyal yaşamın temel kuralları oyun yoluyla deneyimlenir ve toplumsal yaşama uyum becerileri güçlenir (Çelik, 2004, 195; Nicolopoulou, 2004, 139-142; Gözütok, 2011, 268; Korkmaz, 2021, 203-204).

Gelişim, bedensel, bilişsel, duyuşsal, toplumsal, kişilik, ahlaki ve dini boyutlarıyla bir bütün olarak ilerleyen ve bu boyutlar arasında karşılıklı etkileşimin bulunduğu dinamik bir süreçtir (Doğan - Uçak, 2022, 403). Bireyin fiziksel, zihinsel, duyuşsal, psikomotor, dilsel ve ahlaki gelişim alanlarının sağlıklı biçimde desteklenmesi, onun yetişkinlik döneminde de dengeli bir kişilik yapısına sahip olmasını sağlar (Başaran, 2005, 57; Doğan - Uçak, 2022, 403). Bu noktada oyun, tüm gelişim alanlarını aynı anda ve doğal bir süreç içerisinde destekleyen temel bir

öğrenme aracıdır (Bağcı - Kaya, 2022, 141; Usta Gezer, 2023, 89; Çamlı, 2021, 71). Oyun oynayan çocuk, bedensel becerilerini geliştirirken bilişsel ve duyuşsal süreçlerini aktif biçimde kullanır; sosyal ilişkiler kurarak iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirir; duygusal açıdan kendini ifade etme ve duygularını düzenleme fırsatı bulur (Alaeddinoğlu vd., 2023, 31). Ayrıca oyun, çocuğun doğaya ve diğer bireylere saygı göstermesini, karşılaştığı güçlüklerle başa çıkmasını ve toplumda geçerli kuralları deneyimsel bir yolla öğrenmesine katkıda bulunur (Bağcı - Kaya, 2022, 146; Göv, 2019, 93).

1.1.1. Oyun ve Bilişsel Gelişim

Çocuklar, çevrelerini, nesneleri ve çeşitli durumları büyük ölçüde oyun yoluyla tanımakta ve anlamlandırmaktadır (Alibekiroğlu, 2017, 5). Oyun sırasında mantık yürüten çocukların zihinsel becerilerinin geliştiği; özellikle hayal kurma temelli oyunların çocuğun soyut düşünme kapasitesini desteklediği ifade edilmektedir (Tuğrul vd., 2014, 16; Pehlivan, 2014, 35). Oyun esnasında belirli bir plan doğrultusunda hareket eden çocuk, bu süreçte sorumluluk alma ve özdenetim geliştirme becerileri kazanmakta; aynı zamanda karşılaştığı problemlere çözüm üretme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve gerektiğinde kararlarını yeniden düzenleme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kullanmaktadır (Usta Gezer, 2023, 82).

Oyun, çocuğun merak duygusunu harekete geçirerek ilkokula hazırlık sürecine katkı sağlamakta, çevresindeki nesneleri tanımasına imkân vermekte ve bilişsel becerilerini anlamlı deneyimler yoluyla geliştirmektedir (Koçyiğit vd., 2007, 335; Burgaz Uskan - Bozkuş, 2019, 128). Piaget, çocuk gelişiminde somut işlemler (7–11 yaş) ve soyut işlemler dönemlerinin önemine dikkat çekerek, özellikle somut işlemler döneminde oyunun düşünmeyi teşvik ettiğini; çocukların problem çözme, hayal gücünü kullanma, kavram öğrenme ve dil gelişimi gibi alanlarda önemli kazanımlar elde ettiğini vurgulamaktadır (Nicolopoulou, 2004, 140; Zengin, 2002, 29). Winnicott (2009, 71-75) ise oyunu yaratıcılığın ortaya çıkması, bireyin kendini tanıması ve içsel dünyasını düzenlemesi açısından benzersiz bir alan olarak değerlendirmiştir. Tarihsel süreçte de oyunun eğitsel işlevine dikkat çekilmiş; Locke (1830, 135), derslerin çocuklar için daha çekici hâle getirilmesinde doğal oyun içgüdüsünden

yararlanılmasını önerirken, Rousseau (1979, 115) oyun yoluyla fiziksel ve zihinsel gelişimin birlikte ilerlediğini ifade etmiştir (akt. Koçyiğit vd., 2007, 328).

Piaget'ye (1962, 6, 132, 138-139) göre çocuklar, oyun sayesinde yeni bilgileri keşfetmekte ve bu bilgileri bilişsel şemalarına dâhil ederek yapılandırmaktadır. Bu yönüyle oyun, çocuğun çevresini aktif biçimde anlamlandırdığı ve bilişsel yapılarını geliştirdiği dinamik bir süreçtir (Kalender, 1999, 47). Vygotsky (1978, 103) ise oyunun çocukların neden-sonuç ilişkilerini anlamlandırmalarında, sosyal rollerle ilgili deneyim kazanmalarında ve üst düzey zihinsel işlevlerinin gelişmesinde kritik bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Ona göre oyun, çocuğun hem bilişsel hem de sosyal gelişimini eş zamanlı olarak desteklemektedir. Kohlberg (1981, 33-34) ise oyun sırasında çocukların empati kurma, problem çözme ve ahlaki değerlere ilişkin farkındalık geliştirdiklerini; bu süreçte çocukların aktif bir öğrenme deneyimi yaşadıklarını vurgulamaktadır (akt. Özdoğan, 2004, 124).

1.1.2. Oyun ve Fiziksel Gelişim

Oyun, çocuğun solunum, kas ve kalp sisteminin düzenli bir biçimde çalışmasına katkı sağlayarak genel beden sağlığını desteklemektedir (Hazar, 1996, 12). Oyun sırasında çocuğun sürekli hareket hâlinde olması, kasların aktif kullanılmasını, kan dolaşımının hızlanmasını ve dokulara daha fazla oksijen ile besin taşınmasını sağlar (Poyraz, 2003, 91; Akandere, 2013, 16). Koşma, zıplama ve benzeri hareketli aktiviteler, yağ yakımını artırmakta ve hormon dengesinin sağlanmasına katkıda bulunmaktadır (Koçyiğit vd., 2007, 334; Hazar, 1996, 12). Açık havada oynanan oyunlar ise çocuğun kas gelişimini desteklemenin yanı sıra temiz hava ve D vitamini alımına imkân tanımaktadır (Akandere, 2013, 162). Kesme, boyama, makas kullanma gibi etkinlikler küçük kas gelişimini desteklerken, oyun hamuru ile oynama da ince motor becerilerin gelişimini teşvik ederek çocuğu yazı yazmaya hazırlamaktadır (Akandere, 2013, 162; Poyraz, 2003, 72; Koçyiğit vd., 2007, 335). Ayrıca oyuna dayalı fiziksel etkinlikler, kaba motor becerilerin ve iskelet sisteminin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır (Burgaz Uskan - Bozkuş, 2019, 127).

Ergenliğe geçiş ve ergenlik dönemleri, boy, kilo ve cilt yapısında hızlı değişimlerin yaşandığı kritik gelişimsel süreçlerdir (Hall, 1906, 10, 59; Zengin, 2002, 30; Orhan, 2019, 164). Bu dönemde gerçekleştirilen hareketli etkinlikler, kas ve motor

gelişimini desteklemekte; düzenli fiziksel aktiviteye katılan bireylerde kas ve tendon yapılarının güçlendiği, bazı sağlık sorunlarının ise daha az görüldüğü belirtilmektedir (Hazar, 1996, 13; Kalender, 1999, 97; Zengin, 2002, 30; Smith, 2010, 4; Alaeddinoğlu vd., 2023, 30). Fiziksel gelişim aynı zamanda vücut ölçülerinin düzenli bir biçimde artmasını sağlayarak bedensel olgunlaşmayı da desteklemektedir (Orhan, 2019, 162).

Okul hayatının başlamasıyla birlikte çocukların ders sırasında hareket etme ihtiyacı belirginleşmekte; bu durum zaman zaman sınıf içi huzurun bozulmasına neden olabilmektedir (Orhan, 2019, 162). Bu nedenle öğretimin tüm kademelerinde, öğrencilerin yaş özellikleri ve işlenen konular göz önünde bulundurularak eğitsel oyunlara yer verilmesi önem taşımaktadır. Eğitsel oyunlar, çocukların fiziksel hareket ihtiyacını karşılamakla kalmayıp sınıf içi düzenin daha sağlıklı bir şekilde sürdürülmesine de katkı sağlamaktadır (Karamustafaoğlu - Kılıç, 2020, 3; Açıkalın vd., 2023, 13).

1.1.3. Oyun ve Psiko-Motor Gelişim

Psikomotor gelişim, bireyin doğum öncesinden başlayarak yaşam boyu devam eden ve hem fiziksel hem de sinir sistemiyle ilişkili yeteneklerin kazanılmasını içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Alaeddinoğlu vd., 2023, 30). Bu gelişim alanı; güç, tepkiye hazır olma, hız, durgun ve dinamik dikkat, koordinasyon ve esneklik gibi becerileri kapsamaktadır. Oyun, psikomotor becerilerin gelişiminde temel bir rol oynayarak çocuğun fiziksel gücünü artırmakta, tepki hızını geliştirmekte, motor performansını desteklemekte ve dikkatini güçlendirmektedir (Bağcı - Kaya, 2022, 144). Ayrıca oyun, denge ve uyumun sağlanmasına; çeviklik ve esneklik becerilerinin kazanılmasına katkı sunarak psikomotor gelişimin bütüncül bir şekilde ilerlemesine yardımcı olmaktadır (Egi, 2022, 47).

Bebeklik döneminde çevredeki her nesne, bebek için birer oyun materyali niteliği taşımakta; bebek, bu nesnelerle etkileşim yoluyla hem kendi bedenini hem de çevresini tanımaya başlamaktadır (Kalender, 1999, 56). Çocukluk dönemine gelindiğinde ise hareketli oyunlar, psikomotor gelişimin desteklenmesinde en etkili araçlardan biri hâline gelmektedir (Hazar, 1996, 12; Çoban - Nacar, 2015, 93; Alaeddinoğlu vd., 2023, 30). Çocuktan beklenen birçok beceri oyun yoluyla kazanılırken, oyun aynı zamanda çocuğu hayata hazırlayan temel bir deneyim alanı

sunmaktadır (Huizinga, 2013, 50, 81; Özdemir, 2006, 1/440; Pehlivan, 2014, 2). Oyun sırasında çocuk, ilerideki mesleğine veya yetişkinlik rollerine ilişkin davranışların bir tür provasını yapmakta; bu nedenle çocukların devinsel gelişimini destekleyen oyun türlerinin tercih edilmesi büyük önem taşımaktadır (Kalender, 1999, 56).

1.1.4. Oyun ve Duyuşsal Gelişim

Oyun, çocuklarla duygusal iletişim kurmada önemli bir araç olarak işlev görmektedir ve çocuğun duygusal ilişki başlatmasında en etkili yöntemlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Topçu Saygı, 2019, 55; Egi, 2022, 43). Freud (1961, 11-15), oyunu çocukta var olan duyguların dışa vurulabildiği bir alan olarak tanımlamış; çocuğun oyun sırasında gerçek yaşamda karşılaştığı sorunları ve olumsuz deneyimleri yeniden canlandırarak bunlara yönelik çözüm yolları geliştirmeye çalıştığını belirtmiştir (akt. Koçyiğit vd., 2007, 333). Bu bakımdan oyun, çocuğun duygu düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan doğal bir süreçtir (Ata Doğan, 2023, 168).

Çocuklar aileden edindikleri tutum ve davranışları oyunlarına yansıtırlar. Bu nedenle oyun ortamında zaman zaman olumsuz duyguların dışavurumu görülebilmekte, ancak bu duyguların çözümü de çoğu zaman yine oyun aracılığıyla sağlanmaktadır (Koçyiğit vd., 2007, 333). Oyun içindeki tutum ve davranışlar, büyük ölçüde çocuğun aile ortamında maruz kaldığı ilişki biçimleriyle şekillenmektedir. Bu doğrultuda bazı çocukların oyunlarında bencillik ya da paylaşmaktan kaçınma gibi davranışların görülmesi olağandır; özellikle çekingen yapıya sahip veya akranlarıyla sağlıklı iletişim kurmakta zorlanan çocuklarda bu durum daha belirgin hâle gelebilmektedir. Bununla birlikte oyun, iş birliği, saygı, paylaşma ve değerlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlayarak çocukların sosyal ve duygusal gelişimine önemli katkılar sunmaktadır. Dolayısıyla eğitsel oyunlar, çocuk üzerinde hem eğitici hem de geliştirici bir etkiye sahiptir (Seyrek - Sun, 1991, 122).

Oyun oynayan çocuk, hem bireysel potansiyelini ortaya koyma hem de duygularını tanıma ve ifade etme fırsatı elde eder (Yatmaz vd., 2021, 34; Usta Gezer, 2023, 82; Çamlı, 2021, 71). Oyun ortamı, çocuğa gerçek yaşamdan edindiği deneyimleri tekrar etme, yaşadığı hataları fark etme ve bunları düzeltme imkânı sunarak aktif bir öğrenme süreci sağlar (Bilen, 2002, 35; Arslan, 2017, 36). Bu süreç,

çocuğun özgüvenini artırmakta ve öz-yönetim becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Seyrek - Sun, 1991, 66). İlköğretim çağındaki çocuklar, çevreleri tarafından beğenilmek ve takdir edilmek isterler; bu nedenle bu dönemde olumlu örnekler ve destekleyici ilişkiler büyük önem taşımaktadır (Köylü, 2004, 153; Şimşek, 2004, 212).

Oyun, çocukların üzüntü, sevinç, korku, güven gibi temel duyguları öğrenmeleri ve deneyimlemeleri için doğal bir ortam sunar. Bireyin hem iç hem de dış dünyasına ilişkin duygu ve düşüncelerle baş etmesine yardımcı olan oyun, çocuğa kendini ifade etme, cesaret geliştirme ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurma becerisi kazandırır (Zengin, 2002, 30; Çoban - Nacar, 2015, 58-65). Aynı zamanda oyun, saldırganlık gibi dürtüsel davranışların kontrol altına alınmasına yardımcı olarak duygusal sorunların çözümünde etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Çelik, 2004, 196; Zengin, 2002, 34).

Psikoanalitik kuram temsilcilerine göre çocuk, oyun aracılığıyla gerçek yaşamda deneyimlediği duyguları yeniden yaşamakta ve baş etmekte zorlandığı sorunları sembolik bir düzlemde çözümlemeye çalışmaktadır (Freud, 1961, 15; akt. Koçyiğit vd., 2007, 333; Pehlivan, 2014, 33). Erken çocukluk döneminde oyun, çocuğun duygusal gelişiminin en temel aracı olarak görülmekte olup keyif veren oyun etkinlikleri bu gelişimin doğal ortamını oluşturmaktadır. Bu nedenle psikoanalitik kuramlar, çocuğun tedavi süreçlerinde oyunu etkili bir araç olarak benimsemiş; oyunu hem değerlendirme hem de iyileştirici müdahale aracı olarak kullanmışlardır (Klein, 1975, 30; Özdoğan, 2004, 127).

1.1.5. Oyun ve Sosyal Gelişim

Oyun, çocuklarda yalnızca eğlence amacı taşımayan; empati, sorumluluk, başkasının haklarına saygı, temizlik ve bilinçli davranma gibi temel değerlerin gelişimini destekleyen önemli bir öğrenme ortamıdır (Gürer - Arslan, 2017, 92). Bu süreçte çocuk, disiplinli olmayı, karar verme becerisini kullanmayı ve aldığı kararların sonuçlarını değerlendirmeyi öğrenmektedir (Seyrek - Sun, 1991, 66; Usta Gezer, 2023, 82). Oyun sırasında kurulan sosyal etkileşimler, çocuğun toplumda var olan kuralları fark etmesine, benimsemesine ve zamanla içselleştirmesine imkân tanımaktadır (Piaget, 1965, 2; Vygotsky, 1978, 95; Koçyiğit vd., 2007, 327). Ayrıca oyun, çocuk

ile yetişkinler arasında daha sağlıklı ve etkili bir iletişim kurulmasına da katkı sağlamaktadır (Kalender, 1999, 97-98; Poyraz, 2003, 178).

Çocuk, oyun aracılığıyla toplumun kabul ettiği kavram ve değerlerle tanışmakta; özellikle grup oyunları sayesinde bir topluluğun parçası olma, ortak kurallara uyma ve sorumluluk üstlenme becerilerini geliştirmektedir (Seyrek - Sun, 1991, 66). Grup oyunları, hoşgörülü olmayı, başkalarının fikirlerine saygı göstermeyi, iş birliği içinde hareket etmeyi ve kaybetme durumunda olgun bir tutum sergilemeyi öğretmektedir (Usta Gezer, 2023, 82; Değer, 2024, 5; Gürer - Arslan, 2017, 125). Bu yönüyle oyun, çocukların sosyal becerilerinin yanı sıra değerler eğitiminin de etkili bir aracıdır (Vygotsky, 1978, 102; Köylü, 2003, 12; Poyraz, 2003, 178; Seyrek - Sun, 1991, 122; Kalender, 1999, 97; Akandere, 2013, 18).

Erikson'un psikososyal gelişim kuramı, ilköğretim dönemini çalışkanlığa karşı aşağılık duygusunun, ergenlik dönemini ise kimlik kazanmaya karşı rol karmaşasının belirleyici olduğu dönemler olarak tanımlar. Bu bağlamda oyun, çocuğun sosyal gelişimini destekleyen temel bir yaşantı alanı olarak önem kazanmaktadır (Zengin, 2002, 31). Oyun, çocuğa çevresinde gözlemlediği durumları deneme, çeşitli roller üstlenme ve topluma uyum için gerekli yaşantıları kazanma fırsatı sunmaktadır (Yavuzer, 1996, 195; Poyraz, 2003, 178; Oğuzkan vd., 2000, 4; Zengin, 2002, 31).

Oyun ortamı, çocukların birbirlerinden etkilenerек sosyal öğrenme gerçekleştirdikleri ve davranışlarında kalıcı değişimlerin gözlemlendiği bir gelişim alanıdır (Çangır, 2008, 107). Grup içi etkileşimlerde çocuklar, fikirlerini ifade etme, başkalarının görüşlerini dinleme, sosyal ve ahlaki kararlar verme gibi beceriler kazanırlar. Oyun, çocuklara kazanma ve kaybetme deneyimleri üzerinden duygusal dayanıklılık geliştirme, başarısızlıkla başa çıkma ve yeniden deneme davranışlarını öğrenme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca çocuk, hangi davranışın hangi durumda uygun olduğunu, sınırlarını korumayı, empati kurmayı ve gerektiğinde yardım etmeyi oyun yoluyla deneyimleyerek içselleştirir (Bozan vd., 2025, 1276).

Bireysel gelişimin ötesinde oyun, çocukta grup bilincinin ve “biz” olma farkındalığının temellerini oluşturmaktadır (Hazar, 1996, 12). Oyun aracılığıyla çocuk; paylaşmayı, adaletli davranmayı, sorumluluk üstlenmeyi ve ortak bir hedef için çaba göstermeyi öğrenir (Korkmaz, 2021, 102). Bu süreçte çocuk, ahlaki değerleri tanımakta; toplumsal kurallara uymanın gerekliliğini ve başkalarıyla barış içinde

yaşamının önemini kavramaktadır (Pehlivan, 2014, 14). Bu yönüyle oyun, sosyal ve ahlaki gelişimi destekleyen işlevsel bir öğrenme ortamı olarak öne çıkmaktadır (Vygotsky, 1978, 92-104; Piaget, 1965, 15; Zengin, 2002, 31-32).

Bununla birlikte oyun, çocukların toplumsal yaşama hazırlanmasında da işlevsel bir araçtır (Pehlivan, 2014, 12). Rol oyunları, empati becerisinin gelişmesine katkı sağlarken, çocuk farklı özelliklere sahip bireylerle oynadığında sosyal farkındalığı ve kabul duygusu artmaktadır (Alibekiroğlu, 2017, 15). Oyun yoluyla çocuk, yalnızca yazılı kuralları değil; teşekkür etme, özür dileme, sıraya girme gibi toplumun beklentileri arasında yer alan yazılı olmayan sosyal normları da öğrenmektedir (Piaget, 1965, 2; Vygotsky, 1978, 95; Seyrek - Sun, 1991, 66).

Sonuç olarak oyun, çocukluk döneminde sosyal, duygusal, ahlaki ve dilsel gelişimin temel aracıdır (Koçyiğit vd., 2015, 287; MEB, 2018). Oyun hakkının kısıtlanması, çocuğun sosyal ilişkiler kurmada güçlük yaşamasına, empati becerilerinin gelişmemesine ve bencil davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Özdemir, 2006, 1/446; Çoban - Nacar, 2015, 105). Oyun aracılığıyla çocuk iş birliği yapmayı, paylaşmayı ve sorumluluk almayı öğrenir (Usta Gezer, 2023, 82; Seyrek - Sun, 1991, 66). Bu nedenle çocukların gelişim özelliklerine uygun biçimde yapılandırılmış öğrenme ve oyun ortamlarının sunulması, hem bireysel hem de toplumsal açıdan büyük önem taşımaktadır (Pehlivan, 2014, 56).

1.1.6. Oyun ve Dil Gelişimi

Oyun, çocuğun yalnızca sosyal ve duygusal gelişimini değil, dil gelişimini de önemli ölçüde desteklemektedir (Koçyiğit vd., 2015, 287). Akran etkileşimi sırasında çocuk, iletişimi sürdürebilmek için açık, anlaşılır ve işlevsel bir dil kullanmak durumundadır (Burgaz Uskan - Bozkuş, 2019, 127). Bu süreçte yeni kelimeler öğrenir, kavramlar arasındaki ilişkileri kurar ve kelime dağarcığını genişletir (Zengin, 2002, 99). Oyunlarda kullanılan tekerleme, saymaca, şiir ve hikâye gibi sözel unsurlar, çocuğun anlatım becerilerini ve hayal gücünü geliştirmektedir (Burgaz Uskan - Bozkuş, 2019, 127).

Dil gelişimi, biyolojik ve çevresel etkenlerin etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir süreçtir. Chomsky (1965, 25), dilin ediniminin doğuştan gelen biyolojik bir temele dayandığını savunarak çocuğun dili öğrenme kapasitesine doğuştan sahip

olduğunu vurgulamışlardır (akt. Egi, 2022, 16). Bununla birlikte çevresel koşulların, özellikle de sosyal etkileşimin, dil gelişiminde belirleyici rol oynadığı kabul edilmektedir (Vygotsky, 1978, 23; Bandura, 1977, 5). Nitekim sosyal öğrenme kuramının temsilcisi Bandura (1977, 10), dilin model alma, taklit etme ve pekiştirme yoluyla öğrenildiğini ifade ederek dil ediniminin sosyal yönüne dikkat çekmektedir (akt. Yeşilyaprak, 2002, 98; Egi, 2022, 16). Bu iki yaklaşım birlikte ele alındığında, dil gelişiminin hem biyolojik temele dayandığı hem de sosyal bağlam tarafından şekillendirilen karmaşık bir öğrenme süreci olduğu görülmektedir (Vygotsky, 1978, 124).

Bu bağlamda oyun, çocukların dil gelişimini destekleyen doğal, etkili ve işlevsel bir öğrenme ortamıdır (Burgaz Uskan - Bozkuş, 2019, 127). Oyun sırasında çocuklar yeni kelimeler duyar, bu kelimeleri kullanarak kurallı cümleler kurmayı dener ve kendilerini sözel olarak ifade etme becerilerini geliştirirler (Bozan vd., 2025, 1269; Seyrek - Sun, 1991, 9). Her oyun etkinliği, çocuğun kelime hazinesini zenginleştirerek dil gelişim sürecine hız kazandırır. Ayrıca dil problemi yaşayan çocuklar için oyun, terapötik bir araç gibi işlev görerek dilsel güçlüklerin aşılmasına katkı sağlamaktadır (Burgaz Uskan - Bozkuş, 2019, 128; Akandere, 2013, 17; Yavuzer, 1996, 196).

Oyun, çocukların sözcük dağarcığını geliştirdiği gibi, bu sözcüklerin anlamlandırılmasını ve uygun bağlamlarda kullanılmasını da desteklemektedir (Seyrek - Sun, 1991, 9). Çocuklar oyun sürecinde yalnızca yeni kelimeler öğrenmekle kalmaz; bu kelimeleri yapılandırma, anlamlandırma ve etkili biçimde kullanma becerilerini de geliştirirler. Oyunlar, çocuklara zaman eklerini doğru kullanma, yönerge verme ve yönergeleri takip etme, karşılıklı konuşmayı sürdürme gibi sosyal iletişim becerilerini kazandırır (MEB, 2014). Bu yönüyle oyun, dil gelişiminin hem alıcı hem de ifade edici boyutunu güçlendirmektedir (Bekmezci - Özkan, 2015, 85-86).

Oyun ortamında gerçekleştirilen taklitler, çıkarılan sesler ve sözel tekrarlar, çocukların fonolojik farkındalıklarını artırır. Çocuk, sesleri tanıma, ayırt etme ve doğru biçimde üretme becerilerini bu süreçte pekiştirir (MEB, 2014). Oyunlar aracılığıyla tonlama, vurgu, cümle yapıları ve dilbilgisel kurallar doğal bir biçimde öğrenilir. Ayrıca çocukların soru sorma, tahmin yürütme, duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi becerileri güçlenirken, hayal gücü ve zihinsel değerlendirme yetkinlikleri de gelişmektedir (Dönmez Baykoç, 2000, 34). Oyun sırasında kullanılan nesneler ve araç-

gereçler, çocuklara hem yeni kavramlar öğretmekte hem de bu kavramların işlevsel olarak kullanılmasını desteklemektedir (Han Göktepe, 2015, 31). Böylece çocuk, önceki bilgi ve deneyimleri üzerine yenilerini inşa ederek bilişsel ve dilsel gelişimini çok yönlü biçimde sürdürür (Karadağ - Çalışkan, 2005, 129).

Dil, çocuğun kendini ifade etmesinde temel bir araç olup sosyal ve bilişsel gelişimle doğrudan ilişkilidir. Kelime dağarcığı geniş olan çocukların düşüncelerini daha açık bir biçimde ifade edebildikleri, okuduklarını daha kolay anladıkları ve akademik süreçlerde daha başarılı oldukları bilinmektedir (Burgaz Uskan - Bozkuş, 2019, 127). Bu nedenle oyun, çocuklara yeni kavram ve sözcüklerin öğretiminde etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Göv, 2019, 30). Oyun yoluyla kazanılan sözcük bilgisi, yalnızca dilsel gelişimi değil, aynı zamanda bilişsel gelişimi ve öğrenme becerilerini de desteklemektedir (Chomsky, 1965, 25; Bandura, 1977, 10; Lenneberg, 1967, 119; Karadağ - Çalışkan, 2005, 129).

Oyun, çocukların sosyal etkileşime geçmesini sağlayarak iletişim becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağlar. Çocuk, oyun sırasında akranlarının kullandığı dili model alır ve bu dili sosyal bağlamda işlevsel biçimde kullanmayı öğrenir (Burgaz Uskan - Bozkuş, 2019, 127). Sözlü oyunlar, dil bilgisi kurallarının farkında olmadan öğrenilmesine, kelime hazinesinin genişlemesine ve anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sunar (Özdemir, 2006, 1/440). Oyun ortamı aynı zamanda çocukların soru sorma, cevap verme, olayları analiz etme ve yorumlama becerilerini destekler (Dönmez Baykoç, 2000, 34). Kelime oyunları, çocukların belirli kavramlara odaklanarak kelime hazinelerini yapılandırmalarına yardımcı olur. Özellikle telaffuzu zor kelimelerin eğlenceli ve etkileşimli biçimde tekrar edilmesi, öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır (Yorulmaz, 2015, 21). Araştırmalar, dil gelişiminin çocuk başarısıyla yakından ilişkili olduğunu ve oyunun bu gelişim üzerindeki etkisinin çok yönlü ve belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Akandere, 2013, 17; Karadağ - Çalışkan, 2005, 129).

1.1.7. Oyun ve Değer Gelişimi

Çocukluk dönemi, bireyin dinî ve ahlâkî gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Köylü, 2003, 69; Doğan - Uçak, 2022, 414). İnsanda inanma ihtiyacı doğuştan gelen bir eğilim olarak kabul edilse de bu eğilimin bilinçli bir inanca dönüşmesi; aile tutumları, sosyal çevre ve çocuğun içinde bulunduğu

öğrenme ortamlarıyla şekillenmektedir (Doğan - Uçak, 2022, 406; Köylü, 2003, 70; Çın, 2021, 546). Bu nedenle çocukluk dönemi, yalnızca biyolojik ve psikososyal gelişim açısından değil, aynı zamanda dinî değerlerin ve ahlâkî ilkelerin içselleştirilmesi bakımından da özel bir öneme sahiptir (Doğan - Uçak, 2022, 401; Köylü, 2003, 87).

Din eğitiminin ilk ve en etkili aktörü ailedir. Dindar bir aile ortamında yetişen çocuklarda dinî bilinç ve ibadetlere katılım daha erken yaşlarda ortaya çıkarken; ilgisiz veya tutarsız aile yaklaşımları bu süreci yavaşlatabilmektedir (Doğan - Uçak, 2022, 414-415; Bilecik, 2017, 21-24; Gümrükçüoğlu, 2017, 45). Bununla birlikte dinî gelişim yalnızca aileyle sınırlı değildir; akran ilişkileri, çevresel etkileşimler ve toplumsal kültür de dinî değerlerin içselleştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Bilici, 2012, 202; Nas, 2018, 310). Fowler'ın (1981, 120-123) inanç gelişimi kuramına göre, özellikle ilk 7 yaş döneminde çocuk, dramatik etkinlikler ve yoğun duygusal deneyimler aracılığıyla dinî sembolleri ve ritüelleri anlamlandırmaya başlar. Dolayısıyla dinî gelişim, fitrî eğilimler ile sosyal çevrenin karşılıklı etkileşiminin bir ürünü olarak şekillenir (Bilici, 2012, 191; Nas, 2018, 290). Sevgi ve güven temelinde yapılandırılmış bir aile ortamı ise bu gelişimin sağlıklı biçimde ilerlemesi için önemli bir zemin oluşturmaktadır (Bilici, 2012, 204; Nas, 2018, 291).

Ahlâk eğitimi, din eğitiminin tamamlayıcı bir boyutu olup çocuğun değer yönelimlerinin temellerini oluşturur (Çilingir, 2020, 58). Ahlâkî değerlerin kalıcı biçimde benimsenmesi büyük ölçüde erken çocukluk döneminde mümkün olduğundan, eğitimin çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun şekilde, aktif katılımı ve motivasyonu destekleyecek biçimde yapılandırılması gerekmektedir (Köylü, 2003, 69-87; Yavuzer, 1996, 277; Doğan - Uçak, 2022, 406). Bu açıdan oyun temelli öğrenme, ahlâk eğitimi için önemli bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Göv, 2019, 28). Oyun, yalnızca eğlenceli bir etkinlik alanı sunmakla kalmaz; kuralları ve rollerinin niteliği nedeniyle sosyal ve ahlâkî davranışların doğal bir şekilde içselleştirilmesini kolaylaştırır (Koçyiğit vd., 2007, 327; Özdoğan, 2004, 124; Usta Gezer, 2023, 89).

Çocuklar oyun aracılığıyla empati, sorumluluk, başkasının hakkına saygı, temizlik ve bilinçli hareket etme gibi değerlerle tanışmakta; disiplin, özdenetim ve karar verme becerilerini geliştirmektedirler (Seyrek - Sun, 1991, 57; Kalender, 1999, 97; Poyraz, 2003, 178). Özellikle grup oyunları, çocuklara topluluk içinde yer alma, ortak kurallara uyma, iş birliği yapma ve hoşgörü gibi sosyal becerileri

kazandırmaktadır. Kaybetmeyi kabullenme, rakibini tebrik etme, sıraya girme, hakkını savunurken başkasının hakkını gözetme gibi durumlar, çocuklara ahlâkî muhakeme becerileri kazandırmaktadır (Vygotsky, 1978, 95; Akandere, 2013, 18; Köylü, 2003, 87).

Araştırmalar, oyunun ahlâkî değerlerin somut davranışlara dönüştürülmesinde işlevsel bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir (Bozan vd., 2025, 1278-1279; Yatmaz vd., 2021, 36). Oyun sırasında mızıkçılık yapan ya da kurallara uymayan çocukların grup içinde çeşitli sosyal tepkilerle karşılaşması, doğal bir davranış düzenleyici mekanizma oluşturarak adalet ve sorumluluk duygusunu pekiştirmektedir (Yorulmaz, 2015, 20). Aynı zamanda oyun ortamı, özgüveni düşük çocukların kendini ifade etme becerilerini güçlendirirken; özgüveni yüksek çocukların paylaşma, iş birliği yapma ve sorumluluk alma davranışlarını geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Değer, 2024, 5-6).

1.2. Oyun ve Öğrenme

Oyun, çocukların eğlenerek ve isteyerek öğrenmelerini sağlayan doğal bir öğrenme ortamıdır (Yorulmaz, 2015, 13; Pehlivan, 2014, 10). Bu ortam, çocuğa yaşam boyu gerekli olacak iletişim kurma, kendini ifade etme, özveride bulunma, sosyal rollerin farkına varma ve deneyim kazanma gibi becerileri kendiliğinden kazandırır (Yörükoğlu, 2023, 381-382; Özdoğan, 2004, 121; Sevinç, 2005, 97). Çocuğun devinimsel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerinin önemli bir kısmı oyun deneyimleriyle şekillenmektedir (Yavuzer, 1996, 170; Akandere, 2013, 10).

Oyun, bireyi eğlendirme amacının ötesinde belirli kurallara dayanan, zaman ve mekân açısından sınırlandırılmış, maddi çıkar gözetmeyen ve bireysel-sosyal becerilerin kullanımını gerektiren bir etkinlik olarak da tanımlanmaktadır (Huizinga, 2013, 50; Kalender, 1999, 54-55; Çoban - Nacar, 2015, 23; Kuzu, 2015, 3). Çocuk gelişimi ve eğitiminde temel bir unsur olan oyun, çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve devinimsel gelişim alanlarına çok yönlü katkılar sağlamaktadır (Usta Gezer, 2023, 89). Montessori (2023, 152), oyunu çocuk eğitiminde yalnızca bir eğlence etkinliği olarak değil, yaşam becerilerinin doğal bir şekilde edinildiği bir araç olarak değerlendirmiştir. Piaget'e göre ise oyun, çocuğun bilişsel gelişimini hem ortaya çıkaran hem de destekleyen temel bir süreçtir (akt. Dönmez Baykoç, 2000, 19). Ona

göre oyun; doğaçlamaya dayalı, içsel motivasyonla sürdürülen, çatışmalardan uzak ve çocuğa özgürce hareket alanı sunan bir etkinliktir (akt. Pehlivan, 2014, 36). Bu nedenle çocukların çevrelerini keşfetmesi, araştırması ve yeni deneyimler kazanması büyük ölçüde oyun aracılığıyla gerçekleşmektedir (Topçu Saygı, 2019, 116; Sevinç, 2005, 97).

Eğitsel oyun, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlayan etkili bir öğretim yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Demirel, 2015, 93). Oyun aracılığıyla bilgilerin aktif biçimde kullanılması, yanlış öğrenmelerin düzeltilmesine yardımcı olmakta; öğrencilerin derse odaklanmasını artırmakta ve tüm öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını desteklemektedir (Bilen, 2002, 99; Demirel, 2015, 107). Ayrıca oyun, karmaşık ya da soyut konuların eğlenceli bir biçimde öğretilmesine imkân tanınması bakımından eğitim sürecinin önemli bir bileşenidir (Owens, 1997, 31-33).

Eğitsel oyunların etkili ve kalıcı öğrenme sağlayabilmesi için hazırlık aşamasında bazı pedagojik ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir. Oyunların amaç ve kazanımlarla uyumlu olması, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeylerini dikkate alması ve karmaşık olmaması önemlidir (Usta Gezer, 2023, 84; Zengin, 2002, 63). Farklı zekâ türlerine hitap edecek şekilde tasarlanan oyunlar, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta; oyundan haz almalarını sağlayarak öğrenme verimliliğini yükseltmektedir (Bayraktar, 2023, 105; Zengin, 2002, 63). Bu nedenle oyun hazırlanırken öğrencilerin yaş, gelişim özellikleri, hazırbulunuşlukları ve bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır (Akandere, 2013, 22; Koçyiğit vd., 2007, 337).

1.2.1. Öğrenme Sürecinde Oyunun Önemi

Öğrenme sürecinde oyuna yeterli düzeyde yer verilmesi, çocuğun hem bedensel hem de ruhsal açıdan kendini güvende hissetmesine katkı sağlamaktadır. Oyun, engellenme, kaygı, korku ve gerilim gibi olumsuz duyguları azaltarak çocuğun yetenek, duygu ve becerilerini fark etmesine ve geliştirmesine imkân tanır. Bu süreç, çocuğun belirli bir olgunluk düzeyine ulaşmasını desteklemektedir (Yörükoğlu, 2023, 381-382; Zengin, 2002, 21-22). Oyun oynayan çocuk; kurallara uyma, saygı ve dürüstlük gösterme, iş birliği yapma, davranışlarını kontrol etme, farklı bakış açıları geliştirme ve çözüm odaklı düşünme becerilerini doğal biçimde kazanır. Çocuklar üzerinde yapılan gözlemler, oyundan haz alan bireylerin zekâ düzeylerinin daha

yüksek olduğunu ve yaratıcı düşüncenin oyun ortamında daha belirgin şekilde geliştiğini göstermektedir. Öğretim sürecinde kullanılan oyunlar, dikkat çekici ve sentez gücü gerektiren bir yöntem niteliği taşımakta; öğretmenin öğrencilerini daha iyi gözlemlemesine ve onların kişilik gelişimlerine rehberlik etmesine zemin hazırlamaktadır. Eğlence temelli bu yöntem, öğrencilerin ilgisini artırarak öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır (Aydın, 2013, 48; Özdoğan, 2004, 125-126).

Oyunun etkili olabilmesinde oyun arkadaşı da önemli bir unsurdur. Çocuklar oyun sürecinde akranlarından yeni kavramlar öğrenmekte; bu karşılıklı etkileşim dini ve ahlaki gelişime de katkı sağlamaktadır. Böylece çocuklara verilmek istenen değer ve beceriler, oyun ve akran etkileşimi aracılığıyla daha doğal ve kalıcı şekilde kazandırılmaktadır (Çelik, 2004, 190-196).

Grup oyunları, işbirlikçi öğrenmeyi destekleyen bir ortam sunar. Öğrenciler bu oyunlarda yalnızca bireysel değil, aynı zamanda akranlarından öğrenme fırsatı bulur. Bu süreçte başarı bireysel değil, grubun ortak başarısı olarak değerlendirilmekte; öğrenciler birbirine destek olarak öğrenmeye aktif biçimde katılmaktadır. Öğretmen merkezli yaklaşımların aksine, oyun temelli öğrenci merkezli öğrenme süreçleri, çocuklarda üst düzey duygusal uyanıklık oluşturmakta ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Çocuklar oyun sırasında kazanma ve kaybetme duygularını yaşayarak deneyim kazandığından, bu süreç öğrenmeye önemli bir güç katmaktadır. Ayrıca çoklu duyu organının etkin olduğu bu yöntem, öğrenmenin kalıcılığını desteklemektedir (Aydın, 2013, 408; Pehlivan, 2014). Bu nedenle, öğrenenin aktif olduğu bir öğretim sistemi, değişime uyum sağlayabilen ve sorumluluk bilinci gelişmiş bireylerin yetişmesinde önemli bir unsur olarak görülmektedir (Ev, 2012, 5).

Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında da oyunun önemli bir rolü bulunmaktadır. Oyun yoluyla çocuklar, günlük yaşamlarında deneyimleyemeyecekleri durumları güvenli bir ortamda yaşayabilmekte; bu süreç onların kalıplaşmış düşünce biçimlerinden uzaklaşarak olaylara daha geniş bir perspektiften bakmalarını sağlamaktadır. Böylelikle çocuklar, yaratıcı ve alternatif çözüm yolları geliştirme becerisi kazanmaktadır (Kazancı, 1989, 55; Sungur, 1997, 230; Zengin, 2002, 21-22).

Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler, eğitimde yenilikçi yaklaşımları zorunlu kılmaktadır (İşman, 2011, 41; Demir, 2021, 209). Öğretmen merkezli eğitim anlayışının yerini, bireyin aktif olduğu öğrenci merkezli yaklaşımlar almaya

başlamıştır (Gürer - Arslan, 2017, 91). Bu yeni anlayış, çoklu duyu organlarına hitap eden, öğreneni sürece dâhil eden ve bilgiyi yapılandırmaya imkân veren yöntemleri öne çıkarmaktadır. Günümüz eğitim anlayışında öğrencilerin pasif biçimde sıralarda oturarak yalnızca öğretmeni dinlemesi ile etkili bir öğrenme sağlayacağı düşüncesi bilimsel olarak desteklenmemektedir (Özpolat, 2013, 7).

Alternatif bir eğitim modeli olan Montessori okullarında da çocuklara kendi öğrenme hızlarında çalışma, materyal seçme ve kendi hatalarını düzelterek bağımsız hareket etme özgürlüğü sunulur (Erakkuş - Şanver, 2016, 433). Burada çocuğun doğal ve tükenmeyen oyun arzusu, öğretmenin en güçlü pedagojik kaynağını oluşturmaktadır. Bu istek, çocuğun sınıf ortamında etkin, canlı ve öğrenmeye açık olmasını sağlar (Adler, 2016, 121; Montessori, 2016, 19-20). Montessori'nin (2016, 19-20) "oyundan uzaklaştırılan çocuğun, kanatları iğneyle tutturulmuş bir kelebeğin çaresizliğini hissettiği" yönündeki benzetmesi, oyunun çocuk için taşıdığı yaşamsal önemi çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır.

1.2.2. Eğitsel Oyun

Eğitimin temel amacı, bireyin tüm yönleriyle sağlıklı ve dengeli bir biçimde gelişimini sağlamak; bu doğrultuda öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alanlarda gelişerek istenilen niteliklere sahip bireyler hâline gelmelerine katkıda bulunmaktır (Aşık Ev, 2021, 111). Bireyin haz alarak bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimine katkı sağlayan etkinlikler "eğitsel oyun" olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2023, 134; Dönmez Baykoç, 2000, 13; Çoban - Nacar, 2015, 7). Yapılan araştırmalar ve ortaya konulan kuramsal yaklaşımlar, oyunun eğitim sürecinde hem bir yöntem hem de bir materyal olarak kullanılmasının önemini açıkça ortaya koymaktadır (Karakoyunlu, 2023, 20). Bu bağlamda oyun, çocuğun en temel etkinliklerinden biri olarak değerlendirilmeli ve eğitim süreçlerinde etkili bir öğrenme aracı olarak ele alınmalıdır (Gürer - Arslan, 2017, 90). Oyunun çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal, duygusal ve dil gelişimine çok yönlü katkılar sunduğu bilinmektedir (Koçyiğit vd., 2015, 287; Burgaz Uskan - Bozkuş, 2019, 126). Öğrenme ile oyun arasında güçlü bir ilişki bulunmakta; bu nedenle yetişkinlerin ve eğitimcilerin, oyunun öğrenci motivasyonu üzerindeki olumlu etkisini dikkate alarak öğretim süreçlerinde

oyundan etkin biçimde yararlanmaları gerekmektedir (Tuğrul vd., 2014, 2; Usta Gezer, 2023, 81).

Gelişim dönemlerine göre oyun biçimsel açıdan farklılık gösterse de her dönemde çocuk için temel bir gereksinim olma özelliğini korumaktadır (Zengin vd., 2016, 9). Oyun, eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran, süreci eğlenceli hâle getiren ve öğrenmenin kalıcılığını artıran etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Tarihsel süreçte de oyun, bireylerin sosyalleşmesini sağlayan önemli bir araç işlevi görmüştür. Zihinsel gelişimin ve öğrenmelerin yaklaşık %60'ının 0-6 yaş döneminde gerçekleştiği dikkate alındığında, bu dönemin önemi daha da belirginleşmektedir (Karakoyunlu, 2023, 20). Çocuk, bu süreçte oyun aracılığıyla aktif bir şekilde, bıkkınlık ya da yorgunluk hissetmeden öğrenme deneyimleri kazanmaktadır. Bu nedenle öğrenmeyi kolaylaştıran ve eğlenceli hâle getiren oyunlara özellikle ilköğretim döneminde daha sık yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Yorulmaz, 2015, 11; Topçu Saygı, 2019, 116).

Eğitim sürecinde öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi, bilgiyi kendi çabasıyla keşfetmesi ve toplumsal değişimlere uyum sağlayabilmesi büyük önem taşımaktadır (Burgaz Uskan - Bozkuş, 2019, 129). Bu bağlamda eğitimde kullanılan önemli yöntemlerden biri olan oyun, öğrencinin derse olan ilgisini ve öğrenme güdüsünü artırmakta, öğrenme sürecini zevkli hâle getirmektedir (Atasoy, 2019, 26). Aynı zamanda oyun, öğrencinin bilgiye ulaşma yollarını keşfetmesine ve elde ettiği bilgiyi dönüştürerek kullanmasına imkân tanımaktadır (Aybek, 2007, 36-41; Ev, 2012, 6; Güneş, 2021, 17; Usta Gezer, 2023, 86).

Oyun, çocuğun başkalarına saygı göstermeyi ve kendi haklarına saygı duyulması gerektiğini kavramasını sağlamakta; etkileşim yoluyla sosyalleşmesini desteklemektedir (Anılan vd., 2004, 2-10; Özdemir, 2006, 1/446). Çocuk, oyun sürecinde doğru ve yanlış ayrımını öğrenirken, aynı zamanda arkadaşlarının bakış açılarını değerlendirme fırsatı bulmaktadır (Sevinç, 2005, 98). Bunun yanında oyun, problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlamakta; engelleri aşma, strateji üretme ve deneme-yanılma yoluyla çözüm bulma süreçleri çocuğun özgüven kazanmasını desteklemektedir (Yılmaz vd., 2022, 41). Gerçek yaşamdan örnekler içeren oyunlar ise çocuğun ne yapması gerektiğini keşfetmesini ve davranışlarını uygulamalı olarak öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Kalender, 1999, 111-112).

Oyun, özellikle karmaşık ve soyut konuların daha anlaşılır ve ilgi çekici hâle getirilmesinde etkili bir pedagojik araç olarak öne çıkmaktadır. Oyun yoluyla çocuklar; paylaşma, sabır, fedakârlık, kurallara uyum, iş birliği ve yardımlaşma gibi temel sosyal becerileri içselleştirmektedir (Pehlivan, 2014, 14). Aynı zamanda olumlu rekabet anlayışı geliştirerek kaybetmeyi kabullenmeyi ve rakiplerini tebrik edebilmeyi öğrenmektedirler (Seyrek - Sun, 1991, 57; Atasoy, 2019, 68). Bu süreç, çocukların öğrenmeye ve yeni bilgilere yönelik motivasyon ve merak duygularını artırmaktadır (Özdoğan, 2004, 102). Erken yaşlarda nitelikli oyun ortamlarında bulunan çocukların, ilerleyen dönemlerde akademik açıdan daha başarılı ve bilgiye karşı daha istekli bireyler hâline geldikleri gözlemlenmektedir. Ayrıca oyun, çocukların dikkat ve konsantrasyon becerilerinin yanı sıra kendilerini ifade edebilme yetilerini de geliştirmekte; bu durum, oyunun bilişsel becerilerin gelişiminde kritik bir role sahip olduğunu göstermektedir (Auerbach, 2008, 43; Karakoyunlu, 2023, 22; Usta Gezer, 2023, 82).

Eğitim ve öğretim süreçlerinde oyundan yararlanılması, öğrencilerin akademik başarısını ve öğrenme motivasyonunu önemli ölçüde artırmaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin oyun yoluyla bilgiyi daha kolay edindiklerini ve öğrenme sürecine aktif katılım sağladıkları için bu bilgilerin daha kalıcı hâle geldiğini ortaya koymaktadır (Uslu, 2022, 826). Oyunun birden fazla duyu organını harekete geçirmesi, öğrenilen bilgilerin pekişmesini sağlamakta ve derinlemesine öğrenmeyi teşvik etmektedir. Bunun yanı sıra oyun, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırmakla kalmamakta; üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sunmaktadır (Gürer - Arslan, 2017, 92; Bozan vd., 2025, 1276). Oyun temelli öğrenme süreçleri, öğrencilerin karar verme, analiz, sentez, değerlendirme ve eleştirel düşünme gibi bilişsel yeteneklerini güçlendirmekte; bu yönüyle oyun, yalnızca temel bilgilerin aktarımında değil, aynı zamanda karmaşık problem çözme ve yaratıcı düşünme süreçlerine hazırlıkta da etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir (Zengin, 2002, 48; Göv, 2019, 25; Kuzu, 2015, 5).

Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre akranlarla geçirilen zaman, çocukların zihinsel gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Özellikle benmerkezci düşünce evresindeki çocuklar, grup içinde kabul görmek ve dışlanmamak amacıyla kurallara uyum sağlamayı öğrenmektedirler. Bu süreçte çocuklar yalnızca kuralları öğrenmekle kalmamakta, aynı zamanda farklı bakış açılarını anlamaya başlayarak

empati becerilerini de geliştirmektedirler. Akranlarla etkileşim, Piaget'nin kavramsal değişim ve bilişsel çatışma yaklaşımları çerçevesinde ele alındığında, çocukların kendi düşüncelerini sorgulamalarına ve yeni bilgi yapıları inşa etmelerine olanak tanımaktadır. “Akran öğretimi” olarak adlandırılan bu süreçte çocuklar birbirlerinden yeni kavramlar öğrenmekte ve mevcut bilgilerini pekiştirmektedirler. Bu etkileşimler, çocuğun benmerkezci düşünceden uzaklaşarak daha nesnel ve iş birliğine dayalı bir anlayış geliştirmesine katkı sağlamaktadır (akt. Özdoğan, 2004, 32, 121, 135-136; Alibekiroğlu, 2017, 15-16; Pehlivan, 2014, 37).

1.2.3. Eğitsel Oyunların Sınıf İçi Uygulamaları ve Özellikleri

Eğitsel oyunlar, belirli kurallara, amaçlara ve hedeflere sahip olup çoğunlukla eğitimci tarafından planlanarak tasarlanan öğretim etkinlikleridir (Zengin, 2002, 51). Bu oyunlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmakta ve edinilen bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır. Eğitsel oyun, doğrudan öğretimden ziyade dolaylı bir öğretim yöntemi olarak öğretmene destek sağlayan işlevsel bir araç niteliği taşımaktadır. Bununla birlikte, çocukların dış dünyayı tanımalarına, çevreleriyle etkileşim kurmalarına ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Sel, 1990, 7; Zengin, 2002, 51; Çoban - Nacar, 2015, 7).

Fidan (1996, 175-177), öğretim yöntemlerini sınıflandırırken eğitsel oyunları dramatizasyon başlığı altında ele almış ve oyunu etkili bir öğretim aracı olarak değerlendirmiştir. Benzer şekilde Demirel (2015, 118), eğitsel oyunları konuların pekiştirilmesini ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlayan bir öğretim aracı olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda eğitsel oyunlar, belirli hedeflere hizmet eden ve sınıf ortamında planlı bir biçimde uygulanan öğretim etkinlikleri olarak öne çıkmaktadır (Zengin, 2002, 51-52; Usta Gezer, 2023, 84; Gürer - Arslan, 2017, 91).

Sınıf içi uygulamalarda kullanılan eğitsel oyunlar; konuların dikkat çekici bir biçimde sunulmasını, hatalı öğrenmelerin düzeltilmesini, yeni kavramların öğretilmesini ve öğrenilen bilgilerin kalıcı hâle gelmesini sağlamaktadır (Bilen, 2002, 35; Çangır, 2008, 14). Belirli kurallar çerçevesinde öğrencilere kontrollü bir özgürlük alanı tanıyan bu oyunlar, öğretme-öğrenme sürecinde etkili bir teknik olarak kullanılmakta ve öğrencilere keyifli, motive edici bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Atasoy, 2019, 52; Karakoyunlu, 2023, 26). Ayrıca eğitsel oyunlar, daha önce edinilen

bilgilerin pekiştirilmesine ve tekrar edilmesine olanak tanımakta; hedef davranışların gelişimini desteklemekte, öğrencilerin derse yönelik dikkatini artırmakta ve bilgilerin uzun süreli bellekte saklanmasına katkı sağlamaktadır (Uslu, 2022, 826). Bunun yanı sıra, öğrencileri farklı bakış açıları geliştirmeye yönlendirerek bilişsel ve yaratıcı düşünme süreçlerinin gelişimine de katkı sunmaktadır (Zengin, 2002, 52; Usta Gezer, 2023, 86).

1.2.4. Oyunla Eğitimin Üstün Yönleri

Çocukların dünyayı tanıma ve anlamlandırma süreçlerinde oyun, önemli bir öğrenme aracı olarak öne çıkmaktadır (Sel, 1990, 7). Eğitim literatüründe, oyunun hem bireysel gelişim hem de akademik başarı üzerindeki etkileri sıklıkla vurgulanmaktadır (Koçyiğit vd., 2007, 327; Özer vd., 2006, 54-57).

Eğitsel oyunlar, öğrenme sürecinde öğrencilerin derse aktif katılımını artırmakta ve öğretimin öğrenci merkezli bir yapıda yürütülmesine katkı sağlamaktadır (Hollingsworth - Hoover, 1999, 65; Demirel, 2015, 55). Bu tür oyunlar, sınıf içi motivasyonu yükselterek öğrencilerin derse yönelik ilgisini canlı tutmaktadır (Hollingsworth - Hoover, 1999, 65; Yorulmaz, 2015, 21).

Eğitsel oyunlar, bilişsel gelişimi destekleyerek öğrenmelerin daha kalıcı hâle gelmesine katkı sağlamaktadır (Uslu, 2022, 820). Bu oyunlar; Bloom'un ve arkadaşlarının amaçların taksonomisindeki bilişsel öğrenme basamakları olan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme süreçlerini etkin biçimde harekete geçirerek söz konusu taksonomiye uygun bir öğretim ortamı sunmaktadır (akt. Zengin, 2002, 12-13). Bu doğrultuda öğrencilerin dikkatleri öğrenme içeriğine yönelmekte ve öğrenme sürecinin kalıcılığı artmaktadır (Bilen, 2002, 203). Bununla birlikte eğitsel oyunlar, çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme ile problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlarken aynı zamanda sosyal etkileşimi de güçlendirmektedir (Usta Gezer, 2023, 88). Vygotsky'nin "yakınsak gelişim alanı" kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, oyun temelli öğrenme süreçleri öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerinin ötesine geçmelerine, yeni kazanımlar elde etmelerine ve bilişsel olduğu kadar sosyal-duygusal yönden de gelişim göstermelerine imkân tanımaktadır (Koçyiğit vd., 2007, 331; Bodrova - Leong, 2013, 63).

Eğitsel oyunlar, çocukların kendi duygularının farkına varmalarını ve bu duyguları daha rahat ifade edebilmelerini sağlamaktadır (Değer, 2024, 7). Oyun sürecinde çocuklar, yaşadıkları duyguları tanıma, kontrol etme ve yönetme becerileri kazanırken; aynı zamanda empati kurma yeteneklerini de geliştirmektedir (Ata Doğan, 2023, 168; Dam, 2023, 25-27). Bu yönüyle eğitsel oyunlar, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini bütüncül bir biçimde destekleyen önemli bir öğrenme aracı olarak öne çıkmaktadır (Yorulmaz, 2015, 21-22; Koçyiğit vd., 2007, 331).

1.2.5. Oyunla Eğitimin Sınırlılıkları

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak öğrenmeyi zenginleştiren etkili öğretim yöntemlerinden biri olmakla birlikte, birtakım sınırlılıkları da bünyesinde barındırmaktadır. Bu sınırlılıkların farkında olunması ve söz konusu sınırlılıklara yönelik uygun stratejilerin geliştirilmesi, eğitsel oyunların eğitim-öğretim sürecinde etkili ve verimli bir biçimde kullanılabilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.2.5.1. Ölçme ve Değerlendirme Sınırlılıkları

Eğitsel oyunların öğretim sürecine önemli katkılar sağlamasına rağmen, bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır (Zengin, 2002, 58). Bu sınırlılıkların başında, oyun temelli öğrenme süreçlerinde ortaya çıkan öğrenme çıktılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi gelmektedir (Usta Gezer, 2023, 85). Eğitsel oyunların hangi bilgi, beceri ya da tutumları kazandırdığını ortaya koymaya yönelik geçerli ve güvenilir ölçütler geliştirmek, bazı durumlarda güçlük yaratabilmektedir. Benzer biçimde, dijital eğitsel oyunlarda öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle yeterince sağlanamaya bilmektedir. Bunun yanı sıra, oyun yoluyla edinilen bilgi ve becerilerin sınıf içi öğrenme ortamlarına transfer edilmesi süreci de zaman zaman sınırlayıcı bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Hollingsworth - Hoover, 1999, 313; Göv, 2019, 57).

Özellikle grup çalışmasına dayalı eğitsel oyun uygulamalarında, öğrencilerin bireysel öğrenme düzeylerinin nesnel biçimde belirlenmesi önemli bir sorun alanı oluşturmaktadır. Grup içinde bazı öğrencilerin pasif kalması ya da daha aktif öğrencilerin gerisinde kalması, her bir öğrencinin bilgi ve beceri düzeyinin doğru

biçimde değerlendirilmesini zorlaştırabilmektedir. Bu durum, bireysel performansın görünürlüğünü azaltarak öğrenme çıktılarının tam olarak ortaya konulmasını güçleştirmektedir (Aydın, 2023, 136).

1.2.5.2. Rekabet ve Yarışma Sorunları

Eğitsel oyunların sınırlılıkları arasında öne çıkan unsurlardan ikincisi de rekabet ortamından kaynaklanan pedagojik sorunlardır (Zengin, 2002, 58). Oyun süreci, bazı durumlarda öğrenme hedeflerinden uzaklaşarak öğrenciler arasında “kim kazanacak” anlayışının ön plana çıktığı bir rekabet alanına dönüşebilmektedir. Bu durum, özellikle yavaş öğrenen, çekingen ya da akademik özgüveni düşük öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir (Hollingsworth - Hoover, 1999, 313; Aydın, 2023, 136).

Ayrıca, eğitsel oyunlarda yoğun rekabetin varlığı, bazı öğrencilerde kaygı ve stres düzeyinin artmasına yol açarak öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Rekabet baskısının artması, öğrencilerin hata yapma korkusunu tetikleyerek oyuna ve dolayısıyla öğrenme sürecine aktif katılımı azaltabilmektedir (Aydın, 2023, 136; Gürer - Arslan, 2017, 111).

Eğitsel oyunların bir diğer sınırlılığı ise zorbalık eğilimi bulunan öğrencilerin davranışlarının kontrol edilmesinde yaşanan güçlüklerdir (Gürer - Arslan, 2017, 111). Özellikle bilgi ve beceri düzeyi bakımından heterojen gruplarda yürütülen oyun etkinliklerinde, sürekli başarısızlık yaşayan öğrencilerde derse ve öğrenme ortamına karşı olumsuz tutum ve davranışların gelişmesi söz konusu olabilmektedir. Bu bağlamda, eğitsel oyunların etkili ve güvenli bir öğrenme ortamı sunabilmesi için rekabet unsurunun iş birliğiyle dengelenmesi ve öğretmen rehberliğinin sürece bilinçli biçimde dâhil edilmesi büyük önem taşımaktadır (Hollingsworth - Hoover, 1999, 313; Zengin, 2002, 56; Gürer - Arslan, 2017, 113).

1.2.5.3. Öğretmen Yeterlikleri

Eğitsel oyunların uygulama sürecinde öğretmenin yeterliği ve pedagojik donanımı, yöntemin etkililiğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Eğitsel oyun temelli öğretim, öğretmenden yalnızca alan bilgisi ve genel

öğretmenlik yeterlikleri değil; aynı zamanda hayal gücü, dikkat yönetimi, yaratıcılık, esnek düşünme, espri yeteneği ve sentez yapabilme gibi üst düzey bilişsel ve pedagojik beceriler de talep etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin eğitsel oyun yöntemini etkili biçimde kullanabilmesi, belirli kişisel ve mesleki özelliklerin bir arada bulunmasını gerekli kılmaktadır (Zengin, 2002, 58).

Öğretmenlerin eğitsel oyun yöntemine yönelik yeterlik ve isteklilik düzeylerinin düşük olması, bu yöntemin ders içi uygulamalarda yüzeysel kalmasına ve dolayısıyla beklenen öğrenme çıktılarının elde edilememesine yol açabilmektedir. Özellikle planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının yeterince yapılandırılmadığı durumlarda, eğitsel oyunlar öğrenciler tarafından yalnızca bir boş zaman etkinliği olarak algılanabilmekte; bu algı, yöntemin eğitsel niteliğini zayıflatmaktadır. Nitekim literatürde, hazırlıksız ve amaçsız biçimde uygulanan eğitsel oyunların, öğrenme sürecine katkı sağlamaktan ziyade dikkat dağıtıcı bir unsur hâline gelebildiği vurgulanmaktadır (Çangır, 2008, 85-86; Çeken, 2022, 8).

1.2.5.4. Katılım Sorunları

Eğitsel oyunların uygulanması sürecinde öğrenci katılımı da belirli sınırlılıklar ile karşılaşabilmektedir. Öğrencilerin oyunun kurallarını tam olarak anlamamaları veya oyunu ilgi çekici bulmamaları, beklenen katılım düzeyine ulaşılmasını engelleyebilmektedir (Atasoy, 2019, 80). Ayrıca, çekingen öğrencilerin oyuna geç katılması ya da oyunların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal seviyelerine uygun olmaması, katılımın etkinliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Gürer - Arslan, 2017, 112). Dijital oyunların kullanıldığı durumlarda ise, bazı öğrencilerin teknolojiye erişim veya kullanım konusundaki güçlükleri, katılımı sınırlayan bir diğer faktör olarak öne çıkmaktadır (Birgün - Osmanoğlu, 2023, 227). Bunun yanı sıra, öğrencilere oyuna katılım konusunda seçim hakkı tanınmaması, motivasyonu düşürerek öğrenme sürecinin etkinliğini azaltmakta ve hedeflenen öğrenme kazanımlarına ulaşmayı güçleştirmektedir (Arslan, 2017, 54; Karakoyunlu, 2023, 14).

1.2.5.5. Zaman ve Kaynak Sorunları

Eğitsel oyunların uygulanmasında karşılaşılan önemli sınırlılıklardan biri, zaman kısıtlamalarıdır (Bozan vd., 2025, 1276). Özellikle kalabalık sınıflarda

oyunların etkin bir biçimde uygulanması güçleşmekte ve sürenin verimli kullanılmaması durumunda dersin planlanan hedeflerinden sapılabilmektedir (Atasoy, 2019, 76). Küçük grup etkinliklerinde ise tüm öğrencilerin görev alamaması, katılım oranını düşüren bir diğer faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Göv, 2019, 58). Bunun yanı sıra, kaynak kısıtlamaları da dikkat çekmektedir (Çangır, 2008, 85). Eğitsel dijital oyunların maliyetleri, her eğitim kurumunun bu kaynaklara eşit düzeyde erişimini engelleyebilmekte ve uygulama sürecini sınırlayabilmektedir. Ayrıca, her öğrenme çıktısına uygun nitelikte oyun bulmanın güçlüğü ve oyunun içeriğinin öğrencilerce önceden bilinmesi nedeniyle aynı oyunun aynı grupla tekrar oynanmasının sınırlı verim sağlaması da önemli bir kısıt olarak değerlendirilmektedir (Göv, 2019, 58; Bozan vd., 2025, 1276).

1.2.5.6. Telafi Stratejileri

Eğitsel oyunlarda karşılaşılan sınırlılıklar, uygun stratejiler ile büyük ölçüde aşılabilmektedir. Örneğin, sürekli aynı grubun başarılı olması durumunda takımların değiştirilmesi veya oyun kurallarının yeniden düzenlenmesi, tüm öğrencilerin başarıyı deneyimleyebileceği bir öğrenme ortamı oluşturulmasına olanak tanımaktadır. Bu yaklaşım, oyunun rekabetten ziyade öğrenme odaklı olmasını sağlamaktadır (Hollingsworth - Hoover, 1999, 313).

Ayrıca, öğretmenlerin eğitsel oyunların derslerdeki katkıları konusunda bilgilendirilmesi ve gerekli yönlendirmelerin sağlanması, hazırlık sürecinin “ekstra yük” olarak algılanmasını önleyebilir. Bu kapsamda, öğretmenlere yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi ve oyun temelli öğrenme konusunda farkındalık kazandırılması büyük önem taşımaktadır (Göv, 2019, 110).

Buna ek olarak, kalabalık sınıflarda uygun organizasyonların yapılması durumunda eğitsel oyunlar, dezavantaj olmaktan çıkarak önemli bir eğitimsel avantaja dönüşebilir. Sonuç olarak, eğitsel oyunları uygularken sınırlılıkların bilinmesi, yöntemin daha etkili kullanılmasını ve hedeflenen öğrenme kazanımlarına ulaşılmasını sağlamaktadır. Başlıca sınırlılıklar arasında ölçme-değerlendirme güçlükleri, zaman ve kaynak kısıtlamaları, öğretmen yeterlilikleri, rekabet ortamı ve öğrenci katılımına ilişkin sorunlar yer almaktadır (Zengin, 2002, 58-60; Usta Gezer, 2023, 85). Ancak, bu sınırlılıklar uygun stratejilerle çözülebilmekte ve eğitimcilerin

bu sınırlılıkları fark ederek çözüm yollarına odaklanması, eğitsel oyunlardan elde edilecek verimi artırmaktadır (Hollingsworth - Hoover, 1999, 313; Yorulmaz, 2015, 22).

1.2.6. Eğitsel Oyunların Planlanmasında ve Uygulamasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Öğrenme ortamını zenginleştiren ve öğrencileri aktif hâle getiren araçlardan biri eğitsel oyunlardır. Eğitsel oyunların etkili olabilmesi, planlama, hazırlık ve uygulama süreçlerinde belirli hususlara dikkat edilmesini gerektirir. Bu bağlamda, eğitsel oyunlardan beklenen başarıyı sağlamak ve eğitim sürecinde etkili bir şekilde kullanılmalarını temin etmek için takip edilmesi gereken temel basamaklar bulunmaktadır. Bu basamaklar, oyunun tanıtımı, kuralların açıklanması, uygulama süreci ve değerlendirme aşaması olarak sınıflandırılabilir (Akandere, 2013, 18-19, 36-45; Usta Gezer, 2023, 84-85).

Eğitsel oyunların öğretim sürecinde etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin dikkate alması gereken aşamalar arasında planlama, oyunun seçimi, tanıtımı, kurallarının açıklanması, uygulanması ve değerlendirilmesi yer almaktadır. Oyunun amacına uygun olarak fayda sağlayabilmesi için sınıfın niteliksel ve niceliksel özellikleri, zaman yönetimi ve öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır (Usta Gezer, 2023, 84). Ayrıca, seçilen oyunun eğitim-öğretim hedeflerine uygun, öğrencilerin ilgisini çeken ve tüm öğrencileri kapsayacak nitelikte olması büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin oyuna güdülenmesi, psikolojik olarak hazırlanması ve anlaşılır yönergelerle bilgilendirilmesi, oyunun amacına ulaşmasında kritik rol oynamaktadır (Akandere, 2013, 18-19). Bu süreçte, oyunun tüm öğrenciler tarafından doğru bir şekilde kavrandığından emin olunmalı ve gerekirse pilot uygulamalar gerçekleştirilmelidir. Grupların dengeli ve eşit şekilde oluşturulması, öğrencilerin oyuna aktif katılımını destekleyen önemli bir faktördür (Zengin, 2002, 56). Oyunun sonunda gerçekleştirilecek değerlendirme sürecinde ise hazırlık, uygulama ve elde edilen sonuçlar sistematik bir biçimde ele alınmalıdır (Usta Gezer, 2023, 84-85; Korkmaz, 2021, 208; Akandere, 2013, 40; Güneş, 2021, 273).

1.2.7. Eğitsel Oyunların Değerlendirme Aşaması

Eğitsel oyunlardan beklenen etkinin sağlanabilmesi, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin sistemli bir biçimde yürütülmesine bağlıdır (Usta Gezer, 2023, 84-85). Bu bağlamda, oyun temelli değerlendirme, yalnızca dersin başarısını ortaya koymakla kalmayıp, hangi konuların tekrar edilmesi gerektiğinin belirlenmesinde de kritik bir rol üstlenmektedir (Gürer - Arslan, 2017, 112). Ayrıca, değerlendirme süreci, öğretmene hangi oyunun öğrenciler tarafından daha fazla ilgi gördüğünü ve sınıf ortamında daha etkili olduğunu tespit etme imkânı sunmaktadır (Şaşa, 2021, 149).

Araştırmalar, eğitsel oyunların değer kazanımlarına etkisinin incelenmesinde, öğrencilerden alınan geri bildirimlerin ve süreçle ilgili gözlemlerin dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımla, hangi oyunun daha etkili uygulandığına dair veriler elde edilmekte ve gözlemlerin sistematik olarak kaydedilmesi gerekmektedir (Gürer - Arslan, 2017, 113; Usta Gezer, 2023, 85). Öğretmenler, bu gözlemler sayesinde oyun sürecini daha etkin yönetebilmekte ve gerekli düzenlemeleri zamanında gerçekleştirebilmektedirler (Birgün - Osmanoğlu, 2023, 237).

Sınıf ortamında oynanan oyunların planlanan öğrenme çıktısına ulaşma düzeyinin belirlenmesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygunluğunun değerlendirilmesi, oyun için ayrılan süre ve tekrar sayısının yeterliliği ile kullanılan araç-gereçlerin uygunluğu, değerlendirme sürecinde büyük önem taşımaktadır (Usta Gezer, 2023, 85). Oyunun sonunda yapılan değerlendirme, uygulanan eğitimin eksikliklerinin giderilmesine, güçlü yönlerin daha da geliştirilmesine ve öğrenme sürecinin etkinliğinin artırılmasına katkı sağlamaktadır (Gürer - Arslan, 2017, 112).

Bunun yanı sıra, oyun değerlendirmesinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması da önem arz etmektedir. Öğrencilerin iş birliği becerilerini ve problem çözme yeteneklerini ölçen performans değerlendirmesi, oyun sürecindeki gelişimlerini ve öğrenme çıktılarını belgelendiren öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), kavramlar arasındaki ilişkileri algılama düzeylerini ortaya koyan kavram haritaları ve öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlayarak öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenmelerini destekleyen öz değerlendirme, bu yöntemler arasında yer almaktadır (Gürer - Arslan, 2017, 104). Bu yaklaşımlar sayesinde, öğrencilerin

öğrenme çıktıları ve oyun sürecindeki performansları daha kapsamlı ve çok boyutlu bir biçimde değerlendirilebilmektedir (Karakoç vd., 2020).

1.3. Eğitim Felsefesinde Oyunun Yeri: Tarihsel Bir Bakış

1.3.1. İslam Düşünürleri ve Eğitimcilerine Göre Oyun ve Öğrenme

İslam tarihinde oyunun çocuk gelişimi açısından önemine dair erken dönem farkındalıklara rastlanmaktadır. Hz. Peygamber'in torunlarıyla oyun oynadığına dair rivayetler, oyunun çocuk gelişimindeki yerine işaret eden önemli örnekler arasında yer almaktadır (Çelik, 2004, 194; Kılınçer, 2023, 290). Bu durum, oyunun yalnızca eğlence amacı taşıyan bir etkinlik değil; aynı zamanda çocukların sağlıklı gelişimini destekleyen bir unsur olarak erken dönemlerden itibaren benimsendiğini göstermektedir (Yıldırım - Öz, 2021, 900-902). Nitekim El-Câhız (775–898), kendi döneminde çocuklara oyun yoluyla öğretim yapan eğitimcilerin bulunduğunu ifade etmiş; bu tespit, İslam medeniyetinde oyunun eğitsel işlevinin erken dönemlerden itibaren fark edildiğini ortaya koymuştur (akt. Göv, 2019, 19).

İslam düşünce tarihinde çocuk eğitimi ve oyun ilişkisini sistemli biçimde ele alan önemli isimlerden biri İbn Sînâ'dır (980–1037). İbn Sînâ'ya göre beden ve ruh gelişimi bir bütün olarak ilerlediğinde, çocukta güzel ahlak ve dengeli bir karakter gelişimi sağlanabilmektedir (akt. Dodurgalı, 1995, 156-161). Bu nedenle çocuğun oyun ihtiyacının karşılanması büyük önem taşımaktadır (Dağ - Öymen, 1974, 33). Ona göre oyun, yalnızca bedensel bir etkinlik değil; aynı zamanda ruhsal dengeyi destekleyen, çocuğun psikolojik sağlığını koruyan önemli bir araçtır. Ancak bu süreçte çocuğa baskı yapılmamalı, oyun sırasında özgürlük alanı tanınmalıdır (Dodurgalı, 1995, 157-158). İbn Sînâ, oyunu çocuğun yeteneklerini ortaya çıkaran doğal bir öğrenme ortamı olarak değerlendirmektedir (akt. Göv, 2019, 19-20).

İbn Sînâ'ya göre oyun, çocukluk döneminin en temel ihtiyaçlarından biridir ve hem bilişsel gelişime hem de karakter oluşumuna önemli katkılar sunmaktadır. Oyun, çocuğun hayal gücünü zenginleştirerek üretkenliğini artırmakta ve zihinsel gelişimini desteklemektedir (akt. Dodurgalı, 1995, 157-158; Dağ - Öymen, 1974, 33). İbn Sînâ, çocukluk döneminde oyunun vazgeçilmez olduğunu vurgulayarak çocukları oyunlarından uzaklaştırmak isteyenlere şu sözlerle karşılık vermiştir: “Her dönemin

bir gereği vardır. Çocukluk döneminin gereği de oyundur” (akt. Pehlivan, 2014, 2; Göv, 2019, 3-4). Ona göre çocuk oyun sürecinde özgür bırakılmalıdır; zira özgürlük, çocuğun doğal kabiliyetlerinin ortaya çıkmasına ve gelişmesine imkân tanımaktadır. Oyun yoluyla çocuk hem bedensel hem zihinsel açıdan gelişirken, oyundan mahrum bırakılan bir çocuğun zihinsel gelişimi olumsuz yönde etkilenmektedir (akt. Dodurgalı, 1995, 121; Yorulmaz, 2015, 19; Göv, 2019, 20).

İslam düşüncesinde oyunun eğitsel değerine vurgu yapan bir diğer önemli isim Gazâlî’dir (1058–1111) Gazâlî’ye göre oyun, çocuğun zihnini yenileyen, ruhsal dengesini koruyan ve sağlıklı gelişimini destekleyen temel bir etkinliktir (akt. Koçyiğit vd., 2007, 329; Zengin, 2002, 26). Çocuğun öğrenmeden bıkmaması, enerjisinin korunması, ruh sağlığının devamı ve karakterinin dengeli biçimde gelişebilmesi için oyuna ihtiyaç vardır (Çamdibi, 1983, 205-206; Pehlivan, 2014, 2). Gazâlî, eğitim sürecinde yalnızca öğretim faaliyetlerine yoğunlaşmanın çocuğun zekâsını köreltebileceğini ve öğrenmeden soğumasına yol açabileceğini ifade etmiş; bu nedenle öğretim süreçlerinin oyunla desteklenmesi gerektiğini savunmuştur (Kalender, 1999, 53). Ona göre oyun, çocuğun hafızasını tazeleyen, öğrenme isteğini artıran ve kalp ile zekâ üzerinde olumlu etkiler uyandıran bir etkinlik olarak eğitimin doğal bir parçası kabul edilmelidir (Atasoy, 2019, 24).

1.3.2. Batılı Düşünürlere Göre Oyun ve Öğrenme

Oyunun eğitimdeki önemi, insanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahiptir ve bu konu, Antik Çağ’dan modern döneme kadar birçok filozof ve eğitimci tarafından ele alınmıştır. Platon (2006, 4), oyunun çocuğun bedensel ve ruhsal gelişimini desteklemesi gerektiğini vurgulamış; oyunu çocukluk döneminin temel gelişim unsurlarından biri olarak değerlendirmiştir (akt. Çoban - Nacar, 2015, 107; Koçyiğit vd., 2007, 327). Ona göre oyun, yalnızca çocukluk döneminde haz veren bir etkinlik değil; aynı zamanda bireyin ileride üstleneceği meslek ve toplumsal roller için bir hazırlık sürecidir (akt. Zengin, 2002, 23). Çocuklar oyun aracılığıyla gelecekteki rollerini deneyimlemekte ve bu süreç, onların özgür irade geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Gürer - Arslan, 2017, 89). Aristoteles ise oyunun daha çok işlevsel yönüne odaklanmış; küçük yaşlarda bedensel gelişime öncelik verilmesi gerektiğini

ve bu dönemde oyunla meşgul olmanın uygun olduğunu savunmuştur (akt. Şaşa, 2021, 36-37).

Roma düşünürlerinden Cicero ve Quintilianus da oyunun çocuk eğitimindeki rolüne dikkat çekmişlerdir. Cicero, oyunun çocukların beden sağlığını koruyarak zihinsel faaliyetlerini desteklediğini ifade ederken; Quintilianus, oyun aracılığıyla ahlaki gelişimin güçlendirilebileceğini vurgulamıştır. Bu yaklaşımlar, oyunun yalnızca bir eğlence etkinliği değil; aynı zamanda eğitimin ve kişilik gelişiminin temel unsurlarından biri olduğuna işaret eden ilk felsefi değerlendirmeleri ortaya koymaktadır (akt. Zengin, 2002, 23).

Antik Çağ sonrasında da oyunun eğitsel değerine ilişkin görüşler farklı eğitimciler tarafından geliştirilmiştir. İtalyan hümanist eğitimci Vittorino da Feltre, dönemin pedagojik yaklaşımları içinde önemli bir yere sahiptir. Feltre, özel bir evi eğitim kurumuna dönüştürerek burada hem teorik hem de uygulamalı dersler vermiştir. Onun eğitim anlayışında oyun, öğrenmeyi kolaylaştıran bir araç olarak değerlendirilmiş; bu yaklaşım, eğitimin yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda bedensel ve duygusal gelişimi de kapsamı gerektiğini ortaya koymuştur (akt. Zengin, 2002, 23). Feltre, eğitimi gönüllü bir süreç olarak ele almış ve oyunun çocuklarda öğrenme isteğini ve yaratıcı düşünmeyi harekete geçirdiğini ifade etmiştir (akt. Poyraz, 2003, 78).

Fransız düşünür François Fénelon ise eğitim-öğretim sürecinin haz verici bir nitelik taşımasının önemine dikkat çekmiştir. Fénelon'a göre çocuk, acı verici ve korkutucu etkinliklerden uzaklaşmakta; hoşlandığı ve kendisine mutluluk veren etkinliklere yönelmektedir. Bu nedenle öğretimin, çocukların ilgisini canlı tutacak ve onlara haz verecek biçimde düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre oyun, eğitimin haz boyutunu güçlendiren doğal bir araçtır. Bu görüşler, modern pedagojik yaklaşımlara geçiş sürecinde oyunun yalnızca boş zaman etkinliği değil; öğretim süreçlerini kolaylaştıran ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen bir unsur olarak değerlendirilmesinin önünü açmıştır (akt. Zengin, 2002, 24).

John Locke, çocukların ruh dünyasını anlamada ve onların eğitiminde oyunun önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Locke'a göre çocuklardan beklenen davranış ve kazanımlar, oyun yoluyla daha etkili bir biçimde kazandırılabilir. Özellikle çocukların dil öğrenme sürecinde zamanın çoğu kez verimsiz kullanıldığına

dikkat çeken Locke, bilginin oyun içerisinde sunulmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Bu bağlamda oyun, yalnızca öğrenmeyi destekleyen bir etkinlik değil; aynı zamanda çocuğun öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayan, öğretmene ise çocuğu tanıma ve onun ilgi ile yeteneklerini keşfetme imkânı sunan bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Locke’a göre oyun, çocuğun doğallığından nasıl kaynaklanıyorsa öğrenme de aynı doğallık içinde gerçekleşmeli; çocuk zorlanmadan, kendi ilgisi ve isteği doğrultusunda öğrenmeye yönlendirilmelidir (akt. Zengin, 2002, 24). John Locke, derslerin çekiciliğini artırmak amacıyla çocukların oyun içgüdülerinden yararlanılması gerektiğini savunmuş ve oyunu etkili bir öğretim aracı olarak değerlendirmiştir (akt. Özdemir, 2006, 1/32).

Jean-Jacques Rousseau, 2–12 yaş aralığındaki çocuklara doğrudan bilgi aktarımı yapılmasından ziyade, duyularının geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre bu dönemde çocuk, yaşamı için gerekli bilgileri kendi deneyimleri aracılığıyla öğrenmeli ve herhangi bir dışsal baskıya maruz kalmadan doğal bir öğrenme sürecinden geçmelidir. Rousseau’nun bu yaklaşımı, çocuğun doğasına uygun, özgür ve deneyim temelli bir eğitimi ön plana çıkarmaktadır (akt. Koçyiğit vd., 2007, 327). Jean-Jacques Rousseau ise oyunun fiziksel gelişime olan katkısına dikkat çekmiş; bedensel açıdan güçlü çocukların zihinsel olarak da daha sağlıklı gelişeceğini savunarak fiziksel ve zihinsel gelişim arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır (Seyrek - Sun, 1991, 35; Türker, 2024, 18).

Friedrich Schiller ise eğitimi estetik gelişimle ilişkilendirerek oyunu felsefi bir bakış açısıyla ele almıştır. Schiller’e göre madde içgüdüğü ile şekil içgüdüğü arasındaki denge, ancak oyun içgüdüğü aracılığıyla sağlanabilmektedir. Bu anlayış, oyunun yalnızca çocukluk dönemine özgü bir etkinlik olmadığını; insanın zihinsel, estetik ve ahlaki gelişiminde de merkezi bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır (akt. Pehlivan, 2014, 84-98). Friedrich Schiller, oyunu çocukların duygu, düşünce ve becerilerini özgürce ifade edebildikleri bir araç olarak tanımlamıştır (akt. Pehlivan, 2014, 84-98).

Friedrich Fröbel oyunun hem fiziksel hem de zihinsel gelişimi olumlu yönde etkilediğini ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırdığını belirtmiştir (akt. Karadağ - Çalışkan, 2005, 162). Herbert Spencer, “Fazla Enerji Kuramı” ile oyunun çocukların biriktirdikleri fazla enerjiyi boşaltmalarına imkân tanıdığını ileri sürmüştür (akt. Öğretir Özçelik, 2008, 94-95; Çoban - Nacar, 2015, 57). Karl Groos ise oyunu, çocukları yetişkinlik yaşamına hazırlayan ve gerçek hayatta gerekli olacak becerileri

kazandıran bir süreç olarak değerlendirmiştir (akt. Pehlivan, 2014, 33; Zengin, 2002, 34).

Sigmund Freud, oyunun kişilik gelişiminin tamamlanmasında kilit bir role sahip olduğunu ve çocukların iç dünyalarını oyun aracılığıyla yansıttıklarını ifade etmiştir (akt. Seyrek - Sun, 1991, 39; Koçyiğit vd., 2007, 333). John Dewey ise oyunu bilinçsiz ve amaçsız bir etkinlik olarak ele almış ve bu yönüyle Freud'un yaklaşımından ayrılmıştır (akt. Egi, 2022, 6). Buna karşılık Johan Huizinga, oyunu belirli bir amaca hizmet eden, kurallara bağlı ve haz veren etkinlikler bütünü olarak tanımlamış, oyunun kültürel ve eğitsel boyutuna da dikkat çekmiştir (akt. Çoban - Nacar, 2015, 107; Gürer - Arslan, 2017, 89).

1.4. Din Eğitim ve Öğretiminde Oyun

Din eğitimi derslerinde öğrencilerin olumlu tutum, ilgi ve motivasyon geliştirmesi, öğrenme sürecine aktif katılım göstermesi ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi, eğitim başarısını belirleyen temel faktörler arasında yer almaktadır (Akyürek, 2022, 32-33; Gürer - Arslan, 2017, 98; Uslu, 2022, 820). Din eğitimi, öğrencilerin iş birliği içinde hareket etme becerisi ve alışkanlığı kazanmasını amaçlar. Din eğitimi kardeşlik, yardımlaşma, diğerkâmlık, birlik beraberlik ve toplumsal barışın gerçekleştirilmesinde öğrencilere rehberlik eder (Aşık Ev, 2024, 67). Araştırmalar, öğretmenlerin olumlu yaklaşımı, dersin eğlenceli ve etkileşimli bir biçimde işlenmesi, öğrenilen konuların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğrencilere pozitif geri bildirim verilmesinin, öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu önemli ölçüde artırdığını ortaya koymaktadır (Göv, 2019, 63).

Din eğitimi yalnızca bilgi aktarımını hedeflememekte, aynı zamanda öğrencilerin duygusal gelişimini, değer kazanımlarını ve olumlu davranışlar geliştirmelerini desteklemektedir (Kaymakcan - Meydan, 2011, 31). Bu bağlamda, olumlu bir sınıf atmosferi, öğrencilerin dini değerleri içselleştirmesini ve bu değerleri günlük yaşamlarına aktarabilmesini kolaylaştırmaktadır (Köylü, 2004, 138; Akyürek, 2022, 16-33; Gürer - Arslan, 2017, 110).

Dersin öğrenciye sevdirmesi, öğrenilen bilgilerin kalıcı hâle gelmesi ve davranışa dönüşmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Göv, 2019, 63; Yorulmaz, 2005, 114). Sadece bilgi aktarımı yapılan ve duygusal bağ kurulmadan işlenen

derslerde ise öğrenilenlerin hayata yansıtılması sınırlı kalmakta, öğrencilerin değer ve davranış kazanımları yeterince desteklenememektedir (Yorulmaz, 2005, 114; Izgar, 2020, 210; Güneş, 2021, 17; Bilici, 2012, 212).

1.4.1. Eğitsel Oyunların Din Eğitimindeki Rolü

DKAB derslerinde gerçekleştirilen çalışmada, eğitsel oyunlar kullanılarak işlenen derslerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal boyutta anlamlı başarı artışı sağladığı ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığı belirlenmiştir (Gürer - Arslan, 2017, 101). Bu çalışmalar, oyun temelli yöntemle eğitim alan öğrencilerin, geleneksel yöntemle eğitim görenlere kıyasla daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Yorulmaz - Göv, 2019, 976).

Buna ek olarak, oyunla işlenen derslerde öğrencilerin öğretmenlerini daha seimpatik buldukları ve derse karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir (Gürer - Arslan, 2017, 108). Bu durum, öğrencilerin derse aktif katılımını artırmakta ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Yorulmaz - Göv, 2019, 976; Aydın, 2023, 135; Sel, 1990, 24).

Özellikle din eğitimi gibi soyut kavramların öğretiminde eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin somutlaştırılmasına ve kalıcı hâle gelmesine önemli katkılar sunmaktadır (Aydın, 2023, 135-136; Zengin, 2017, 1073). Bu bağlamda yapılan güncel araştırmalar, eğitsel oyun ve oyunlaştırma temelli uygulamaların din öğretiminde etkili sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir (Türker, 2024, 108). Osmanoğlu ve Birgün (2023, 232), eğitsel dijital oyunların DKAB dersine yönelik öğrenci tutumları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, dijital oyunların öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını tespit etmişlerdir. Benzer biçimde Bilmez ve Şimşek (2024, 749), din öğretiminde oyunlaştırma tekniklerinin etkililiğini ele aldıkları araştırmalarında, bu tekniklerin öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirdiğini vurgulamışlardır.

1.4.2. Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyunların Kullanımı

Değerler ve ahlak, DKAB dersinin temel öğrenme alanlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğrenci merkezli eğitsel oyun yöntemi, çocuklara dayanışma, yardımlaşma ve iş birliği gibi sosyal beceriler kazandırmakta; saygılı olma, sabretme ve sorumluluk alma gibi temel ahlaki değerlerin ise kalıcı davranış hâline gelmesini sağlamaktadır (Değer, 2024, 7; Gündüz vd., 2017, 63-64). Eğitsel oyunlar, bu yönüyle ahlaki ilkelerin davranışa dönüştürülmesini sağlayan bir uygulama laboratuvarı işlevi görmektedir (Gürer - Arslan, 2017, 88-89; İzgar, 2020, 209-210).

Oyun yöntemiyle öğrenciler, dini ve ahlaki ilkeleri yalnızca teorik olarak öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda yaşayarak tecrübe etmekte ve bu değerleri karakterlerinin bir parçası hâline getirmektedirler (İzgar, 2020, 232-233). Din eğitiminde dua ve surelerin öğrenimi de önemli bir yer tutmakta olup, eğitsel oyun yöntemiyle gerçekleştirilen sure öğretimi öğrenciler açısından bir görev veya ödev olmaktan çıkmakta; eğlenceli ve etkileşimli bir öğrenme sürecine dönüşmektedir. Bu süreç, öğrencilerin derse aktif katılımını artırmakta ve öğrenmenin kalıcılığını güçlendirmektedir (Yorulmaz, 2015, 19-20; Uslu, 2022, 820).

Ayrıca, Kur'ân-ı Kerîm'de öğütlenen sorgulama, analiz etme, sentezleme, değerlendirme ve sonuç çıkarma gibi bilişsel süreçler, eğitsel oyunlar aracılığıyla etkin bir şekilde kullanılmakta ve geliştirilmektedir. Bu durum, eğitsel oyunların yalnızca duyuşsal ve davranışsal kazanımlara katkı sağlamakla kalmayıp, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini de desteklediğini göstermektedir (Yorulmaz, 2015, 18-19; Zengin, 2002, 60).

İKİNCİ BÖLÜM

DİN ÖĞRETİMİNDE OYUN UYGULAMALARI VE BULGULAR

2.1. Uygulanan Eğitsel Oyunlar

Tablo 2. Haftalara Göre Eğitsel Oyun Tablosu

Haftalar	Konular	Oyunlar
9.Hafta	Namaz nedir, niçin kılınır, namazla ilgili ayet ve hadisler nelerdir?	Dart Oyunu
10.Hafta	Namaz çeşitleri nelerdir? (Farz, Vacip, Nafile)	Çubuk Bardak Eşleştirmesi
11.Hafta	Namazın hazırlık şartları	Namaz Jengası
12.Hafta	Namazın hazırlık şartları (Abdest, Boy abdesti, Teyemmüm)	Yapbozu Bitir Abdesti Tamamla
13.Hafta	Namazın Hazırlık ve Kılınış Şartları	Hızlı Olan Kazanır
14.Hafta	Namazın Kılınışı	Bana Namaz Kıldır
15.Hafta	Namaza Çağrı, Ezan, Kamet, Günlük Namazlar	Tabu
16.Hafta	Namaz ibadetinin insana kazandırdıkları ve Ünite Değerlendirme	Pipet Oyunu

Çalışmamızın bu uygulama bölümü, öğrencilerin namaz ibadetine yönelik tutumlarını geliştirmeyi ve derse karşı ilgi ve motivasyonlarını arttırmayı ve öğrenilen bilgilerin bilgi basamağından üst düzey uygulama basamağına yani davranışa dönüşmesini amaçlayan oyun temelli etkinlik olarak planlanmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin yalnızca bilişsel düzeyde bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda öğrenme sürecinde aktif olmaları derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve bu olumlu tutumları günlük yaşantılarına yansıtma hedeflenmektedir. Deney gurubunda oynanan eğitsel oyunlar ve uygulanışı öğrenim çıktısı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Oyunların belirlenmesinde sınıf mevcutları, öğrenci seviyeleri, yaş grupları dikkate alınıp ve hazırlama aşaması zaman almayan herkesin kolay bir şekilde hazırlayabileceği ekonomik ve basit materyallerden oluşmasına özen gösterilmiş eğitsel oyunlar bu doğrultuda hazırlanmıştır.

2.1.1. Dart Oyunu (9.Hafta)

Öğrenme Çıktısı: İslam’da namaz ibadetinin önemini, ayet ve hadislerden örneklerle açıklar. Namaz ibadetini özetler.

Materyal ve Hazırlık: Etkinlikte gerekli olan malzemeler akıllı tahta ve tahta kalemidir. Öğrencilere sorulacak sorular öğretmen tarafından, öğrenme çıktısına göre önceden hazırlanarak küçük kağıtlara yazılmıştır. Öğrencilere ilk ders saati içinde İslam’da namaz ibadetinin önemi ayet ve hadisler doğrultusunda ele alınmış öğrencilerin konuya yönelik farkındalık kazanmaları sağlanmıştır. İkinci ders saatinde oyun uygulamasına geçilmiş; sınıf tahtasına iç içe çemberlerden oluşan bir dart alanı çizilmiş ve çemberler merkezden dışa doğru numaralandırılmıştır. Dart çemberi çizilirken koyu renk tahta kalemi kullanılmıştır en arkadaki öğrencinin sırasına geçilerek görünürlük kontrolü yapılarak tüm öğrencilerin etkinlik sürecine dahil olması sağlanmıştır. Basit materyallerden oluşan bir oyun olduğundan dolayı hazırlaması 10 dakikayı almamıştır. Basit ve kolay ulaşılabilir materyaller kullanılması etkinliğin kısa sürede hazırlanmasına imkân tanımıştır.

Oyun ve Uygulaması: Dart oyunu, öğrencinin işaret ettiği puana karşılık gelen soruyu doğru cevaplama durumunda puan kazanması esasına dayanmaktadır. Dart oyunundaki gibi öğrencinin bir numarayı dokunması ve dokunduğu numaraya göre

doğru cevap vermesiyle dokunduğu numara değerinde puan kazanmasından oluşan bir oyundur. Oyun sonunda en yüksek puanı toplayan grup kazanan ilan edilmiştir.

Oyun öncesinde oyunun yönergesi açıklanmış ve tüm öğrencilerin sürece dahil olması sağlanmıştır. Oyun grup halinde oynanmıştır. Gruplar oluşturulurken heterojen yapıya dikkat edilmiştir. Böylece öğrenciler arasında iş birliği, paylaşım ve sorumluluk bilinci desteklenmiştir.

Sırayla tüm öğrencilerin gözü bandana yardımıyla kapatılmış, öğrenciden dart alanına doğru ilerleyerek bir noktayı parmağı ile işaretlemesi istenmiştir. Öğrencinin parmağının isabet ettiği puanı kazanabilmesi için soruyu doğru cevaplaması gerekir doğru cevaplarsa grubuna puanı kazandırır. Sorunun cevaplanamaması durumunda öğrenciye iki defaya mahsus olmak üzere grubuna danışma hakkı verilmiştir. Bu uygulama, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamış, hata yapma kaygısını azaltmış ve derse daha aktif katılım isteğini artırmıştır. Oyunun grup halinde oynatılarak öğrencilerin iş birliği içinde hareket etmeleri amaçlanmıştır.

Uygulamanın Öğrenciye Katkıları: Oyun deney grubunda başarı ile tamamlanmıştır. Öğrenme çıktısı gerçekleşmiştir. Uygulama boyunca öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarının belirgin biçimde arttığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler, oyun aracılığıyla namaz ibadetinin önemine yönelik olumlu tutum geliştirmiş, öğrenme sürecine gönüllü olarak katılım sağlamışlardır. Grup hâlinde çalışma, öğrencilerin birbirlerini desteklemelerine ve ortak başarı duygusunu yaşamalarına imkân tanımıştır. Oyun etkinliği, öğrencilerin sorumluluk alma, kurallara uyma ve iş birliği içinde hareket etme becerilerinin ortaya çıkmasını sağlamış ve bunları güçlendirmiştir. Namaz ibadetine ilişkin öğrenme çıktılarının yalnızca bilgi düzeyinde kalmadığı; öğrencilerin bu kazanımları anlamlandırarak içselleştirdikleri ve davranışa dönüştürme eğilimi gösterdikleri gözlenmiştir. Hareketli ve eğlenceli yapısı sayesinde dersin monoton akıştan uzaklaştığı, öğrencilerin dikkatlerini derse yoğunlaştırabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin teneffüs zilini duymamaları teneffüslerde dahi oyunu sürdürmek istemeleri, etkinliğin eğlenerek öğrenmeyi sağladığını göstermektedir.

2.1.2. Çubuk Bardak Eşleştirmesi (10. Hafta)

Öğrenme Çıktısı: Namaz ibadetiyle ilgili çözümleme yapar. Namazları, çeşitlerine göre sınıflandırır. Namazı farz, vacip ve nafile olarak sınıflandırır.

Materyal ve Hazırlık: Oyunun hazırlanmasında maliyeti çok az olan üç adet karton bardak ve tahta çubuklar kullanılmıştır. Öğretmen tarafından tahta çubukların üzerine namaz çeşitleri yazılmış; karton bardakların üzerine ise sırasıyla *farz namazlar*, *vacip namazlar* ve *nafile namazlar* ifadeleri yerleştirilmiştir. Kullanılan materyallerin basit ve kolay ulaşılabilir olması, oyunun kısa sürede hazırlanmasına ve ders ortamına rahatlıkla uyarlanmasına imkân sağlamıştır.

Oyun ve Uygulaması: Oyun hem bireysel hem de grup hâlinde uygulanabilecek şekilde tasarlanmış olup, deney grubunda grup hâlinde oynatılmıştır. Grupların kurulmasında öğrencilerin akademik başarı düzeyleri dikkate alınarak heterojen bir yapı tercih edilmiştir. Grup içi düzeni ve motivasyonu sağlamak amacıyla her gruptan bir grup kaptanı belirlenmiştir. Grup kaptanı, hem öğrencilerin sırayla oyuna katılımını takip etmiş hem de arkadaşlarını motive ederek oyunun düzenli ve sağlıklı şekilde ilerlemesine katkı sağlamıştır. Oyun başlamadan önce oyunun yönergesi açıklanmıştır. Sınıfta herkesin görebileceği şekilde bir masa yerleştirilmiş, karton bardaklar sırayla dizilmiş ve tahta çubuklar karışık hâlde masaya bırakılmıştır.

Her gruptan sırayla bir öğrenci oyuna dâhil olmuş; öğrenci, tahta çubuklar üzerinde yazılı olan namaz çeşitlerini hükümlerine göre uygun bardağa yerleştirmiştir. Tüm çubuklar tamamlandığında, doğru yerleştirilen her çubuk grup için puan olarak değerlendirilmiştir. Oyuna tüm öğrencilerin aktif katılımı sağlanmış; her öğrencinin en az bir kez oyuna katılmasına özen gösterilmiştir.

Uygulamanın Öğrenciye Katkıları: Oyun başarı ile uygulanmıştır. Öğrenme çıktısına ulaşılmıştır. Öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri konu olmasına rağmen öğrenciler tarafından zorlanmadan kavranılmıştır. Öğrencilerin namazları hükümlerine göre hızlı bir şekilde öğrendikleri gözlemlenmiştir. Derse ilginin fazla olduğu, oyun süresi içinde birkaç defa oyuna katılma isteğinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Oyun sürecinde öğrencilerin derse karşı yoğun ilgi ve motivasyon sergiledikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler teneffüs zili duymalarına rağmen oyuna devam etmek istemişlerdir. Öğretmenin sınıfa o günkü dersi bitmiş olmasına rağmen bir sonraki derse de girmelerini talep etmişlerdir.

2.1.3. Namaz Jengası (11. Hafta)

Öğrenme Çıktısı: Namaza hazırlık şartlarını belirtir. Namazın kılınışını gözlemlemek için hazırlık ve kılınış şartlarını ölçüt olarak açıklar.

Materyal ve Hazırlık: Oyun için bir adet jenga oyunu ve bir adet soru torbası/kutusu hazırlanmıştır. İlgili konu ve öğrenme çıktısını kapsayan sorular önceden hazırlanarak soru torbasına yerleştirilmiştir. Oyunun farklı kademelerde ve farklı kazanımlar için de tekrar kullanılabilmesi amacıyla sorular jenga bloklarının üzerine yazılmamış, ayrı bir soru torbası tercih edilmiştir. Bu yönüyle oyun, sürdürülebilir ve esnek bir öğretim materyali niteliği taşımaktadır.

Oyun ve Uygulaması: Oyun başlamadan önce sınıf mevcudu dikkate alınarak iki grup oluşturulmuş, her grup için bir grup kaptanı belirlenmiş ve grup isimleri tahtaya yazılmıştır. Toplam 54 adet tahta bloktan oluşan jenga, öğretmen tarafından kurularak masanın üzerine yerleştirilmiştir.

Her gruptan bir öğrenci sırayla oyuna dâhil olmuştur. Öğrenci, jenga kulesinden bir tahta bloğu kuleyi sarsmadan alıp en üste yerleştirdiğinde soru torbasından bir soru çekmiştir. Soruyu doğru cevapladığında grubuna puan kazandırmıştır. Oyunun kuralları gereği, jenganın en üstteki ilk üç sırasından blok almak yasaklanmıştır. Tahta blokları kıpırdatan öğrenci, grubunun soru çekme hakkını kaybetmiş ve yerine oturmuştur.

Öğrenci, tahta bloğu kurallara uygun şekilde aldığı hâlde soruyu cevaplayamazsa, grubuna iki defaya mahsus danışma hakkı tanınmıştır. Grup üyeleri doğru cevabı verdiğinde puan kazanılmıştır. Oyun sırasında jenga kulesi hangi grubun sırası esnasında devrilirse, o gruptan on puan düşülmüştür. Bu durum, öğrencilerin dikkatli ve sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini desteklemiştir.

Uygulamanın Öğrenciye Katkıları: Namaz Jengası oyunu bir ders saati boyunca başarıyla uygulanmış ve hedeflenen öğrenme çıktısına ulaşılmıştır. Oyun sürecinde öğrencilerin derse karşı yüksek ilgi ve motivasyon sergiledikleri gözlemlenmiştir. Özellikle jenga kulesinin devrilmemesi için öğrencilerin sessiz, dikkatli ve kurallara uygun davranmaya özen göstermeleri; derse yönelik öz denetim ve sorumluluk bilinci kazandıklarını göstermiştir.

Grup hâlinde oynanması sayesinde öğrenciler, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, birbirini destekleme ve ortak başarıyı önemseme davranışları sergilemiştir. Sorulara cevap verirken grubuna danışma hakkının bulunması, öğrenciler arasında yardımlaşma, paylaşma ve saygı duygularını güçlendirmiştir.

Ders bittiği halde öğrencilerin teneffüse çıkmak istememeleri ve oyunu sürdürme isteği, dersin yalnızca bilişsel bir öğrenme süreci olarak değil; keyif alınan, anlamlı ve değer verilen bir etkinlik olarak algılandığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin namaz konusuna karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve öğrenilen bilgileri duyuşsal düzeyde benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak Namaz Jengası oyunu, öğrencilerin namazla ilgili kazanımları eğlenerek öğrenmelerine imkân sağlamış; derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine, kurallara uyma alışkanlığı kazanmalarına ve ibadet bilincini duyuşsal alanda içselleştirmelerine önemli katkı sunmuştur.

2.1.4. Yap-Bozu Bitir Abdesti Tamamla (12. Hafta)

Öğrenme Çıktısı: Namazın hazırlık şartlarından olan abdestin, boy abdestinin (gusül) ve teyemmümün farzlarını hangi durumlarda ve nasıl yapıldığını açıklar.

Materyal ve Hazırlık: Oyun için hazırlık aşamasında renkli çıktı, fon kartonu, mukavva, kalın keçeli kalem ve makas kullanılmıştır. İki adet abdest alan çocuk görseli seçilerek A3 ebatında renkli çıktı alınmıştır. Bu görseller on iki eşit parçaya ayrılmıştır. Her bir görsel parçasının altına aynı ebatta mukavva yerleştirilmiş; mukavvanın arka yüzüne abdest, boy abdesti ve teyemmüm konularını kapsayan sorular yazılmıştır. Mukavvanın kare şeklinde ayrılan bölümlerine ise bu soruların cevapları yerleştirilmiştir.

Yap-bozun ön yüzünde abdest alan çocuk görseli, arka yüzünde ise sorular bulunmaktadır. Oyunun temel mantığı, soruların doğru cevaplarla eşleştirilmesi yoluyla yap-bozun tamamlanmasına dayanmaktadır. Amaç hem bilgiyi doğru şekilde kullanmak hem de iş birliği içinde yap-bozu en kısa sürede tamamlamaktır.

Oyun ve Uygulaması: Sınıf, uygun biçimde heterojen gruplara ayrılmıştır. Her grubun başına bir grup kaptanı seçilmiştir. Grup kaptanları hem oyuna katılım sağlamış hem de tüm öğrencilerin sırasıyla oyuna dâhil olmasını takip etmiştir.

Tahtaya iki masa çekilerek yap-bozlar masaların üzerine yerleştirilmiştir. Her gruptan bir öğrenci aynı anda oyuna başlamıştır. Öğrenciler, yap-boz parçasının arka yüzündeki soruyu okuyarak mukavva üzerinde yer alan doğru cevabı bulmuş ve parçayı ilgili alana yerleştirmiştir. Ardından hiç beklemeden sıradaki grup arkadaşı oyuna devam etmiştir.

Yap-bozu tamamlama sürecinde bir parça yanlış cevapla yanlış kutucuğa yerleştirilmişse, sıradaki öğrenci önce bu yanlış düzeltmiş, ardından oyuna devam etmiştir. Soruları doğru cevaplayarak yap-bozu ilk tamamlayan grup puan kazanmıştır. Oyun süresince tüm öğrencilerin aktif katılımı sağlanmıştır.

Uygulamanın Öğrenciye Katkıları: “Yap-Bozu Bitir, Abdesti Tamamla” oyunu başarıyla uygulanmış ve hedeflenen öğrenme çıktısına ulaşılmıştır. Oyun sürecinde öğrencilerin derse karşı yüksek ilgi ve istek gösterdikleri gözlemlenmiştir. Yap-bozu tamamlama isteği, öğrencilerin konuya yönelik merak ve dikkatlerini canlı tutmuş, öğrenme sürecine gönüllü katılım sağlamalarına katkı sunmuştur.

Öğrenciler, grup içinde sıralarını beklerken sabır göstermiş, arkadaşlarının yaptığı hataları yapıcı bir şekilde düzeltmiş ve ortak hedef doğrultusunda iş birliği içinde hareket etmiştir. Bu durum, öğrencilerin yardımlaşma, sorumluluk alma ve birlikte başarıma duygularını geliştirdiğini göstermektedir.

Abdest, boy abdesti ve teyemmüm gibi günlük hayatta uygulanan ibadet konularının oyun yoluyla ele alınması, öğrencilerin bu bilgileri yalnızca öğrenmelerini değil; aynı zamanda ibadet bilincini içselleştirmelerini desteklemiştir. Öğrencilerin teneffüse çıkmak istemeyerek oyuna devam etme talepleri, dersin onlar için anlamlı ve değerli hâle geldiğini ortaya koymuştur.

Sonuç olarak bu oyun, öğrencilerin abdestle ilgili bilgileri eğlenerek öğrenmelerini sağlamış; derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine, öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerine, biriken enerjilerini oyun yoluyla atmalarına ve ibadetle ilgili değerleri duyuşsal düzeyde benimsemelerine önemli katkı sağlamıştır.

2.1.5. Hızlı Olan Kazanır (13. Hafta)

Öğrenme Çıktısı: Namazın kılınışını gözlemlemek için hazırlık ve kılınış şartlarını ölçüt olarak açıklar. Namazın hazırlık ve kılınış şartlarını açıklar.

Materyal ve Hazırlık: Oyun için renkli fon kartonu, tahta çubuklar, yapıştırıcı ve makas kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilen ve herkesin elinin altında bulunabilecek basit materyaller tercih edilmiştir. Yaklaşık bir saatlik bir hazırlık süresiyle oyun materyalleri hazır hâle getirilmiştir.

Namazın hazırlık ve kılınış şartlarını kapsayacak şekilde iki grup için toplam 24 adet kart hazırlanmıştır. Kare biçiminde kesilen fon kartonlarının üzerine namazın hazırlık ve kılınış şartlarının isimleri yazılmış, kartlar tahta çubuklara yapıştırılarak pankart şeklinde tutulabilir hâle getirilmiştir.

Oyun ve Uygulaması: Dersin ilk saati gösterip yaptırma yöntemiyle işlenmiştir. Sınıf heterojen yapıda iki gruba ayrılmıştır. Oyun bireysel olarak oynanabilse de sınıf içi etkileşimi artırmak, akran öğrenmesinden faydalanmak ve öğrencilerin derse yönelik ilgisini canlı tutmak amacıyla grup hâlinde oynatılması tercih edilmiştir.

Tahtaya iki masa çekilerek namazın hazırlık ve kılınış şartlarını içeren pankartlar karışık biçimde masaların üzerine yerleştirilmiştir. Her gruptan gönüllü öğrencilerle oyun başlatılmıştır. Öğretmen konuya ilişkin açıklamasını tamamladığında, bahsettiği kavramı masanın üzerinden en hızlı şekilde bulan öğrenci pankartı kaldırmıştır. Öğrenci, kaldırdığı pankartı doğru şekilde açıkladığında grubuna on puan kazandırmıştır.

Öğrenci hızlı davrandığı hâlde doğru cevabı veremediğinde, grubundaki arkadaşlarının verdiği ipuçlarından yararlanmasına imkân tanınmıştır. Bu sayede öğrencilerin stres yaşamadan düşünmeleri, hatalarını fark ederek doğru cevaba ulaşmaları sağlanmıştır. Oyun süresince tüm öğrencilerin aktif katılımı desteklenmiştir.

Uygulamanın Öğrenciye Katkıları: “Hızlı Olan Kazanır” oyunu başarıyla uygulanmış ve hedeflenen öğrenme çıktısına ulaşılmıştır. Oyun sürecinde öğrencilerin derse karşı istekli, ilgili ve motive oldukları gözlemlenmiştir. İş birliği içinde olmaları öğrencilerin derse olan dikkatlerini artırırken; grup hâlinde oynanması, öğrenciler arasında yardımlaşma ve sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlamıştır.

Öğrencilerin yanlış cevap verdiklerinde ipuçlarıyla desteklenmesi, onların kendilerini güvende hissetmelerini sağlamış; bu durum öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Öğrenciler, namazın hazırlık ve kılınış şartlarını

yalnızca bilgi düzeyinde öğrenmekle kalmamış, aynı zamanda bu bilgilerin doğru şekilde ifade edilmesine değer vermeye başlamışlardır.

Oyun sonunda öğrencilerin mutlu oldukları, dersten güler yüzle ayrıldıkları ve derse yönelik olumlu duygular geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu yönüyle oyun, öğrencilerin namaz konusuna karşı ilgilerinin artmasına, öğrenme sürecini benimsemelerine ve duyuşsal alan hedeflerinin desteklenmesine önemli katkı sağlamıştır.

2.1.6. Bana Namaz Kıldır (14. Hafta)

Öğrenme Çıktısı: Namazın kılınışı hakkında topladığı bilgileri sınıflandırır ve kaydeder. Namazın insana kazandırdıkları hakkında sonuç çıkarır. Namazın kılınışını öğrenir.

Materyal ve Hazırlık: Oyunun hazırlanışında mukavva, renkli kâğıt ve mıknaş kullanılmıştır. Her grup için namazın rükünlerini içeren birer adet görsel çıktı hazırlanmıştır. Mukavvalar dikdörtgen biçimde kesilmiş, ön yüzlerine namazın rükünlerini temsil eden görseller yapıştırılmış, arka yüzlerine ise mıknaş eklenerek etkileşimli tahta veya metal yüzeylerde kullanılabilir hâle getirilmiştir. Materyallerin sade ve görsel ağırlıklı olması, öğrencilerin dikkatini derse yöneltmeyi ve öğrenmeyi somutlaştırmayı amaçlamıştır.

Oyun ve Uygulaması: Öğretmen, oyun öncesinde namazın kılınışı ve önceki konuları kapsayan soruları küçük kâğıtlara yazarak bir soru kutusu hazırlamıştır. Sınıf iki gruba ayrılmış ve gruplar aynı anda yarışacak şekilde oyuna başlanmıştır.

Tahtaya çıkan öğrenci soru kutusundan bir soru çekmiştir. Soruyu doğru cevaplayan öğrenci, namazın kılınışı sırasına uygun olarak ilk rükün olan *iftitah tekbirini* temsil eden görseli tahtada uygun yere yerleştirmiştir. Yanlış cevap veren öğrenci ise tahtaya herhangi bir görsel yerleştirmeden yerine oturmuş ve sıra grubundaki diğer öğrenciye geçmiştir.

Öğrenci soruyu doğru cevapladığı hâlde rükünleri sıralamada hata yaparsa, sıradaki öğrenci arkadaşının yanlışı düzelterek oyuna devam etmiştir. Bu uygulama, öğrencilerin hatalardan öğrenmelerini ve sürece aktif biçimde katılmalarını desteklemiştir. Tüm rükünleri doğru sıralayan grup oyunu kazanmıştır.

Uygulamanın Öğrenciye Katkısı: “Bana Namaz Kıldır” oyunu bir ders saati boyunca başarıyla uygulanmış ve hedeflenen öğrenme çıktısına ulaşılmıştır. Oyun sürecinde öğrencilerin derse karşı ilgi ve istekle katılım sağladıkları, namazın kılınışına yönelik bilgileri öğrenmeye istekli oldukları gözlemlenmiştir. Daha önceden gösterip yaptırtma yöntemi ile işlenen konu tahtada uygulatılmış, dersin sonunda öğrenciler mescide çıkartılıp bizzat namazın nasıl kılındığının uygulaması yapılmıştır.

Öğrencilerin namazın rükünlerini doğru sırayla yerleştirme sürecinde birbirlerine yardımcı olmaları, iş birliği ve sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Rekabet ortamına rağmen öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı davranmaları, oyunun öğrencilerde olumlu tutum ve değer gelişimini desteklediğini göstermiştir.

Oyun sonunda öğrencilerin namazın kılınışını sözlü olarak ifade edebilmeleri, yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda namaz ibadetine karşı olumlu duygular geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmeleri, derse yönelik olumlu tutum kazanmalarını, kendilerini ifade etme konusunda özgüven geliştirmelerini ve namaz konusuna değer vermelerini sağlamıştır. Bu yönüyle oyun, duyuşsal alan hedeflerinin gerçekleştirilmesinde etkili bir öğrenme etkinliği olmuştur. Ders sonunda öğrenciler namazın kılınışını hareketleri ile göstermiştir.

2.1.7. Tabu (15. Hafta)

Kazanımlar: Ezan ve kametin namazla ilişkisinin farkında olur. Günlük namazları ve diğer namazların ne zaman nasıl kılındığını bilir.

Materyal ve Hazırlık: Tabu oyunu, belirlenen bir kavramın, yasaklı kelimeler kullanılmadan anlatılmasına dayalı eğitsel bir oyundur. Oyunun hazırlanışında renkli mukavva, kalem ve makas kullanılmıştır. Mukavvalar dikdörtgen biçiminde kesilmiş; kartların üst bölümüne anlatılacak kavram, alt bölümüne ise kullanılmaması gereken yasak kelimeler yazılmıştır. Görsel olarak sade ve anlaşılır kartlar hazırlanarak öğrencilerin dikkatlerinin derse yönlendirilmesi ve oyunun akıcı biçimde uygulanması amaçlanmıştır.

Oyun ve Uygulaması: Sınıf iki gruba ayrılmıştır. Akademik başarısı yüksek öğrenciler gruplara eşit şekilde dağıtılarak gruplar heterojen hâle getirilmiştir. Her gruptan birer öğrenci seçilmiş ve seçilen öğrencilere beş adet tabu kartı verilmiştir.

Öğrenciler, ellerindeki kartlarda yer alan kavramları yasak kelimeleri kullanmadan kendi grup arkadaşlarına anlatmaya çalışmıştır. Yasak kelimelerden birinin kullanılması durumunda “tabu” yapılmış ve öğrenci o kartı anlatma hakkını kaybetmiştir. Anlatılan kavram grup tarafından doğru tahmin edildiğinde, bilinen her kelime için grup 10 puan kazanmıştır. Tüm kartlar tamamlandığında en fazla doğru tahmin yapan grup oyunun kazananı olmuştur.

Uygulamanın Öğrenciye Katkıları: Tabu oyunu kavram öğretimi için uygun olduğu için ezan ve kametle ilgili kavramlar ele alınmış. Ayrıca önceki kazanımlar ile ilişki kurulmasında faydalı olmuştur. Tabu oyunu ders sürecinde başarıyla uygulanmış ve hedeflenen kazanımlara ulaşılmıştır. Ayrıca daha önceki kazanımlar pekiştirilmiştir. Oyun sırasında öğrencilerin derse karşı istekli, dikkatli ve motive oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kavramları anlatma ve tahmin etme sürecinde aktif rol almaları, derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Grup içinde iş birliği yapmaları, birbirlerini dikkatle dinlemeleri ve doğru cevaba ulaşmak için çaba göstermeleri, öğrencilerin sorumluluk alma, paylaşma ve birlikte başarma duygularını desteklemiştir. Grup halinde oynanması öğrencilerin oyunu eğlenceli bir öğrenme süreci olarak görmelerini sağlamış, derse karşı kaygının azalmasına ve özgüvenlerinin artmasına yardımcı olmuştur.

Oyun sonunda öğrencilerin kavramları analiz etmeleri yalnızca bilişsel öğrenmenin değil; öğrencilerin üst düzey zihinsel, duyuşsal becerilerini de geliştirdiklerini aynı zamanda derse ve öğrenilen değerlere karşı olumlu duygular geliştirdiklerini göstermiştir. Bu yönüyle Tabu oyunu, öğrencilerin derse ilgi duymalarını sağlayan, katılımı artıran ve duyuşsal alan kazanımlarını destekleyen etkili bir oyun temelli öğrenme etkinliği olmuştur.

2.1.8. Pipet Oyunu (16. Hafta)

Öğrenme Çıktısı: Namazın insana kazandırdıkları hakkında sonuç çıkarır. Namazın insana kazandırdıkları hakkında ulaştığı çıkarımları davranışlara yansıtır. Ünite kazanımlarını değerlendirir.

Materyal ve Hazırlık: Pipet Oyunu, basit ve kolay ulaşılabilir materyallerle kısa sürede hazırlanabilen bir eğitsel oyundur. Oyunun hazırlanışında pipet ve karton bardak kullanılmıştır. Öğretmen tarafından önceden namaz konusunun tamamını

kapsayacak şekilde sorular hazırlanmış ve soru kavanozuna yerleştirilmiştir. Sorular, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak farklı seviyelerde düzenlenmiştir. Bu sayede her öğrencinin oyuna katılım sağlaması ve başarı duygusu yaşaması amaçlanmıştır.

Oyun ve Uygulaması: Sınıf uygun biçimde gruplara ayrılmış ve her grubun başına bir grup kaptanı seçilmiştir. Gruplar oyuna aynı anda başlamıştır. Soru kavanozu masaya karışık hâlde bırakılmıştır. Tüm öğrencilere birer pipet dağıtılmıştır.

Oyunun amacı, küçük kâğıtlara yazılmış soruları pipet yardımıyla bir masadan diğer masaya düşürmeden taşıyarak karton bardakların içine yerleştirmektir. Karton bardağa yerleştirdikten sonra soruyu açıp grubuna okuyup grup tarafından doğru cevaplandığında grup puan kazanmıştır. Öğrencilerden biri soru kâğıdını taşıırken düşürürse, kâğıdı yerden alarak taşımaya yeniden başlaması istenmiştir. Bu şekilde oyun hem dikkat hem de sabır gerektiren bir süreç hâline getirilmiştir. Süre sonunda en fazla doğru cevap veren grup yarışmanın kazananı olmuştur.

Uygulamanın Öğrenciye Katkıları: 5.ve 6. sınıf düzeyinde uygulanan “Pipet Oyunu”, öğrenciler tarafından ilgiyle karşılanmış ve ders sonunda oyunun tekrar oynanması yönünde istek dile getirilmiştir. Bu durum, öğrencilerin derse ve öğrenme sürecine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Oyun sürecinde öğrencilerin kurallara uymaya özen göstermeleri, sırayla hareket etmeleri ve grup başarısı için çaba göstermeleri; sorumluluk alma, iş birliği yapma ve sabırlı olma gibi duyuşsal becerilerinin desteklendiğini ortaya koymuştur. Hareketli yapısı sayesinde öğrencilerin oyunda eğlenerek öğrenmeleri, derse yönelik kaygılarının azalmasına ve motivasyonlarının artmasına katkı sağlamıştır.

Öğrencilerin hem fiziksel olarak aktif olmaları hem de soruları doğru cevaplamaya yönelik istekli davranmaları, öğrenmenin sadece bilişsel düzeyde kalmadığını; aynı zamanda derse karşı istek, ilgi ve öğrenmekten haz duyma gibi duyuşsal kazanımların da gerçekleştiğini göstermiştir. Bu yönüyle Pipet Oyunu, öğrencilerin nazar konusunu severek öğrenmelerini sağlayan, katılımı artıran ve duyuşsal alanı güçlü biçimde destekleyen etkili bir oyun temelli öğrenme etkinliği olmuştur.

2.2. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, DKAB dersinde uygulanan eğitsel oyun temelli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla elde edilen bulgular sistematik bir şekilde sunulmaktadır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi verileri; betimsel istatistikler, varsayım testleri ve ileri düzey istatistiksel analizler aracılığıyla incelenmiştir. Analiz sürecinde yalnızca istatistiksel anlamlılık düzeyleri değil, aynı zamanda etki büyüklükleri de dikkate alınarak elde edilen sonuçların pedagojik karşılığı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda bulgular, eğitsel oyunların öğrenme sürecine katkısını hem nicel veriler hem de yorumlayıcı analizler ışığında ortaya koyarak, uygulanan yöntemin etkililiğine dair kapsamlı bir değerlendirme sunmaktadır.

2.2.1. Veri Seti Özeti

Toplam Katılımcı Sayısı: 50

Grup 1 (Deney Grubu): 25 katılımcı (Eğitsel Oyun Yöntemi)

Grup 2 (Kontrol Grubu): 25 katılımcı (Geleneksel Öğretim Yöntemi)

Ölçüm Zamanları: Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi.

Araştırmanın veri seti, eksik veriler çıkarıldıktan sonra toplam 50 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar, eğitsel oyun yönteminin uygulandığı 25 kişilik deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı 25 kişilik kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada veri toplama süreci ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere üç farklı ölçüm zamanında gerçekleştirilmiştir.

2.2.2. Betimsel İstatistikler

Betimsel istatistikler tablosu, her iki grubun (Deney ve Kontrol) ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının merkezi eğilim (ortalama) ve yayılım (standart sapma, minimum, maksimum) ölçülerini sunmaktadır. Bu tablo, müdahalenin potansiyel etkilerine dair ilk ipuçlarını vermesi açısından kritik öneme sahiptir.

3.2.2.1. Grup 1 (Deney ve Kontrol Grubu)

Tablo 3. Betimsel İstatistikler Tablosu (Deney Grubu)

Ölçüm		N	Ort.	Std Sapma	Minimum	Maksimum
Ön Test	Deney Grubu	25	37,2	12,67	10	60
	Kontrol Grubu	25	33,2	11,17	10	55
Son Test	Deney Grubu	25	66,0	23,85	10	95
	Kontrol Grubu	25	32,6	18,21	10	70
Kalıcılık Testi	Deney Grubu	25	69,8	18,51	40	100
	Kontrol Grubu	25	35,4	14,78	10	75

Ön Test: Ortalama puan 37.2 olup, standart sapma 12.67'dir. Bu, müdahale öncesinde grubun belirli bir bilgi veya beceri düzeyine sahip olduğunu ve puanlar arasında orta düzeyde bir yayılım olduğunu göstermektedir. Bu durum, müdahale öncesinde grubun belirli bir hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğuna işaret etmektedir. Literatürdeki deneysel çalışmalar da (Göv, 2019; Bilmez & Şimşek, 2024) deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının birbirine yakın ve belirli bir seviyede başladığını göstermektedir.

Son Test: Ortalama puan 66.0'a yükselmiş, standart sapma ise 23.85'e çıkmıştır. Ön testten son teste gözle görülür bir artış, uygulanan müdahalenin (oyun ile öğretim) kısa vadede etkili olduğuna dair güçlü bir göstergedir. Bu, oyun ile öğretimin kısa vadede akademik başarı üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Bilmez ve Şimşek'in (2024) oyunlaştırma yöntemiyle işlenen derslerde deney grubunun son test puanını 59.03'e çıkardığı ve Ayşe Göv'ün (2019) deney grubu puanını 70.38 olarak tespit ettiği sonuçlarla birebir örtüşmektedir. Ayrıca Nursel Arslan (2017) da çalışmasında oyun grubunda %295 oranında büyük bir artış gözlemlemiştir. Standart sapmadaki artış, müdahalenin bireyler üzerindeki etkisinin farklılaşabileceğini, yani bazı katılımcıların daha fazla, bazılarının ise daha az gelişim göstermiş olabileceğini düşündürmektedir.

Kalıcılık Testi: Ortalama puan 69.8 ile son test puanının da üzerine çıkmış, standart sapma ise 18.51'e düşmüştür. Bu bulgu, müdahalenin etkisinin yani öğrenmenin sadece kalıcı olmakla kalmayıp, zamanla daha da pekişebileceğine (latent learning) işaret etmektedir. Standart sapmadaki düşüş, öğrenmenin daha homojen hale geldiğini veya en düşük performans gösterenlerin de belirli bir seviyeye ulaştığını gösterebilir. Bilmez ve Şimşek'in (2024) çalışmasında deney grubunun kalıcılık puanları kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek çıkmış, Ayşe Göv'ün (2019) araştırmasında da oyunla öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlandığı ispatlanmıştır. Çalışmadaki bu artış eğilimden yola çıkarak, Esra Türker (2024) ve Esra Egi'nin (2022) çalışmalarındakine benzer olarak oyunların öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve ilgilerini canlı tutarak, öğrenme sürecini ders sonrasına da taşıdığı söylenebilir.

2.2.2.2. Grup 2 (Kontrol Grubu)

Ön Test: Ortalama puan 33.2 olup, standart sapma 11.17'dir. Deney grubuna kıyasla ön test ortalamasının biraz daha düşük olması, ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının daha ileri analizlerle belirlenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu durum, araştırmanın başında grupların denk olduğunu ve çalışmanın bilimsel geçerliliğini destekler niteliktedir.

Son Test: Ortalama puan 32.6'ya düşmüş, standart sapma ise 18.21'e yükselmiştir. Bu durum, kontrol grubunun müdahale almadığı için puanlarında belirgin bir artış olmadığını, hatta hafif bir düşüş yaşandığını göstermektedir. Böylece geleneksel anlatım yönteminin (takrir) bu çalışma grubunda beklenen akademik artışı sağlayamadığı iddia edilebilir. Literatürde genellikle geleneksel yöntemle işlenen kontrol gruplarında da az da olsa bir başarı artışı görülürken (Göv, 2019; Bilmez & Şimşek, 2024), bu çalışmadaki durgunluk/düşüş oldukça çarpıcıdır. Bu durum, geleneksel yöntemin öğrencilerin ilgisini çekmede yetersiz kaldığını ve dersin sıkıcı bulunması gibi faktörlerin öğrenmeyi negatif yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, oyunun en pasif öğrencileri bile derse katma özelliğinin önemini daha da belirginleştirmektedir. Standart sapmadaki artış, grubun içindeki bireysel farklılıkların arttığını düşündürülebilir.

Kalıcılık Testi: Ortalama puan 35.4'e yükselmiş, standart sapma ise 14.78'e düşmüştür. Kontrol grubunun puanlarında zaman içinde çok büyük bir değişim

gözlenmemiştir. Kalıcılığın ön test seviyelerine yakın kalması, dışsal bir müdahale olmaksızın doğal gelişim veya test-tekrar test etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu, eğitim bilimleri açısından geleneksel yöntemle aktarılan bilgilerin tam olarak içselleştirilemediğini göstermektedir. Bu bağlamda Zehra Alibekiroğlu'nun (2017) çalışmasında da benzer bir sonuç gözlemlenmiştir. Ayrıca oyun ve etkinlik temelli öğretimin aksine, geleneksel yöntemin bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmada yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Betimsel istatistikler, deney grubunun müdahale sonrası ve kalıcılık testinde kontrol grubuna kıyasla belirgin bir performans artışı sergilediğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu ilk gözlemler, uygulanan eğitim müdahalesinin (oyun ile öğretim) etkili olduğuna dair güçlü ön kanıtlar sunmaktadır.

Bu sonuç, Kübra Çeken (2019) ve Nursel Arslan'ın (2017) çalışmalarında oyun yöntemi uygulanan deney gruplarının kontrol gruplarından sayısal olarak daha yüksek ortalamalara ulaştığı bulgularını desteklemekle kalmayıp, etkinin boyutunu çok daha ileriye taşımaktadır. Bilmez ve Şimşek (2024), DKAB dersinin oyunlaştırılarak işlenmesinin öğrencilerin son test puanlarının artışına geleneksel yöntemlerden daha çok katkıda bulunduğunu ampirik olarak göstermiştir. Ancak bu çalışmayı literatürdeki pek çok araştırmadan özgün kılan nokta, deney grubunun kalıcılık testi puanlarının (69.8), son test puanlarının (66.0) bile üzerine çıkmış olmasıdır (Latent Learning). Bu istisnai durum, ifade ettiği “oyunun öğrenciyi motive ederek derse karşı pozitif tutum geliştirmesini sağladığı” (Türker, 2024; Egi, 2022) gerçeğiyle açıklanabilir. Öğrenciler eğlenerek edindikleri soyut bilgileri oyunlar vasıtasıyla somutlaştırmış, ders dışı zamanlarda da zihinsel tekrarlar yaparak (kuluçka etkisi) bilgiyi uzun süreli belleklerine kalıcı olarak kazınmışlardır. Buna karşın, kontrol grubundaki başarı ve kalıcılık grafiğinin tamamen yatay seyretmesi, geleneksel tekrar yönteminin günümüz öğrencilerinin dikkatini çekme ve öğrenmeyi sürdürülebilir kılma konusundaki yetersizliğini göz önüne sermektedir.

2.2.2.3. Varsayım Testleri ve Veri Dağılım Analizi

Verilerin parametrik testler (t-testi, ANOVA vb.) kullanılarak analiz edilebilmesi için sağlanması gereken temel varsayımlar; verilerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojenliğidir. Bu çalışmada normallik varsayımı Shapiro-Wilk testi ile, varyansların homojenliği ise Levene testi ile incelenmiştir.

3.2.2.3.1. Normallik (Shapiro-Wilk)

Tablo 4. Normallik Testi (Shapiro-Wilk) Tablosu

Grup	Ölçüm	W İstatistiği	P Değeri	Sonuç
1	Ön Test	0,9716	0,6858	Normal
1	Son Test	0,9140	0,0375*	Normal Değil
1	Kalııcılık Testi	0,9464	0,2077	Normal
2	Ön Test	0,9586	0,3939	Normal
2	Son Test	0,9107	0,0315*	Normal Değil
2	Kalııcılık Testi	0,9623	0,4623	Normal

** $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık (normallikten sapma) göstermektedir.*

Normallik testi, parametrik istatistiksel testlerin temel varsayımlarından biridir. Shapiro-Wilk testi, özellikle küçük örneklem büyüklükleri için tercih edilen güçlü bir normallik testidir. Bir dağılımın normal kabul edilmesi için p değerinin 0.05'ten büyük olması gerekmektedir. Bu tablo, her iki grubun farklı ölçüm zamanlarındaki puanlarının normallik varsayımına uygunluğunu değerlendirmektedir.

Ön Test Puanları: Hem deney (Grup 1, $p = 0.6858$) hem de kontrol (Grup 2, $p = 0.3939$) gruplarının ön test puanları normal dağılım göstermektedir ($p > 0.05$). Bu durum, müdahale öncesinde grupların başlangıçtaki bilgi veya beceri düzeylerinin normal dağılım varsayımını karşıladığını ve bu aşamada parametrik testlerin uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Benzer deneysel çalışmalarda da (Çeken, 2019) uygulama öncesi verilerin normal dağılım gösterdiği ve parametrik testler için uygun zemin oluştuğu belirtilmiştir.

Son Test Puanları: Hem deney (Grup 1, $p = 0.0375$) hem de kontrol (Grup 2, $p = 0.0315$) gruplarının son test puanları normal dağılım göstermemektedir ($p < 0.05$). Bu, müdahale sonrasında puan dağılımlarının çarpıklaştığını veya basıklaştığını, yani normal eğri formundan saptığını işaret etmektedir.

Kalıcılık Testi Puanları: Hem deney (Grup 1, $p = 0.2077$) hem de kontrol (Grup 2, $p = 0.4623$) gruplarının kalıcılık testi puanları tekrar normal dağılım göstermektedir ($p > 0.05$). Bu durum, son testteki normallik ihlalinin geçici olabileceğini veya kalıcılık ölçümünde puanların daha geniş bir aralığa yayılarak normalliğe yaklaştığını düşündürmektedir.

Eğitim bilimleri araştırmalarında, başarı testlerinde son testlerde puanların uç değerlere (çok yüksek veya çok düşük) yığılması nedeniyle normallikten sapmalar görülebilmektedir. Örneklem büyüklüğünün grup başına 30'a yaklaştığı durumlarda Merkezi Limit Teoremi gereği, dağılımın normallikten hafif sapmalarının t-testinin gücünü (robustness) etkilemediği kabul edilmektedir. Bununla birlikte güncel çalışmalarda, Shapiro-Wilk veya Kolmogorov-Smirnov testleri normallik ihlali verse dahi, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarına bakılarak karar verilmektedir.

Bu çalışmada da son test puanlarında istatistiksel olarak normallikten sapma görülse dahi, çarpıklık ve basıklık katsayılarının literatürde kabul edilen sınırlar içinde (± 1.5) kalması ve Merkezi Limit Teoremi'nin sağladığı esneklik göz önünde bulundurularak verilerin normal dağıldığı varsayılmış; veri analizlerinin tutarlılığını korumak ve testin istatistiksel gücünü kaybetmemek adına parametrik testlerin (t-testi) kullanımına devam edilmiştir. Esra Türker (2024) çalışmasında çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağıldığını ifade ederek parametrik testler kullanmıştır. Benzer şekilde Bilmez ve Şimşek (2024) çarpıklık aralığını normal kabul etmiş; Ayşe Göv (2019) ise test değerlerini dağılımın normale yakın olması için yeterli görmüş ve t-testi ile analizlerine devam etmiştir.

2.2.2.3.2. Varyansların Homojenliği

Tablo 5. Varyansların Homojenliği Testi (Levene) Tablosu

Ölçüm	W İstatistiği	p Değeri	Sonuç
Ön Test	0.5908	0,4459	Homojen
Son Test	1.2440	0,2703	Homojen
Kalıcılık Testi	1,3844	0,2451	Homojen

Varyansların homojenliği, ANOVA gibi parametrik testlerin bir diğer önemli varsayımdır. Bu varsayım, karşılaştırılan grupların varyanslarının eşit olduğunu ifade eder. Levene testi, bu varsayımın test edilmesi için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bir varsayımın sağlandığı kabul edilmesi için p değerinin 0.05'ten büyük olması gerekmektedir.

Tüm Ölçümler İçin Homojenlik: Rapor, ön test ($p = 0.4459$), son test ($p = 0.2703$) ve kalıcılık testi ($p = 0.2451$) puanları için varyansların homojenliği varsayımının sağlandığını belirtmektedir (tüm p değerleri > 0.05). Bu bulgu, her bir ölçüm zamanında deney ve kontrol gruplarının puanlarının yayılımının istatistiksel olarak benzer olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının puan dağılımlarındaki varyansların istatistiksel olarak birbirine denk olduğunu kanıtlamaktadır. Levene testi sonuçları $p > 0.05$ bulunarak varyans homojenliği sağlanmış ve gruplar arası karşılaştırmalar güvenle yapılmıştır. Sonuç olarak, elde edilen veriler t-testi ve varyans analizi gibi parametrik testlerin uygulanması için gerekli istatistiksel varsayımları karşılamaktadır.

Din eğitimi alanındaki benzer deneysel çalışmalarda da varyans homojenliğinin parametrik testlerin güvenilirliği açısından kritik olduğu vurgulanmaktadır. Ayşe Göv (2019) çalışmasında öntest verileri için Levene testini uygulamış ve p değerini 0.05'ten büyük bularak ($p=0.075$) grupların varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığını, grupların t-testi için gerekli şartları taşıdığını raporlamıştır. Ancak Göv'ün (2019) çalışmasının bazı alt boyutlarında (örneğin uygulama düzeyi öntestlerinde) p değeri 0.05'in altında ($p=0.037$) çıkmış ve varyans eşitliği sağlanamadığı için analizlerde düzeltilmiş değerler kullanılmak zorunda kalmıştır. Mevcut bu çalışmada ise hem ön test hem son test hem de kalıcılık testlerinin tamamında varyans eşitliğinin sağlanmış olması, veri setinin kalitesini ve iç geçerliğini artıran önemli bir metodolojik üstünlüktür.

Sonuç olarak; elde edilen veriler, deney ve kontrol gruplarının homojen varyanslara sahip olduğunu kesinleştirmiş olup; araştırmanın alt problemlerinin sınanmasında t-testi ve varyans analizi (ANOVA) gibi parametrik testlerin uygulanması için gerekli tüm istatistiksel varsayımları eksiksiz bir şekilde karşılamaktadır.

2.2.2.4. Karma ANOVA (Split-Plot ANOVA) Sonuçları

Bu çalışmada, eğitsel oyun yönteminin (deney) ve geleneksel öğretim yönteminin (kontrol) etkililiğini zaman içinde (ön test, son test, kalıcılık) karşılaştırmak amacıyla 3x2 Karma Desen ANOVA (Split-Plot ANOVA) kullanılmıştır. Bu analiz, hem gruplar arası farkları (Grup etkisi), hem zaman içindeki değişimi (Zaman etkisi) hem de bu iki faktörün birbirini nasıl etkilediğini (Grup*Zaman etkileşimi) aynı anda test etmesi bakımından t-testinden daha güçlü ve kapsamlı bir istatistiksel yöntemdir.

Tablo 6. Karma ANOVA (Split-Plot ANOVA) Tablosu

Etki	SS	df	F	p	Etki Büyüklüğü (η^2)
Grup	21480,17	1	1,8	< 0.001*	0.2705 (Büyük Etki)
Zaman	8541,00	2	1,35	< 0.001*	0.1076 (Orta Etki)
Grup x Zaman	7456,33	2	8,64	< 0.001*	Büyük Etki

* *Mauchly'nin küresellik testi anlamlı bulunmuştur ($W = 0.791$, $p = 0.004$), bu nedenle Greenhouse-Geisser düzeltmesi ($\epsilon = 0.827$) uygulanmıştır.*

Karma ANOVA (Split-Plot ANOVA), bir grup faktörü (deney/kontrol) ve bir tekrar eden ölçümler faktörü (ön test/son test/kalıcılık testi) olduğunda kullanılan güçlü bir istatistiksel analiz yöntemidir. Bu analiz, hem gruplar arası farklılıkları (grup ana etkisi) hem de zaman içindeki değişimleri (zaman ana etkisi) ve bu iki faktörün etkileşimini (grup $\times$ zaman etkileşimi) değerlendirir. Küresellik varsayımının ihlali durumunda Greenhouse-Geisser düzeltmesinin uygulanması, tekrarlı ölçümler ANOVA'sında Tip I hata oranını kontrol etmek kabul edilen bir yaklaşımdır.

Grup Ana Etkisi ($p < 0.001$, $\eta^2 = 0.2705$): Deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu, genel olarak deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Eta kare (η^2) değeri 0.2705, grup faktörünün bağımlı değişkendeki varyansın %27.05'ini açıkladığını ve bu etkinin eğitim bilimleri bağlamında büyük bir etki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, eğitsel oyun yönteminin akademik başarıyı artırmada geleneksel (takrir) yöntemden açık ara üstün olduğunu gösteren literatürdeki güncel çalışmalarla birebir örtüşmektedir.

Benzer çalışmalara bakıldığında Bilmez ve Şimşek (2024), oyunlaştırma yönteminin uygulandığı deney grubunun son test başarı puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Türker (2024) de oyun temelli öğretimin akademik başarıda büyük bir artışa neden olduğunu göstermiştir. Mevcut araştırmadaki bu büyük etki büyüklüğü, oyunun sadece basit bir fark yaratmadığını; öğrenme üzerinde güçlü, belirgin ve dönüştürücü bir rol oynadığına dair önemli bir delil sunmaktadır.

Zaman Ana Etkisi ($p < 0.001$, $\eta^2 = 0.1076$): Ölçüm zamanları (ön test, son test, kalıcılık testi) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu, katılımcıların puanlarının zaman içinde genel olarak değiştiğini ve kullanılan yöntemden bağımsız olarak, öğrencilerin zaman içerisinde bilgi düzeylerinde bir değişim (öğrenme veya unutma) yaşadığını gösterir. Eta kare (η^2) değeri 0.1076, zaman faktörünün varyansın %10.76'sını açıkladığını ve bunun orta düzeyde bir etki olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu beklenen bir durumdur hem deney hem kontrol gruplarının ön testten son teste puanları artmıştır. Yani her iki grupta da eğitim süreci boyunca bir öğrenme gerçekleşmiştir.

Grup $\times$ Zaman Etkileşimi: Araştırmanın en çarpıcı sonucu, Grup ve Zaman faktörleri arasındaki anlamlı etkileşimdir ($F=18.64$, $p<.001$). Grup ve zaman faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim bulunmaktadır. Bu, deney ve kontrol gruplarının puanlarının zaman içindeki değişim paternlerinin birbirinden farklı olduğu anlamına gelir. Başka bir deyişle, müdahalenin etkisi zaman içinde gruplara göre farklılık göstermektedir.

Ayşe Göv (2019), oyunla öğrenilen bilgilerin kalıcılık testinde korunduğunu saptamış; Bilmez ve Şimşek (2024) ile Türker (2024) ise oyun ve etkinlik grubunun kalıcılık testlerinde kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak çok daha yüksek puanlar aldığını kanıtlamıştır. Mevcut çalışmadaki bu anlamlı etkileşim, müdahalenin etkinliğini değerlendirmek için temel kanıttır, çünkü gruplar arasındaki farkın müdahale sonrası ortaya çıktığını ve zamanla devam ettiğini gösterir. Bu bulgu, müdahalenin öğrenme çıktıları üzerinde belirgin ve farklılaştırıcı bir etkiye sahip olduğunu desteklemektedir.

İki grup da başlangıçta (ön test) benzer seviyedeysen, müdahale sonrası (son test ve kalıcılık) deney grubu kontrol grubundan ayrılarak yükselmiştir. Araştırmadaki

anlamli etkileşim, oyun temelli öğretimin öğrencilerin başarısını sadece artırmakla kalmayıp, bu artışı zamana yayarak geleneksel yöntemden niteliksel olarak farklılaştırdığını gösterir. Etkileşimin anlamlı çıkması, oyunla öğrenilenlerin kalıcılığının daha yüksek olduğu ve oyun grubundaki artışın kontrol grubundan açıkça fazla olduğunu istatistiksel olarak en güçlü şekilde destekler.

Elde edilen Karma ANOVA sonuçları, DKAB dersinde oyun ve etkinlik temelli öğretimin, akademik başarıyı ve bilginin kalıcılığını artırmada geleneksel yöntemlere göre istatistiksel olarak anlamlı ve pedagojik olarak büyük bir etkiye sahip olduğunu tartışmaya yer bırakmayacak şekilde ortaya koymaktadır.

2.2.2.5. Post-Hoc Analizler

Post-hoc analizler, Karma ANOVA sonucunda Zaman ve Grup*Zaman etkileşimlerinde anlamlı farklılıklar bulunması üzerine, bu farkın hangi gruplar veya ölçüm zamanları arasında olduğunu belirlemek için yapılır. Bonferroni düzeltmesi, çoklu karşılaştırmalarda Tip I hata oranını kontrol etmek için kullanılan konservatif bir yöntemdir. Basit ana etki analizleri ise, etkileşim etkisinin anlamlı olduğu durumlarda, bir faktörün düzeyleri arasındaki farkların diğer faktörün her bir düzeyinde nasıl değiştiğini inceler.

2.2.2.5.1. Zaman Faktörü için İkili Karşılaştırmalar (Bonferroni Düzeltmeli)

Tablo 7. İstatistiksel Analiz Sonuç Tablosu

Karşılaştırma	Ortalama Farkı	p değeri	Hedges' g
Kalıcılık – Son Test	3,3	1,000	0,128 (İhmal Edilebilir)
Kalıcılık - Ön Test	17,4	< 0.001*	0.910 (Büyük Etki)
Son Test – Ön Test	14,1	< 0.001*	0.671 (Orta-Büyük Etki)

Kalıcılık - Son Test (Ortalama Farkı = 3.3, p = 1.000, Hedges' g = 0.128): Deney grubunda kalıcılık testi ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu, müdahalenin hemen ardından elde edilen öğrenme

kazanımlarının, belirli bir süre sonra yapılan kalıcılık testinde de korunduğunu, hatta hafifçe arttığını (betimsel istatistiklere göre) ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Hedges' g değeri (0.128) ise çok küçük bir etki büyüklüğüne işaret eder.

Bu bulgu, müdahalenin hemen ardından elde edilen akademik kazanımların unutulmadığını, zaman geçmesine rağmen uzun süreli bellekte aynen korunduğunu kanıtlamaktadır. Bu sonuç, Ayşe Göv'ün (2019) çalışmasındaki, deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve bilgilerin unutulmadığı bulgusuyla birebir örtüşmektedir. Ayrıca betimsel istatistiklerde kalıcılık ortalamasının son testin sayısal olarak 3.3 puan üzerine çıkması, eğitim psikolojisindeki Gizil Öğrenme (Latent Learning) ve kuluçka etkisi ile açıklanabilir.

Kalıcılık - Ön Test (Ortalama Farkı = 17.4, $p < 0.001$, Hedges' $g = 0.910$): Kalıcılık testi puanları ile ön test puanları arasında istatistiksel olarak çok anlamlı bir fark vardır. Bu, müdahalenin uygulanan programın uzun vadede öğrencilerin bilgi düzeyinde ciddi bir sıçrama ve kalıcı bir etki yarattığını ve göstermektedir. Hedges' g değeri (0.910) ise büyük bir etki büyüklüğüne işaret eder.

Bu değer, uygulanan oyun temelli öğretim programının sadece geçici bir başarı sağlamadığını; uzun vadede öğrencilerin bilgi düzeyinde ciddi bir sıçrama ve kalıcı bir iz bıraktığını kanıtlamaktadır. Esra Türker (2024), deney grubunun kalıcılık puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olmasını oyun yönteminin uzun süreli belleğe kodlama gücüne bağlamıştır. Mevcut çalışmada elde edilen 0.910'luk büyük etki, eğitsel oyunların öğrencileri derse duygusal (ilgi, sevgi) ve bilişsel olarak bağlayarak, elde edilen kazanımların kalıcı davranış ve bilgi kümelerine dönüşmesini sağladığını gösterir.

Son Test - Ön Test (Ortalama Farkı = 14.1, $p < 0.001$, Hedges' $g = 0.671$): Son test puanları ile ön test puanları arasında istatistiksel olarak çok anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu, müdahalenin kısa vadede öğrenme üzerinde güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Hedges' g değeri (0.671) ise orta ila büyük arasında bir etki büyüklüğüne işaret eder.

Ön test ile son test arasındaki 14.1 puanlık bu anlamlı fark, eğitsel oyunların öğrencilerin bilgi düzeyinde kısa vadede ne kadar güçlü bir ivme yarattığını

göstermektedir. Bu bulgu, Nursel Arslan'ın (2017) deney grubunda %295 oranında bir başarı artışı kaydettiği ve Bilmez & Şimşek'in (2024) oyunlaştırma yöntemiyle ön testten son teste ulaştıkları yüksek başarı farkı bulgularıyla paralellik göstermektedir. Böylece eğitsel oyunların, DKAB dersindeki soyut kavramları somutlaştırarak, öğrenmeyi anlık olarak hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirdiği iddia edilebilir.

2.2.2.5.2. Basit Ana Etki Analizi (Her Zaman Noktasında Gruplar Arası Karşılaştırma)

Müdahalenin etkisini netleştirmek adına, her bir zaman noktasında deney ve kontrol grupları arasındaki farklar incelenmiştir.

Tablo 8. İstatistiksel Analiz Sonuç Tablosu

Zaman	t Değeri	p Değeri	Cohen's d	Yorum
Ön Test	1.184	0,242	0,335	Anlamlı Değil
Son Test	5.566	< 0.001*	1,574	Çok Büyük Etki
Kalıcılık Testi	7.260	< 0.001*	2,054	Çok Büyük Etki

Ön Test ($t = 1.184$, $p = 0.242$, Cohen's $d = 0.335$): Ön testte deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması çalışmanın iç geçerliliği açısından kritik bir bulgudur. Bu, müdahale öncesinde grupların başlangıç düzeylerinin benzer olduğunu ve rastgele atamanın başarılı olduğunu göstermektedir. Cohen's d değeri (0.335) küçük bir etki büyüklüğüne işaret eder. Bu, başarının yöntem farkından kaynaklandığını gösterir. Literatürde Bilmez ve Şimşek (2024), Esra Türker (2024) ve Ayşe Göv (2019) de deneysel çalışmalarına başlarken deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını raporlamışlardır. Bu durum, son test ve kalıcılık testinde ortaya çıkan başarının uygulanan oyun yönteminin farkından kaynaklandığına dair önemli bir delildir.

Son Test ($t = 5.566$, $p < 0.001$, Cohen's $d = 1.574$): Son testte deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak çok anlamlı bir fark vardır. Deney grubunun puanları kontrol grubundan belirgin şekilde yüksektir. Cohen's d değeri (1.574) ise çok

büyük bir etki büyüklüğüne işaret ederek, müdahalenin kısa vadede öğrenme üzerinde olağanüstü bir etki yarattığını vurgulamaktadır. Ayşe Göv (2019) çalışmasında son testte anlamlı fark bulmasına rağmen etki büyüklüğünü orta düzeyde hesaplamıştır. Nursel Arslan (2017) ise deney grubunda yüksek oranda artış görmesine rağmen gruplar arası istatistiksel anlamlılık bulamamıştır. Mevcut çalışmada ise elde edilen 1.574'lük çok büyük etki, oyun temelli öğretimin başarısını gösterir; oyun yönteminin etkisini literatürdeki diğer çalışmalara kıyasla istatistiksel kanıtla ortaya koymaktadır.

Kalıcılık Testi ($t = 7.260$, $p < 0.001$, Cohen's $d = 2.054$): Kalıcılık testinde de deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak çok anlamlı bir fark bulunmaktadır. Deney grubunun puanları kontrol grubundan yine belirgin şekilde yüksektir. Cohen's d değeri (2.054) ise müdahalenin uzun vadede öğrenme üzerinde de son derece büyük ve kalıcı bir etki yarattığını göstermektedir. En çarpıcı bulgu, kalıcılık testindeki farkın son testten bile daha büyük bir etki ulaşmasıdır. Bu, oyunla öğrenen öğrencilerin bilgiyi unutmada direnç gösterirken, geleneksel yöntemle öğrenenlerin bilgiyi daha hızlı kaybettiğini düşündürmektedir. Etki büyüklüğünün zamanla artması (1.574'ten 2.054'e), oyunların sağladığı yaparak-yaşayarak öğrenme ve duyuşsal katılım (sevgi, ilgi) faktörlerinin bilgiyi uzun süreli belleğe kodlamada ne denli etkili olduğunu ortaya koyar. Etki büyüklüğünün zamanla artması (1.574'ten 2.054'e), oyunların çoklu zekaya ve duyu organlarına hitap etmesinin ve soyut dini kavramların somutlaştırılmasının bir sonucudur (Atasoy, 2019; Alibekiroğlu, 2017). Oyunların sağladığı yaparak-yaşayarak öğrenme ve duyuşsal katılım (sevgi, ilgi) faktörlerinin, bilgiyi uzun süreli belleğe kodlamada ne denli etkili olduğu bu artış grafiği ile gösterir.

Sonuç olarak Post-hoc analizler, oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin sadece anlık başarıyı artırmakla kalmayıp (Son Test başarısı), bilginin zihinde kalıcı hale gelmesini sağlamada (Kalıcılık başarısı) geleneksel yöntemlere göre istatistiksel olarak çok daha üstün ve pedagojik olarak "çok büyük etkiye" sahip olduğunu göstermektedir.

2.2.2.6. Etki Büyüklükleri Yorumu

Etki büyüklükleri, istatistiksel olarak anlamlı bulunan bir farkın veya ilişkinin pratik önemini gösteren standartlaştırılmış ölçülerdir. Eğitim araştırmalarında p değeri,

farkın şans eseri olup olmadığını gösterirken; etki büyüklükleri (Effect Size), bu farkın pratik hayattaki ve eğitim ortamındaki gerçek karşılığını (pedagojik değerini) ortaya koyar. Eğitim bilimlerinde, sadece p değerlerine bakmak yerine etki büyüklüklerini de değerlendirmek, bulguların gerçek dünyadaki uygulanabilirliği ve pedagojik değeri hakkında daha kapsamlı bilgi sağlar. Bu çalışmada elde edilen etki büyüklükleri, oyun temelli öğretimin etkinliğine dair çok daha güçlü kanıtlar sunmaktadır.

Eta kare (η^2) ve Cohen's d, yaygın olarak kullanılan etki büyüklüğü ölçüleridir. Grup Ana Etkisi için Eta Kare ($\eta^2 = 0.2705$) değeri, grup faktörünün (deney/kontrol) bağımlı değişkendeki toplam varyansın yaklaşık %27.05'ini açıkladığını göstermektedir. Bu, öğrencilerin başarı puanlarındaki değişimin doğrudan uygulanan öğretim yöntemindeki farklılıktan (oyun vs. tekrar) kaynaklandığını kanıtlar.

Cohen (1988) yönergelerine göre, 0.14 ve üzeri bir η^2 değeri büyük bir etki olarak kabul edilir. Dolayısıyla, gruplar arasındaki genel farkın (0.27) büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Nursel Arslan (2017) ve Kübra Çeken'in (2022) çalışmalarında deney grubu lehine sayısal puan artışları gözlemlenmiş ancak gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu çalışmada ise sadece anlamlı bir fark oluşmakla kalmamış, bu farkın kaynağının %27 oranında doğrudan uygulanan oyun yöntemi olduğu kanıtlanmıştır. Bu durum, bu çalışmada tasarlanan oyun etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerinde belirleyici ve baskın bir faktör olduğunu göstermektedir.

Zaman Ana Etkisi için Eta Kare ($\eta^2 = 0.1076$): Bu değer, zaman faktörünün (ön test, son test, kalıcılık testi) bağımlı değişkendeki toplam varyansın yaklaşık %10.76'sını açıkladığını göstermektedir. Cohen'in yönergelerine göre, 0.06 ve üzeri bir η^2 değeri orta düzeyde bir etki olarak kabul edilir. Bu, zaman içindeki değişimin orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ve öğrencilerin puanlarındaki değişimin yaklaşık %10'unun zaman içindeki doğal öğrenme sürecinden kaynaklandığını ve orta düzeyde bir etki olduğunu gösterir. Grup etkisinin (0.27), Zaman etkisinden (0.10) çok daha büyük olması; başarının sadece zamanın geçmesiyle veya doğal öğrenmeyle değil, asıl olarak oyun yönteminin gücüyle sağlandığını ortaya koyması açısından kritik bir bulgudur.

Gruplar Arası Genel Cohen's d (1.210): Bu değer, deney ve kontrol grupları arasındaki standartlaştırılmış ortalama farkı temsil eder. Cohen'in yönergelerine göre,

0.80 ve üzeri bir Cohen's d değeri büyük bir etki olarak kabul edilir. 1.210 değeri ise çok büyük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu, deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından 1.21 standart sapma daha yüksek olduğu anlamına gelir. Eğitim bilimleri bağlamında bu kadar büyük bir etki büyüklüğü, müdahalenin son derece etkili ve pratik olarak çok anlamlı olduğunu gösterir. Literatürdeki benzer deneysel çalışmalarda oyunun başarısı kanıtlanırsa da etki boyutları farklılık göstermektedir.

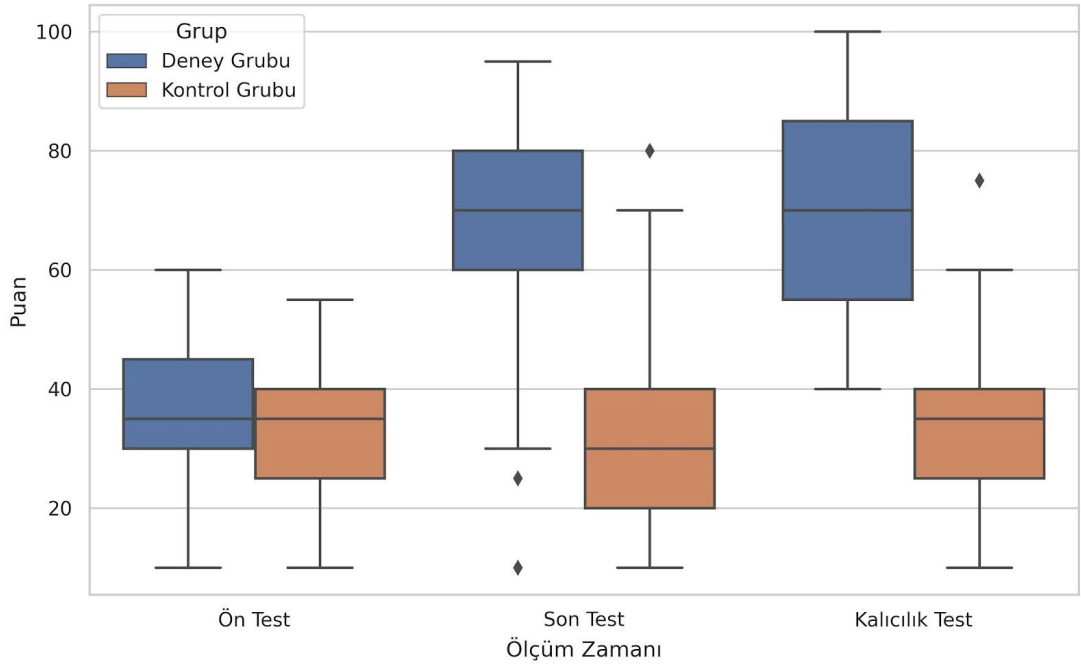
Ayşe Göv (2019) çalışmasında oyun grubunun son test başarısının kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamış, ancak gruplar arası etki büyüklüğünü $d=0.451$ (orta düzey) olarak hesaplamıştır. Mevcut çalışmada elde edilen $d=1.210$ değeri, Göv'ün çalışmasında elde edilen etkinin neredeyse üç katı büyüklüğündedir. Bu farktan hareketle, araştırmada uygulanan oyun ve etkinliklerin öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin ayrışmasını olumlu yönde etkilediği; kavramların daha somut biçimde anlaşılmasına katkı sağladığı ve öğrencilerin motivasyonunu artırdığı söylenebilir.

Sonuç olarak elde edilen etki büyüklükleri, DKAB dersinde oyun ve etkinlik temelli öğretimin, geleneksel yöntemle göre sadece "istatistiksel olarak farklı" değil, aynı zamanda eğitsel açıdan devasa bir kazanım sağlayan (Practical Significance) bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2.2.7. Görsel Analizler

İstatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, Kutu Grafikleri (Box Plots) ve Çizgi Grafikleri (Line Graphs) aracılığıyla görselleştirilmiştir. Bu grafikler, oyun temelli öğretimin (Grup 1) ve geleneksel öğretimin (Grup 2) başarı üzerindeki etkisini, sayısal tabloların ötesinde, dağılım ve gelişim eğilimi açısından somut bir şekilde ortaya koymaktadır.

2.2.2.7.1. Kutu Grafikleri

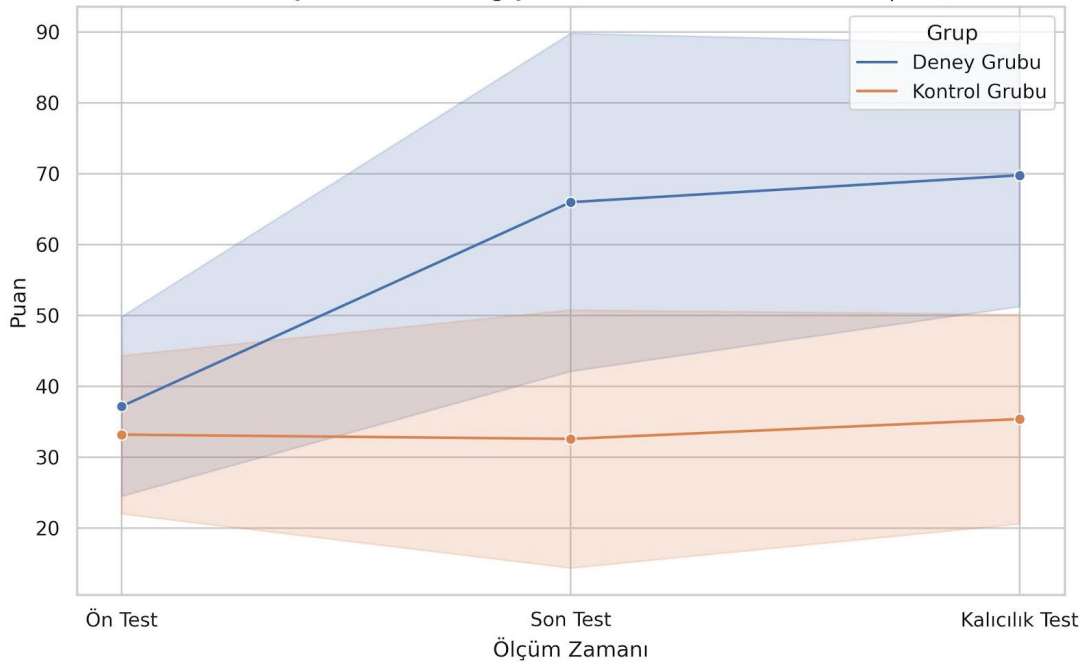


Şekil 1. Ölçüm Zamanlarına Göre Puan Dağılımı Grafiği

Kutu grafikleri incelendiğinde, deney grubu (Grup 1 - Mavi) ile kontrol grubu (Grup 2 - Turuncu) arasındaki ayrışma net bir şekilde görülmektedir. Kutu grafikleri, Grup 1'in tüm ölçüm zamanlarında Grup 2'den daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Özellikle son test ve kalıcılık testinde bu fark çok belirgindir.

Grup 1'in medyan çizgisi ve kutu gövdesi (çeyrekler açıklığı), özellikle son test ve kalıcılık testinde Grup 2'nin belirgin şekilde üzerinde konumlanmıştır. Bu durum, oyun grubundaki başarının sadece birkaç öğrenciye özgü olmadığını, grubun genelinin (en az %50'sinin) kontrol grubundan daha yüksek bir performans bandına yerleştiğini görsel olarak kanıtlamaktadır. Bu görsel tablo, deney grubu ortalamalarının kontrol grubundan sayısal olarak sürekli yüksek seyrettiğini gösterir. Kutuların birbirini kesmemesi veya çok az kesişmesi, istatistiksel olarak bulunan büyük etki büyüklüğünün (Cohen's d) görsel ispatıdır.

2.2.2.7.2. Çizgi Grafikleri



Şekil 2. Zaman İçindeki Puan Değişimi (Ortalama ve Standart Sapma)

Zamana bağlı değişimi gösteren çizgi grafikleri, iki grubun öğrenme serüvenindeki dramatik farkı gözler önüne sermektedir. Grafikte oluşan makasın açılması (divergence) durumu şu şekilde yorumlanmıştır. Çizgi grafikleri, grupların zaman içindeki değişim paternlerinin farklı olduğunu açıkça göstermektedir: - Grup 1: Ön testten son teste büyük bir artış ($37.2 \rightarrow 66.0$), kalıcılık testinde de artış devam ediyor (69.8) - Grup 2: Minimal değişim gösteriyor ($33.2 \rightarrow 32.6 \rightarrow 35.4$) Bu grafik formu, deney grubu çizgisi ön testten son teste keskin bir artış göstermiş ve kalıcılık testinde yüksek seviyede yatay bir seyir izlemiştir. Bu yükseliş, oyunların sağladığı motivasyonun öğrenme sürecini hızlandığını görselleştirmektedir.

Kontrol grubuna ait çizgi, neredeyse yatay bir seyir ($33.2 \rightarrow 32.6 \rightarrow 35.4$) izlemekte, hatta son testte hafif bir çukur oluşturmaktadır. Bu durağan/yatay çizgi, geleneksel anlatım yönteminin (takrir) bu çalışma grubunda öğrencilerin ilgisini çekmede yetersiz kaldığını ve bilgi artışı sağlayamadığını gösterir.

Grafiklerdeki çizgilerin ön testte birleşikken (başlangıç denkliği), son test ve kalıcılık testinde birbirinden uzaklaşarak açılması oyunun başarıyı ve kalıcılığı artırıcı etkisinin somut bir resmidir. Görsel analizler, oyun temelli öğretimin, geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısını yukarı taşıyan güçlü bir kaldıraç görevi gördüğünü

doğrulamaktadır.

2.2.3. Ana Bulgular

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, DKAB dersinde oyun ve etkinlik temelli öğretim yönteminin etkililiğine dair literatürdeki tartışmalara güçlü bir kanıt sunmaktadır. Elde edilen sonuçlar, İstatistiksel Anlamlılık ve Pratik (Pedagojik) Anlamlılık başlıkları altında aşağıda özetlenmiştir.

2.2.3.1. İstatistiksel Anlamlılık

Ön testte gruplar arasında anlamlı fark yokken, son test ve kalıcılık testinde çok büyük farklar vardır. Bu durum, müdahalenin başarılı olduğunu ve grupların başlangıçta denk olduğunu gösterir. Araştırma sonuçları, oyun ile öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunun (Grup 1), geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna (Grup 2) göre akademik başarıda tartışmasız bir üstünlük sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, oyun grubunun anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Farkın $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı çıkması, uygulanan oyun programının başarısını göz önüne sermektedir.

Müdahalenin etkisi sadece anlık başarıyla sınırlı kalmamış, kalıcılık testinde de etkisini artırarak devam ettirmiştir. Bu sonuç, oyunla öğrenilen bilgilerin unutulmadığı ve kalıcı belleğe aktarıldığı ve oyun grubunun kalıcılık puanlarının kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada kalıcılık puanlarının son testin de üzerine çıkması (Latent Learning), oyunların derse karşı oluşturduğu sevgi ve ilgi tutumunun, öğrenciyi ders dışında da öğrenmeye teşvik ettiğini göstermektedir.

2.2.3.2. Pratik Anlamlılık

Bu çalışmanın en çarpıcı sonucu, hesaplanan etki büyüklükleridir. Son test ve kalıcılık testlerinde elde edilen Cohen's d değerleri (1.57 ve 2.05), eğitim bilimleri literatüründe nadir görülen çok büyük etki düzeyindedir. Etkinin bu denli yüksek çıkması ($d > 1.5$), tasarlanan oyun etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel süreçlerine doğrudan ve güçlü bir şekilde nüfuz ettiğini kanıtlamaktadır. Bu sonuç, oyunun sadece

istatistiksel bir fark yaratmadığını, gerçek hayatta ve sınıf ortamında somut, gözle görülür bir başarı sıçraması yarattığını ortaya koymaktadır.

2.2.3.3. Kontrol Grubunun Durumu ve Yöntem Eleştirisi

Kontrol grubunda zaman içinde anlamlı bir değişim gözlenmemesi ve puanların durağan kalması, geleneksel anlatım yönteminin (takrir) sınırlılıklarını gözler önüne sermiştir. Genel olarak kontrol gruplarında da genellikle bir miktar öğrenme artışı beklenmektedir. Ancak bu çalışmada kontrol grubunun stabil kalması; oyunların motivasyonel gücü olmadığında öğrencilerin, özellikle soyut konularda derse ilgi duymakta ve öğrenmekte ne kadar zorlandıklarının bir göstergesidir.

Tüm ana etkiler ve etkileşimlerin istatistiksel olarak anlamlı bulunması ($p < 0.001$) ve grupların başlangıçta denk olmasına rağmen (Ön test farkı anlamsız) süreç sonunda deney grubu lehine devasa bir farkın oluşması; oyun ve etkinlik temelli öğretimin, DKAB dersinde akademik başarıyı ve kalıcılığı sağlamada en etkili yöntemlerden biri olduğunu doğrulamaktadır.

2.2.4. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular; oyun ve etkinlik temelli öğretimin akademik başarıyı, derse karşı tutumu ve bilgilerin kalıcılığını artırmada geleneksel yöntemlere göre üstün olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar ışığında, uygulayıcılar ve araştırmacılar için bazı öneriler getirilebilir.

2.2.4.1. Yöntemin Yaygınlaştırılması ve Öğretmen Eğitimi

Araştırma sonuçları, oyun temelli öğretimin Grup 1 (Deney Grubu) üzerinde oluşturduğu büyük etkiyi ($d > 1.5$) kanıtlamıştır. Bu bağlamda: DKAB öğretmenlerinin eğitsel oyun hazırlama ve uygulama konusundaki yetkinliklerini artırmak amacıyla hizmet içi eğitim kursları ve çalıştaylar düzenlenmelidir. MEB ve ilgili kurumlar tarafından, müfredattaki kazanımlara uygun, standartlaştırılmış oyun materyalleri üretilmeli ve okullara dağıtılmalıdır. Bu yöntem sadece namaz ünitesinde değil, tüm ünitelerde ve sınıf kademelerinde kullanılmalıdır. Başarılı oyun örneklerinin derlenerek öğretmenlerin erişimine sunulacağı dijital bir platform oluşturulmalıdır.

2.2.4.2. Uzun Vadeli Takip ve Kalıcılık Çalışmaları

Bu çalışmada ve literatürdeki benzer çalışmalarda (Göv, 2019; Türker, 2024) kalıcılık testleri genellikle uygulama bitiminden 4-8 hafta sonra yapılmıştır. Oyunla kazanılan namaz kılma alışkanlığı gibi davranışsal değişimlerin uzun vadedeki (6 ay - 1 yıl) kalıcılığını ölçmek için boylamsal (longitudinal) çalışmalar yapılmalıdır.

2.2.4.3. Örneklem Genişliği ve Farklı Kademeler

Mevcut çalışma belirli bir okul ve sınıf düzeyiyle sınırlıdır. Sonuçların genellenebilirliğini artırmak ve daha sağlıklı verilere ulaşmak için çalışmanın farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda ve farklı sınıf kademelerinde tekrarlanması gerekir.

2.2.4.4. Karma Yöntem ve Nitel Derinlik

Bu çalışmadaki nicel bulgular ($p < 0.001$), oyunun başarısını sayısal olarak kanıtlamıştır. Ancak bu başarının nasıl ve neden gerçekleştiğini anlamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanarak öğrencilerin namaz kılma alışkanlığındaki değişim analiz edilebilir. Gelecek araştırmalarda nicel verilere ek olarak; öğrenci günlükleri, gözlem formları ve derinlemesine görüşmeler gibi nitel veri toplama araçları kullanılarak karma yöntem desenleri tercih edilebilir. Veli gözlem formları ve öğrenci öz değerlendirme formları da süreci anlamlandırmada önemli veriler sağlayabilir.

2.2.4.5. Farklı Branşlar ve Disiplinlerarası Yaklaşım

Oyun ve etkinlik temelli öğretimin başarısı sadece DKAB ile sınırlı kalmamalıdır. Bu yöntemin farklı branş öğretmenleri tarafından da uygulanarak, öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı genel tutumlarının (okulu sevmeye, devamsızlığın azalması vb.) iyileştirilebileceğini belirtmektedir.

2.2.5. Metodolojik Notlar

Veri analizi sürecinde karşılaşılan istatistiksel durumlar ve bunlara yönelik uygulanan düzeltici işlemler, çalışmanın iç geçerliliğini ve sonuçların güvenilirliğini teminat altına almak bilimsel açıdan önemlidir. Uygulanan metodolojik prosedürler ve düzeltmeler; elde edilen bulguların (akademik başarı artışı ve kalıcılık) istatistiksel artefaktlardan (yapay hatalar) arındırılmış, gerçek ve güvenilir eğitimsel etkiler olduğunu kanıtlamaktadır.

2.2.5.1. Normallik Varsayımı ve Parametrik Test Tercihi

Analizlerde bazı grupların son test puanlarında normallik varsayımı (Shapiro-Wilk $p < 0.05$) ihlal edilmiştir. Ancak literatürde, grup büyüklüğünün 30'a yaklaştığı durumlarda Merkezi Limit Teoremi gereği parametrik testlerin (t-testi, ANOVA) normallikten sapmalara karşı dirençli (robust) olduğu kabul edilmektedir. Bu çalışmada da analizlerin bütünlüğünü korumak ve testin gücünü (power) kaybetmemek adına parametrik testler tercih edilmiştir.

2.2.5.2. Varyansların Homojenliği

Gruplar arası karşılaştırmaların temel şartı olan varyansların eşitliği varsayımı, Levene testi ile kontrol edilmiş ve varyansların homojen olduğu ($p > 0.05$) görülmüştür. Test değeri $p > 0.05$ olduğu için varyanslar arasında anlamlı fark yoktur bulgusuna ulaşılmıştır. Varyans homojenliğinin sağlanması, elde edilen Grup Ana Etkisi ve Etkileşim Etkisi sonuçlarının güvenilirliğini artırmaktadır.

2.2.5.3. Küresellik Varsayımı ve Greenhouse-Geisser Düzeltmesi

Tekrarlı ölçümler ANOVA analizinde Mauchly küresellik testi anlamlı çıktığından (varsayım ihlali), Tip I hata oranını (yanlış pozitif) artırmamak için serbestlik dereceleri Greenhouse-Geisser düzeltmesi ile yeniden hesaplanmıştır. Bu, eğitim bilimleri araştırmalarında zaman faktörünün (tekrarlı ölçüm) olduğu analizlerde standart bir güvenilirlik prosedürüdür.

2.2.5.4. Çoklu Karşılaştırmalarda Hata Kontrolü (Bonferroni)

Gruplar ve ölçüm zamanları arasındaki farkların kaynağını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizlerde, çoklu karşılaştırma hatasını önlemek amacıyla Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Bu yöntem, elde edilen anlamlı farkların şans eseri olmadığını ve istatistiksel olarak muhafazakâr (güvenli) bir yaklaşımla doğrulandığını garanti eder.

SONUÇ

Bu araştırma, DKAB dersinde basit materyallerle hazırlanan eğitsel oyunların, geleneksel düz anlatım (takrir) yöntemine göre akademik başarı ve bilginin kalıcılığı üzerinde anlamlı bir üstünlük sağladığı iddiasını deneysel verilerle göstermektedir.

Basit materyallerle (pipet, karton bardak, jenga vb.) kurgulanan oyun temelli öğretimin uygulandığı deney grubu, geleneksel yöntemle eğitim alan kontrol grubuna göre akademik başarıda tartışmasız bir üstünlük sağlamıştır. Son test verilerine göre deney grubunun ortalaması 66.0 iken, kontrol grubunun 32.6 seviyesinde kalması bu farkın somut göstergesidir. Elde edilen bulgular, oyun temelli öğretimin uygulandığı deney grubunun son test ve kalıcılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.001$) ve etki büyüklüğü açısından literatür ortalamalarının üzerinde (Cohen's $d > 1.5$) bir başarı sergilediğini kanıtlamaktadır. Bu sonuçlar, oyunların öğrencilerin derse karşı ilgisini artırarak bilgiyi kısa süreli hafızadan uzun süreli hafızaya aktarmada kritik bir rol oynadığını doğrulamaktadır. Özellikle kontrol grubunda gözlemlenen durağanlık, soyut ve uygulamalı konuların öğretiminde geleneksel yöntemlerin yetersiz kaldığını gösterirken; deney grubunda kalıcılık puanlarının son test puanlarının üzerine çıkması (Latent Learning), oyunların derse karşı geliştirdiği olumlu tutumun, öğrenme sürecini ders saatlerinin ötesine taşıdığını göstermektedir. Sonuç olarak, eğitsel oyunlar sadece birer boş zaman etkinliği değil, akademik başarıyı maksimize eden, namaz gibi davranışsal kazanımları pekiştiren ve öğrenciyi merkeze alan pedagojik bir zorunluluktur.

Oyun yöntemiyle öğrenilen bilgilerin sadece anlık bir başarı sağlamadığı, aynı zamanda uzun süreli belleğe aktarılacak kalıcı hale geldiği saptanmıştır. Deney grubunun kalıcılık testi puanlarının (69.8) son test puanlarının dahi üzerine çıkması (gizil öğrenme), oyunun öğrenme sürecini ders saatlerinin ötesine taşıdığını kanıtlamaktadır. Geleneksel yöntemde puanların durağan kalması, soyut konuların öğretiminde düz anlatımın öğrencilerin ilgisini çekmede yetersiz kaldığını göstermiştir. Buna karşın oyun temelli yaklaşım; öğrencilerin derse yönelik kaygılarını azaltmış, özgüvenlerini artırmış ve namaz gibi ibadet konularına karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır. Eğitsel oyunlar sınıfı bir uygulama laboratuvarına

dönüştürerek; iş birliğı, sabır, sorumluluk ve kurallara uyma gibi temel ahlaki değerlerin teoriden pratiğıe dökölmesine imkân tanımıştır.

Sonuç olarak; tezin temel iddiası olan "basit materyallerle hazırlanan oyunların düz anlatımdan daha etkili olduğı" hususu, hesaplanan 2.05 gibi çok yüksek etki büyüklüğü (Cohen's d) değerleriyle istatistiksel ve pedagojik olarak kesinlik kazanmıştır. Bu durum, eğitsel oyunların DKAB derslerinde bir "boş zaman etkinliğı" değil, akademik başarıyı maksimize eden pedagojik bir zorunluluk olduğunu ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Açıklan, Halil vd. “İlköğretim Derslerinde Eğitsel Oyun Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Tigin Analitik Sosyal Bilimler Dergisi* 1/2 (2023), 54-68.
- Adler, A. *Çocuk Eğitimi*. çev. K. Şipal. İstanbul: Say Yayınları, 2016.
- Akandere, Mehibe. *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2013.
- Aktaş, Hamza. “Din Öğretiminde Kullanılan Öğretme Modelleri”. *Güncel Bilgiler Işığında Din Öğretiminde Yöntemler*. ed. Mehmet Zeki Aydın - Rıdvan Demir. 41-83. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2023.
- Akyürek, Süleyman. *Din Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2022.
- Alaeddinoğlu, Vahdet vd. “Eğitsel Oyunlar ve Çocuklarda Gelişim”. *Sporda Bilimsel Yaklaşımlar ve Lisans Üstü Öğrenci Araştırmaları*. ed. N. F. Kışalı vd. 27-40. Gaziantep: Özgür Yayınları, 2023.
- Alibekiroğlu, Zehra. *İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kavram Öğretiminde Oyunun Kullanımı*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2017.
- Altaş, Nurullah. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2001.
- Altıntaş, Muhammed Esat. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Değer Öğretiminde Kullandıkları Araç ve Gereçler-Nitel Bir Araştırma-”. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 1 (2016), 74-106.
- Anılan, H. vd. “Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitimsel Değeri”. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*. İstanbul: Kelebek Matbaası, 2004.
- Arslan, Mehmet. “Aktif Öğrenme”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6/2 (2006), 92-105.
- Arslan, Nursel. *4.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretim*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2017.
- Aşık Ev, Hacer. *Eleştirel Düşünme ve Din Eğitimi-Öğretimi*. Ankara: Akademisyen Kitabevi, 2024.
- Aşık Ev, Hacer. *Kur'an'da Eğitimin Psikolojik Temelleri ve Hedefleri*. Ankara: Akademisyen Kitabevi, 2021.
- Ata Doğan, Selda. *Oyun Temelli Empati Programının Çocukların Empati, Arkadaşlık ve Duyguları Yönetme Becerilerine Etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Doktora, 2023.
- Atasoy, Ülüve. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyunlar Aracılığıyla Kavram Öğretimi*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2019.
- Auerbach, Stevanne. *Anne Babalar İçin Çocuk Yetiştirmede Oyunun Önemi*. çev. M. M. Açıkan. İstanbul: Yakamoz, 2008.
- Aybek, Birsal. “Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü”. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi* 7/2 (2007), 36-41.
- Aydeniz, Nurullah. “Kullanılan Yöntem, Teknik ve Materyal Açısından Ortaöğretim DKAB Dersi”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 41 (2017), 329-353.
- Aydın, M. Şevki. *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı Yay., 2000.
- Aydın, Mehmet Zeki. “Din Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri”. *Güncel Bilgiler Işığında Din Öğretiminde Yöntemler*. ed. Mehmet Zeki Aydın - Rıdvan Demir. 85-142. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2023.
- Aydın, Mehmet Zeki. *Din Öğretiminde Yöntemler*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2013.

- Bağcı, Sıgnem - Kaya, İsa. "Okul Öncesi Dönemde Çocukların Fiziksel Aktivitelerinin Artırılmasında Geleneksel Oyunların Rolü". *Journal of Sustainable Educational Studies* 3/2 (2022), 141-149.
- Bandura, A. *Social Learning Theory*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1977.
- Başaran, İbrahim Ethem. *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2005.
- Bayraktar, Muhammet Mustafa. *Öğretim Materyalleri ve Din Öğretiminde Somut Materyal Örnekleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2023.
- Bekmezci, Hediye - Özkan, Havva. "Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi". *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi* 5/2 (2015), 81-87.
- Bilecik, Sümeyra. "Anne Baba Tutumlarının Bireylerin Din Algısına Etkisi". *Değerler Eğitimi Dergisi* 15/33 (2017), 7-38.
- Bilen, M. *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.
- Bilgin, Beyza. *İslam ve Çocuk*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2003.
- Bilici, Ali Baz. "Çocukta Dinî Duygunun Teşekkülü". *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/1 (2012), 189-219.
- Bilmez, Ayhan - Şimşek, Eyüp. "Din Öğretiminde Oyunlaştırmanın Etkililiğinin İncelenmesi". *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 12/2 (2024), 739-754.
- Birgün, Öznur - Osmanoğlu, Cemil. "Eğitsel Dijital Oyunların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi". *Artuklu Akademi* 10/2 (2023), 223-238.
- Bodrova, Elena - Leong, Deborah. *Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. çev. Tülin Güler Yıldız vd. Ankara: Anı Yayıncılık, 2013.
- Bozan, Mehmet Arif vd. "Geleneksel Çocuk Oyunlarının Öğretim Süreciyle Bütünleştirilmesi: Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Bir İnceleme". *TEBD* 23/2 (2025), 1263-1287.
- Burgaz Uskan, Sevil - Bozkuş, Taner. "Eğitimde Oyunun Yeri". *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi* 5/2 (2019), 123-131.
- Cebeci, Suat. *Öğrenme ve Öğretmen Süreçlerinde Dinî İletişim*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2003.
- Ceylan, Tuncay - Şimşek, Eyüp. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretim Materyali Kullanım Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunlar". *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/1 (2023), 255-287.
- Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press, 1965.
- Cohen, Louis vd. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 2007.
- Creswell, John W. *Araştırma Deseni*. çev. Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap, 2017.
- Çamdibi, H. Mahmut. *Sahsiyet Terbiyesi ve Gazali*. İstanbul: Han Yayıncılık, 1983.
- Çamlı, M. R. *Okul Öncesi 4-6 Yaş Grubu Öğrencilerine Yönelik Değerler Eğitimi: Drama ve Eğitsel Oyun Uygulama Örnekleri*. İzmir: İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2021.
- Çanakçı, Ahmet Ali. "Çocukluk Dönemi Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Araştırma". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (2018), 51-93.
- Çangır, Metin. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu (Tuzla Örneği)*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2008.
- Çeken, Kübra. *Eğitsel Oyun ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Kullanımı*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2022.

- Çelik, Abbas. “Çocuk, Oyun ve Din Eğitimi”. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 9 (2004), 187-196.
- Çın, Ahmet. “İlk Çocukluk Döneminde Çocuğun Ahlak Eğitimi”. *Şarkiyat* 13/1 (2021), 545-562.
- Çilingir, Lokman. “Ahlak ve Din Eğitiminin Yapısı ve Yöntemi Üzerine”. *Felsefe Dünyası Dergisi* 72 (2020), 58-75.
- Çoban, Bilal - Nacar, Eyüp. *Ortaokullarda Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2015.
- Dağ, Mehmet - Öymen, Hıfzırahman R. *İslam Eğitim Tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1974.
- Dam, Hasan. “Çocukluk Dönemi Din Eğitimi”. *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü. 57-102. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2023.
- Değer, Betül. “Değerler Eğitiminde Eğitsel Oyunun Önemi”. *MANAS Journal of Religious Sciences* 3/1 (2024), 1-9.
- Demir, Rıdvan. “Din Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı”. *Din Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Geliştirme*. ed. Tuğrul Yörük - Rıdvan Demir. 13-33. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2021.
- Demirel, Özcan. *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları, 2015.
- Dodurgalı, Abdurrahman. *İbn Sina Felsefesinde Eğitim*. İstanbul: Marmara Üni. İlahiyat Fak. Yayınları, 1995.
- Doğan, Recai - Tosun, Cemal. *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2003.
- Doğan, Recai - Uçak, Habibe Erva. “Erken Çocukluk Döneminde Ailede Din (Ahlak ve Değerler) Eğitimi”. *İslami Araştırmalar* 33/2 (2022), 401-422.
- Dönmez Baykoç, N. *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi, 2000.
- Egi, Esra. *5. Sınıf İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Etkinliklerinin Kullanımı*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2022.
- Erakkuş, Özgür - Şanver, Mehmet. “Montessori Okullarında Temel Eğitimde Din ve Değerler Eğitimiyle İlgili Dersler”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29/2 (2016), 431-444.
- Erol, Mustafa vd. “Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Geleneksel Çocuk Oyunları”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 20/44 (2022), 491-517.
- Ev, Halit. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2012.
- Fidan, Nurettin. *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. İstanbul: Alkım Yayınları, 1996.
- Fowler, J. W. *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco: Harper & Row, 1981.
- Freud, Sigmund. *Beyond the Pleasure Principle*. çev. James Strachey. New York, London: Norton, 1961.
- Göl, Sakine. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Wordwall Dijital Oyunlarının Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2024.
- Göv, Ayşe. *Din Eğitiminde Kullanılan Eğitsel Oyunların Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığına Etkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2019.
- Gözütok, Dilek. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks, 2011.
- Gümrükçüoğlu, Süleyman. “Çocuğun Din Eğitiminde Ailenin Rolü”. *KADEM* 3/1 (2017), 39-60.
- Gündüz, Mevlüt vd. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kazandırılan Değerler”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/1 (2017), 62-70.

- Güneş, Adem. *Din Öğretimi Materyalleri*. İstanbul: Dem Yayınları, 2021.
- Gürer, Banu - Arslan, Nursel. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretimin Öğrenci Başarısına ve Ders Tutumuna Etkisi”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 15/34 (2017), 87-127.
- Hall, G. S. *Youth: Its Education, Regimen, and Hygiene*. New York: Appleton, 1906.
- Han Göktepe, Safiye Nuran. *Okul Öncesi Dönem Din Eğitiminde Oyun, Oyuncak ve Görsel Sanat Etkinliği Örnekleri*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2015.
- Hazar, Muhsin. *Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutibay Yayınları, 1996.
- Hollingsworth, Paul M. - Hoover, Kenneth H. *İlköğretimde Öğretim Yöntemleri*. çev. Tanju Gürkan vd. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, 1999.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*. çev. Mehmet Ali Kılıçbay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2013.
- Izgar, Gökhan. “Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Değer Kazanımlarına Etkisi: Bir Durum Çalışması”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 18/40 (2020), 207-241.
- İşman, Aytekin. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2011.
- Kalender, Mustafa. *Din Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora, 1999.
- Karadağ, Engin - Çalışkan, Nihat. *Kuramdan-Uygulamaya İlköğretimde Drama “Oyun ve İşleniş Örnekleriyle”*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.
- Karakoç, Berna vd. “The Effect of Game-Based Learning on Student Achievement: A Meta-Analysis Study”. *Technology, Knowledge and Learning* 27 (2020), 207-222. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09471-5>
- Karakoyunlu, Saliha. *Ortaokul Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kutu Oyunları Kullanımına Yönelik Görüşleri*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2023.
- Karamustafaoğlu, Orhan - Kılıç, Furkan. “Eğitsel Oyunlar Üzerine Yapılan Bilimsel Araştırmaların İncelenmesi”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 40 (2020), 1-25.
- Karasan, Elif. 4. ve 5. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Oynatılabilecek Eğitsel Oyunlar. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2013.
- Kaymakcan, Recep - Meydan, Hasan. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/21 (2011), 29-55.
- Kazancı, Osman. *Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi*. Ankara: hukuk yayınları, 1989.
- Kılınçer, Hatice. “Dijital Oyunların Çocukların Dinî-Ahlaki Gelişimine Olumsuz Etkileri Üzerine Nitel Bir Araştırma: Judgement Day: Tanrı’nın Meleği Örneği”. *Tetkik* 4 (2023), 279-309.
- Klein, Melanie. *The Psycho-Analysis of Children*. çev. Alix Strachey. New York: A Delta Book, 1975.
- Koçyiğit, Sinan vd. “60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 12-1/23 (2015), 287-300.
- Koçyiğit, Sinan vd. “Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 16 (2007), 324-342.

- Kohlberg, L. *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper & Row, 1981.
- Korkmaz, Mehmet. *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2021.
- Korukçu, Adem. “Değişim Sürecinde Toplumsal Değerlerin Eğitiminde Din Eğitimi”. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 12/1 (2012), 111-126.
- Köylü, Mustafa. “Çocukluk Dönemi Ahlak Gelişimi”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 12 (2003), 69-87.
- Köylü, Mustafa. “Çocukluk Dönemi Dinî İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 45/2 (2004), 137-154.
- Köylü, Mustafa - Oruç, Cemil. *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2022.
- Köylü, Mustafa - Oruç, Cemil. *Gençlik Dönemi Din eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2023.
- Kuzu, Bahar Sevim. *Din Öğretiminde Oyun Örnekleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2015.
- Lenneberg, Eric H. *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons, 1967.
- Locke, John. *Some Thoughts Concerning Education*. Boston: Gray & Bowen, 1830.
- MEB. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB, 2018.
- MEB. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları*. Ankara: MEB, 2018.
- MEB. *İlkokul - Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: MEB, 2024.
- MEB. “Oyun Etkinliği-I Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi”, 2014.
- Mert, Şevket. *Bilgisayar Oyunları Yoluyla Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi*. Çorum: Hitit Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2015.
- Montessori, M. *Çocuğun Keşfi*. çev. Okhan Gündüz. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2016.
- Montessori, Maria. *Montessori Metodu*. çev. Cemal Can Tarımcıoğlu. İstanbul: Kanak, 2023.
- Nas, Mehmet. “Çocukluk Dönemi Gelişimi ve Din Eğitimi”. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 2 (2018), 289-325.
- Nazıroğlu, Bayramali. “Din Eğitiminde Temel Kavramlar ve Bilimselleşme”. *Din Eğitimi*. ed. İbrahim Turan - Bayramali Nazıroğlu. Ankara: Bilay, 2021.
- Nicolopoulou, Ageliki. “Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası”. çev. Melike Türkân Bağlı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 37/2 (2004), 137-169.
- Oğuzkan, Şükran vd. *Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri ve Eğitici Oyuncaklar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000.
- Orhan, Rüstem. “Çocuk Gelişiminde Fiziksel Aktivite ve Sporun Önemi”. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9/1 (2019), 157-176.
- Owens, Katharine D. “Playing To Learn: Science Games in the Classroom”. *Science Scope* 20/5 (1997), 31-33.
- Öcal, Mustafa. *Din Eğitim ve Öğretiminde Metodlar*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2020.
- Öğretir Özçelik, Ayşe Dilek. “Oyun ve Oyun Terapisi”. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 22 (2008), 94-100.
- Önder, Alev. *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*. İstanbul: Epsilon, 2000.

- Özdemir, Nebi. *Türk Çocuk Oyunları*. Ankara: Akçağ Yayınları, 2006.
- Özdoğan, Atalay. *Çocuk ve Oyun Çocuğa Oyunla Yardım*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.
- Özen, Müzeyyen. *İslam Eğitimcilerinden Bazılarına Göre Çocukta Oyun ve Oyuncak*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans, 1999.
- Özer, Arzu vd. "Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri". *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi* 4/3 (2006), 54-57.
- Özpolat, Vahap. "İnkılapçı ve Muhafazakar Devlet-Toplum Anlayışlarının Eğitim ve Öğretmenlik Mesleğindeki Yansımaları". *Milli Eğitim* 37/179 (2008), 230-240.
- Özpolat, Vahap. "Öğretmenlerin Mesleki Önceliklerinde Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımının Yeri". *Milli Eğitim Dergisi* 43/200 (2013), 5-27.
- Pehlivan, Hülya. *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2014.
- Piaget, Jean. *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: Norton, 1962.
- Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*. çev. Marjorie Gabain. Glencoe: The Free Press, 1965.
- Platon. *Devlet*. çev. Sabahattin Eyüboğlu - M. Ali Cimcoz. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 2006.
- Poyraz, Hatice. *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emile or On Education*. Basic Books, 1979.
- Sel, Ruhi. *Her Yaşa Göre Oyunlar Rontlar Halk Dansları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1990.
- Selçuk, Mualla. *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2009.
- Sevinç, Müzeyyen. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür, 2005.
- Seyrek, Hilmi - Sun, Muammer. *Okul Öncesi Eğitimde Çocuk Oyunları*. İzmir: MEY, 1991.
- Smith, Peter K. *Children and Play*. West Sussex: Wiley Blackwell, 2010.
- Sungur, Nuray. *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul, 1997.
- Şaşa, Fatma Tuba. *Öğretici Görüşlerine Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Kur'an Öğretiminde Eğitsel Oyun Uygulamaları*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2021.
- Şimşek, Eyüp. "Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi". *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 4/4 (2004), 207-220.
- Topçu Saygı, E. *Öğretmenlerin Erken Çocukluk Döneminin Son Bölümü Olan 5-7 Yaş Grubu Çocukların Eğitiminde Oyunun Kullanılması Üzerine bir Durum Çalışması*. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2019.
- Tosun, Cemal. *Din ve Kimlik*. Ankara: Diyanet Vakfı, 1993.
- Tuğrul, Belma vd. "Oyunun Üç Kuşaktaki Değişimi". *The Journal of Academic Social Science Studies* 27 (2014), 1-16.
- Turhan, Afife. *H. Peygamber'in Hadisleri Işığında Çocuğun Eğitiminde Oyunun Yeri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2004.
- Türker, Esra. *Namaz Konusunda, Oyun ve Etkinlik Temelli Öğretim Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumuna ve Namaz Alışkanlığı Edinmeye Etkisi*. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2024.
- Uslu, Hüseyin. "Oyun Temelli Öğrenme Süreçlerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi". *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi* 8/16 (2022), 816-828.

- Usta Gezer, Seda. "Eğitsel Oyunlar ve Eğitsel Oyunların 21. Yüzyıl Becerileri ile İlişkisi". *Toplumsal Eğitim Dergisi* 2/2 (2023), 80-94.
- Ün Açıkgoz, Kamile. "Aktif Öğrenme". *Tarım Ekonomisi Dergisi* 6/1 (2001), 52-61.
- Vygotsky, L.S. "Mind in society: The development of higher psychological processes." *Harvard University Press*.
- Winnicott, D. W. *Playing and Reality*. London, New York: Routledge, 2009.
- Yatmaz, Aişe Kızıl vd. "Geleneksel Oyunların 3-6 Yaş Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimleri Üzerindeki Etkisi". *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi* 4/1 (2021), 28-39.
- Yavuzer, Haluk. *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1996.
- Yeşilyaprak, Binnur. *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2002.
- Yıldırım, İ. Ayşegül - Öz, Ayhan. "Hadislerde Çocuk ve Çocukluk". *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2021), 885-907.
- Yılmaz, Eyüp vd. "Eğitim ve Bilim Dijital ve Geleneksel Oyun Oynayan Çocukların Değer Algılarının Karşılaştırılması: Türk ve İngiliz Örneklemeleri". *Eğitim ve Bilim* 47/210 (2022), 41-66.
- Yorulmaz, Bilal. *Oynayalım Öğrenelim Din Eğitiminde Kullanılabilecek Eğitsel Oyunlar*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2015.
- Yorulmaz, Bilal. "Teknoloji Destekli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığına Etkisi". *Değerler Eğitimi Dergisi* 3/10 (2005), 113-138.
- Yorulmaz, Bilal - Göv, Ayşe. "Din Eğitiminde Kullanılan Eğitsel Oyunların Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığına Etkisi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 12/66 (2019), 962-977.
- Yörükoğlu, Atalay. *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: İnkılap Yayınları, 2023.
- Zengin, Halise Kader. *Eğitsel Oyunlar ve İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2002.
- Zengin, Mahmut vd. *Din, Ahlak ve Değerler Öğretimi İçin Eğitsel Oyunlar*. İstanbul: Dem Yayınları, 2016.
- Zengin, Mahmut. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*. İstanbul: Dem Yayınları, 2017.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu. 1739 (14 Haziran 1973).
- "Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı". *Milli eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* 45/2149 (1982), 155-161.

EKLER

Ek 1: Etik İzin Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.11.2024-E.446300
Evrak Tarih ve Sayısı: 11.11.2024-444898

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Toplantı Tarihi	: 25.10.2024
Toplantı Sayısı	: 2024/10-28
Toplantı Saati	: 11:00
Araştırmanın Başlığı	Türkçe : Din Öğretiminde Oyunun Öğrenci Başarısına Katkısı İngilizce : The Contribution of Games to Student Success in Religious Education
SORUMLU ARAŞTIRMACI	
Ad Soyad	: Prof. Dr. Hacer AŞIK EV
Kurumu	: Balıkesir Üniversitesi
YARDIMCI ARAŞTIRMACI/ARAŞTIRMACILAR	
Adı Soyadı Havva Nur AKYAR	Kurumu Balıkesir Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 25.10.2024 tarihinde Prof. Dr. Bayram ŞAHİN'in başkanlığında toplandı. Görüşme sonunda, yukarıda bilgileri yer alan araştırmanın Bilimsel Araştırma Etik Kurul Onay Belgesi talebi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.

BAŞKAN
Prof. Dr. Bayram ŞAHİN

Prof. Dr. Sebahattin KARAMAN
Üye

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU
Üye

Prof. Dr. Uğur GÜRGAN
Üye

Prof. Dr. Selvihan KILIÇ ATEŞ
Üye

Doç. Dr. İbrahim Murat BİCİL
Üye

Doç. Dr. Nuri Berk GÜNGÖR
Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2: MEB Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2024.009392.01

T.C. Kimlik No: 33*****84

Adı Soyadı: Havva Nur Akyar

Araştırmının Adı: Din Öğretiminde Oyunun Öğrenci Başarısına Katkısı

Araştırmının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Başarı Testi (İlk kez kullanılacak, izne gerek yok)

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 09.12.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 09.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
BALIKESİR	İmam Hatip Ortaokulu	Şehit Ömer Faruk Bol İmam Hatip Ortaokulu (ALTIEYLÜL)	755797
BALIKESİR	İmam Hatip Ortaokulu	Pamukçu İmam Hatip Ortaokulu (ALTIEYLÜL)	766606
BALIKESİR	İmam Hatip Ortaokulu	Ahmet Karatoprak İmam Hatip Ortaokulu (ALTIEYLÜL)	767685

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

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Ek 3: Deney Grubu Günlük Ders Planları

Ders: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Maarif Modeli)

Sınıf: 5.-6.sınıf

Hafta / Tarih: 9. Hafta

Ünite / Tema: 2. Namaz

Konu / İçerik Çerçevesi: Allah’ın Huzurunda Olmak: Namaz – II

Süre: 2 Ders Saati

Öğrenme Çıktısı: İslam’da namaz ibadetinin önemini, ayet ve hadislerden örneklerle açıklar. Namaz ibadetini özetler.

Süreç Bileşenleri: Namaz ibadetiyle ilgili çözümleme yapar. Namaz ibadetinin önemini kendi cümleleriyle ifade eder. Namaz ibadetine yönelik olumlu tutum geliştirir.

Öğretim Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri: Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Tartışma, Örnek Olay, Eğitsel Oyun

Kullanılan Eğitim Araç ve Gereçleri: Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Tahta Kalem, EBA, Küçük Soru Kâğıtları, Bandana

Köprü Kurma: Öğrencilerin günlük hayatta Allah’ın huzurunda olma bilinciyle sergiledikleri davranışlar ile namaz ibadeti arasında ilişki kurmaları sağlanır.

Öğrencilerin Bireysel Özellik ve Farklılıkları: Öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak öğretim süreci planlanır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için BEP doğrultusunda uyarlamalar yapılır.

Güdüleme ve Dikkat Çekme: “Bir insan Allah’ın huzurunda olduğunu hissettiğinde davranışları nasıl değişir?” sorusu yöneltilir.

Öğrenme–Öğretme Uygulamaları

I. Ders Saati:

Öğretmen, namaz ibadetinin İslam’daki yeri ve önemini ayet ve hadislerden yararlanarak açıklar. Öğrenciler ayet ve hadisleri sırayla sesli okur. “Namaz neden dinin direği olarak görülür?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin görüşleri alınır. Öğrenciler, namazın bireyin Allah ile ilişkisini nasıl etkilediğine dair düşüncelerini

kendi cümleleriyle ifade eder. Beyin fırtınası yoluyla namazın önemi maddeler hâlinde tahtaya yazılır.

II. Ders Saati:

Eğitsel Oyun: Dart Oyunu

Hazırlık: Öğretmen tarafından tahtaya iç içe çemberlerden oluşan bir dart alanı çizilir ve çemberler içten dışa doğru numaralandırılır. Namaz ibadetinin önemiyle ilgili ayet ve hadis temelli sorular küçük kâğıtlara yazılarak hazırlanır.

Uygulama: Öğrenciler heterojen gruplara ayrılır. Tahtaya çıkan öğrencinin gözü bandana ile kapatılır ve dart alanına doğru işaret etmesi istenir. Öğrencinin işaret parmağının isabet ettiği puanı kazanabilmesi için kendisine yöneltilen soruyu doğru cevaplamaı gerekir. Öğrenci soruyu cevaplayamazsa, iki defaya mahsus olmak üzere grubuna danışma hakkı verilir. Doğru cevaplanan her soru grup hanesine puan olarak eklenir. Oyun sonunda en fazla puanı toplayan grup oyunun galibi olur.

Oyun Sonrası Değerlendirme: Öğrencilerden namazın neden önemli olduğu ve İslam'daki yeri hakkında kısa sözlü değerlendirmeler yapmaları istenir. “Namaz benim için ... demektir.” cümlesi tamamlatılarak öğrencilerin konuyu içselleştirmeleri sağlanır.

Zenginleştirme: Öğrencilerin namaz konulu afiş, görsel ve kısa sunular hazırlayarak derse katkı sağlamaları teşvik edilir.

Destekleme: Öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilere ek açıklamalar ve tekrar imkânı sunulur.

Ölçme ve Değerlendirme: “Namaz dinin direğidir.” hadisiyle ne anlatılmak istenmiştir? Oyun sürecindeki katılım, iş birliğı ve gönüllülük gözlem yoluyla değerlendirilir. Öğrenciler fikirlerini serbestçe söyler.

Diğer Derslerle İlişkisi: Türkçe dersi (okuduğunu anlama ve yorumlama)

Ders: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Maarif Modeli)

Sınıf: 5. Sınıf

Hafta / Tarih: 10. Hafta

Ünite / Tema: Namaz

Konu / İçerik Çerçevesi: Allah'ın Huzurunda Olmak: Namaz – II

Süre: 2 Ders Saati

Öğrenme Çıktıları: Namaz ibadetiyle ilgili çözümleme yapar. Namazları çeşitlerine göre sınıflandırır. Namazı farz, vacip ve nafil olarak sınıflandırır.

Süreç Bileşenleri: Namaz çeşitlerini özelliklerine göre ayırt eder. Namazların hükmüne göre sınıflandırılmasını açıklar. Namaz ibadetine yönelik bilinç ve sorumluluk geliştirir.

Öğretim Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri: Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Tartışma, Örnek Olay, Eğitsel Oyun

Kullanılan Eğitim Araç ve Gereçleri: Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Tahta Kalem, EBA, Küçük Soru Kâğıtları, Karton Bardaklar, Tahta Çubuklar, Bandana

Köprü Kurma: Öğrencilerin günlük yaşamlarında Allah'ın huzurunda olma bilinciyle sergiledikleri davranışlar ile namaz ibadeti arasında ilişki kurmaları sağlanır. Namazın, bireyin davranışlarını düzenleyen ve sorumluluk bilinci kazandıran yönü vurgulanır.

Öğrencilerin Bireysel Özellik ve Farklılıkları: Öğretim süreci öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak planlanır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için BEP doğrultusunda gerekli uyarlamalar yapılır.

Güdüleme ve Dikkat Çekme: “Sizi koruyup gözetken sevdiğiniz birinin yanında olmak nasıl bir duygudur?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin konuya yönelik düşünceleri sağlanır.

Öğrenme–Öğretme Uygulamaları

I. Ders Saati

Öğretmen, namazın çeşitleri hakkında genel bir çerçeve çizer. Namazların farz, vacip ve nafil olarak sınıflandırıldığı açıklanır. Öğrencilerin günlük hayatta

karşılaştıkları namaz örnekleri üzerinden soru-cevap yöntemiyle konu pekiştirilir. Beyin fırtınası yoluyla namaz çeşitleri tahtaya yazılarak birlikte sınıflandırılır.

II. Ders Saati

Eğitsel Oyun: Çubuk–Bardak Eşleştirmesi

Hazırlık: Üç adet karton bardağın üzerine sırasıyla *Farz Namazlar*, *Vacip Namazlar* ve *Nafile Namazlar* yazılır. Namaz çeşitlerinin yazılı olduğu tahta çubuklar hazırlanır.

Uygulama: Öğrenciler heterojen gruplara ayrılır. Tahta çubuklar karışık hâlde masaya bırakılır. Her gruptan sırayla bir öğrenci oyuna katılır. Öğrenci, çubukta yazılı olan namaz çeşidini hükmüne göre doğru bardağa yerleştirir. Doğru eşleştirilen her çubuk grup için puan olarak değerlendirilir. Tüm öğrencilerin oyuna katılımı sağlanır. Oyun sürecinde düzeni sağlamak ve iş birliğini artırmak amacıyla her grup için bir grup kaptanı belirlenir.

Oyun Sonrası Değerlendirme: Öğrencilerden namazların neden farz, vacip ve nafile olarak ayrıldığına dair kısa sözlü açıklamalar yapmaları istenir.

Zenginleştirme: Öğrencilerin namaz çeşitlerini gösteren tablo, afiş veya kısa sunular hazırlamaları teşvik edilir.

Destekleme: Öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilere bireysel açıklamalar yapılır ve ek örneklerle tekrar imkânı sunulur.

Ölçme ve Değerlendirme: “Namaz hükümlerine göre kaç’a ayrılır? Örnekler veriniz.” sorusu yöneltilir. Oyun sürecindeki katılım, iş birliği ve gönüllülük gözlem yoluyla değerlendirilir.

Sonraki Derse Hazırlık: Öğrencilerden “Namaza hazırlık olarak neler yapılır?” konusu hakkında araştırma yaparak derse gelmeleri istenir.

Ders: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi (Maarif Modeli)

Sınıf: 5. Sınıf

Hafta / Tarih: 11. Hafta

Ünite / Tema: 2 – namaz

İçerik Çerçevesi: Namazın kılınışı – 1 (abdest)

Süre: 2 ders saati

Öğrenme Çıktısı: Namazın kılınışını gözlemler.

Süreç bileşenleri: Namaza hazırlık şartlarını açıklar. Namazın kılınışını gözlemlemek için hazırlık ve kılınış şartlarını ölçüt olarak açıklar. Namazın kılınışı hakkında öğretmen rehberliğinde bilgi toplar.

Öğretim Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri: Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Tartışma, Gösterip Yaptırma, Eğitsel Oyun

Kullanılan Eğitim Araç ve Gereçleri: Ders kitabı, etkileşimli tahta, eba, jenga oyunu, soru torbası.

Yapılacak Etkinlikler: Ders kitabı etkinlikleri, eba videoları, eğitsel oyun uygulaması.

Köprü Kurma: Öğrencilerin günlük hayatta namaz öncesinde yaptıkları hazırlıklarla ders içeriği arasında bağlantı kurmaları sağlanır.

Öğrencilerin Bireysel Özellik ve Farklılıkları: Konu ve kazanımlar öğrencilerin seviyelerine uygun yöntemlerle ele alınır. Özel gereksinimi olan öğrenciler için BEP (Birleştirilmiş Eğitim Planı) doğrultusunda uyarlamalar yapılır.

Konuya Hazırlık İçin Güdöleme ve Dikkat Çekme: “Namaz kılmadan önce yerine getirilmesi gereken şartlar nelerdir?” Sorusu yöneltilir.

Öğrenme–öğretme uygulamaları

I. Ders Saati

Öğretmen, namazın farzlarının hazırlık şartları ve kılınış şartları olmak üzere iki gruba ayrıldığını açıklar. Namaza hazırlık şartları üzerinde durularak özellikle abdest konusu ele alınır. Abdestin tanımı yapılır ve önemi vurgulanır. Diyanet ve EBA kaynaklı abdest videoları izletilir. Gösterip yaptırma yöntemi ile abdest uygulaması

yapılır. Abdestin farzları açıklanarak öğrencilerin konuyu gözlem yoluyla kavramaları sağlanır.

II. Ders Saati

Eğitsel Oyun: Namaz Jengası

Hazırlık: Namazla ilgili kavram ve soruların yer aldığı Jenga blokları ile soru–görev kartları hazırlanır. Soru torbası oluşturulur.

Uygulama: Sınıf mevcuduna göre öğrenciler iki gruba ayrılır ve her grup için bir grup kaptanı belirlenir. Grup isimleri tahtaya yazılır. Jenga oyunu öğretmen tarafından masanın üzerine yerleştirilir. Her gruptan bir öğrenci sırayla Jenga bloklarından birini kurallara uygun şekilde alarak kuleye yerleştirir. Bloku başarılı şekilde alan öğrenci soru torbasından bir soru çeker. Soruyu doğru cevaplama hâlinde grubuna puan kazandırır. Tahta blokları kırırdatan öğrenci soru hakkını kaybeder. Bloklar hangi grubun sırasında devrilirse o gruptan puan düşülür. Tüm öğrencilerin oyuna aktif katılımı sağlanır.

Oyun Sonrası Değerlendirme: Öğrencilerden abdestin önemi ve namaza hazırlıktaki yeri hakkında kısa sözlü değerlendirmeler yapmaları istenir.

Zenginleştirme: Öğrencilerin abdest ve namaza hazırlık konularında afiş, görsel ve kısa sunular hazırlamaları teşvik edilir.

Destekleme: Öğrenme sürecinde daha fazla tekrar ve zamana ihtiyaç duyan öğrencilere ek açıklamalar ve bireysel destek sağlanır.

Ölçme ve Değerlendirme: “Abdesti bozan durumlar nelerdir?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyi değerlendirilir. Oyun sürecindeki katılım ve iş birliği gözlem yoluyla değerlendirilir.

Diğer Derslerle İlişkisi: Sosyal Bilgiler dersi (temizlik ve kişisel bakım)

Ders: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Maarif Modeli)

Sınıf: 5. Sınıf

Hafta / tarih: 12. Hafta

Ünite / Tema: 2 – namaz

İçerik Çerçevesi: Namaza hazırlık şartları (abdest – gusül – teyemmüm)

Süre: 2 ders saati

Öğrenme Çıktısı: Namazın hazırlık şartlarından olan abdestin, boy abdestinin (gusül) ve teyemmümün farzlarını, hangi durumlarda ve nasıl yapıldığını açıklar.

Süreç Bileşenleri: Namaza hazırlık şartlarını ölçüt olarak abdest, gusül ve teyemmümün farzlarını açıklar. Abdest, gusül ve teyemmümün hangi durumlarda yapıldığını öğretmen rehberliğinde belirler. Topladığı bilgileri sınıflandırır ve kaydeder.

Öğretim Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri: Anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, eğitsel oyun.

Kullanılan Eğitim Araç ve Gereçleri: Ders kitabı, etkileşimli tahta, EBA, renkli çıktıları, fon kartonu, mukavva, yap-boz materyali.

Köprü Kurma: Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları temizlik ve ibadet durumları ile ders içeriği arasında bağlantı kurulur.

Konuya Hazırlık İçin Güdöleme ve Dikkat Çekme: “Namaz kılabilmek için hangi temizlikleri yapmamız gerekir?” sorusu yöneltilir.

Öğrenme ve Öğretme Uygulamaları: Abdest, gusül ve teyemmüm kavramları hatırlatılır. Abdestin, guslün ve teyemmümün hangi durumlarda farz olduğu açıklanır. Abdestin, guslün ve teyemmümün farzları sınıflandırılarak ele alınır.

Öğrenme–Öğretme Uygulamaları

I. Ders Saati

Abdest, gusül ve teyemmüm kavramları hatırlatılır. Bu temizliklerin hangi durumlarda farz olduğu açıklanır. Abdestin, guslün ve teyemmümün farzları karşılaştırmalı olarak ele alınır ve sınıflandırılır. Öğrencilerin verdiği örnekler üzerinden konu pekiştirilir.

II. Ders Saati

Eğitsel Oyun: *Yap-Bozu Bitir, Abdesti Tamamla*

Hazırlık: Renkli çıktıları, fon kartonu ve mukavva kullanılarak iki adet yap-boz hazırlanır. Abdest alan çocuk görseli A3 boyutunda çıktı alınarak on iki parçaya ayrılır. Yap-boz parçalarının arka yüzlerinde abdest, gusül ve teyemmümle ilgili sorular; mukavva kartlarda ise bu soruların cevapları yer alır.

Uygulama: Öğrenciler heterojen gruplara ayrılır ve her grup için bir grup kaptanı belirlenir. Tahtaya iki masa yerleştirilerek yap-bozlar masaların üzerine konur. Her gruptan bir öğrenci sırayla oyuna katılır. Öğrenci, yap-boz parçasının arka yüzündeki soruyu okur ve mukavva üzerindeki doğru cevabı bularak parçayı uygun yere yerleştirir. Ardından sıradaki öğrenci oyuna devam eder. Yap-boz tamamlanana kadar oyun sürdürülür. Yanlış yerleştirilen parçalar bir sonraki öğrenci tarafından düzeltilir. Yap-bozu ilk tamamlayan grup puan kazanır.

Oyun Sonrası Değerlendirme: Öğrencilerden abdest, gusül ve teyemmümün hangi durumlarda gerekli olduğu hakkında kısa sözlü değerlendirmeler yapmaları istenir.

Zenginleştirme: Öğrencilerin abdest, gusül ve teyemmüm konularında afiş, görsel ve kısa sunular hazırlamaları teşvik edilir.

Destekleme: Konuya daha fazla tekrar ihtiyacı olan öğrencilere bireysel açıklamalar yapılır ve ek etkinliklerle destek sağlanır.

Ölçme ve Değerlendirme: Abdestin, guslün ve teyemmümün farzlarını ayırt etmeye yönelik sorular yöneltilir. Oyun sürecindeki katılım ve iş birliği gözlem yoluyla değerlendirilir. Öğrenciler ile kavram haritaları da geliştirilebilir.

Ders: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Maarif Modeli)

Sınıf: 5. Sınıf

Hafta / Tarih: 13. Hafta

Ünite / Tema: 2 – Namaz

Konu / İçerik Çerçevesi: Namazın Hazırlık ve Kılınış Şartları

Süre: 2 Ders Saati

Öğrenme Çıktıları: Namazın hazırlık ve kılınış şartlarını açıklar.

Süreç Bileşenleri: Namazın hazırlık ve kılınış şartlarını ayırt eder. Hazırlık şartları ile kılınış şartlarını karşılaştırır. Namazın geçerliliği açısından bu şartların önemini ifade eder.

Öğrenme–Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Soru-Cevap, Katılımla Öğretim, Oyun Temelli Öğrenme

Kullanılan Eğitim Araç ve Gereçleri: Renkli Fon Kartonu, Tahta Çubuklar, Yapıştırıcı, Makas, Ders Kitabı, Etkileşimli Tahta

Köprü Kurma: Önceki haftalarda öğrenilen abdest, gusül ve teyemmüm konuları ile namazın hazırlık şartları arasında ilişki kurulur. Öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir.

Öğrencilerin Bireysel Özellik ve Farklılıkları: Etkinlikler öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun şekilde yapılandırılır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için BEP doğrultusunda uyarlamalar yapılır.

Güdüleme ve Dikkat Çekme: “Namaz kılmadan önce ve namaz sırasında yerine getirilmesi gereken şartlar nelerdir?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin derse yönelik ilgileri artırılır.

Öğrenme–Öğretme Uygulamaları

I. Ders Saati

Namazın hazırlık şartları ve kılınış şartları öğretmen rehberliğinde açıklanır. Hazırlık şartlarının namazdan önce, kılınış şartlarının ise namaz esnasında yerine getirilmesi gereken ölçütler olduğu vurgulanır. Öğrencilerin verdiği örnekler üzerinden konu pekiştirilir.

II. Ders Saati

Eğitsel Oyun: *Hızlı Olan Kazanır*

Hazırlık: Renkli fon kartonları kare şeklinde kesilerek toplam 24 adet kart hazırlanır. Kartların üzerine namazın hazırlık ve kılınış şartlarının isimleri yazılır. Kartlar tahta çubuklarla birleştirilerek pankart hâline getirilir.

Uygulama: Sınıf heterojen şekilde iki gruba ayrılır. Tahtaya iki masa yerleştirilir ve hazırlık ile kılınış şartlarına ait pankartlar karışık hâlde masalara bırakılır. Her gruptan gönüllü öğrenciler oyuna katılır. Öğretmen, konuya ilişkin bir kavramı açıkladığında açıklama bittiği anda ilgili pankartı en hızlı şekilde bulan öğrenci, kaldırdığı pankartı doğru şekilde açıkladığında grubuna 10 puan kazandırır. Hızlı olduğu hâlde doğru açıklama yapamadığı durumlarda grup arkadaşlarının verdiği ipuçlarıyla doğru cevaba ulaşması sağlanır.

Oyun Sonrası Değerlendirme: Öğrencilerden namazın hazırlık ve kılınış şartlarını sözlü olarak açıklamaları istenir.

Zenginleştirme: Öğrencilerin namazın hazırlık ve kılınış şartlarına ilişkin görsel materyaller ve basit etkinlik araçları hazırlamaları teşvik edilir.

Destekleme: Daha fazla tekrar ihtiyacı olan öğrenciler için ek örnekler, yönlendirmeler ve bireysel destek sağlanır.

Ölçme ve Değerlendirme: Namazın hazırlık ve kılınış şartları öğrencilere sorular yöneltilerek açıklatılır. Öğrencilerin derse katılımı ve kavramları doğru kullanma düzeyleri gözlem yoluyla değerlendirilir. Pankartlar sırasına göre kaldırılıp öğrencilerin konuyu bütün halinde anlamaları sağlanır.

Sonraki Derse Hazırlık: Öğrencilerden namazın kılınışına dair görselleri inceleyerek derse gelmeleri istenir.

Ders: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli)

Sınıf: 5. Sınıf

Hafta / Tarih: 14. Hafta

Ünite / Tema: 2 – Namaz

Konu / İçerik Çerçevesi: Namazın Kılınışı – IV (Cemaatle Namaz)

Süre: 2 Ders Saati

Öğrenme Çıktısı: Cemaatle Namazın kılınışını gözlemler.

Süreç Bileşenleri: Cemaatle kılınan namazın anlam ve önemini açıklar. İmam ve cemaatin görevlerini ayırt eder. Cemaatle namazda saf düzeni ve imama uyma kurallarını ifade eder. Namazın rükünlerini sırasına uygun biçimde gözlemler.

Öğretim Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri: Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Tartışma, Oyun Temelli Öğrenme

Kullanılan Eğitim Araç ve Gereçleri: Ders Kitabı, Etkileşimli Tahta, EBA İçerikleri, Mukavva, Renkli Kâğıt, Mıknatıs, Namazın Rükünlerine Ait Görseller

Köprü Kurma: Öğrencilerin camide veya aileleriyle birlikte cemaatle namaz kılma deneyimleri ile ders içeriği arasında ilişki kurmaları sağlanır. Saf düzeni ve imam–cemaat ilişkisine dair gözlemler derse taşınır.

Öğrencilerin Bireysel Özellik ve Farklılıkları: Konu ve kazanımlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak ele alınır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için süreç, materyal ve süre açısından BEP doğrultusunda uyarlamalar yapılır.

Güdüleme ve Dikkat Çekme: Aşağıdaki sorular yöneltilerek öğrencilerin derse yönelik ilgileri artırılır: “Cemaatle namaz kılmanın bireysel namazdan farkı nedir?” “İmamın arkasında namaz kılarken nelere dikkat edilir?”

Öğrenme–Öğretme Uygulamaları

I. Ders Saati

Cemaatle namazın anlamı ve önemi öğretmen rehberliğinde açıklanır. İmam ve cemaatin görevleri üzerinde durulur. Saf düzeni, imama uyma ve cemaatle namazda dikkat edilmesi gereken hususlar anlatılır. Namazın kılınışı, rükünleri ve sıralaması

görseller üzerinden gözlemlenir. Konu anlatımı ders kitabı, etkileşimli tahta ve EBA içerikleriyle desteklenir.

II. Ders Saati

Eğitsel Oyun: *Bana Namaz Kıldır*

Hazırlık: Namazın rükünlerine ait görseller hazırlanır ve mıknatıs yardımıyla tahtaya yerleştirilecek şekilde düzenlenir. Cemaatle namaza ilişkin sorular bir kutu içinde hazır bulundurulur.

Uygulama: Sınıf heterojen şekilde iki gruba ayrılır. Tahtaya çıkan öğrenci soru kutusundan bir soru çeker. Soruyu doğru cevapladığında, namazın kılınışı sırasına uygun rükün görselini tahtada doğru yere yerleştirir. Yanlış cevap verilmesi durumunda sıra aynı gruptaki başka bir öğrenciye geçer. Öğrenci doğru cevap verdiği hâlde rükün sıralamasında hata yaparsa, diğer grup öğrencisi hatayı düzelterek oyunu sürdürür. Oyun sürecinde öğrenciler namazın kılınışına dair bilgileri sıralı ve bütüncül şekilde kullanır. Tüm rükünler doğru biçimde yerleştirildiğinde oyun tamamlanır.

Oyun Sonrası Değerlendirme: Öğrencilerden cemaatle namaz kılarken nelere dikkat edilmesi gerektiğini sözlü olarak ifade etmeleri istenir.

Zenginleştirme: Öğrencilerin cemaatle namaz, saf düzeni ve imam–cemaat ilişkisini gösteren görsel materyaller hazırlamaları teşvik edilir.

Destekleme: Konuya daha fazla tekrar ihtiyacı olan öğrenciler için ek açıklamalar ve bireysel yönlendirmeler yapılır.

Ölçme ve Değerlendirme: “Cemaatle namaz kılmanın bireye ve topluma kazandırdıkları nelerdir?” sorusu yöneltilir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda öğrenme çıktısına ulaşıp ulaşılmadığı gözlem yoluyla değerlendirilir.

Sonraki Derse Hazırlık Öğrencilerden bayram namazı ve cenaze namazı konularına hazırlık yaparak derse gelmeleri istenir.

Ders: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Maarif Modeli)

Sınıf: 5. Sınıf

Hafta / Tarih: 15. Hafta

Ünite / Tema: 2 – Namaz

Konu / İçerik Çerçevesi: Namaz – Ezan, Kamet ve Namaz Vakitleri

Süre: 2 Ders Saati

Öğrenme Çıktıları: Ezan ve kametin namazla ilişkisini fark eder. Günlük namazları ve diğer namazların ne zaman ve nasıl kılındığını açıklar.

Süreç Bileşenleri: Ezan ve kametin anlamını ve işlevini açıklar. Günlük beş vakit namazı isimleri ve vakitleriyle ayırt eder. Diğer namazların (cuma, bayram, cenaze, teravih) kılınıp zamanı ve cemaatle ilişkisini ifade eder.

Öğretim Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri : Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Tartışma, Sunuş Yolu, Eğitsel Oyun

Kullanılan Eğitim Araç ve Gereçleri: Ders Kitabı, Etkileşimli Tahta, EBA İçerikleri, DÖGM Materyal Sayfası, Renkli Mukavva, Tabu Kartları

Köprü Kurma: Öğrencilerin günlük hayatta duydukları ezanlar, cami deneyimleri ve namaz vakitlerine ilişkin gözlemleri derse taşınarak konu ile ilişkilendirilir.

Öğrencilerin Bireysel Özellik ve Farklılıkları: Konu ve kazanımlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak ele alınır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için süreç ve süre açısından uyarlamalar yapılır.

Güdüleme ve Dikkat Çekme: Aşağıdaki sorular yöneltilerek öğrencilerin derse ilgileri artırılır: “Ezan okunmadan namaz kılınır mı?” “Kamet neden sadece namaz kılınırken okunur?”

Öğrenme–Öğretme Uygulamaları

I. Ders Saati

Ezanın, Müslümanlara namaz vaktinin girdiğini bildiren bir çağrı olduğu açıklanır. Kametin, farz namazlara başlamadan hemen önce okunarak namazın başladığını haber verdiği belirtilir. Günlük beş vakit namazın (sabah, öğle, ikindi,

akşam, yatsı) isimleri ve vakitleri açıklanır. Cuma, bayram, cenaze ve teravih namazlarının hangi zamanlarda kılındığı ve cemaatle ilişkisi üzerinde durulur. Konu anlatımı ders kitabı, etkileşimli tahta ve soru-cevap yöntemiyle desteklenir.

II. Ders Saati

Eğitsel Oyun: *Tabu*

Amaç: Öğrencilerin ezan, kamet ve namaz çeşitleriyle ilgili kavramları eğlenerek öğrenmelerini ve pekiştirmelerini sağlamak.

Hazırlık: Renkli mukavvalar kullanılarak tabu kartları hazırlanır. Kartların üst bölümüne anlatılacak kavramlar (ezan, kamet, sabah namazı, cuma namazı, bayram namazı vb.), alt bölümüne ise kullanılmaması gereken yasaklı kelimeler yazılır.

Uygulama: Sınıf heterojen şekilde iki gruba ayrılır. Her gruptan bir öğrenci seçilerek kendisine beş adet tabu kartı verilir. Öğrenci, karttaki kavramı yasaklı kelimeleri kullanmadan grubuna anlatır. Yasaklı kelime kullanılması hâlinde “tabu” olur ve kart geçersiz sayılır. Grup, doğru tahmin ettiği her kavram için 10 puan kazanır. Tüm kartlar tamamlandığında en fazla puanı toplayan grup oyunun galibi olur.

Oyun Sonrası Değerlendirme: Öğrencilerden ezan, kamet ve namaz vakitleriyle ilgili öğrendiklerini sözlü olarak ifade etmeleri istenir. Öğrencilerden bazılarının ezan ve kamet okutulur.

Zenginleştirme: Öğrencilerin ezan, kamet ve namaz vakitleriyle ilgili afiş, kavram haritası veya kısa sunular hazırlamaları teşvik edilir.

Destekleme: Konuya zorlanan öğrenciler için ipucu sorular, tekrar anlatımlar ve bireysel destek sağlanır.

Ölçme ve Değerlendirme: Ezan ile kamet arasındaki fark nedir? Hangi namazlar cemaatle kılınır? Günlük beş vakit namazın isimleri nelerdir? Öğrencilerin cevapları doğrultusunda öğrenme çıktılarına ulaşma düzeyi değerlendirilir.

Sonraki Derse Hazırlık: Öğrencilerden “Namaz ibadetinin insana kazandırdıkları” konusunu okuyarak derse hazırlıklı gelmeleri istenir.

Ders: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Maarif Modeli)

Sınıf: 5. Sınıf

Hafta / Tarih: 16. Hafta

Ünite / Tema: 2. Ünite – Namaz

Konu / İçerik Çerçevesi: Namaz İbadetinin İnsana Kazandırdıkları

Süre: 2 Ders Saati

Öğrenme Çıktısı: Namazın insan hayatına etkilerini düşünür ve değerlendirir.

Alt Öğrenme Çıktıları: Namazın bireysel ve toplumsal hayata etkilerini araştırır. Namazın insana kazandırdıkları hakkında sonuç çıkarır. Ulaştığı sonuçları günlük yaşamdaki davranışlarla ilişkilendirir.

Öğretim Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri: Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Tartışma, Eğitsel Oyun

Kullanılan Eğitim Araç ve Gereçleri: Ders Kitabı, Etkileşimli Tahta, EBA İçerikleri, Karton Bardaklar, Pipetler, Soru Kavanozu, Küçük Soru Kâğıtları

Köprü Kurma: Öğrencilerin günlük hayatta namazın davranışlarına etkisiyle ilgili gözlemleri (sabır, sorumluluk, düzen, temizlik, yardımlaşma gibi değerler) derse taşınarak konu ile ilişkilendirilir.

Öğrencilerin Bireysel Özellik ve Farklılıkları: Konu ve kazanımlar öğrenci seviyesine uygun olarak ele alınır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için etkinliklerde görev paylaşımı, süre ve materyal uyarlamaları yapılır.

Güdüleme ve Dikkat Çekme: Öğrencilere şu soru yöneltilir: “Namaz, insanın günlük hayatındaki hangi davranışlarını, nasıl etkileyebilir?” Öğrencilerin görüşleri alınarak derse geçiş yapılır.

Öğrenme–Öğretme Uygulamaları

I. Ders Saati

Namazın bireysel hayata katkıları (şükür bilinci, sorumluluk duygusu, öz denetim, temizlik alışkanlığı) öğretmen rehberliğinde ele alınır. Günlük yaşamdan örnekler verilerek öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri sağlanır. Cemaatle

namazın toplumsal hayata katkıları (birlik, dayanışma, eşitlik bilinci) üzerinde durulur. Ders kitabında yer alan “Namazın İnsana Kazandırdıkları” etkinliği sınıfça uygulanır.

II. Ders Saati

Eğitsel Oyun: *Pipet Oyunu*

Amaç: Öğrencilerin namazın bireysel ve toplumsal hayata etkilerini eğlenerek öğrenmelerini ve davranışlarla ilişkilendirmelerini sağlamak.

Hazırlık: Namaz ünitesini kapsayan sorular küçük kâğıtlara yazılarak soru kavanozuna yerleştirilir. Karton bardaklar ve pipetler hazırlanır.

Uygulama: Sınıf heterojen gruplara ayrılır ve her gruba bir grup kaptanı seçilir. Her öğrenciye bir pipet verilir. Oyunun amacı, masadaki soru kâğıdını pipet yardımıyla düşürmeden karşı masadaki karton bardağa taşımak ve soruyu doğru cevaplamaktır. Taşınan soru doğru cevaplandığında grup puan kazanır. Kâğıt düşürüldüğünde işlem baştan yapılır. Süre sonunda en fazla doğru cevap veren grup oyunu kazanır.

Oyun Sürecinde: Öğrencilerin iş birliği yapmaları, kurallara uymaları ve namazın kazandırdığı değerleri davranışla ilişkilendirmeleri desteklenir.

Ölçme ve Değerlendirme: Oyun sürecinde verilen cevaplar öğretmen tarafından gözlemlenir. Ders sonunda şu soru yöneltilir: “Namazın toplumsal birlik ve beraberliğe katkıları nelerdir?” Öğrencilerin cevapları doğrultusunda öğrenme çıktılarına ulaşma düzeyi değerlendirilir.

Bireysel Farklılıklar: Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için yönergeler sadeleştirilir, gerektiğinde akran desteği sağlanır.

Zenginleştirme: Öğrencilerden namazın insana kazandırdıklarını anlatan kısa afiş veya görsel hazırlamaları istenir.

Destekleme: Kazanımı tam edinemeyen öğrencilerle ek soru-cevap ve kısa tekrar etkinlikleri yapılır.

Sonraki Derse Hazırlık: Öğrencilerden Tahiyat Duası ve anlamını okuyarak derse hazırlıklı gelmeleri istenir.

Ek 4: Başarı Testi

- Cuma namazı
- Öğle namazı
- Cenaze namazı

1. Bu namazların ortak özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Farz hükmünde olmaları
- B) Aynı vakitte eda edilmeleri
- C) Rekât sayılarının aynı olması
- D) Cemaatle kılınmayı gerektirmeleri

Aşağıda bazı nafil namazlar ve bunların açıklamaları eşleştirilmek istenmiştir.

I Duha (kuşluk) namazı Allah'tan bir dilekte bulunulacağı zaman kılınır.

II Tahiyatü'l-mescit namazı Cami ya da mescide girildiğinde kılınır.

III Teheccüt namazı Gecenin son üçte birinde uyanıp kılınır.

IV Hacet namazı Sabahleyin güneş doğduktan sonra kılınır.

2. Buna göre, verilen açıklamalardan hangilerinin yeri değiştirilirse tablo doğru olur?

- A) I ve II
- B) I ve IV
- C) II ve III
- D) III ve IV

- Abdest
- Teyemmüm
- Boy abdesti

3. Bu hususlar abdestin aşağıdaki hazırlık şartlarından hangisiyle ilgilidir?

- A) Niyet
- B) Setri avret
- C) Necasetten taharet
- D) Hadesten taharet

Namazın İçindeki Farzlar

İftitah Tekbiri

Kâde-i âhire

Secde

Kıraat

....?

....?

4. Namazın içindeki farzlar ile ilgili bu şemada “?” ile gösterilen yerlere aşağıdakilerden hangileri getirilmelidir?

- A) Vakit - Rükû
- B) Niyet - Kıyam
- C) Rükû - Vakit
- D) Kıyam – Rükû

Namaz, huzura açılan bir kapıdır. Maddi ve manevi kirlerimizden arındıktan sonra yeryüzünde Allah'a ibadet için yapılan ilk mabet olan Kabe'ye yönelmek ve "Allahu ekber" diyerek o yüce kapıyı aralamaktır.

5. Bu parçada aşağıdaki kavramların hangisine değinilmemiştir?

- A) Setr-i avret B) İftitah tekbiri C) İstikbali kıble D) Necasetten taharet

6. Aşağıdaki ibadetlerden hangisi vaciptir?

- A) Cuma namazı B) Cenaze namazı C) Teravih namazı D) Bayram namazı

"Şüphesiz namaz, müminlere vakitleri belirlenmiş bir farzdır." (Nisâ suresi, 103. ayet)

7. Aşağıdakilerden hangisi bu ayette sözü edilen namazlardan değildir?

- A) Şükür namazı B) Cuma namazı C) Sabah namazı D) İkinci namazı

- Namaz kılacak kişi, bedeninin örtülmesi gerekli yerlerini örtmelidir.
- Erkekler en az diz ile göbek arasını; kadınlar ise el, yüz ve ayaklar dışında bütün vücudu örtmelidir.

8. Bu bilgiler namazın aşağıdaki şartlarından hangisi ile ilgilidir?

- A) Necasetten taharet
B) Hadesten taharet
C) Setr-i avret
D) İstikbal-i kıble

- I. Kâbe'ye yönelmek
II. Namazda ayakta durmak
III. Elleri dizlere koyarak eğilmek
IV. Abdest veya boy abdesti almak

9. Numaralanmış hususlardan hangileri namazın hazırlık şartlarındandır?

- A) I ve II B) I ve IV C) II ve III D) III ve IV

"Artık yüzünü Mescid-i Haram tarafına çevir, nereden olursanız olun namazda yüzünüzü o yöne çevirin." (Bakara suresi, 144. ayet)

10. Bu ayette namazın aşağıdaki şartlarından hangisine dikkat çekilmektedir?

- A) Kıraat B) İstikbal-i kible C) Secde D) Kade-i ahire

11. Namazın şartları ile ilgili aşağıdaki kavramlardan hangisinin açıklaması yanlıştır?

- A) İftitah Tekbiri: Namaza başlarken “Allahu Ekber” demektir.
B) Secde: Alın, burun, dizler, eller ve ayakları yere koymaktır.
C) Rükû: Elleri dizlere koyarak eğilmektir.
D) Kıraat: Namazda ayakta durmaktır.

- *Farzı ve sünneti iki rekâttır.*
- *Tek olarak veya cemaatle kılınmaktadır.*

12. Bu bilgiler aşağıdaki namaz çeşitlerinden hangisine aittir?

- A) Bayram B) Cuma C) Vitir D) Sabah

--- namazı, haftada bir kez öğle vaktinde cemaatle kılınır. İmam, farzdan önce hutbe okur. İlk sünneti dört, farzı iki ve son sünneti dört olmak üzere toplam on rekâttır.

13. Bu parçadaki boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) Sabah B) Cuma C) Bayram D) Cenaze

- I. Müslümanın, Müslüman üzerindeki haklarından biridir.*
II. Ayakta kılınan, secdesi ve rükûsu olmayan bir namazdır.
III. Dört kez tekbir alınan bu ibadetin hükmü, farz-ı kifâyedir.

14. Cenaze namazı ile ilgili numaralanmış bilgilerden hangileri doğrudur?

- A) Yalnız I B) I ve II C) II ve III D) I, II ve III

- *Nafîle namazlardan biridir.*
- *Güneş doğduktan yaklaşık 50 dakika sonra kılınır.*

15. Hakkında bilgi verilen namaz aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Teravîh B) Teheccüt C) Duha D) Hüsûf

Ramazan ayına özgü bir namazdır. Bu ay boyunca yatsı namazının son sünneti ile vitir namazı arasında kılınır. Yirmi rekât veya sekiz rekât olarak kılınabilir.

16. Bu parçada aşağıdaki namazların hangisinden bahsedilmektedir?

- A) Teravih B) Cuma C) Bayram D) Evvabin

- *Namazda gerekli yerlerin örtülmesidir.*
- *Namaz kılınacağı zaman kible tarafına dönmektir.*
- *Bedenin, elbisenin ve namaz kılınacak yerin temiz olmasıdır.*

17. Bu tanımlar aşağıdaki kavramlardan hangisi ile ilişkilendirilemez?

- A) Setr-i avret B) İftitah tekbiri C) İstikbâl-i kible D) Necasetten taharet

18. Aşağıdakilerden hangisinde namazın içindeki farzlar doğru olarak verilmiştir?

- A) Hadesten taharet / Setr-i avret / Kıyam / Kıraat / Rükû / Secde
B) İftitah tekbiri / Kıyam / Kıraat / Rükû / Secde / Kade-i âhire
C) Necasetten taharet / İftitah tekbiri / Rükû / Secde / Vakit / Niyet
D) Niyet / İftitah tekbiri / Kıraat / Rükû / Secde / Kade-i âhire

Mustafa, kıldığı namazın ikinci rekâtındaki oturuşta Tahiyyat ile Salli-Barik dualarını okumuştur.

19. Buna göre, Mustafa'nın aşağıdaki namazlardan hangisini kıldığı söylenebilir?

- A) İkinci namazının sünneti B) Öğle namazının farzı
C) Yatsı namazının farzı D) Öğle namazının sünneti

20- Bazı namazlar ile ilgili bilgiler şöyledir:

- *Bir grup Müslümanın yerine getirmesiyle diğer Müslümanlardan sorumluluğun kalktığı namazdır.*
- *Yılda iki kez, güneş doğduktan 45-50 dakika sonra iki rekât olarak kılınan namazdır.*
- *Kılındığında o günkü öğle namazının yerine geçen namazdır.*

Bu bilgilerde aşağıdaki namazların hangisine değinilmemiştir?

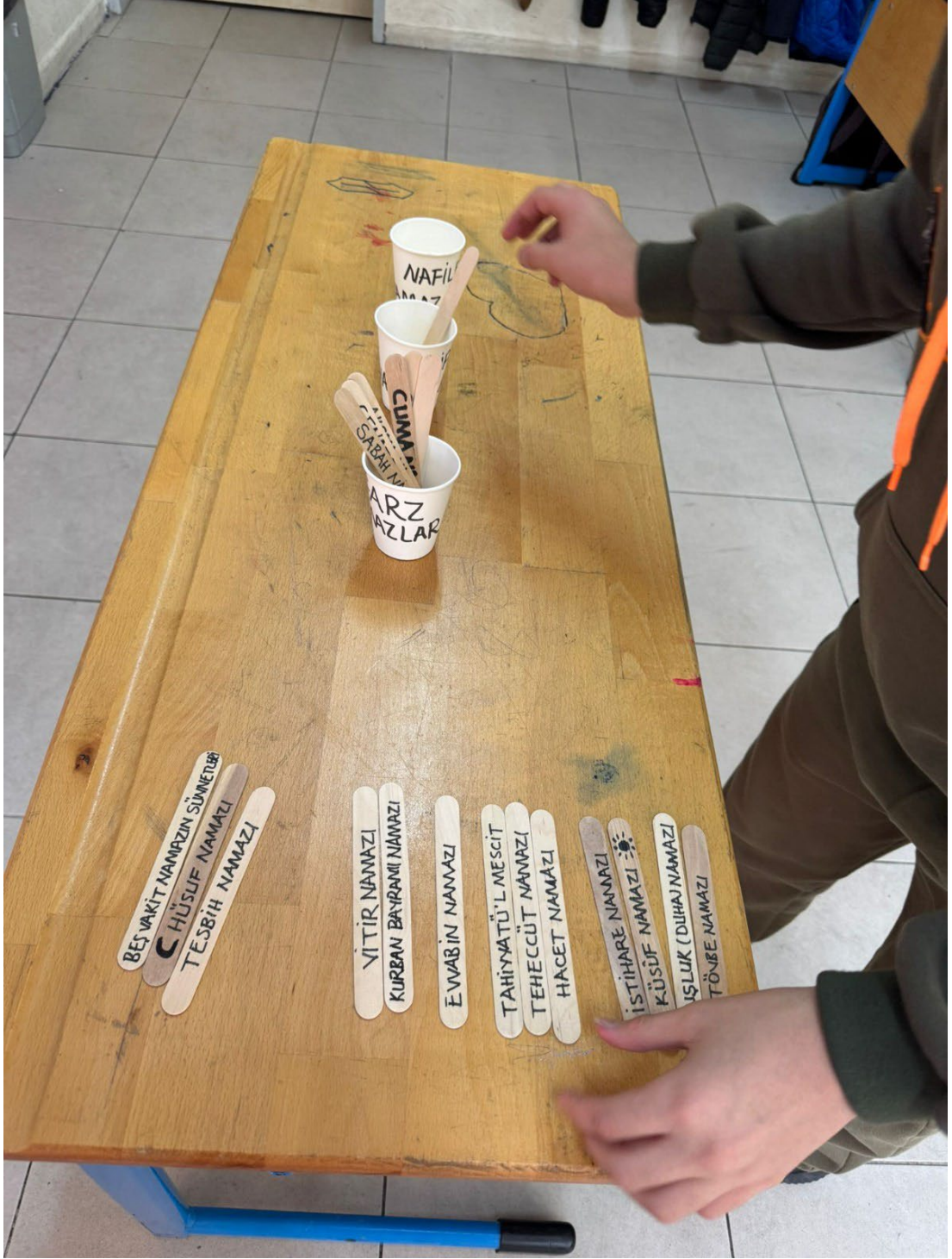
- A) Cuma B) Bayram C) İstihare D) Cenaze

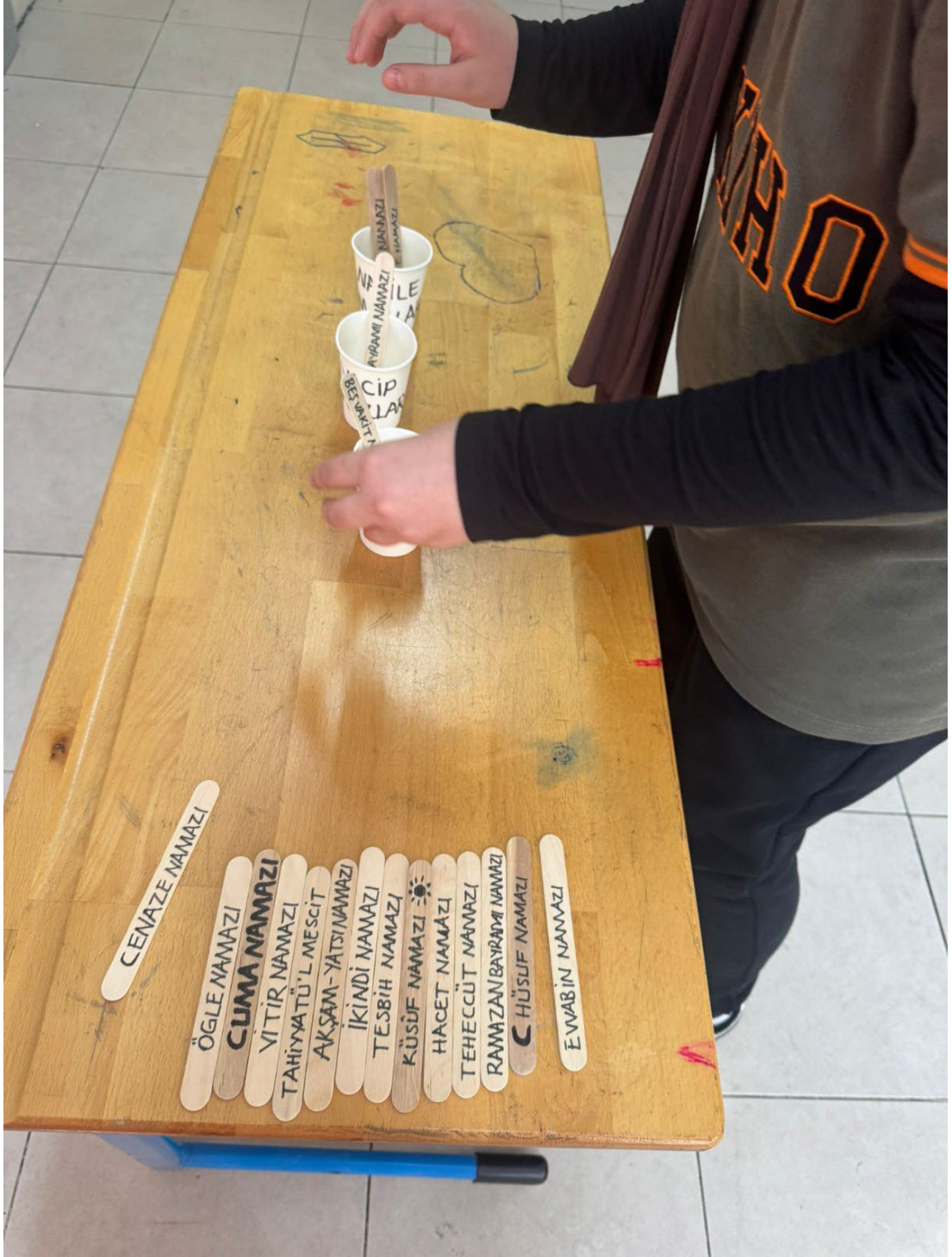
Ek 5: Dart Oyunu





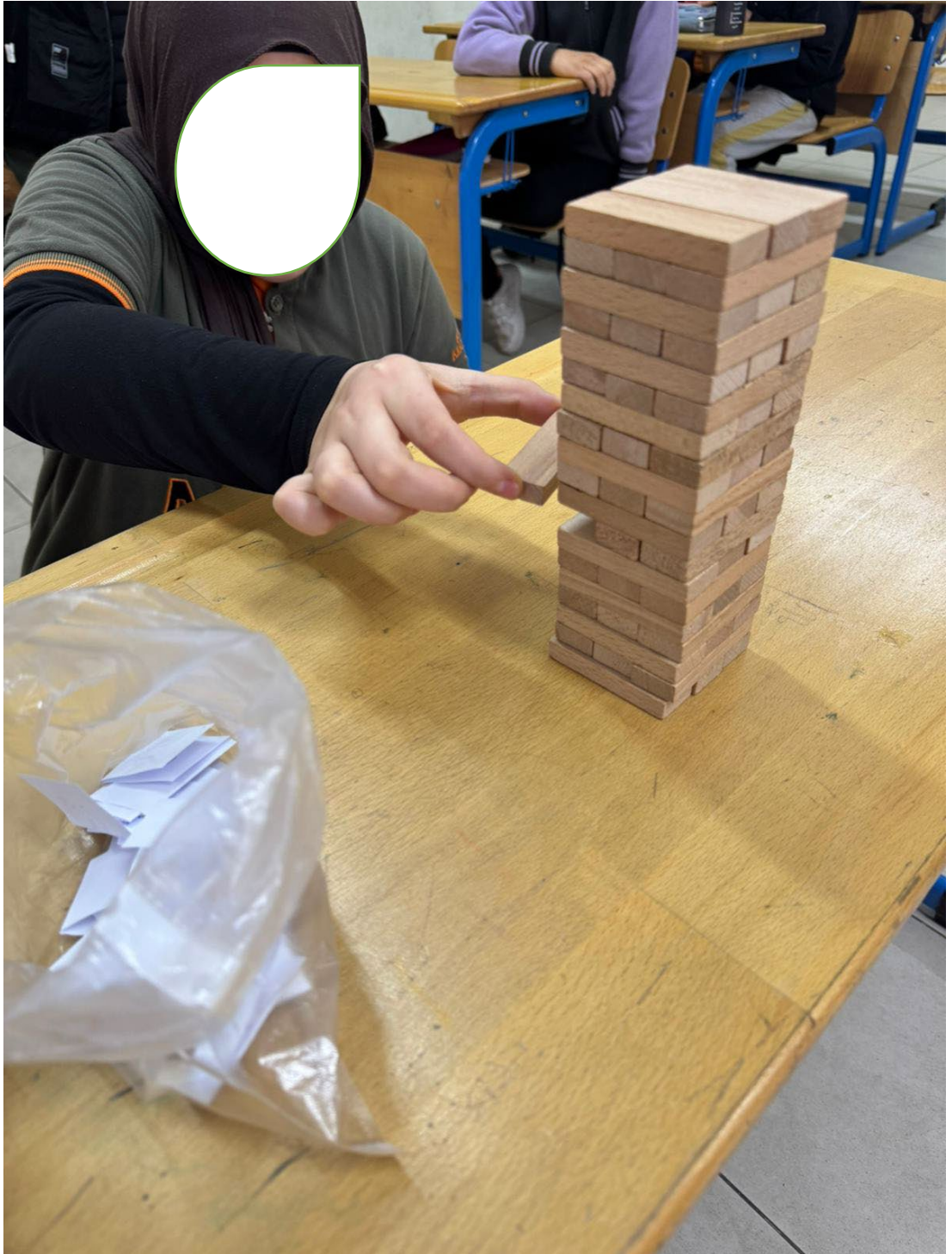
Ek 6: Çubuk Bardak Eşleştirmesi Oyunu



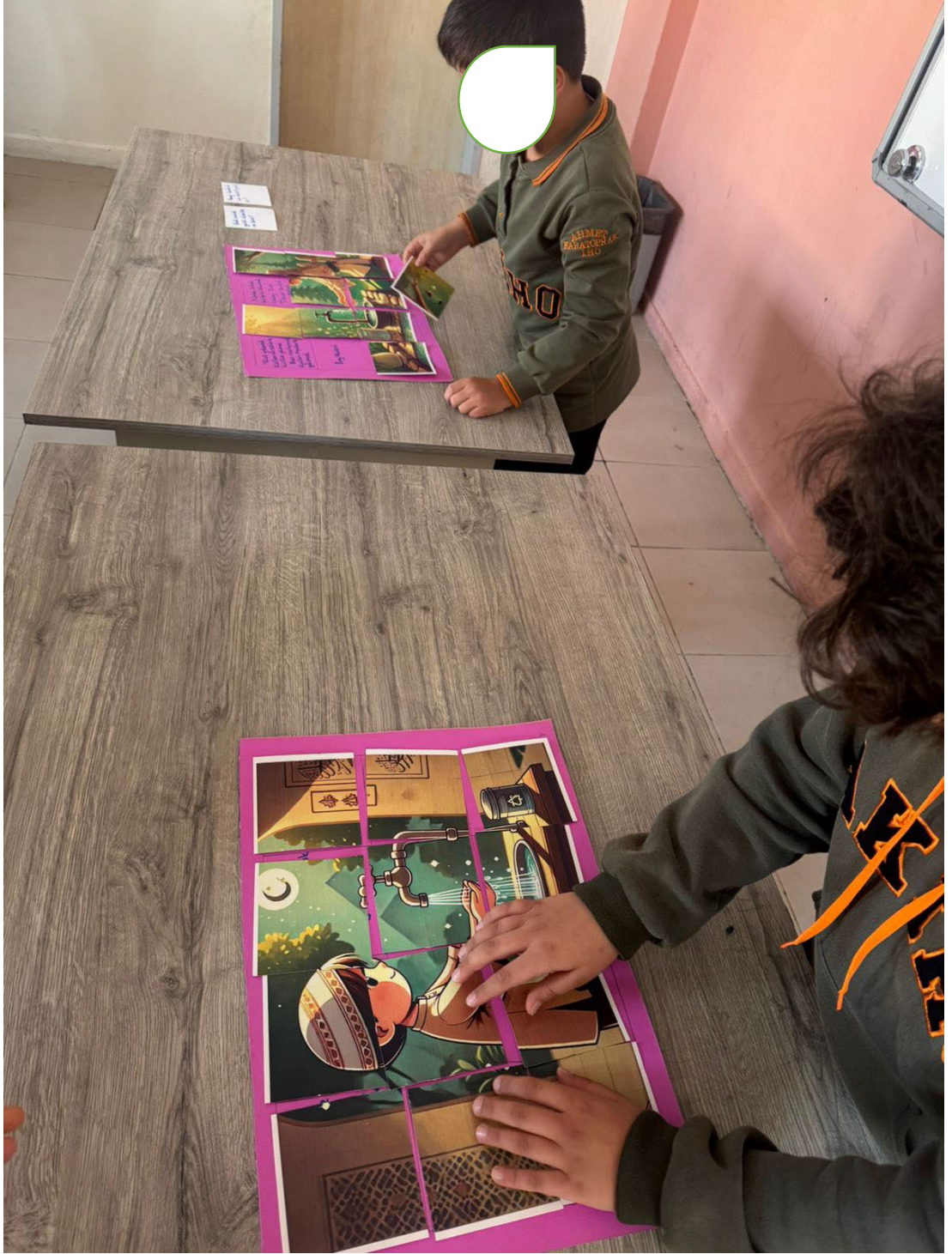


Ek 7: Namaz Jengası Oyunu





Ek 8: Yapbozu Bitir Abdesti Tamamla Oyunu

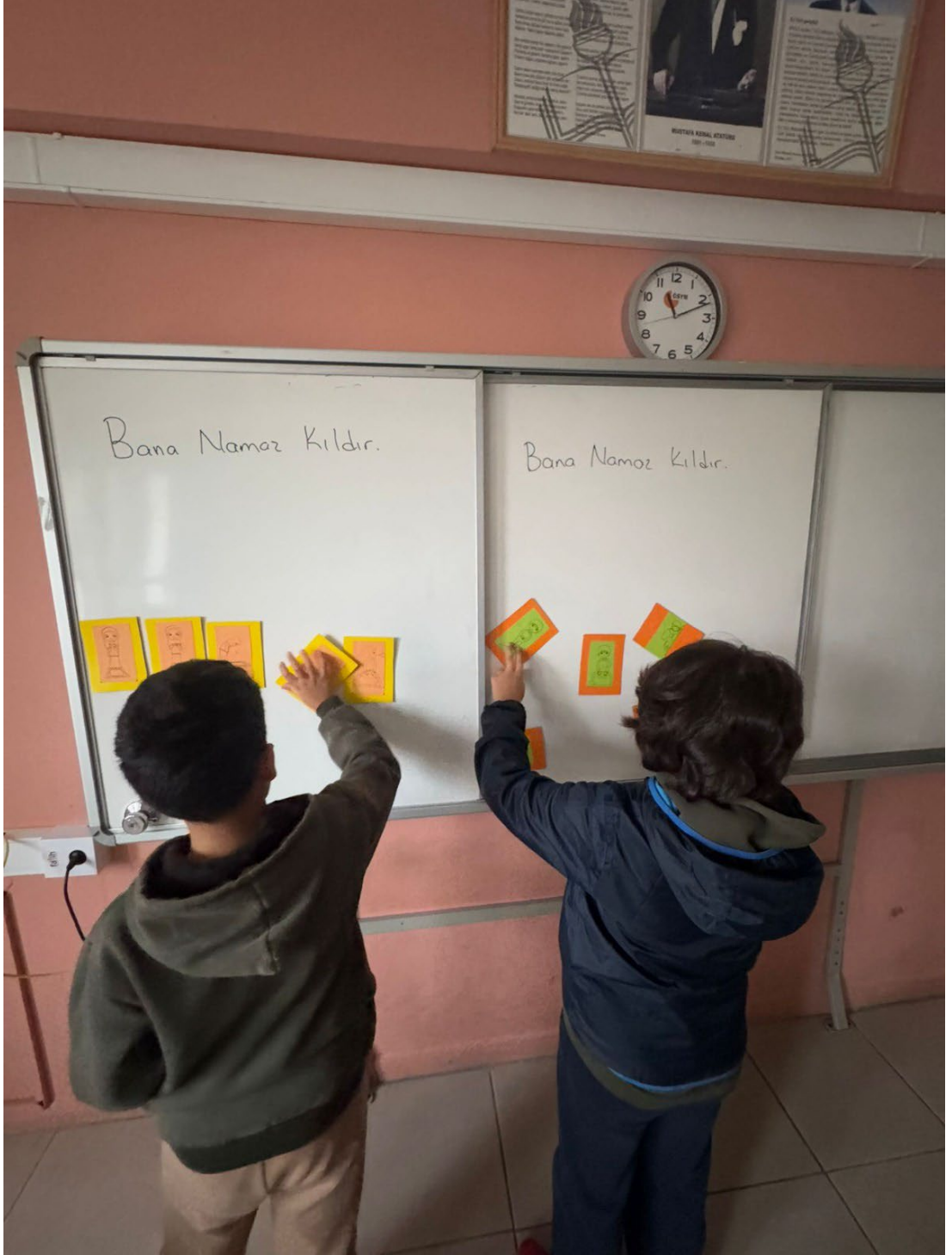




[illegible]

Ek 10: Bana Namaz Kıldır Oyunu





Ek 11: Tabu Oyunu





Ek 12: Pipet Oyunu



