



T.C.

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Doktora Tezi

**4-6 YAŞ KUR'AN KURSLARINDA OYUNUN
ÇOCUKLARIN DİNİ GELİŞİMİNE ETKİSİ:
ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ**

Nursena DEMİRKOL
20937322

Danışman
Prof. Dr. Davud IŞIKDOĞAN

Diyarbakır 2025

T.C.
Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Doktora Tezi

**4-6 YAŞ KUR'AN KURSLARINDA OYUNUN
ÇOCUKLARIN DİNİ GELİŞİMİNE ETKİSİ:
ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ**

Nursena DEMİRKOL
20937322

Danışman
Prof. Dr. Davud IŞIKDOĞAN

Diyarbakır 2025

TAAHHÜTNAME
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dicle Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum **“4-6 Yaş Kur’an Kurslarında Oyunun Çocukların Dini Gelişimine Etkisi: Öğretici Görüşleri”** adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve tez yazım kılavuzuna uygun olarak hazırladığımı taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım. Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

..../..../2025

Nursena DEMİRKOL

ÖN SÖZ

Oyun; çocukların fiziksel ve bilişsel becerilerini geliştirmelerine, toplumsal uyum sağlamalarına ve duygusal yeterlilik kazanmalarına yardımcı olan, maddi bir karşılık beklemezsiniz, belirli bir zaman ve mekânda gerçekleşen eğlenceli bir faaliyettir. Çocukluk döneminde oyun, eğlence aracı olmanın yanı sıra çocuğun kişilik gelişimi, sosyal ilişkileri ve öğrenme süreçlerinde belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Günümüzde çocukluk dönemi, geçmişe kıyasla çok daha fazla önemsenmekte ve bu döneme ilişkin kazanımlar birer fırsat olarak değerlendirilmektedir. Çocukluğun kendine özgü bir doğası olduğu ve çocukların bu doğaya uygun şekilde yetiştirilmesi gerektiği düşüncesi, çağdaş eğitim anlayışı içinde genel kabul görmektedir. Artık çocukların ebeveynlerin mutlak denetiminde olması gerektiğine dair geleneksel bakış açısı zayıflamış; bunun yerine, kendi kararlarını alabilen, iletişim becerileri güçlü, karşılaştığı sorunları çözebilen, bireysel ve toplumsal kimliğini kazanmış, toplumun değerlerine uyum sağlayarak bu değerleri içselleştirmeye istekli bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiği fikri ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşım, aynı zamanda geleceğe yapılan bir yatırım olarak da değerlendirilmektedir.

Çocukluğun anlam ve işlevinde yaşanan bu değişim, eğitim pratiklerine de yansımak durumundadır. Bu noktada, çocuğun en ciddi uğraşı olan oyunun eğitim süreçlerinde etkin şekilde kullanılması son derece anlamlıdır. Çünkü çocuk, oyun yoluyla yaşam becerilerini doğal ve kalıcı bir biçimde, yaparak ve yaşayarak geliştirmektedir. Eğitimde uygulanabilecek her yöntem ve teknik, din eğitimi alanı için de geçerlidir. Bu bağlamda, özellikle erken çocukluk döneminde din eğitiminde oyunun daha yaygın biçimde kullanılması, derslerin öğrenci üzerindeki etkisini artıracak ve daha nitelikli bir öğretim sürecine katkı sağlayacaktır.

Tez, Giriş, üç ana bölüm ile Sonuç kısımlarından oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, kapsam ve sınırlılıkları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Birinci bölümde erken çocukluk döneminde gelişim alanları ile oyunun kuramsal temelleri, türleri ve gelişim üzerindeki etkileri ele alınmıştır. İkinci bölümde 4-6 yaş grubu çocuklarda dinî gelişim, din eğitiminin önemi ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 yaş Kur'an kursu programının yapısı, amacı, yaklaşımı ve temel ilkeleri incelenmiştir. Üçüncü bölümde ise araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama süreci, veri analizi

ile nicel ve nitel bulgular ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Sonuç bölümünde ise elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Tez çalışmamın her aşamasında bilgi, tecrübe ve rehberliğiyle bana yol gösteren, sabrı ve destekleriyle süreci kolaylaştıran değerli danışman hocam Prof. Dr. Davud IŞIKDOĞAN'a en içten şükranlarımı sunarım. Ayrıca tezimin hazırlanma ve değerlendirilme sürecinde katkılarını esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Muhammed Muhdi GÜNDÜZ, Doç. Dr. Tuncay KARATEKE, Doç. Dr. Mehmet Yusuf HAKLI ve Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZKAN'a teşekkür ederim. Bununla birlikte bu uzun ve zorlu tez sürecimde sabır, anlayış ve manevi desteklerinden dolayı değerli eşime ve biricik kızıma, her daim yanımda olan aileme ve yakın çevreme minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Nursena DEMİRKOL

Diyarbakır 2025

ÖZET

Bu araştırma, Kur'an kursu öğretmenlerinin perspektifinden hareketle 4-6 yaş grubu çocukların dini gelişim süreçlerinde oyunun rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda "oyun" kavramı, çocukların kendiliğinden geliştirdikleri doğal oyun davranışlarından ziyade, öğretmenler tarafından belirli öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla yapılandırılan ve pedagojik sürece entegre edilen oyun temelli etkinlikler olarak ele alınmıştır. Öğreticiler, oyunun çocukların bilgi, beceri ve değerleri içselleştirmelerinde doğal bir öğrenme ortamı sunduğunu ve bu nedenle din eğitimi açısından etkili bir yöntem teşkil ettiğini ifade etmektedir.

Araştırma, açıklayıcı sıralı karma desen kapsamında yürütülmüştür. İlk aşamada, Türkiye genelinde görev yapan 202 öğreticiye 31 maddelik beşli Likert tipi bir ölçek uygulanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde içerik geçerliği uzman görüşleri doğrultusunda sağlanmış, maddelerin teorik çerçeveye uygunluğu güvence altına alınmıştır. Nicel analizlerde betimsel istatistikler, öğretmenlerin oyun temelli din eğitimine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu; maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach's alpha değeri .948 olup yüksek iç tutarlılığa işaret etmektedir. Demografik değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda yalnızca kıdem değişkeninde anlamlı farklılık görülmüş; diğer değişkenlerde homojen bir tutum dağılımı tespit edilmiştir.

İkinci aşamada nicel örneklemden seçilen 50 öğreticiyle yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Tematik analiz sonucunda yaşa uygunluk, değerler eğitimi, soyut dini kavramların somutlaştırılması, motivasyon artışı, oyun temelli değerlendirme ve materyal kullanımı gibi temalar ortaya çıkmıştır. Öğreticiler, oyunun Allah sevgisi, sabır, paylaşma ve yardımlaşma gibi dini ve ahlaki değerlerin kazandırılmasında etkili olduğunu vurgulamış; soyut kavramların ise drama, kukla ve hikâye gibi oyunlaştırılmış yöntemlerle daha anlaşılır hâle geldiğini belirtmişlerdir. Ayrıca oyunun çocukların derse ilgisini artırdığı, öğrenmenin kalıcılığına katkı sağladığı ve doğal bir değerlendirme aracı işlevi gördüğü ifade edilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Din eğitimi, Oyun, Dini gelişim, Erken çocukluk dönemi, 4-6 yaş Kur'an kursu.

ABSTRACT

This study aims to examine the role of play in the religious development processes of children aged 4-6 from the perspective of Qur'an course instructors. In this context, the concept of "play" is understood not as children's spontaneous and natural play behaviors, but as structured, goal-oriented, and pedagogically integrated play-based activities designed by instructors to achieve specific learning outcomes. According to the instructors, play provides a natural learning environment through which children internalize knowledge, skills, and values; therefore, it serves as an effective method in religious education and contributes to cultivating healthy religious thinking and behavioral patterns.

The research was conducted using an explanatory sequential mixed-methods design. In the first phase, a 31-item five-point Likert-type scale was administered to 202 instructors across Türkiye. Content validity was ensured through expert evaluations, and item selection was aligned with the theoretical framework. Descriptive statistics indicated that instructors held highly positive attitudes toward play-based religious education. Exploratory Factor Analysis revealed a multidimensional structure, with item loadings falling within acceptable ranges. The Cronbach's alpha coefficient of .948 demonstrated high internal consistency. Comparisons across demographic variables showed no significant differences except for professional seniority, suggesting that positive attitudes toward play-based learning are broadly homogeneous, while professional experience may influence attitudes toward the use of play.

In the second phase, semi-structured interviews were conducted with 50 instructors selected from the quantitative sample. Thematic analysis identified several themes, including age appropriateness, values education, concretization of abstract religious concepts, increased motivation and engagement, play-based assessment, and material use. Instructors emphasized that play effectively supports the acquisition of key religious and moral values such as love of God, patience, sharing, and cooperation. They also reported that abstract concepts become more understandable through drama, puppetry, storytelling, and other play-based methods. Additionally, play was described as enhancing attention, supporting retention of learned information, and functioning as a natural assessment tool.

Keywords

Religious education, Play, Religious development, Early childhood period, 4-6 years old Qur'an course.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ÖN SÖZ.....	I
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLO LİSTESİ.....	IX
KISALTMALAR.....	XI
GİRİŞ.....	1
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
BİRİNCİ BÖLÜM.....	12
1. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GELİŞİM VE OYUN.....	12
1.1. Gelişim Nedir?	12
1.2. Gelişimin İlkeleri.....	13
1.3. Gelişim Alanları	16
1.3.1. Erken Çocukluk Döneminde Fiziksel Gelişim.....	17
1.3.2. Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim	19
1.3.3. Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi	23
1.3.4. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişim.....	27
1.3.5. Erken Çocukluk Döneminde Duygusal Gelişim	30
1.3.6. Erken Çocukluk Döneminde Dini Gelişim	33
1.4. Erken Çocukluk Döneminde Oyun	45
1.4.1. Oyunun Tanımı.....	45
1.4.2. Oyunun Tarihsel Gelişimi	48
1.4.3. Oyun Kuramları ve Türleri.....	50
1.4.3.1 Klasik Oyun Kuramları	50
1.4.3.2. Modern Oyun Kuramları	53

1.5. Oyunun Çocuğun Gelişimindeki Yeri ve Önemi	55
1.5.1. Oyunun Çocuğun Fiziksel ve Motor Gelişimine Etkileri	56
1.5.2. Oyunun Çocuğun Bilişsel Gelişimine Etkileri	57
1.5.3. Oyunun Çocuğun Dil Gelişimine Etkileri.....	59
1.5.4. Oyunun Çocuğun Sosyal Gelişimine Etkileri	61
1.5.5. Oyunun Çocuğun Duygusal Gelişimine Etkileri.....	62
1.5.6. Oyunun Çocuğun Dini Gelişimine Etkileri.....	64
İKİNCİ BÖLÜM.....	68
2. 4-6 YAŞ KUR’AN KURSU PROGRAMI VE DİN EĞİTİMİ.....	68
2.1. 4-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim ve Din Eğitiminin Önemi	68
2.2. Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur’an Kursu Programı	72
2.2.1. Programın Amacı.....	73
2.2.2. Programın Temel Yaklaşımı	74
2.2.3. Programın Temel İlkeleri	75
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	78
3.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE BULGULAR.....	78
3.1.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	78
3.1.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	78
3.1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	80
3.1.3. VERİLERİN TOPLANMASI	82
3.1.3.1.Veritoplama Aracının Geliştirilmesi	82
3.1.3.2. Veritoplama Süreci	84
3.1.4. VERİ ANALİZİ	86
3.1.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	86
3.1.4.2. Nitel Verilerin Analizi	88
3.2. BULGULAR.....	91

3.2.1. NİCEL BULGULAR	91
3.2.1.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular	91
3.2.1.2. Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	95
3.2.1.2.1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	95
3.2.1.2.2 Araştırmaya Katılanların Medeni Duruma Göre Dağılımı	96
3.2.1.2.3. Araştırmaya Katılanların Yaşa Göre Dağılımı	97
3.2.1.2.4. Araştırmaya Katılanların Mezun Oldukları Program Türüne Göre Dağılımları.....	99
3.2.1.2.5. Araştırmaya Katılanların Kadro Durumuna Göre Dağılımı	100
3.2.1.2.6. Araştırmaya Katılanların Görev Süreleri Değişkenine Göre Dağılımları.....	101
3.2.1.3. Oyunun Gelişimsel İşlevleri Boyutu.....	109
3.2.1.4. Din Eğitimi ve Değer Aktarımı Boyutu	109
3.2.1.5. Oyunun Temel / Doğal Süreç Boyutu	109
3.2.2. NİTEL BULGULAR	110
3.2.2.1. 4-6 Yaş Kuran Kursu Öğreticilerinin Oyun ve Dini Gelişim Konusundaki Görüşleri	110
3.2.2.1.1. 4-6 Yaş Çocuklara Din Eğitimi Verilmesinin Gerekliliğine Dair Bulgular	111
3.2.2.1.1.1. Erken Yaşta Din Eğitiminin Gerekliliği Teması	111
3.2.2.1.1.2. Eğitimin Yöntemi ve Niteliği Teması.....	113
3.2.2.1.1.3. Duygusal ve Ruhsal Gelişim Teması.....	116
3.2.2.1.2. 4-6 Yaş Kur'an Kursu Müfredatının Dini Gelişim Açısından Yeterliliğine Dair Bulgular	119
3.2.2.1.2.1. Müfredatın Olumlu Yönleri Teması	119
3.2.2.1.2.2. Müfredatın Geliştirilmesi Gerekliliği Teması	122

Sayfa No.

3.2.2.1.3. Oyunun Çocuğun Gelişim Sürecine ve Din Eğitime Katkısına Yönelik Bulgular.....	124
3.2.2.1.3.1. Oyun Temelli Öğrenmenin Etkililiği Teması	125
3.2.2.1.3.2. Oyunun Din Eğitime Katkısı Teması	127
3.2.2.1.4. Oyunların Ders İçi Etkinliklerde Yöntem Olarak Kullanımına Yönelik Bulgular.....	129
3.2.2.1.4.1. Oyun Seçiminde Dikkat Edilenler Teması	130
3.2.2.3.4.2. Oyunla Etkileşim Teması.....	132
3.2.2.1.5. Oyun Temelli Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Bulgular	134
3.2.2.1.5.1. Oyunla Değerlendirme Teması	135
3.2.2.1.5.2. Eğlence Algısı Teması	137
3.2.2.1.6. 4-6 Yaş Eğitim Programı ve Ders Kitaplarının Oyuna Fırsat Verip Vermediğine Dair Bulgular	139
3.2.2.1.6.1. Eğitim Politikalarına Dair Olumlu Yönler Teması	140
3.2.2.1.6.2. Uygulama Zorlukları Teması	143
SONUÇ	146
KAYNAKÇA.....	150
EKLER.....	169

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1:Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı.....	92
Tablo 2: KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları	93
Tablo 3: Ölçeğe İlişkin Döndürülmüş Faktör Yükleri (Varimax)	93
Tablo 4: Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımı	95
Tablo 5: Araştırmaya Katılanların Medeni Duruma Göre Dağılımı.....	96
Tablo 6: Araştırmaya Katılanların Yaşa Göre Dağılımı	97
Tablo 7: Araştırmaya Katılanların Mezuniyet Programlarına Göre Dağılımları.....	99
Tablo 8: Araştırmaya Katılanların Kadro Durumuna Göre Dağılımı	100
Tablo 9: Araştırmaya Katılanların Görev Sürelerine Göre Dağılımı.....	102
Tablo 10: Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Genel Puanların Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	103
Tablo 11: Madde Düzeyinde Betimleyici İstatistikler	105
Tablo 12: Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	108
Tablo 13:Fıtrî ve Kritik Dönem Vurgusu ile Erken Yaşta Eğitimin Etkisine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları.....	111
Tablo 14: Eğlenceli ve Sevdirci Öğretim ile Baskıcı Yaklaşımdan Kaçınmaya İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları.....	113
Tablo 15: Allah Sevgisi ve Güven Duygusu ile Ahlakî Gelişime Katkıya İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları	116
Tablo 16: Yapısal Uygunluk ve Rehberlik İşlevine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları	119
Tablo 17: İçerik Zorlukları, Materyal Eksikliği ve Esneklik İhtiyacına İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları	122
Tablo 18: Kalıcı Öğrenme ve Eğlenceli Öğretime İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları	125
Tablo 19: Değer Aktarımı ve Somutlaştırmaya İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları	127
Tablo 20: Yaşa Uygunluk ve Pedagojik İçeriğe İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları	130

Tablo 21: İlgi Artırma ve Kavram Öğrenimine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları	132
Tablo 22: Doğal Gözlem ve Alternatif Değerlendirmeye İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları	135
Tablo 23: Oyunun Eğitimsel Süreç Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı	137
Tablo 24: Destekleyici İçerik ve Gelişimsel Uygunluğa İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları	140
Tablo 25: Süre ve Mekân Kısıtı ile Öğretici Yetersizliğine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları	143

KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
bkz.	Bakınız
böl.	Bölüm
bs.	Baskı, basım
C.	Cilt
Çev:	Çeviren
DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DTÖ	Dünya Ticaret Örgütü
DÜ	Dicle Üniversitesi
Hz.	Hazreti
İSAM:	İslam Araştırmaları Merkezi
MCBÜ:	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
MEGEP	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
S.:	Sayfa sayısı
Ss:	Sayfa aralığı
SBE:	Sosyal Bilimler Enstitüsü
TDK:	Türk Dil Kurumu
TDV:	Türkiye Diyanet Vakfı
T.y.:	Tarih Yok
UNICEF:	United Nations International Children's Emergency Found
Vol:	Volume
Y.:	Yayınları
Y.y.:	Yayın yeri yok

GİRİŞ

İnsan yaşamının en kritik dönemlerinden biri olan erken çocukluk bireyin sosyal, duygusal, zihinsel, fiziksel ve dini gelişiminin temellerinin atıldığı bir önemli süreci kapsamaktadır.¹ Çocukluk, biyolojik büyümeyle birlikte bireyin kimliğinin, değerlerinin ve davranışlarının şekillendiği bir süreçtir. Bu dönemde yaşanan deneyimler bireyin yaşam boyu sürececek öğrenme ve gelişim yolculuğunun yönünü belirler.

Erken çocukluk dönemi aynı zamanda bireyin toplumsal ilişkiler kurmayı öğrendiği, çevresiyle sağlıklı bir iletişim geliştirdiği ve duygusal anlamda kendini ifade etmeye başladığı bir süreçtir.² Çocuk, bu dönemde ailesi, arkadaşları ve öğretmenleriyle kurduğu ilişkiler üzerinden sosyal becerilerini geliştirir. Aynı zamanda saygı, hoşgörü, işbirliği ve paylaşma gibi toplumsal değerleri öğrenir. Bu süreç, bireyin sadece sosyal dünyasını değil kendine güvenini ve kişisel kimliğini de şekillendirir.

Dini gelişim açısından bakıldığında erken çocukluk dönemi inanç ve değerlerin temellerinin atıldığı bir dönemdir.³ Çocuklar, bu süreçte çevrelerinden ve özellikle ailelerinden öğrendikleri dini kavramlar ve değerler aracılığıyla bir anlam dünyası oluşturmaya başlarlar. Bu nedenle din eğitiminin erken yaşlarda çocukların gelişim özelliklerine uygun yöntemlerle verilmesi, onların inanç sistemlerinin ve ahlaki kimliklerinin sağlıklı şekilde gelişmesine katkı sunar. Soyut dini kavramların, çocukların gelişimsel düzeyine uygun biçimde somutlaştırılması bu bağlamda büyük önem taşır.

Bu noktada oyun, çocukların dini kavramları anlamlandırmasında etkili bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyun, soyut konuların somutlaştırılmasına katkı sağladığından erken çocukluk dönemi din eğitimi faaliyetlerinde kullanılabilecek önemli bir pedagojik yöntemdir. Çocukların doğasına uygun olan oyun, onların hem keyif almasını sağlar hem de öğrenme

¹ Haluk Yavuzer, *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2012), 37,38; Ali Baz Bilici, *0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi* (İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014), 27.

² Akanksha Likhar vd., “Early Childhood Development and Social Determinants”, *Cureus*, (2022), 1-6; Christina F. Mondı vd., “Fostering Socio-Emotional Learning Through Early Childhood Intervention”, *International Journal of Child Care and Education Policy* 15/6 (2021), 1-43.

³ John P. Bartkowski vd., “Religion and Child Development: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study”, *Social Science Research* 37/1 (2008), 18-36; Lydia Margaretha - Mimpira Haryono, “Implementation of Moral and Religious Values in Early Childhood”, *Journal of Early Childhood Development and Education* 1/1 (2024), 23-29.

sürecini kalıcı hâle getirir. Örneğin; yaratılış, ahlak veya sevgi gibi soyut dini kavramlar, oyun temelli etkinliklerle somutlaştırılarak çocukların dünyasında daha anlamlı bir yer edinebilir. Oyun yoluyla çocuk, din eğitime dair öğretileri yaparak ve yaşayarak öğrenir. Bu da çocukların hem bilgiyi daha kolay içselleştirmesine hem de dini duygularını daha derin bir şekilde anlamlandırmasına imkân tanır. Dolayısıyla, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırılmış oyun temelli din eğitimi faaliyetleri, onların dini gelişimlerini desteklemenin etkili yollarından biridir.

Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde oyunun din eğitimi süreçlerinde kullanılmasının çocukların dini gelişimi üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışma, 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğrencilerinin oyun temelli din eğitime yönelik uygulama ve görüşlerini araştırarak, bu yöntemin dini değerlerin öğretiminde nasıl bir rol oynadığını ve çocuğun dini gelişimini nasıl desteklediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Erken çocukluk dönemi, bireyin hem bilişsel hem de dini gelişim temellerinin atıldığı hassas bir dönemdir. Bu dönemde verilen din eğitimi, oyun gibi çocuğun gelişimine uygun yöntemlerle sunulduğunda hem eğitici hem de eğlendirici bir öğrenme süreci sağlar. Oyun yoluyla gerçekleştirilen din eğitimi, soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırmakta, değerlerin içselleştirilmesini desteklemekte ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın sunduğu bulgular hem teorik hem de uygulamalı olarak din eğitimi alanına katkı sunacaktır.

Din eğitimi literatüründe oyun temelli yaklaşımlara dair çalışmalar bulunmakla birlikte,⁴ bu çalışmaların büyük çoğunluğu daha büyük yaş gruplarına odaklanmakta; 4-6 yaş grubundaki çocukların dini gelişimi ile oyun arasındaki doğrudan ilişkiyi konu alan kapsamlı çalışmalar⁵ sınırlı kalmaktadır. Bu durum, erken çocukluk döneminde oyunun din eğitimi bağlamındaki işlevini öğrencilerin perspektifinden ele almayı hem teorik hem de uygulamalı açıdan önemli hâle getirmektedir. Bu çalışma, oyun ve dini gelişim arasındaki ilişkiyi erken çocukluk dönemine odaklanarak ele alması bakımından özgün bir katkı sunmaktadır. Çocuğun

⁴ Zehra Alibekiroğlu, *İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kavram Öğretiminde Oyunun Kullanımı* (Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017); Saliha Karakoyunlu, *Ortaokul Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kutu Oyunları Kullanımına Yönelik Görüşleri* (Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023); Bilal Yorulmaz, *Oynayalım Öğrenelim Din Eğitiminde Kullanılabilecek Eğitsel Oyunlar* (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2015).

⁵ Fatma Tuba Şaşa, *Öğretici Görüşlerine Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Kur'an Öğretiminde Eğitsel Oyun Uygulamaları* (Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021).

bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin en hızlı yaşandığı dönemde, din eğitiminin nasıl desteklenebileceği sorusuna yanıt aramak, hem eğitim bilimleri hem de din eğitimi literatüründe yeni bir bakış açısı geliştirmektedir. Böylece çalışma, literatürdeki boşluğu doldurarak oyunun din eğitimi içerisindeki pedagojik işlevine teorik bir zemin kazandırmaktadır. Bunun yanı sıra çalışmadan elde edilen bulgular, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın 4-6 yaş Kur'an kursları programlarının geliştirilmesi, öğretici yeterliliklerinin artırılması ve oyun temelli öğrenme etkinliklerinin yaygınlaştırılması için önemli ipuçları sunmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına doğrudan katkı sağlayabilecek uygulama öneriler üretmekte; hizmet içi eğitimlerin içeriğinin yeniden düzenlenmesi ve eğitim materyallerinin oyun temelli öğrenmeyi destekleyecek biçimde çeşitlendirilmesi gereğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, belirli sayıtlar ve varsayımlar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu sayıtlar, araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla kabul edilen temel varsayımlardır ve elde edilecek sonuçların doğruluğunu güvence altına almak için önemlidir. Araştırmanın sayıtları şu şekildedir.

- Araştırmaya katılan bireylerin, ölçek ve mülakat sorularına dürüst ve samimi bir şekilde yanıt verdiği kabul edilmiştir. Katılımcıların, araştırmanın amacını anladıkları ve yanıtlarında herhangi bir yanlılık veya manipülasyon yapmadıkları varsayılmıştır.
- Ölçek maddeleri açık ve anlaşılır bir şekilde tasarlanmış olmakla birlikte, katılımcıların bu soruları doğru bir şekilde anladıkları ve yanıtladıkları varsayılmıştır.
- Online ölçek formu, doğru ve güvenilir veri toplama aracı olduğu varsayılmıştır. Katılımcıların, yanıtlarını dürüstçe ve tutarlı bir şekilde verdikleri kabul edilmiştir.
- Nicel araştırmada seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenen katılımcıların, araştırma konusunu temsil ettiği varsayılmıştır. Bu sayede, ölçekten elde edilen bulguların genellenebilirliğinin artırılması hedeflenmiştir.
- Katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldığı ve bu süreçte bilgilendirilmiş onamlarının alındığı kabul edilmiştir. Katılımcılar, gizliliklerini koruyacaklarına dair güvence verilerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

- Ölçekten ve mülakattan elde edilen verilerin, karma yöntem yaklaşımının doğası gereği birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu varsayılmaktadır. Nicel bulguların nitel verilerle desteklenmesinin araştırma problemini daha derinlikli biçimde ortaya koyacağı kabul edilmiştir.
- Araştırmanın nitel kısmı, belirli bir coğrafi bölgede (Adana) gerçekleştirilmiş olsa da, burada elde edilen bulguların benzer sosyal ve kültürel koşullara sahip başka bölgelerde de geçerli olabileceği öngörülmüştür.

Bu araştırma, Türkiye’de erken çocukluk döneminde din eğitimi faaliyetlerinin en yaygın uygulama alanı olan Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı 4-6 yaş Kur’an kursları ile sınırlıdır. Araştırmanın kapsamını, bu kurslarda görev yapan öğretmenlerin oyun ve oyun temelli öğretime dair görüşleri oluşturmaktadır. Çalışmada doğrudan çocuklar veya velilerden veri toplanmamış, bulgular öğretici perspektifinden değerlendirilmiştir.

Araştırmanın verileri, Adana ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden ölçek uygulaması ve mülakat görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Bu nedenle sonuçlar, araştırmanın örneklemini temsil etmekte olup, tüm Türkiye’deki öğretmenler için genellenebilirlik iddiası taşımamaktadır. Ayrıca araştırma, yürütüldüğü zaman dilimi, kullanılan ölçme araçları ve katılımcıların beyanları ile sınırlıdır.

Araştırmanın sınırlılıkları, çalışma sürecinde karşılaşılan zorluklar ve kısıtlamaları içermekte olup, bu sınırlamalar araştırma bulgularının genellenebilirliğini ve yorumlanabilirliğini etkileyebilecek faktörlerdir. Araştırmada ölçek çalışması, Türkiye genelindeki katılımcılarla gerçekleştirilmiş olsa da mülakat görüşmeleri yalnızca Adana ilinde yapılmıştır. Bu durum, ölçek uygulamasının daha geniş bir coğrafi ve demografik yapıyı kapsamasına imkân tanımakla birlikte, mülakatların sadece Adana ilinde yapılmış olması, bu bölgedeki sosyal ve kültürel dinamiklerin sonuçlar üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, mülakatlardan elde edilen bulguların sadece Adana’ya özgü olabileceği ve farklı coğrafi bölgelerdeki sosyal koşulların etkisiyle farklılık gösterebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Bir diğer sınırlılık, araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğüdür. Ölçek uygulaması Türkiye genelinde gerçekleştirilmiş olup, katılımcı sayısı geniş bir dağılım sergilese de, mülakatlar 50 katılımcıyla yapılmıştır. Bu durum, nitel verilerin daha kapsamlı ve

çeşitlendirilmiş bir katılımcı grubuyla toplanması hâlinde daha zengin sonuçlar elde edilebileceğini akla getirmektedir.

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarının, özellikle ölçeğin, katılımcıların farklı anlayış ve yorumlarına açık olabileceği düşünülmektedir. Şüphesiz ki katılımcıların soruları kişisel deneyimlerine, bilgilerine ve anlayışlarına göre farklı şekillerde yanıtlamaları elde edilen verilerin tutarlılığını sınırlayabilmektedir. Ayrıca, ölçeğin 5'li Likert tipi ölçekle hazırlanmış olması, katılımcıların yanıtlarını belirli bir ölçüde sınırlamakta ve bazı durumlarda daha derinlemesine görüşlerin ifade edilmesine engel olabilmektedir.

Bir başka sınırlılık ise, araştırmanın zaman kısıtlamalarıdır. Veri toplama süreci belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş olup, bu süreçte elde edilen sonuçlar zaman içinde değişebilir. Katılımcıların görüşleri, araştırma sürecinin yapıldığı dönemdeki eğitim uygulamalarına, toplumsal ve kültürel koşullara bağlı olarak şekillenmiş olabilir. Bu nedenle, zaman faktörünün ve sosyal yapıdaki değişimin ya da eğitim uygulamalarının sonuçların geçerliliğini etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Son olarak, araştırmada kullanılan çevrimiçi ölçek uygulaması, bazı katılımcılar için erişim ve kullanım konusunda zorluklar yaratmış olabilir. Bireylerin teknolojik araçlara erişiminin sınırlı olması ya da internet kullanımında deneyimsiz olması gibi faktörler bazı katılımcıların ölçeği çevrimiçi ortamda doldurmasını güçleştirmiş ya da engellemiş olabilir. Bu durum, araştırmanın örnekleminde dijital erişimden faydalanabilen bireylerin daha fazla yer almasına neden olmuş ve örneklemin çeşitliliğini sınırlamış olabilir.

Bu araştırma, karma yöntem desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Nicel boyutta, 4-6 yaş Kur'an kurslarında görev yapan öğreticilere uygulanan ölçek aracılığıyla oyun ve dini gelişimle ilgili genel eğilimler ortaya konmuştur. Nitel boyutta ise seçilen öğreticilerle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar sayesinde elde edilen bulgular derinleştirilmiş ve nicel veriler yorumlanırken tamamlayıcı bir perspektif sunulmuştur.

Araştırmada, nicel veriler betimsel ve karşılaştırmalı istatistiklerle (frekans, yüzde, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis testleri) analiz edilmiş; nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle kod, kategori ve temalara ayrılarak değerlendirilmiştir. Yönteme ilişkin ayrıntılar, üçüncü bölümde ayrıca ele alınmaktadır.

Bu araştırmanın temel problemi, 4-6 yaş Kur'an kurslarında görev yapan öğreticilerin oyun temelli öğrenmeye ilişkin algı ve uygulamalarının, erken çocukluk döneminde çocukların

dini gelişimini nasıl etkilediğine dair mevcut literatürde sınırlı ve parçalı bilgi bulunması sebebiyle; oyun temelli öğrenmenin dini gelişim açısından işlevselliğinin öğretici görüşleri doğrultusunda nasıl değerlendirildiği ve uygulamada ne tür güçlüklerin yaşandığını ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışma, 4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenlerinin bakış açıları doğrultusunda şekillendirilmiş ve hem nicel hem de nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin deneyim ve görüşleri ayrıntılı biçimde incelenirken, nicel boyutta öğretmenlerin oyunun dini gelişime katkısına ilişkin tutumlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu kapsamda oluşturulan alt problemler ve hipotezler aşağıda sunulmaktadır.

Alt Problemler

1. Kur'an kursu öğretmenlerine göre oyun, 4-6 yaş çocuklarının dini gelişimine hangi açılardan katkı sağlamaktadır?
2. Oyun temelli öğrenme etkinlikleri, dini kavram ve değerlerin öğretiminde ne tür avantajlar sunmaktadır?
3. Oyun ve oyun temelli öğrenme, çocukların dini değerleri (ör. sabır, paylaşma, sorumluluk) kazanmalarında nasıl bir rol oynamaktadır?
4. 4-6 yaş Kur'an Kursu Programı oyuna ve oyun temelli öğrenmeye ne ölçüde yer vermektedir?
5. Öğreticiler, oyun yoluyla dini gelişimde ne tür sınırlılıklar ve zorluklarla karşılaşmaktadır?

Hipotezler

H1: Öğreticilerin oyunun dini gelişime katkısına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H2: Öğreticilerin oyunun dini gelişime katkısına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H3: Öğreticilerin oyunun dini gelişime katkısına ilişkin görüşleri mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H4: Öğreticilerin oyunun dini gelişime katkısına ilişkin görüşleri mezun olunan program türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H5: Öğreticilerin oyun temelli öğrenme etkinliklerinin dini değerlerin kazandırılmasına katkısına ilişkin görüşleri, görev sürelerine göre farklılık göstermektedir.

H6: Öğreticilerin oyunun dini gelişime katkısına ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. Din Eğitimi ve Oyun İlişkisi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Din eğitimi ve oyun ilişkisini ele alan ilk çalışma 1983 yılında Ahmet Karadut tarafından ele alınan “Çocuk Terbiyesinde Oyunun Önemi ve Yeri” adlı derleme çalışmasıdır. Bu çalışmada çocuk terbiyesinde oyunun önemi vurgulanmış ve özellikle küçük yaşta verilen din eğitiminin rolü ele alınmıştır. Çalışma, Hz. Peygamber’in hayatından örnekler sunarak, çocukların dini eğitimi ve oyunla ilişkilendirilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır.⁶

Müzeyyen Özen’in hazırlamış olduğu yüksek lisans çalışmasında, oyun ve oyuncanın tanımı, tarihçesi ve çeşitli oyun kuramlarına yer verilmiş, aynı zamanda İslam eğitimcilerinin oyunla ilgili görüşleri incelenmiştir. Özen, oyunun eğitimdeki rolünü, çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini ve İslam kültüründeki yerini ele alırken, oyun ve oyuncakların çocuk eğitimindeki önemine odaklanmıştır.⁷

Mustafa Kalender’in 1999’da yayımladığı “Din Eğitiminde Oyun” adlı doktora tezinde, oyun kavramı, oyuncak, yaş ve cinsiyet gibi farklı açılardan ele alınmış ve bu faktörlerin oyunun çocuk gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Son bölümde ise oyun, din eğitimi perspektifinden değerlendirilmiş, oyunun psikolojik ve kültürel boyutları ortaya konulmuştur. Çalışma, oyunun toplum üzerindeki etkisini ve eğitim faaliyetleriyle ilişkisini vurgulamaktadır.⁸

Halise Kader Zengin’in “Eğitsel Oyunlar ve İlköğretim DKAB Dersinde Kullanımı” adlı çalışmasında, oyun ve oyun kuramları farklı açılardan ele alınmış ve eğitsel oyunların DKAB derslerinde kullanımına dair çeşitli örnekler sunulmuştur. Çalışma, oyun temelli

⁶ Ahmet Karadut, “Çocuk Terbiyesinde Oyunun Önemi ve Yeri”, *Diyanet Dergisi* 19/4 (1983), 51-56.

⁷ Müzeyyen Özen, *İslam Eğitimcilerinden Bazılarına Göre Çocukta Oyun ve Oyuncak* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 1999).

⁸ Mustafa Kalender, *Din Eğitiminde Oyun* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora, 1999).

öğrenmenin öğrencilerin dikkatini çekme, kavramları somutlaştırma ve öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirme üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Ayrıca, oyunların, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırmada ve değerler eğitimini pekiştirmede etkili bir araç olabileceği ifade edilmiştir.⁹

Konuyla ilgili yapılan diğer bir çalışma, Bekiroğlu'nun¹⁰ yüksek lisans tezidir. Bu tezde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kavram öğretiminde oyunun bir yöntem olarak nasıl kullanılabileceği araştırılmıştır. Çalışma, oyunun öğrencilerin soyut dini kavramları anlamalarına nasıl yardımcı olduğunu ve derslerin etkililiğini artırmadaki rolünü incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu alanda yapılan diğer bir çalışma, “4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretim” başlığıyla Nurcan Arslan tarafından yapılmıştır. Çalışmada 4. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin kullanımının öğrencilerin ders başarıları ve derse olan ilgileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca, eğitsel oyunların dini kavramların öğretimindeki rolü ve öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir.¹¹

Ülve Atasoy'un “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi” adlı çalışmasında, eğitsel oyunların kavram öğretiminde nasıl etkili bir araç olarak kullanılabileceği ele alınmıştır. Çalışma, özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde eğitsel oyunların uygulama yöntemlerine odaklanmış ve bu yöntemin öğrencilerin ders başarısına, kavramları anlamalarına ve derse olan ilgilerine olumlu katkı sunduğunu göstermiştir. Atasoy, ders içeriğiyle uyumlu oyunların öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal becerilerini geliştirdiğini ifade etmiş ve çalışmasını somut örneklerle desteklemiştir.¹²

Saliha Karakoyunlu'nun “Ortaokul Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kutu Oyunları Kullanımına Yönelik Görüşleri” başlıklı çalışmasında, eğitsel kutu oyunlarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri incelenmiştir. Çalışma, kutu oyunlarının ders içeriğiyle bütünleştirilmesinin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı, kavramları somutlaştırdığı ve öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirdiği

⁹ Halise Kader Zengin, *Eğitsel Oyunlar ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı* (Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2002).

¹⁰ Zehra Alibekiroğlu, *İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kavram Öğretiminde Oyunun Kullanımı* (Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2017).

¹¹ Nursel Arslan, *4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretim* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017).

¹² Ülve Atasoy, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi* (Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019).

sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler, oyun tabanlı yöntemlerin dikkatlerini toplamada ve bilgiyi daha kalıcı hâle getirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir.¹³

M. Faruk Bayraktar ve Bilal Yorulmaz'ın "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunların Kullanımı" adıyla yayınladığı bildiride, oyun ve eğitsel oyun kavramlarını tanımlayarak oyunun çocuğun eğitimindeki yeri ve önemini vurgulanmaktadır. Çalışma, eğitsel oyunların eğitim süreçlerine katkılarını ele alarak, özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde oyun kullanımının öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve derse ilgisini artırmadaki etkilerini ortaya koymuştur.¹⁴

Afife Turhan'ın "Hz. Peygamber'in Hadisleri Işığında Çocuğun Eğitiminde Oyunun Yeri" başlıklı yüksek lisans tezinde, Hz. Peygamber'in hadislerinden yola çıkarak oyun kavramının çocuk eğitimindeki rolü ele alınmıştır. Çalışmada, oyun olgusunun İslam geleneğindeki yeri ve Hz. Peygamber'in çocuklarla olan ilişkisinde oyuna verdiği önem incelenmiştir. Hadisler ışığında, oyunların çocuk gelişimi üzerindeki etkileri ve pedagojik değerleri değerlendirilmiş; bu bağlamda oyunun, çocuğun din eğitiminde önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır.¹⁵

Bilal Yorulmaz'ın "Oynayalım Öğrenelim: Din Eğitiminde Kullanılabilecek Eğitsel Oyunlar" adlı eseri, din eğitiminde oyun kullanımını ele alan önemli bir çalışmadır. Kitap, oyunların eğitim sürecine entegrasyonunun teorik arka planını açıklamakla kalmayıp, uygulamaya yönelik somut öneriler de sunmaktadır. Çalışmada, din eğitiminde kullanılabilecek eğitsel oyunların nasıl tasarlanabileceği, bu oyunların öğretim süreçlerine nasıl dâhil edilebileceği ve hangi yaş gruplarına uygun olarak uygulanabileceği detaylı şekilde ele alınmıştır.¹⁶

Zengin, Arslan, Uçar ve Aydoğdu'nun "Din, Ahlak ve Değerler Öğretimi için Eğitsel Oyunlar" adlı çalışması, din ve değerler eğitiminde oyun kullanımını ele alan kapsamlı bir kaynaktır. Kitap, eğitsel oyunların öğretim süreçlerindeki rolünü hem teorik hem de uygulamalı

¹³ Karakoyunlu, *Ortaokul Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kutu Oyunları Kullanımına Yönelik Görüşleri*.

¹⁴ M. Faruk Bayraktar- Bilal Yorulmaz, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunların Kullanımı", *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* (Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi, İstanbul, 2011), 705-721.

¹⁵ Afife Turhan, *Hz. Peygamber'in Hadisleri Işığında Çocuğun Eğitiminde Oyunun Yeri* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2004).

¹⁶ Yorulmaz, *Oynayalım Öğrenelim Din Eğitiminde Kullanılabilecek Eğitsel Oyunlar*.

bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Din, ahlak ve değerler öğretiminde oyunların işlevselliği üzerinde durulmuş; farklı yaş gruplarına yönelik geliştirilen oyun örnekleri sunulmuştur.¹⁷

2. 4-6 Yaş Grubu Din Eğitimi Çalışmaları

Ayşenur Şen'in "4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Uyum Süreci İçerisinde Karşılaşılan Problemler: İstanbul Örneği" adlı çalışması, erken çocukluk dönemindeki Kur'an kurslarında yaşanan uyum sorunlarını ele almaktadır. Araştırmada, 4-6 yaş grubu çocukların din eğitimi sürecindeki adaptasyon süreçleri, bu süreçte karşılaşılan zorluklar ve bu problemlerin çözümüne yönelik öneriler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çalışma, uyum sürecinde çocukların yaşadıkları sosyal, duygusal ve bilişsel zorlukları ortaya koyarken, öğretmenlerin ve velilerin bu sürece katkıları da değerlendirilmiştir.¹⁸

"Bir Zanaat Olarak 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticiliği" başlıklı çalışma, ilahiyat fakültesinden mezun olup 4-6 yaş grubunda görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimlerini incelemektedir. Çalışmada, öğretmenlerin eğitim süreçleriyle meslek pratikleri arasındaki uyum değerlendirilmektedir.¹⁹ Araştırma sonuçları, 4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenlerinin mesleklerini ilahiyat kimliği üzerinden anlamlandırdıklarını ve bu durumun hem güçlü bir motivasyon kaynağı hem de pedagojik uyumsuzluk alanı oluşturduğunu göstermiştir.

"4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Verilen Eğitimin Çocukların Aile Ortamındaki Davranışlarına Yansıma Durumu" başlıklı çalışmada, erken çocukluk dönemindeki çocukların, 4-6 yaş aralığında aldıkları Kur'an eğitiminin aile içindeki davranışlarına ve etkileşimlerine nasıl yansıdığını araştırmaktadır.²⁰ Araştırma sonuçlarında 4-6 yaş Kur'an kurslarında verilen eğitimin çocukların aile içi davranışlarına, dini pratiklerine ve sosyal alışkanlıklarına büyük ölçüde olumlu yansıdığını göstermiştir. Bununla birlikte, örneklemin sınırlı oluşu ve bazı velilerin memnuniyetsizlikleri dikkate alındığında, öğretici-veli işbirliğinin güçlendirilmesi ve pedagojik donanımın artırılmasının eğitimin niteliğini geliştirmek için gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

¹⁷ Mahmut Zengin vd., *Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi için Eğitsel Oyunlar* (İstanbul: Dem Yayınları, 2018).

¹⁸ Ayşenur Şen, *4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Uyum Süreci İçerisinde Karşılaşılan Problemler: İstanbul Örneği* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2021).

¹⁹ Tuğba Karabulut, *Bir Zanaat Olarak 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticiliği* (Denizli: Pamukkale Üniversitesi İslami İlimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2023).

²⁰ Nazım Bayrakdar - Mehmet Öztürk, "4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Verilen Eğitimin Çocukların Aile Ortamındaki Davranışlarına Yansıma Durumu", *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi* 8/1 (15 Temmuz 2024), 64-79.

“DİB 4-6 Yaş Öğretim Programının Değerlendirilmesi ve Program Çıktılarının Analizi” başlıklı doktora tezi çalışmasında Aşkın, DİB 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları Öğretim Programı’nın genel amaçlarını büyük ölçüde gerçekleştirdiğini, ancak içerik ve uygulama süreçlerinde bazı eksikliklerin varlığını da ortaya koymuştur. Geliştirilen ölçeğin, mevcut programın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde ve yeni program düzenlemeleri için yol gösterici bir değerlendirme aracı olarak farklı örneklerde uygulanmasının yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.²¹

²¹ Betül Aşkın, *DİB 4-6 Yaş Öğretim Programının Değerlendirilmesi ve Program Çıktılarının Analizi* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora, 2022).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GELİŞİM VE OYUN

Bu bölümde erken çocukluk dönemi gelişim özelliklerine yer verilmesi, araştırmanın temel problemine teorik bir zemin oluşturmak açısından önem taşımaktadır. Çünkü oyunun çocukların dini gelişimi üzerindeki etkisini anlamak, öncelikle bu dönemdeki bilişsel, duygusal, sosyal ve dini gelişim süreçlerinin bütüncül olarak incelenmesini gerekli kılmaktadır. Erken çocukluk dönemi, bireyin kişilik oluşumunda ve değerler dünyasının şekillenmesinde kritik bir dönem olduğu için, oyun ile din eğitimi arasındaki ilişkinin pedagojik olarak nasıl temellendirilebileceğini de belirlemektedir. Bu nedenle bu bölümde gelişim kavramı, gelişimin ilkeleri ve alanları ele alınacak; oyunun çocukların farklı gelişim boyutları üzerindeki etkileri ortaya konacak, dini gelişim açısından nasıl bir katkı sunduğu gündeme getirilecektir.

1.1. Gelişim Nedir?

Gelişim, bireyin doğumundan itibaren yaşadığı fizyolojik, bilişsel, duygusal, ahlaki ve toplumsal alanlardaki değişim ve dönüşümleri kapsayan çok yönlü ve dinamik bir süreçtir. Gelişim kavramı tarih boyunca farklı bilim insanları tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmış ve açıklanmıştır.

Günümüzde gelişim, sadece biyolojik büyümeyi değil, bireyin çevresiyle olan etkileşimi sonucunda ortaya çıkan davranışsal, zihinsel ve duyuşsal ilerlemeleri de içine alan çok katmanlı bir yapı olarak ifade edilmektedir. Bu durum, gelişimin tek bir disiplinle değil, psikoloji, sosyoloji, eğitim ve nörobilim gibi farklı alanların katkısıyla, yani interdisipliner bir yaklaşımla ele alınmasını gerektirmektedir.

Selçuk gelişimi; öğrenme, yaşantı ve olgunlaşma sonucunda bireyde meydana gelen düzenli ve sürekli değişiklikler bütünü olarak ifade etmiştir.²² Bu tanım, gelişimin meydana gelebilmesi için üç temel unsurun -öğrenme, yaşantı ve olgunlaşma- bir arada olması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Senemoğlu gelişimi; döllenmeden itibaren başlayan ve bireyin fizyolojik, bilişsel, duygusal, ahlaki, dilsel ve sosyal özelliklerinde, kalıtım ve çevrenin etkileşimiyle birlikte, yaşam boyu süren ilerlemeler olarak tanımlar.²³ Her iki tanım

²² Ziya Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme* (Ankara: Nobel Yayınları, 2003), 13.

²³ Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (Ankara: Pegem Akademi, 2012), 15,18.

da gelişimin bütüncül yapısına ve süreklilik özelliğine işaret etmektedir. İnsan gelişimi bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel boyutlarıyla çok yönlü bir süreçtir.

Büyüme ve gelişme kavramları çoğu zaman birbiriyle karıştırılmakla birlikte aslında birbirinin yerine geçemeyecek kavramlardır. Yapısal artışın karşılığı olan “büyüme”, çoğunlukla bedende meydana gelen nicel değişiklikleri (kilo, boy artışı vb.) ifade etmede kullanılır.²⁴ Çocukta fiziksel büyüme gerçekleşirken, aynı zamanda beyin ve iç organların yapı ve büyüklüğünde de değişimler olur. Beynin gelişimiyle birlikte, çocukta giderek artan bir öğrenme, hatırlama ve muhakeme yeteneği oluşur. Gelişim ise hem fiziksel hem de zihinsel, duygusal ve sosyal süreçlerdeki nitel değişiklikleri kapsar.²⁵ Örneğin, çocuğun muhakeme becerisinin gelişmesi, empati kurma yeteneğinin artması veya ahlaki değerleri içselleştirmesi gelişimin bir parçasıdır.

Gelişim kuramları gelişim sürecini açıklamada önemli bir yere sahiptir. Jean Piaget, gelişimi bireyin çevresiyle etkileşim içinde bilişsel şemalarını yapılandırma süreci olarak tanımlarken;²⁶ Erik Erikson, yaşam boyunca karşılaşılan psikososyal çatışmaların çözümü üzerinden gelişimi açıklar.²⁷ Lev Vygotsky ise gelişimin bireyin sosyal çevresiyle olan etkileşiminden doğduğunu savunarak kültürün ve toplumsal bağlamın önemini vurgulamaktadır.²⁸

Gelişim kuramları, gelişim sürecinin farklı yönlerini açıklamaya yönelik teorik çerçeveler sunmaktadır. Ancak gelişim sürecini yalnızca kuramsal yaklaşımlar üzerinden değil belirli ilkelere dayalı olarak da anlamak mümkündür. Gelişim ilkeleri, bireylerin büyüme ve değişim süreçlerinde ortak eğilimleri ortaya koymakta ve bu yönüyle eğitim uygulamalarına doğrudan yansımaktadır. Bu ilkelerin bilinmesi, çocukların bireysel özelliklerine uygun bir eğitim planlaması yapılmasını mümkün kılmakta ve pedagojik sürecin niteliğini artırmaktadır.

1.2. Gelişimin İlkeleri

Gelişimin kalıtıma mı çevresel faktörlere mi bağlı olduğu uzun yıllar tartışılrsa da günümüzde kalıtım ve çevre etkileşiminin ürünü olduğu genel kabul görmektedir. Çünkü kalıtımla gelen özellikler yeterli olsa da çevre şartlarının yetersiz oluşu gelişime engel teşkil

²⁴ Figen Gürsoy - Hatice Özasan, “Çocuk Gelişimine Giriş”, *Çocuk Gelişimi* (Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını, 2018), 4.

²⁵ Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi*, 27.

²⁶ Jean Piaget, *Çocukta Hükiim ve Muhakeme*, çev. S. Esat Siyavuşgil (İstanbul: Devlet Basımevi, 1939), 360.

²⁷ Erik Erikson vd., *İnsanın Sekiz Çağı* (Ankara: Birey ve Toplum Yayınları, 1984), 39.

²⁸ Palmer Joy vd. (ed.), *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget on the Present Day* (NY: Routledge, 2001), 35.

edebilir. Her ikisi de gelişimi doğrudan etkileyen faktörlerdir.²⁹ Örneğin, aynı genetik özelliklere sahip ikiz kardeşlerden birinin yeterli beslenme olanaklarına sahip olması, onun fiziksel gelişimini diğerine kıyasla daha ileri düzeye taşıyabilmektedir. Bu durum, bireyin içinde bulunduğu çevrenin, ebeveyn tutumlarının, beslenme koşullarının, sosyoekonomik düzeyin ve kültürel çevrenin gelişim üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır.³⁰

Selçuk'a³¹ göre, kalıtım ve çevre bireyin gelişimini farklı alanlarda farklı derecelerde etkiler. Örneğin, bireyin fiziksel gelişiminde (ten rengi, göz rengi, cinsiyet) kalıtım daha belirleyiciyken dil, ahlak ve sosyal gelişim üzerinde çevresel etmenlerin daha baskın olduğu görülmektedir.

Gelişim süreci belirli ilkeler çerçevesinde işler. Bu ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

1. **Gelişim sıralı ve düzenli bir seyir izler.** Örneğin, çocuk koşmadan önce yürür, yürümeden önce emekler. Ancak gelişimin hızı ve bu davranışları başarmak üzere harcanan süre bireyden bireye farklılık gösterir. Bazı çocuklar, diğerlerine oranla daha hızlı gelişim gösterirler. Bu avantaj, genellikle kalıcı ve sürekli. Örneğin, gelişimin ilk yıllarında uzun boylu olan çocuklar, bunu izleyen yıllarda da bu özelliklerini korumayı sürdürürler. Yine akranlarına oranla becerileri daha fazla gelişmiş olan ve gelişimin bazı boyutları açısından daha erken olgunlaşmış olan çocuklar genellikle gelişimin diğer boyutlarında da üstün olan çocuklardır.³²
2. **Gelişimde bireysel farklılıklar vardır.** Her bireyin gelişim hızı birbirinden farklı olabilir. Bireylerin farklı biyolojik mirasa sahip olması ve farklı çevre koşulları içinde büyümüş olması nedeniyle gelişimdeki farklılıklar normal kabul edilmektedir.³³
3. **Gelişim nöbetleşe devam eder.** Bir gelişim alanı hız kazanırken, diğer alanlarda geçici yavaşlamalar yaşanabilir. Örneğin; dil gelişiminin hızlandığı bir dönemde motor gelişimi yavaşlayabilir. Yaşamın ilk yıllarındaki bedensel gelişim çok hızlı olup sonradan yavaşlamaktadır. Bedensel gelişimin yavaşladığı dönemde başka bir gelişim alanı aktif olarak devrede olur.³⁴

²⁹ Arthur T. Jersild, *Çocuk Psikolojisi* (Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1976), 21.

³⁰ Pınar San Bayhan - İsmihan Artan, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi* (İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2007).

³¹ Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, 15.

³² Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi*, 28.

³³ Betül Aydın, *Eğitim Psikolojisi Gelişim ve Öğrenme* (Ankara: Nobel Yayınları, 2014), 34.

³⁴ Aydın, *Eğitim Psikolojisi*, 33-34.

4. **Gelişim yaşam boyu devam eder.** Ancak bu süreç doğrusal ve sabit bir hızda değildir. Bazı dönemlerde (doğum öncesi, erken çocukluk, ergenlik gibi) gelişim daha hızlı seyredebilir. Gelişim hızının yüksek olduğu dönemler kritik dönemler olarak adlandırılır.³⁵ Çocukların gelişime en açık olduğu kritik dönemlerde onlara uygun öğrenme ortamları sağlanmaması hedeflenen davranışın gerçekleşmemesine,³⁶ böylelikle bireyin gelişimine engel oluşturabilir. Din eğitimi açısından bu kritik dönemlerin önemi büyüktür. Erken çocuklukta uygun yöntemler kullanılmadığı takdirde dini değerlerin öğrenilmesi ertelenmekte veya eksik kalabilmektedir. Oyun gibi yöntemler bu kritik dönemde dini öğrenmeyi destekleyen önemli bir pedagojik araçtır.
5. **Gelişim çok yönlü ve bütüncül bir süreçtir.** Erken çocukluk döneminde bireyler, gelişim alanlarının her birinde belli ölçülerde yeterlik kazanmalıdır. Sağlıklı bir gelişim süreci için bireylerin gerek bedensel, zihinsel, psikososyal açıdan gerekse de dini gelişim açısından bir bütün olarak ilerlemesi gerekir. Bu bütünlük, din eğitiminde de göz ardı edilmemelidir. Çocuğun dini gelişimi diğer alanlardan bağımsız düşünülemez; bilişsel gelişim soyut kavramların kavranmasını, duygusal gelişim dini duyguların içselleştirilmesini, sosyal gelişim ise değerlerin toplumsal bağlamda yaşanmasını mümkün kılar. Nitekim zihinsel açıdan yetersiz olan bir bireyin sağlıklı bir dini gelişime sahip olması beklenemez. Ya da bedensel açıdan sağlıklı gelişim gösterememiş bir birey muhtemelen psikososyal açıdan da sağlıklı olacaktır.

Erken çocukluk dönemi, gelişimin temel taşlarının atıldığı kritik bir zaman dilimi olarak öne çıkmaktadır.³⁷ Bu dönem genellikle doğumdan itibaren sekiz yaşına kadar olan süreci kapsar.³⁸ Bu süreçte çocuklar beslenme, hareket, konuşma, sosyal roller, kavram oluşturma, dil öğrenme,³⁹ okuma hazırlığı ve ahlaki değerleri ayırt etme gibi temel görevlerle karşı karşıyadır.⁴⁰ Beyin bu dönemde genetik potansiyel ve çevresel etkileşimle birlikte milyarlarca yeni nöral bağlantı kurar. Bu da öğrenme kapasitesinin ve gelişim hızının oldukça yüksek olmasını sağlamaktadır. Bu yüksek öğrenme kapasitesi dini öğretilerin kazandırılması

³⁵ Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 21.

³⁶ Aydın, *Eğitim Psikolojisi*, 34.

³⁷ Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 5.

³⁸ UNICEF (2003) verilerine göre, erken çocukluk dönemi 0-8 yaş aralığını kapsamaktadır.

³⁹ UNICEF, *UNICEF for every child* (Erişim 21 Haziran 2023).

⁴⁰ Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 18.

açısından da önemli bir fırsattır. Erken dönemde verilen din eğitimi, çocukların hayat boyu sürecek dini kimlik ve tutumlarının temelini oluşturmaktadır.

Her gelişim dönemi, kendinden önceki dönemde kurulan yapının geliştirilmesi ile inşa edilir. Doğumu takip eden süreçte birey kendiyle getirdiği büyük potansiyeli kullanarak atıldığı bu serüvene ayak uydurmaya çalışır. Bu adaptasyon süreci diğer yandan yaşamın sonraki dönemi için de hazırlık sürecidir. Erken dönemde bireyin yeterli gelişimi göstermesi çevresiyle girdiği etkileşimle doğrudan orantılıdır. Pedagojik bilgi ve donanımı yetersiz, ekonomik ve kültürel açıdan sınırlı imkânlarla sahip ebeveynlerin çocukları, gelişim dönemlerini yeterince verimli geçiremeyebilirler. Bu da bireyin sonraki yaşam evrelerinde karşılaştacağı akademik, sosyal ve duygusal zorlukları artırabilir.⁴¹

Gelişimin çok karmaşık bir süreç olması ve insanın farklı alanlarda gelişme potansiyeli olan kompleks bir canlı olmasından ötürü gelişimin tüm yönleriyle bilinmesi ve incelenmesi zordur. Bu incelemeyi kolaylaştırmak için psikologlar gelişimi kendi arasında bazı alanlara ve dönemlere ayırmışlardır.⁴² İçinde birçok gizilgüç barındıran insanın yeteneklerini açığa çıkarmak, yaşamın zorluklarıyla mücadele etmesine destek olmak ve kendini gerçekleştirmesine katkı sağlamak açısından bu gelişim alanlarını ve özelliklerini detaylı olarak bilmek ve dikkate almak özellikle anne-babalar ve eğitimciler açısından gereklidir.

1.3. Gelişim Alanları

İnsan yaşamının en büyük mucizelerinden biri olan doğum, bireyin kendini tamamen yeni bir çevrede bulduğu ve tüm gelişim sürecinin başladığı bir dönüm noktasıdır. Yetişkin bireyler yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde karşılaştıkları yeni ortamlarda geçmiş yaşantılarından edindikleri deneyimlerle adapte olma becerisi gösterebilirken, dünyaya yeni gelen bir bebek, herhangi bir deneyim ya da bilgi birikimine sahip olmaksızın hayatına sıfır noktasından başlar.⁴³

Yeni doğan birey, yaşamsal becerilere sahip olmadan tamamen bağımlı bir durumda dünyaya gelse de yaşamı boyunca gelişmesine fırsat sağlayacak çeşitli biyolojik ve potansiyel becerilerle donatılmıştır. Bu becerilerin davranışa dönüşmesi ve bireyde kalıcı hâle gelmesi ise erken yaşlardan itibaren uygun çevresel olanakların sunulmasıyla mümkündür. Çünkü

⁴¹ İrfan Başkurt, “Din ve Ahlak Eğitiminde Yeni Arayışlar ve Bakış Açıları”, *Journal of Istanbul University Faculty of Theology* 6 (2012), 70.

⁴² Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 18.

⁴³ Maria Montessori, *Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler* (İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2015), 39.

desteklenmeyen ya da kullanılmayan gelişimsel beceriler zamanla körelme riski taşımakta ve birey bu potansiyelleri kullanamaz hâle gelebilmektedir.⁴⁴ Din eğitimi açısından düşünüldüğünde, erken yaşlarda dini kavramlarla hiç karşılaşmayan çocukların bu alanda öğrenme süreçleri de sınırlı kalabilir. Dolayısıyla çocukların doğumdan itibaren sahip oldukları gelişimsel alanların iyi tanınması, bu alanlarda gösterdikleri ilerlemenin sistemli bir biçimde desteklenmesi oldukça önemlidir. Erken çocukluk döneminde gelişimin temel alanları olarak kabul edilen fiziksel, bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal ve ahlaki-dini gelişim alanlarının her biri birbiriyle etkileşim hâlinde bütüncül bir yapı oluşturmaktadır. Bu çok yönlü ve bütüncül yapı din eğitiminin de diğer gelişim alanlarından bağımsız olamayacağını göstermektedir. Çocuğun dini gelişimi, bilişsel düzeyi, duygusal olgunluğu ve sosyal ilişkileriyle doğrudan bağlantılıdır. Bu gelişim alanlarının her biri, bireyin kişilik yapılanmasının, kimlik gelişiminin ve toplumsal yaşama uyumunun temel taşlarını oluşturmaktadır. Bu sebeple söz konusu gelişim alanları ayrı ayrı ele alınacak; her bir alanın erken çocukluk dönemindeki yeri, özellikleri ve çocuk eğitimine katkıları değerlendirilecektir. Bu değerlendirmelerde özellikle dini gelişim alanına odaklanılarak oyunun bu süreçteki rolü vurgulanacak, böylece teorik arka planın çalışmanın ana konusuyla doğrudan bağlantısı kurulmuş olacaktır.

1.3.1. Erken Çocukluk Döneminde Fiziksel Gelişim

Fiziksel gelişim, doğum öncesi evrede başlayıp yaşam boyu devam eden dinamik bir süreçtir. Bireyin tüm davranışları ve yaşamsal işlevleri bedensel yapı aracılığıyla gerçekleştiğinden fiziksel gelişim insan yaşamında merkezi bir rol oynamaktadır. Bu gelişim süreci kilo ve boy artışı, dişlerin çıkması, organların büyümesi, kas-iskelet sisteminin olgunlaşması, beynin ve tüm vücut sistemlerinin yapı ve işlev bakımından gelişmesi gibi unsurları kapsamaktadır.⁴⁵

Fiziksel gelişimin en hızlı olduğu dönem, organ sistemlerinin temel yapılarının olduğu doğum öncesi dönemdir.⁴⁶ Bu hızlı gelişim süreci, doğum sonrasındaki ilk birkaç yıl boyunca da etkisini sürdürmektedir. Büyümenin en yoğun gözlemlendiği bebeklik ve ergenlik dönemleri dışında, sağlıklı çevre koşullarına sahip çocuklarda fiziksel gelişim belirli öngörülebilirlikler taşıyan bir seyir izlemektedir. Bu süreçte yalnızca boy ve kilo artışı değil kas, iskelet ve iç

⁴⁴ Hilal Karoğlu - Perihan Ünüvar, “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 43 (2017), 2.

⁴⁵ Kezban Tepeli, “Fiziksel Gelişim”, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 54.

⁴⁶ Mehmet Bilgin, “Bedensel ve Devimsel Gelişim”, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme- Öğretim*, ed. Binnur Yeşilyaprak (Ankara: Pegem Akademi, 2010).

organların gelişim düzeyleri de genellikle birbirine paralel ilerler. Ancak doğum öncesi ve sonrası dönemde karşılaşılan bazı olumsuz etmenler bu gelişim seyrini olumsuz yönde etkileyebilir.⁴⁷

Doğum öncesi dönemde fiziksel gelişimi etkileyen faktörler arasında annenin yaşı, beslenme durumu, gebelik sürecindeki ilaç kullanımı, radyasyona veya toksik maddelere maruz kalma, sigara, alkol ve madde kullanımı, geçirilen hastalıklar, kan uyuşmazlığı, duygusal durum, çoklu gebelik, çevresel kirlilik, genetik faktörler ve ırk gibi unsurlar yer almaktadır. Doğum esnasında ise bebeğin yeterli oksijen alamaması ya da kafa bölgesine uygulanan basınç gibi faktörler çeşitli komplikasyonlara ve gelişimsel gecikmelere neden olabilmektedir. Doğum sonrası dönemde iç salgı bezlerinin işleyişi, cinsiyet, beslenme düzeyi, sağlık durumu, aile yapısı ve sosyoekonomik koşullar fiziksel gelişimi etkileyen başlıca unsurlar arasındadır.⁴⁸

Fiziksel gelişim, bedensel değişimle birlikte bireyin davranışsal ve psikososyal uyumunu da doğrudan etkilemektedir. Çocuğun fiziksel yeterlik düzeyi, benlik algısını, özgüvenini ve sosyal ilişkilerini şekillendiren önemli bir etkidir.⁴⁹ Örneğin; akranlarına göre kısa boylu bir çocuğun bu durumdan dolayı kendini yetersiz hissetmesi ve akran zorbalığına maruz kalması durumunda, bireyin psikososyal gelişimi olumsuz yönde etkilenebilir.

Erken çocukluk döneminin en belirgin özelliği fiziksel etkinliklerdir. 2-6 yaş aralığındaki çocukların oyunları gözlemlendiğinde sürekli olarak bir fiziksel aktivite içinde oldukları görülür. Bu süreçte ince ve kaba motor becerilerine önemli ilerlemeler kaydedilmektedir.⁵⁰ Bu dönem boyunca genellikle çocukların, bisiklete binme, top oynama, paten kayma gibi kendi kültürel ortamlarına uygun olan motor hareketlere yöneldikleri görülür.⁵¹

Erken çocukluk döneminde çocuklardaki küçük kas ve motor becerileri büyük oranda yeterli düzeye ulaşmıştır. Bu yaş grubundaki çocuklar da beş duyu organını yetişkinler gibi kullanabilmektedir. Hatta çocuklar gördükleri ve hissettikleri şeylerin detaylarını algılama konusunda da oldukça yeterli hâle gelmişlerdir. Duyuları algılama becerisi yeterli hâle gelmiş olan çocuk algıladıkları ile vücut hareketlerini koordineli hâle getirebilmektedir. Bu beceriye

⁴⁷ Tepeli, “fiziksel gelişim”, 57.

⁴⁸ Mahmut Altunhan - Çağla Gür, “Fiziksel Gelişim”, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (36-72 ay)*, ed. Çağla Gür (Ankara: Pegem Akademi, 2018), 37-38.

⁴⁹ Tepeli, “fiziksel gelişim”, 54.

⁵⁰ Teresa M McDavitt - Jeanne Ellis Ormrod, *Child Development and Education* (Pearson, 2019), 12.

⁵¹ Mefharet Veziroğlu, “Erken Çocukluk Döneminde Fiziksel Gelişim”, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, ed. M. Engin Deniz (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 29.

algısal/motor koordinasyonu denilmektedir.⁵² 2-8 yaş arası dönemde sağlıklı bir çocuğun zamanla merdiven inip-çıkma, düz veya daire biçiminde bir çizgide yürüme, tırmanma, bisiklet sürme, dans etme, belli bir mesafedeki hedefe isabet ettirme, ritmik olarak sekme, sopa ile sabit topa vurma, denge tahtasında yürüme, top sektirme, engel üzerinden atlama, ip atlama, gibi fiziksel kabiliyet gerektiren hareketleri yapabildiği gözlenir.

Erken yaşlarda verilecek olan planlı fiziksel eğitim,⁵³ bireyin hem bedensel hem de sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimini destekler. Spor ve oyun yoluyla çocuklar sıra bekleme, kurallara uyma, iş birliği yapma, hak arama, problem çözme, zorluklarla başa çıkma gibi sosyal becerileri kazanabilir.⁵⁴ Bu nedenle erken çocukluk döneminde fiziksel gelişime verilen önem bireyin ileri yaşlardaki sağlıklı yaşam alışkanlıklarının temelini oluşturur. Bu bağlamda ailelerin, eğitimcilerin ve sağlık profesyonellerinin, çocukların fiziksel gelişim sürecini desteklemeleri büyük önem arz etmektedir. Bu destek, din eğitiminin de oyun ve hareket temelli etkinliklerle zenginleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Fiziksel gelişimi destekleyen oyunlar, çocukların özellikle dini değerleri yaşayarak ve hissederek öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.

1.3.2. Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim

İnsan doğduğu andan itibaren çevresindeki dünyayı keşfetmeye, anlamlandırmaya ve öğrenmeye yönelik olağan bir eğilim içerisindedir. Bu süreçte bilişsel gelişim, bireyin çevresini tanıma, algılama, öğrenme, öğrendiklerini hatırlama ve bu bilgi birikimini problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, dikkat ve algı gibi zihinsel süreçlerde kullanabilme kapasitesini kapsayan bir yapı olarak tanımlanabilir.⁵⁵

Bilişsel gelişim, bireyin dış dünyadan aldığı bilgileri zihinsel süreçlerle işleyerek anlamlı hâle getirmesiyle gerçekleşir.⁵⁶ Bu süreç, özellikle erken çocukluk döneminde duyuşal-motor deneyimlerle başlamakta ve çocuğun çevresiyle olan etkileşimi aracılığıyla biçimlenmektedir. Yaşamın ilk yıllarında bebeklerin çevreden gelen uyaranları algılaması,

⁵² Jeffrey Trawick-Smith, *Early Childhood Development* (Pearson, 2006).

⁵³ Fiziksel olarak sağlıklı büyüyen çocuklar, doğru planlanmış bir okul öncesi eğitim programı ile gelişimlerini daha hızlı ve etkili şekilde sürdürebilirler. Bu konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları, okul öncesi eğitim alan çocukların zihin, beden, sosyal, duygusal ve benzeri gelişim alanlarında eğitim almayan çocuklara göre daha ileri olduklarını göstermektedir. Bkz. Şahin TZ, Ömeroğlu E, Kandır A. Bursa ili gezici anaokulu projesi kapsamında anne babaların çocuk gelişimi konusunda eğitim ihtiyaçlarının durum tespiti. I. Uluslararası Ev Ekonomisi Kongresi, Ankara, 2006.

⁵⁴ Veziroğlu, “Erken Çocukluk Döneminde Fiziksel Gelişim”, 31.

⁵⁵ Emel Arslan, “Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim”, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, ed. M. Engin Deniz (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 22.

⁵⁶ Ali İbrahim Can Gözüm, “Bilişsel Gelişim”, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (36-72 ay)*, ed. M. Engin Deniz (Ankara: Pegem Akademi, 2018), 69.

nesnelerle doğrudan fiziksel temas ve etkileşim yoluyla mümkün olmaktadır. Bebek gördüğü, işittiği, dokunduğu ve hareket ettirdiği nesneler aracılığıyla çevresini anlamaya başlar. Bu duyuşal-motor deneyimler, dini öğrenmede de belirleyici olabilmektedir. Örneğin, bir çocuğun camide duyduğu sesler dini gelişim için erken dönemde önemli zihinsel temsiller oluşturabilir.

Zihinsel işleyiş, her bireyde kalıtsal yatkınlıklar ve çevresel etkenler doğrultusunda farklı hız ve düzeylerde gelişebilir. Bu farklılık, bilişsel süreçlerin bireysel gelişim temposuna göre şekillenmesini beraberinde getirir. Dolayısıyla bilişsel gelişim, bireyin doğrudan yaşantılarıyla, çevresel uyarıların niteliğiyle ve yetişkinlerin sunduğu rehberlikle yakından ilişkilidir.

Bilişsel gelişim, tek başına bilginin zihinde depolanmasından ibaret değildir. Aynı zamanda bireyin dikkatini yönlendirmesi, problem çözmesi, hatırlama süreçlerini yönetmesi, akıl yürütmesi ve yaratıcılık sergilemesi gibi karmaşık zihinsel süreçleri de kapsamaktadır. Erken çocukluk döneminde bu zihinsel süreçlerin temelleri atılmakta, birey çevresindeki dünyayı anlamlandırma çabasına bilişsel olarak yönelmektedir.

Zaman içinde bilişsel gelişimin doğası ve işleyişine dair birçok kuram geliştirilmiş olsa da günümüzde üç temel kuram ön plana çıkmıştır. Bunlar Jean Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı, Lev Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı ve Jerome Bruner'in Bilişsel Temsiller Kuramı'dır.

Jean Piaget,⁵⁷ bilişsel gelişimin bireyin çevresiyle aktif etkileşimi sonucu gerçekleştiğini savunmuş ve çocukların dünyayı anlamlandırma biçimlerinin yaşa bağlı olarak değiştiğini belirtmiştir. Ona göre bilişsel gelişim evreler hâlinde ilerlemekte ve her birey bu evreleri belirli bir sıra dâhilinde geçmektedir. Piaget, çocukların ancak bir gelişim dönemine ait zihinsel şemaları yeterince kazanıp içselleştirdikten sonra bir sonraki döneme geçebileceğini öne sürmüştür. Piaget'e göre gelişim evreleri şunlardır:

- **Duyusal-Motor Dönem (0-2 yaş):** Nesnelerin kalıcılığı gibi temel kavramlar bu dönemde gelişir.
- **İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş):** Sembolik düşünme gelişir, ancak mantıklı düşünme henüz sınırlıdır.

⁵⁷ Robert. L. Solso vd., *Bilişsel Psikoloji* (İstanbul: Kitapevi, 2011), 457.

- **Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş):** Mantıklı ve düzenli düşünme becerileri somut nesne ve olaylar çerçevesinde gelişir.
- **Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve üzeri):** Soyut kavramlar üzerinde düşünme ve hipotez kurma becerileri gelişir.

Jerome Bruner,⁵⁸ bilişsel gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu savunmuş ve zihinsel temsilin üç temel aşamada gerçekleştiğini ileri sürmüştür:

- **Eylemsel dönem:** Çocuklar bilgiyi doğrudan fiziksel etkinlikler yoluyla temsil eder.
- **İmgesel dönem:** Zihinsel imgeler kullanılarak temsil gerçekleşir.
- **Sembolik dönem:** Dil ve semboller aracılığıyla soyut düşünme gelişir. Bruner'e göre çocuk, çevresini önce bedensel deneyimle tanır, daha sonra imgelerle ilişkilendirir ve nihayetinde sembollerle anlamlandırır. Bruner'in bu yaklaşımı, dini sembollerin (örneğin dua, namaz hareketleri, Kur'an harfleri) oyun ve etkinlikler aracılığıyla çocukların zihninde anlam kazanabileceğini göstermektedir.

Lev Vygotsky⁵⁹ ise bilişsel gelişimi sosyal ve kültürel bağlamda ele almış, özellikle sosyal etkileşimlerin gelişimde belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Vygotsky'ye göre öğrenme, bireyin mevcut bilişsel düzeyini aşan ancak uygun destekle başarabileceği alan olan yakınsak gelişim alanı çerçevesinde gerçekleşir. Bu bağlamda yetişkinlerin ya da daha deneyimli akranların rehberliğiyle çocuklar, kendi başlarına ulaşamayacakları bilişsel kazanımları edinebilirler. Vygotsky, dilin hem düşünmenin bir aracı hem de sosyal etkileşimin temel taşı olduğunu vurgulayarak bilişsel gelişimin sosyo-kültürel etkileşimler zemininde şekillendiğini savunmuştur.

Bireylerin bilişsel gelişiminde kalıtımın önemli bir rol oynadığı genel kabul gören bir görüştür. Zihinsel potansiyelin belirli bir düzeyde genetik faktörlere bağlı olduğu, yapılan araştırmalarla da desteklenmiştir. Nitekim Bee ve Boyd,⁶⁰ evlat edinilen çocukların zekâ puanlarının, büyütüldükleri çevreden ziyade biyolojik anne ve babalarının zekâ düzeyleriyle daha yüksek oranda benzeştiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, zekânın kalıtsal temellerine işaret etmektedir.

⁵⁸ Arslan, "Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim".

⁵⁹ Gözüm, "Bilişsel Gelişim", 89.

⁶⁰ Helen Bee - Denise Boyd, "Bilişsel Gelişim", çev. Okhan Gündüz, *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2009), 309-371.

Bununla birlikte bilişsel gelişim yalnızca kalıtımın bir ürünü değildir; bireyin içinde bulunduğu çevresel koşullar da bu süreci doğrudan etkilemektedir. Sosyal etkileşimler, çocuğun zihinsel yapılarının şekillenmesinde kritik bir işleve sahiptir. Anne-baba, bakıcı, öğretmen ve akranlarla kurulan ilişkiler deneyimlerin, değerlerin, dilin ve kültürel kodların çocuğa aktarılmasını sağlamaktadır.⁶¹ Bu süreçte birey, çevresinden öğrendiği bilgi ve tutumlarla zihinsel kapasitesini zenginleştirmekte ve geliştirmektedir. Dolayısıyla bilişsel gelişim, kalıtım ve çevrenin karşılıklı etkileşiminin bir sonucudur denebilir.

Erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel gelişimi incelendiğinde fiziksel, sosyal, duygusal ve dil becerilerini de göz önünde bulundurmak ve hepsini bir arada değerlendirmek gerekmektedir. Bu yıllarda çocukların beyindeki bazı lokal bölgelerin gelişimi gerek motor gerekse bilişsel beceriler açısından kritik öneme sahiptir. Çocukta hem bilişsel işlevler hem de istemli hareket kontrolü geliştikçe çocuk davranışlarını daha bilinçli yapacaktır. Çünkü bir hareketin gerçekleşmesinde planlama ve uygulama gibi önemli zihinsel beceriler gereklidir.⁶² Örneğin, bir nesneye ulaşmak için karşılaştığı problemi çözmede bilişsel süreçlerini ve motor becerilerini kullanarak tasarladığı planı uygulayabilecek hâle gelebilecektir.

Çocuklar, dil edinimine yönelik biyolojik bir alt yapıyla dünyaya gelirler. Erken çocukluk döneminde, bu biyolojik donanım çevresel uyarıcılarla etkileşime girer ve çocuk, çevresiyle kurduğu iletişim sayesinde zihinsel süreçler yoluyla anadilinin gramer yapısını öğrenmeye başlar.⁶³ Dil gelişimi, tek başına konuşma yetisinin değil, düşünme, anlamlandırma ve ifade becerilerinin de gelişmesini içermektedir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte çocukların dil becerilerinde gözle görülür bir ilerleme kaydedilir. Bu ilerleme, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında da önemli kapılar aralamaktadır.

Dil, bireyin çevresini tanıması, olayları anlamlandırması, insanlar arası ilişkiler kurması ve etkili iletişim kurabilmesi açısından temel bir araçtır. Bu nedenle bilişsel gelişim düzeyi ile dil becerileri arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır.⁶⁴ Bilişsel gelişimi sınırlı olan çocukların dil becerilerinde de yetersizlikler gözlenebilir.

⁶¹ Gözüm, “Bilişsel Gelişim”, 99.

⁶² Şule Erşan, “Okul Öncesi Çocuklarının Gelişimsel Özellikleri ve Temel İhtiyaçları”, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (Palme Kitapevi, 2017), 6.

⁶³ Erica Hoff, *Language Development* (U.S.A: Wadsworth: Cengage Learning, 2009), 14.

⁶⁴ Seyhun Topbaş, “Dil Gelişiminin Sosyal Temelleri”, *Çocukta Dil Ve Kavram Gelişimi* (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2001), 75-93; Firdevs Güneş, “Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8/15 (2014), 124.

Sonuç olarak, çocuğun içinde bulunduğu çevresel koşullar ve ona sunulan uyarıcılar, bilişsel gelişim sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu açıdan, çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimine katkı sağlamak isteyen yetişkinlerin zengin, etkileşimli ve gelişimi destekleyici öğrenme ortamları sunmaları gerekir.

1.3.3. Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi

Dil, insanların karşısındakini anlayabilmesini, derdini anlatabilmesini, birbirleriyle iletişim kurabilmesini sağlayan, ses ve anlam yönünden ortak olan pek çok kurala göre birleştirilmiş çok boyutlu gelişmiş bir dizin olarak tanımlanmaktadır.⁶⁵ Tokgöz'e göre insanoğlunun birbirleriyle etkileşimde bulunmak için keşfettikleri kültürel öğelerin en önemlisi dildir. Dil, kendi içinde kuralları olan ve kendisini daima güncelleyen canlı bir sistemdir.⁶⁶

Bebekler, dünyaya geldikleri andan itibaren çevreleriyle kurdukları ilk iletişim biçimi olarak ağlamayı kullanırlar. Bu dönemde ağlama sadece bir tepki değildir. Aynı zamanda bebeğin ihtiyaçlarını ve duygularını ifade ettiği temel bir iletişim aracıdır. Zamanla bebeklerin ağlama biçimlerinde, içinde bulundukları duruma bağlı olarak belirgin farklılıklar gözlemlenir. Örneğin, açlık, fiziksel rahatsızlık, yalnızlık ya da uyku ihtiyacı gibi durumlar, farklı ton, süre ve yoğunlukta ağlamalarla ifade edilebilir. Bu farklılıklar, bebeğin çevresindekilere çeşitli mesajlar iletmesini sağlar.⁶⁷

Bu bağlamda 0-3 yaş arası dönem, dil gelişiminin temellerinin atıldığı ve en hızlı ilerlemenin kaydedildiği bir dönem olarak kabul edilmektedir.⁶⁸ Bu süreçte çocuk hem çevresel uyarıcılara hem de sosyal etkileşimlere bağlı olarak dilin yapısını öğrenmeye başlar. Din eğitimi açısından bu dönem dua, kısa sureler ve dini kavramlarla tanışma gibi ilk dilsel deneyimlerin desteklenmesi gereken hassas bir dönemi oluşturmaktadır. Devam eden yıllarda ise çocuk dili sadece anlamakla kalmaz, dili gramer kurallarına uygun ve yaratıcı bir biçimde kullanmaya başlar. Zamanla bireyselleşen dil kullanımı çocuğun kendine özgü ifade biçimlerini geliştirmesiyle sonuçlanır.⁶⁹

⁶⁵ Büşra Ergin - Nurcan Koçak, "Dil Gelişimi", *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (Ankara: Pegem Akademi, 2018), 109.

⁶⁶ İnci Dayan Tokgöz, *Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Kitapların Dil Gelişimi ve Anlambilim Açısından Değerlendirilmesi* (İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2006).

⁶⁷ Erşan, "Okul Öncesi Çocuklarının Gelişimsel Özellikleri ve Temel İhtiyaçları", 121.

⁶⁸ Elvan Karacan, "Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi", *Klinik Psikiyatri* 3 (2000), 267.

⁶⁹ Büşra Ergin, *5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeyleri ile Sosyal Kabul Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012).

Dil gelişimi açısından yeterli ilerleme gösteremeyen çocuklarda algılama ve artikülasyon sorunları gibi birden fazla dil gelişimi problemi aynı anda gözlemlenebilir. Dil gelişimine ilişkin yaşanan güçlükler, çocuğun bireysel özelliklerine, çevresel etkileşimlerine ve nörolojik yapısına bağlı olarak farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunlar çoğu zaman tekil değil çoklu olarak seyredebilir ve birbirini etkileyebilir niteliktedir.

Erken çocukluk döneminde en sık karşılaşılan dil ve konuşma bozuklukları arasında; alımsal dil sorunları yani dili anlama güçlükleri, ifade edici dil sorunları, nörolojik temelli dil bozuklukları, edimbilimsel bozukluklar, artikülasyon problemleri ve akıcılık bozuklukları yer almaktadır.⁷⁰ Bu tür problemler çocuğun hem bilişsel hem sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceğinden, erken tanı ve uygun müdahale yöntemleri büyük önem taşımaktadır.

Dil gelişimi, bireyin doğuştan getirdiği özellikler kadar çevresel faktörlerin de etkisiyle şekillenen çok yönlü bir süreçtir. Bu bağlamda bireysel farklılıklar, genetik yapı, sosyo-ekonomik düzey, kültürel çevre ve ebeveyn tutumları, dil gelişimini etkileyen temel değişkenler arasında yer almaktadır. Özellikle çocuğun maruz kaldığı dilsel uyarıcıların niteliği ve niceliği, dil gelişiminin hızı ve düzeyi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Dil gelişimi açısından dikkate alınması gereken bir diğer önemli değişken ise cinsiyettir. Yapılan araştırmalar, kız çocuklarının dil gelişimi açısından erkek çocuklara kıyasla daha erken konuşmaya başladığını ve dilsel bozukluklara daha az oranda rastlandığını ortaya koymuştur.⁷¹ Benzer şekilde, kız çocuklarının kelime dağarcıklarının erkek çocuklara göre daha geniş olduğu ve sözcükleri anlamlandırma süreçlerinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir.⁷² Bu bulgular, cinsiyetin dil gelişiminde dikkate alınması gereken bir unsur olduğunu göstermektedir.

Sosyal gelişim, bireyin diğer insanlara yönelik ilgi ve duygusal yönelimleri doğrultusunda şekillenen, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Birey, sosyal çevresiyle kurduğu etkileşim aracılığıyla toplumsal kuralları öğrenir, kendini ifade etme becerisi kazanır ve kimlik gelişimini gerçekleştirir. Özellikle erken çocukluk döneminde aile, akrabalar, oyun alanları, okul gibi sosyal çevreler, çocuğun sosyal becerilerini geliştirmesi açısından temel öğrenme alanları olarak işlev görür. Bu bağlamda çocuk, diğer bireylerle birlikte olma,

⁷⁰ Songül Tümkaya, “Dil Gelişimi”, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 48.

⁷¹ Sema Seçilmiş, *Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi ile İlgili Becerilerin İncelenmesi* (Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 1996).

⁷² Ayşe Günalp, *Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgül Duygusunun Gelişimine Etkisi Aksaray İli Örneği*. (Konya: Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2007), 24.

duygusal bağ kurma, kendini ifade etme ve sosyal normlara uyum sağlama gibi becerileri sosyal etkileşim yoluyla edinir.⁷³

Sosyal gelişimin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi, büyük ölçüde dil gelişimiyle de doğrudan ilişkilidir. Dil, sosyal ilişkilerin kurulmasında ve sürdürülmesinde temel bir araçtır. Bireyin çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmesi, karşısındakini anlayabilmesi ve kendini etkili biçimde ifade edebilmesi, sosyal etkileşimlerinin kalitesini belirler. Bu nedenle dil gelişiminde yaşanan bir gecikme ya da konuşma organlarına ilişkin doğum öncesi veya sonrası herhangi bir yapısal bozukluk, hem dil gelişimini hem de bireyin sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum, çocuğun hem kendini ifade etmesini hem de başkalarıyla kuracağı ilişkileri sınırlayarak sosyal yeterlik kazanımını geciktirebilir.

Sosyal gelişim bireylerin diğer insanlara karşı geliştirdiği ilgisi ve duygusal yönelimleri neticesinde oluşur. Çocuklar; aile, akraba, oyun alanları, okul vb. toplumsal alanlarda başka insanlarla bir arada bulunma,⁷⁴ duygusal bağ kurma, sosyal normları öğrenme, varlığını anlamlandırmak ve tüm ihtiyaçlarını gidermek için sözel iletişime ihtiyaç duyar. Sosyal becerilerin yeterli oranda gelişmesi için bireydeki dil gelişiminde herhangi bir sıkıntı yaşanmaması gerekir. Bireyin zamanında konuşması, söyleneni doğru anlaması ve kendini doğru ifade etmesi onun iç ve dış dünyasını etkiler. Çünkü çocuğun konuşmasını sağlayacak organlarda doğum sırasında ya da sonrasında herhangi bir anomali gelişmesi bireyin sadece dil gelişimi açısından değil, psikososyal açıdan da gelişimini olumsuz etkileyecektir.⁷⁵

Montessori'ye⁷⁶ göre yaşamın ilk birkaç yılında çocuk dil öğrenmede yetişkinlerde bulunmayan üstün bir beceriye sahiptir. Çocuk, anadilini herhangi bir yardım almadan, hiçbir dilbilgisi kuralı öğrenmeden, doğru ve kuralına uygun bir şekilde konuşmaya başlar. Hatta sözcüklerin anlamını değiştiren olumlu-olumsuz ön ek ve son ekleri bile yerinde kullanır. Anlamlı cümle kuracak şekilde sözcükleri belli bir düzene göre sıralar. Ancak, bir hayvanın veya bir trenin çıkardığı rutin sesi işitmesine rağmen konuşma esnasında bunları seslendirmeye ihtiyaç duymaz. Çünkü o, konuşma dilinin karmaşık ifadelerini tekrarlama ve ayırt etme becerisine erişmiştir. Montessori'ye göre bu durum mekanik bir beceri olmanın ötesinde,

⁷³ Ergin - Koçak, "Dil Gelişimi", 137.

⁷⁴ Ergin - Koçak, "Dil Gelişimi", 137.

⁷⁵ Büşra Ergin, *Annelerin Çocuklarına Uyguladıkları Açıkayıcı Akıl Yürütme ve Bilişsel Uyarım Davranışları Açısından Çocuklarının Görsel Algı ve Alıcı Dil Gelişimlerinin İncelenmesi* (Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015), 8.

⁷⁶ Montessori, *Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler*, 52-53

bireyin ihtiyaçları ve hayatın gereklilikleri karşısında dış dünya ile ilişki kurmanın ve kendini ifade etmenin bir yolu olarak kendine alan aan bir insan zeksının ürünüdür.

Çocuğun dili öğrenmesi ve kullanması için bazı ilkeleri göz önünde bulundurmak gerekir. Dil gelişimi her yönüyle bireyseldir, kendine özgüdür. Bireylerin dil gelişimi birbirinden farklı olabilir. Bu farklılıkta genetik faktörler ve bireyin çevreyle etkileşimi önemli rol oynar. Çocuğa, çevresinde bir şeyler söyleyebileceği ve kendisini iletişime teşvik edecek bir ortam sağlanması gerekmektedir.⁷⁷

Dil gelişimi bireysel iletişim becerilerinin yanında kültürel aktarımın da temelini oluşturur. İnsanlık tarihindeki bilgi, deneyim ve değerlerin kuşaktan kuşağa aktarımı büyük ölçüde dil yoluyla gerçekleşmektedir. Yazılı ve sözlü iletişim araçları sayesinde bireyler hem geçmişi öğrenmekte hem de toplumsal hafızaya katkı sunmaktadır. Bu bağlamda çocuklukta dil gelişiminin desteklenmesi, bireyin sadece akademik başarısı açısından değil sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimi açısından da önem taşımaktadır.

Dilbilimci Otto Jespersen,⁷⁸ bireyin yaşamı boyunca gerçekleştirdiği en önemli kazanımın konuşmayı öğrenmek olduğunu vurgulamış, özellikle ilk üç yılın dil gelişimi açısından telafisi güç bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Bu erken dönemde ihmal edilen dilsel uyarımlar, kalıcı gelişimsel gecikmelere neden olabilmektedir. Nitekim dil ve konuşma becerilerinde gözlenen gecikmeler bazı durumlarda daha geniş kapsamlı gelişimsel bozuklukların -otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlikler veya işitme engeli- habercisi olabilirken, bazı durumlarda ise sadece dil alanına özgü sınırlı bir gelişim problemine işaret edebilir.⁷⁹

Bu noktada erken tanı ve müdahale büyük önem taşımaktadır. Ailelerin çocuklarının dil gelişimini yakından gözlemlemesi ve gerekli durumlarda uzman deşteğine başvurması, gelişimsel sorunların erken dönemde fark edilmesini ve uygun destek mekanizmalarının devreye girmesini sağlar. Gelişimsel risk faktörleri arasında genetik yatkınlıklar, doğum öncesi ve sonrası beyin travmaları, işitme veya görme kayıpları, duysal-algısal bütünleme sorunları ve otizm spektrum bozukluğu gibi etmenler yer almaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlerin bilinçli ve farkında bir tutum sergilemesi çocuğun gelişim sürecinde belirleyici bir rol üstlenmektedir.

⁷⁷ Tümkaya, “Dil Gelişimi”, 32.

⁷⁸ Otto Jespersen, *Language: It's Nature the Development and Origin* (New York, 1947).

⁷⁹ Tümkaya, “Dil Gelişimi”, 49.

1.3.4. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, bireyin doğumu itibari ile başlayıp yaşamın sonuna kadar süren, kişinin diğer bireylerle olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği ilgi, tutum ve davranışların tümünü kapsayan dinamik bir süreçtir.⁸⁰ Ulusoy⁸¹ sosyal gelişimi; bireyin yıllar boyunca, diğer insanlar, toplumsal kurumlar, gelenekler, örgütler vb. kuruluşlarla geçirdiği yaşantılar sonucunda kendisinde görülen değişimler olarak ifade etmiştir. Montessori,⁸² çocuğun daha anne karnındayken hayata tutunabilmesi için gerekli tüm organlarının olgunlaşmaya başladığını, bu sürecin psişik yaşamın başlangıcı olmasının yanı sıra bebeğin annesiyle kurduğu derin bağ ile ilk sosyalleşme nüvelerinin atıldığı bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Bireyin içinde yaşadığı toplumda varlığının anlamını kavraması, toplumsal beklentilerin bilincine varması ve bu beklentilere uygun davranış sergilemesi, sosyalleşmenin temelini oluşturur. Toplumla bütünleşebilmek için bireyin sosyal normları ve davranış kurallarını benimsemesi kritik öneme sahiptir. Bu kuralları kazanan birey, sosyal çevrenin bir parçası olarak topluma dâhil olur. Wendy Craig'e⁸³ göre sosyal gelişim, iki veya daha fazla kişinin katılımını gerektiren sosyal etkileşimle yakından ilişkilidir. Etkileşime giren bireyler, kendi özelliklerinin yanı sıra toplumdaki sosyal örüntülerden de etkilenirler. Bireylerin gün içinde gerçekleştirdiği çok sayıda sosyal etkileşim, sosyal gelişimin ortaya çıkmasını sağlar. Sosyal etkileşimin, sosyal gelişime ek olarak sağladığı bir diğer kazanım ise, bireyin toplumdaki diğer insanlardan ayrılan yönlerini fark etmesine olanak tanımasıdır. Dolayısıyla sosyal etkileşim, bireyin diğer üyelerle iletişim kurarak sosyal kuralları ve normları tanımasını desteklerken, aynı zamanda bireyselleşme sürecine de katkıda bulunur.

Erken çocukluk döneminde sosyal gelişime etki eden bazı unsurlar vardır. Bunlar aile, akranlar, okul, cinsiyet, yaş, çocuğun engel durumu, kitle iletişim araçları olarak sayılabilir. Aile çocuğun ilk sosyal ortamı olmakla beraber içinde yaşanılan toplumun küçük bir örneğidir.⁸⁴ Bu nedenle aile önemli bir sosyal kurumdur. Çocuk, aile içerisinde ilk sosyal tecrübelerini edinmektedir. Aynı zamanda aile, çocuğun ilk dini öğrenmelerinin de

⁸⁰ Zühal Çubukçu - Mehmet Gültekin, "İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler", *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* 37 (2006), 156.

⁸¹ Ayten Ulusoy, *Gelişim ve Öğrenme* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2002).

⁸² Montessori, *Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler*, 38.

⁸³ Wendy Craig, *Childhood Social Development* (London: Blackwell Publisher, 1999).

⁸⁴ Hülya Gülay Ogelman, "Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim", *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (Ankara: Pegem Akademi, 2012), 63.

gerçekleştiği yerdir. Dolayısıyla aile ortamında hem sosyal hem dini gelişimin eş zamanlı desteklenmesi, çocuğun bütüncül gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Aile ile çocuk arasındaki etkileşim diğer sosyal ilişkilerin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Çocuk, gözlem ve taklit yoluyla anne ve babayı rol model olarak toplumsal kuralları, diğer insanlara nasıl davranması gerektiğini, toplumsal sorunları nasıl çözüme kavuşturacağını öğrenmektedir.⁸⁵ Çocuğun toplumsal hayat içinde özgüvenli ve benlik saygısı gelişmiş bir birey olarak var olması büyük oranda anne baba tutumlarına bağlıdır. Bunun yanında çocuğa sağlanan fırsatlar, anne-babanın eğitim düzeyi ve mesleği de çocukların sosyal gelişimlerinde etkili olmaktadır.⁸⁶

Aile içinde sosyal kimliğin kazanılmasında anne-baba kadar önemli olan diğer bir faktör de kardeşlerdir. Kardeş ilişkileri hayat boyu devam etmekle beraber sosyal normları öğrenmede anne-baba veya akranlardan elde edilebilecek deneyimlerden çok daha fazlasını sunabilir.⁸⁷ Kardeş ilişkisinde çocuk yardımseverliğin, korumanın, sadakatin, çatışmanın, rekabetin örneklerini görür. Bu süreç, dini eğitim açısından da işlevseldir; çocuk kardeş ilişkilerinde adalet, paylaşma ve sorumluluk gibi dini değerleri deneyimleyerek öğrenir. Anlaşmazlık durumunda yaratıcı çözümler bulma, doğru iletişim kurma,⁸⁸ gelen olumsuz tepkilerle baş etme, kendini koruma, örnek alma-örneklik teşkil etme, yönlendirme, uyum sağlama gibi becerileri edinir.

Akran ilişkileri erken çocukluk döneminde başlar. Çocuklar ailelerinden sonra gerek eğitim kurumlarında gerek parkta bahçede en çok akranlarıyla vakit geçirirler. Ogelman’a göre çocuklar akranlarıyla sosyal faaliyetlerde bulunarak sosyal becerileri öğrenme ve geliştirmeye fırsat bulurlar. Sosyal kontrol, kurallara uyma, davranışlarını denetleme gibi önemli beceriler geliştirirler.⁸⁹ Yapılan çalışmalarda olumlu akran ilişkileri ile çocukların olumlu davranış geliştirmeleri arasında ilişki bulunmuştur.⁹⁰

Sosyal gelişimi etkileyen unsurlardan biri de kitle iletişim araçlarıdır. Kitle iletişim araçlarının kullanım oranı ülkemizde oldukça yüksektir. Erken çocukluk dönemindeki

⁸⁵ Haluk Yavuzer, *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı* (Remzi Kitapevi, 2022).

⁸⁶ Maide Orçan, “Sosyal Gelişim”, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 147.

⁸⁷ Ogelman, “Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim”, 66.

⁸⁸ Laurie Kramer vd., “Representations of Sibling Relationships in Young Children’s Literature”, *Early Childhood Research Quarterly* 14/4 (1999), 555-574.

⁸⁹ Hülya Gülay Ogelman, *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri* (Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi, 2018).

⁹⁰ J Campbell vd., “Early Child-Care Experiences and Children’s Social Competence Between 11/2 and 15 Yearsof Age.”, *Applied Development Science* 4 (2000), 166-175. Akt.; Ogelman, “Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim”, 68.

çocukların bu durumdan etkilenmemesi düşünülemez. Günümüzde çok küçük yaşta kitle iletişim araçlarıyla tanışan çocuk, bu durumdan olumlu veya olumsuz yönde etkilenmektedir.⁹¹ Çünkü kitle iletişim araçlarının en belirgin özelliği bireyin düşüncesine nüfuz ederek ve toplumda ortak bir bilinç yaratmak ve toplumsal hayatta meydana gelen tüm olayları kendi merceğinden değerlendirerek kitlelere aktarmaktadır.⁹² Kitle iletişim araçlarının olumsuz etkilerinden sıyrılmak için araçların hangi amaçla, ne kadar süreyle kullanıldıklarına dikkat etmek gerekir. Özellikle çocuklar söz konusu olduğunda kitle iletişim araçlarının sınırlı süreler için kullanımına dikkat etmek önem arz etmektedir.⁹³

Erken çocukluk döneminde eğitim kurumlarının çocukların sosyal gelişimine önemli ölçüde katkı sunduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim kurumları, eğitimciler aracılığıyla çocukların eğitilmelerini ve gelişmelerini desteklemektedir. Bu kurumlarda uygulanan etkinlikler, akranlarla kurulan ilişkiler, çocukların sosyal becerilerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca okulun çocuklarda iş birliği yapma, iletişim kurma, yetişkinlerle etkileşimde bulunma gibi becerilerin yanı sıra onları toplumsal hayata hazırlama ve sosyalleşmelerine ortam hazırlama gibi işlevleri de vardır.⁹⁴

Sosyal beceriler ve sosyal davranışların gelişmesi erken çocukluk dönemindeki yaşantılarla doğrudan ilgilidir. Çünkü sosyal gelişimin temeli okul öncesi dönemde atılmaktadır. 0-6 yaş döneminde edinilen sosyal beceriler yaşamın ileriki yıllarında başta sosyal uyum olmak üzere, okula uyum, akademik başarı, sosyal statü gibi birçok alanda etkisini gösterecektir.⁹⁵ Bu tür sosyal becerilere sahip olan çocuklar sosyal ortamlarında sevilirler. Kendilerini ifade etmekte güçlük çekmezler, kolaylıkla arkadaş edinebilirler. Özgüvenli ve girişkendirler. Kriz yönetimini ve problem çözme bilişirler.⁹⁶

Sağlıklı bir sosyal gelişimi olan bireyler, toplumun diğer üyeleriyle sağlıklı ilişkiler kurar. Toplumun istekleri ve kendi istekleri arasında denge kurabilir, sosyal çevresini

⁹¹ Işıl Tombul, "Rethinking e-learning and digital natives", *Handbook of Research on Children's Consumption of Digital Media* (ABD: Igi Global, 2019), 182.

⁹² Hasan H. Taylan, *Televizyonla Yetişmek: Televizyon Şiddetinin Etkileri Üzerine Bir Araştırma* (Konya: Çizgi Yayınevi, 2011), 14-15.

⁹³ Ogelman, "Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişme", 71.

⁹⁴ Ogelman, "Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişme", 72.

⁹⁵ Ogelman, "Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişme", 48.

⁹⁶ Dong Hwa Choi - Juhu Kim, "Practicing Social Skills Training for Young Children with Low Peer Acceptance: A Cognitive-Social Learning Model", *Early Childhood Educational Journal* 31 (2003), 41-45; David W. Johnson - Roger T. Johnson, "Social Skills for Successful Grup Work", *Educational Leadership* 47 (1990), 29-33.

geliştirmek, zenginleştirmek için çaba sarf eder. Toplumla barışık, kültürel ve toplumsal değerlere önem veren bireyler kendi benlikleriyle de barışık ve mutlu bireyler olur.⁹⁷

Son yıllarda yapılan çalışmalarda sosyal etkileşimi zayıf olan çocukların, çevrelerine uyum sorunları yaşadıkları, akran zorbalığına maruz kaldıkları, akademik hayatlarında başarısız oldukları, ebeveynleri ile daha fazla iletişim sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Webster ve Wooley,⁹⁸ yaptıkları bir çalışma sonucunda, topluma uyum sağlayamayan çocuklarla, normal olarak kabul edilen çocuklar arasında özellikle problem çözme ve sosyal iletişim kurma becerisi açısından anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuşlardır. İlköğretim dört ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir başka çalışmada⁹⁹ ise çocukların sosyal becerileri, okul uyumları ve akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı fark tespit edilmiş, akademik başarıları ile depresyon düzeyleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde çocuğun sosyal gelişimini destekleyici faaliyetlere ağırlık verilmesinin, bireyin ileriki yaşamında karşılaşılabileceği ruhsal, sosyal ve akademik olumsuzlukları önleyici bir etki yaratacağı düşünülmektedir.

Sosyal gelişim, diğer gelişim alanlarıyla da yakından ilgilidir. Sosyal ilişkileri anlama, yorumlama, sosyal problemlere çözüm üretme açısından zihinsel ve duygusal süreçlere, dil becerilerine de ihtiyaç vardır. Birey, sosyal ilişkiler kurarken diğer kişilere yönelik davranış geliştirme, neden sonuç ilişkisi kurma, gibi fiziksel ve zihinsel becerilerini kullanır. Diğer yandan duygusal açıdan yakınlık hissettiği kişilerle daha farklı sosyal ilişkiler kuracaktır. Çünkü sosyal ilişkilerde duygular belirleyici olmaktadır. Sosyal ilişkilerin olumlu olması düşünme ve dil becerilerinin de gelişmesini sağlar. Netice de hiçbir gelişim alanı diğerinden bağımsız değildir.¹⁰⁰

1.3.5. Erken Çocukluk Döneminde Duygusal Gelişim

İnsanlar, duygularıyla dünyaya gelirler. Doğumdan hemen sonra bebekler ihtiyaçlarını gidermek için duygusal tepkiler aracılığı ile çevresindekilere işaretler verir. İlk yaşına kadar geçen süreçte sevinç, üzüntü, sosyal gülümseme, üzüntü, korku, 18-24 aylık dönemde, utanma, şaşırma, kıskanma, empati kurma, 24-36 ay içinde ise suçluluk, gurur, aşağılık duygusu kendini

⁹⁷ Ogelman, “Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim”, 47.

⁹⁸ C. Stratton Webster - D. Lindsay Wooley, “Social Competence and Conduct Problem in Young Children”, *Journal of Clinical Child Psychology* 28 (1999), 25-44.

⁹⁹ Aslı Uz Baş, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış: Dokuz Eylül Üniversitesi, Doktora, 2003).

¹⁰⁰ Ogelman, “Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim”, 48.

göstermeye başlar. Bu bilgiler ışığında bebeklerin yaşamın daha ilk yıllarında geniş bir duygusal kapasiteye sahip oldukları söylenebilir.¹⁰¹

Normal gelişime sahip insanlar aynı temel duygulara sahiptir. Izard,¹⁰² üzüntü, sevinç, korku, heyecan, öfke, şaşırma, kıskanma, iğrenme, utanma, suçluluk gibi duygu durumlarının evrensel olduğunu ve erken çocukluk döneminde ortaya çıktığı ifade etmiştir. Bu duyguların en önemli işlevleri diğer insanlarla duygusal iletişim kurmak, çevreyi keşfetme yeteneğini artırmak, acil durumlara uygun tepkiler verilmesini sağlamak olarak ifade edilmektedir.¹⁰³ Kısacası duygular, yaşama adapte olmayı sağlamaktadır.

Caulfield'e¹⁰⁴ göre çocuklar doğumdan sekiz yaşına kadar, yedi temel duygusal gelişim basamağından geçerler. Bunlar, duygusal eylem ve tepkilerde bulunma, duyguların farklı durumlarda ortaya çıkması, duyguların diğer bireyler arasında iletişimin temeli olarak kullanılması, duygusal ifadeler belirtilirken farklı model ve yollar kullanılması, duyguların farklı olay ve kişilerle etkileşim sonucu ve zamanla değişebileceğini öğrenmedir. Sonuç olarak denilebilir ki bireyler, hayat içerisinde yaşanan olumlu ya da olumsuz yaşantılara karşı gösterdiği duygusal tepkilerle var olur. Her insanın bir durum karşısında gösterdiği tepkiler farklılık gösterebilir.¹⁰⁵

Baymur¹⁰⁶ erken çocukluk döneminde, çocuğun yaşamına etki eden, onun tavır ve tutumunu belirleyen gücün çoğunlukla mantıktan ziyade duygular olduğunu ifade etmiştir. Bu dönemde çocuk rasyonel yaklaşımlarla değil duygusal yönelimlerle hareket ettiği için Dodurgalı,¹⁰⁷ bu dönemi “duygusal öğrenme dönemi” olarak tanımlamaktadır. Çocuğun yaşı ilerledikçe rasyonel düşünce de ön plana çıkmaya başlamakta; bu durum duygusal gelişimin erken çocukluk döneminde zihinsel gelişimden önce ortaya çıktığını, çocuklarda önce duygusal güçlerin, ardından zihinsel güçlerin geliştiğini ortaya koymaktadır.¹⁰⁸

¹⁰¹ Diane Papalia vd., *A Child's World: Infancy Through Adolescence* (Boston: McGraw-Hill Companies, 2007), 234-240; Şule Erden, “Duygusal Gelişim”, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 178.

¹⁰² Erden, “Duygusal Gelişim”, 179.

¹⁰³ Jane B. Brooks, *The Process of Parenting* (New York: McGraw-Hill, 2011), 116.

¹⁰⁴ Rick Alan Caulfield, *Infant and Toddlers* (New Jersey: Prentice Hall, 2001); Adalet Kandır - Yasemin Alpan, “Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi”, *Aile ve Toplum* 4/14 (2008), 33-38. ,34.

¹⁰⁵ Fatma Kübra Kurt - Gülden Uyanık Balat, “Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin ve Problem Davranışlarının İncelenmesi”, *INESJOURNAL* 5/14 (2018), 58.

¹⁰⁶ Feriha Baymur, *Genel Psikoloji* (İstanbul: İnkılap Kitabevi, 1994), 77.

¹⁰⁷ Abdurrahman Dodurgalı, *Ailede Çocuğun Din Eğitimi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1998), 138.

¹⁰⁸ Esra Türk, “Çocukluk Döneminde Duygusal Gelişim ve Din Eğitimi”, *Maarife Kış* (2014), 145.

Duygusal gelişimi etkileyen birçok faktörden söz etmek mümkündür. Bunlar; bireysel, ailesel ve çevresel faktörler olarak sayılabilir.¹⁰⁹ Bireysel faktörler erken doğum, güvensiz bağlanma, saldırgan tutum ve davranışlar, fiziksel, dil ve bilişsel kusurlar ve kronik hastalıklar olarak ifade edilebilir.¹¹⁰ Duygusal gelişim kişinin sosyal, bilişsel, psikolojik tüm özelliklerden etkilenmektedir. Hatta literatürde yer alan bazı çalışmalarda sosyal ve duygusal gelişim tek bir başlık altında ele alınmaktadır.¹¹¹ Örneğin; dil gelişimi açısından bakıldığında, dili doğru ve yerinde kullanan çocuk duygularını da rahatlıkla ifade ederek sosyal ilişkiler kurabilir. Bunun yanı sıra çocuğun yaşına uygun zihinsel kapasiteye sahip olması da onun duygusal tepkilerine yansır. Çocuk bedensel açıdan yeterli gelişim gösterdiğinde duygusal yönden de kendini iyi hissedecektir.¹¹²

Ailesel faktörler, kronik bir hastalığı olan veya madde kullanan anne-babaya sahip olma, soğuk ve tepkisiz anne davranışı, aile içi geçimsizlik ve olumsuz yaşantılar, anne-baba kaybı, tek ebeveyne sahip olma, şiddete maruz kalma olarak sayılabilirken;¹¹³ çevresel faktörler ise ekonomik zorluklar ve yoksulluk, evsizlik, çocuk ihmali ve istismarı, savaş ve doğal afet gibi durumlar olarak ifade edilmektedir.¹¹⁴

Erken çocukluk dönemi, tüm gelişim alanlarında olduğu gibi duygusal gelişimi desteklemek açısından da büyük öneme sahiptir.¹¹⁵ Bu dönemin gelişim aşamalarının birçoğu için kritik görevler içermesi, bireyin ilerleyen yıllardaki duygusal ve davranışsal gelişimine temel oluşturması göz önünde bulundurulduğunda,¹¹⁶ çocuğun akranlarıyla iletişim kurması, kendi duygularının farkına varması ve onları ifade etmesi, empati duygusunu geliştirmesi¹¹⁷ gibi duygusal becerilerin arttırılması için de okul döneminin beklenerek geç kalınmaması, hem ev içerisinde ailesi, hem okul ortamında öğretmeni tarafından çocuğa duygusal becerileri

¹⁰⁹ Hande Arslan Çiftçi - Gülden Uyanık Balat, “Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği: 48-66 Aylık Çocuklar İçin Uyarlama Çalışması”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19/3 (30 Aralık 2018), 74-87.

¹¹⁰ Deniz E. Vural, “Sosyal-Duygusal Gelişim”, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (36-72 Ay)* (Ankara: Pegem Akademi, 2018), 163.

¹¹¹ Bkz; Vural, “Sosyal-Duygusal Gelişim”; Kandır - Alpan, “Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi”.

¹¹² Megep, “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi” (MEB, 2013).

¹¹³ Vural, “Sosyal-Duygusal Gelişim”, 163.

¹¹⁴ Arslan Çiftçi - Uyanık Balat, “Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği”; Vural, “Sosyal-Duygusal Gelişim”, 164.

¹¹⁵ Vural, “Sosyal-Duygusal Gelişim”, 167.

¹¹⁶ Neslihan D. Saltalı, “Okul Öncesi Dönemde Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi”, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* 6 (Nisan2013-Ekim2013), 108.

¹¹⁷ Vural, “Sosyal-Duygusal Gelişim”, 167.

geliştirici destekler sağlanması önemlidir.¹¹⁸ Ebeveyn, öğretmen ve çevredeki diğer yetişkinlerin, çocuktaki sevgi, şefkat, güven, kabul edilme, dikkate alınma, takdir edilme gibi temel duygusal ihtiyaçlara karşı duyarlı olmaları gerekmektedir. Çünkü yaşamın ilk yıllarındaki duygusal yoksunluk, çocuğun gelecekteki yaşamını etkilemektedir.

1.3.6. Erken Çocukluk Döneminde Dini Gelişim

İnsan yaşamının farklı evrelerinde sergilediği çeşitli gelişimsel özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler arasında, bireyin manevi ve inançsal boyutu olan dini gelişim de önemli bir yer tutar. Bireyin sahip olduğu diğer gizil yeteneklerde olduğu gibi, dini potansiyel de çevreyle etkileşimin bir ürünü olarak ortaya çıkar ve zamanla gelişir. Buna göre, dindarlık olgusu tamamen gelişime dayalı, birikimli ve zaman içinde gerçekleşen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, ömür boyu devam eden bir süreç olan dini gelişimin genelde yavaş ilerleyen bir doğaya sahip olduğu söylenebilir.¹¹⁹

Çocuklarda dini farkındalığın ne zaman ortaya çıktığına dair farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı gelişim kuramcıları dini uyanışın doğumla birlikte başladığını ileri sürerken, bazıları erken yaşlarda din eğitimi verilmesini gereksiz görmektedir.¹²⁰ Nitekim Rousseau,¹²¹ diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, çocuğun dini gelişimini de kendi hâline bırakmayı ve ergenlik çağına kadar bu eğitimin verilmemesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre çocuk ihtiyaç duyduğunda dini konuları kendi araştırmalı ve öğrenmelidir. Buna karşın Erikson ve Jung gibi düşünürler de dini gelişimin çok erken yaşlarda başladığına dikkat çekmişlerdir.¹²²

Günümüzde yapılan din eğitimi araştırmaları,¹²³ erken çocuklukta uygun yöntem ve tekniklerle verilen din eğitiminin soyut kavramların anlaşılmasının yanı sıra dini duyguların, değerlerin ve aidiyetin gelişmesine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, erken yaşlarda verilen din eğitiminin çocukların gelişimsel özellikleriyle uyumlu biçimde planlandığında anlamlı ve yararlı olabileceğini göstermektedir. Bu noktada oyun, çocukların

¹¹⁸ Saltalı, “Okul Öncesi Dönemde Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi”, 108.

¹¹⁹ Faruk Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi* (Trabzon: Kişisel Yayınlar, 2016), 11-12.

¹²⁰ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* (Ankara: Gün Yayıncılık, 2001), 98.

¹²¹ J.Jack Rousseau, *Emile- Bir Çocuk Büyüyor* (İstanbul: Selis Yayınları, 2006), 195.

¹²² Cemil Oruç, *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2021), 102.

¹²³ Kerrin Huth vd., “The Use of Story to Teach Religious Education in the Early Years of Primary School: A Systematic Review of the Literature”, *Journal of Religious Education* 69/2 (2021), 253-272; Hernik Farisia, Mukhlisah, “Principal’s Leadership to Improve the Quality of Early Childhood Education in the 4.0 Era”, *Proceedings of the 3rd International Conference on Education Innovation (ICEI 2019)* (Proceedings of the 3rd International Conference on Education Innovation (ICEI 2019), Surabaya, Indonesia: Atlantis Press, 2019).

dini deneyimleri doğal bir biçimde yaşayabilecekleri ve değerleri içselleştirebilecekleri bir araç olarak önem kazanmaktadır.

Doğumdan itibaren çocukta “himaye altında bulunma” ihtiyacı ortaya çıkmakta, çocuk ihtiyaçlarının giderilmesi ve yaşamının ileriki yıllarında karşılaşacağı sıkıntılarla baş edebilmesinde kendisine gerekli olan alışkanlıkları ve davranışları kazanabilmesi için sürekli olarak bakıma ve ilgiye ihtiyaç duymaktadır. Kendini güvende hissetmek isteyen çocuk, kendinden daha büyük ve güçlü bir varlığın yardımını ister. Bu beklenti, az ya da çok bireyin yaşamı boyunca devam eder. Clarke’a göre bu durum dini yaşantının temeli olan Allah’ın yardımına sığınma duygusuna oldukça benzemektedir. Bu benzerlik, erken çocuklukta güven duygusunun sağlıklı gelişiminin dini gelişimin temeli olduğunu göstermektedir. Çocuğun uygun yöntem ve teknikler yoluyla güven ve aidiyet hissetmesi, dini gelişim için gerekli psikolojik zemini hazırlar. Bu noktadan bakıldığında dini kimliğin oluşmasında erken çocukluk yıllarının önemli olduğu görülmektedir. Çocuk hayata başlangıç evresinde aradığı güven ve korunma ihtiyacını ebeveynde bulduğu gibi bilinçlendikçe güven ve korunmanın asıl kaynağının çok daha aşkın ve büyük bir otorite olduğunu kavramaya başlar.¹²⁴

Bilgin ve Selçuk’a göre bebeklik yılları, din eğitime hazırlık yılları olduğu gibi bebek açısından ise bilinçsiz bir etkilenme evresidir.¹²⁵ Bu dönemde bilinçsiz etkileşimlerin çoğu, ebeveynlerin dini tutum ve davranışları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla din eğitimi, farkında olmadan gündelik ritüeller içinde başlamaktadır. İleriki yaşantısında ise hayatın doğal seyri içerisinde din her yerde psikososyal bir gerçeklik olarak onun karşısına çıkacaktır. Çünkü insan hem kendi benliğinde hem de toplumsal hayatta manevi meselelerle karşılaşmaktadır. Her insan kendi ihtiyaçlarına ve içinde bulunduğu toplumun eğilimlerine göre dini bir yönelimde bulunur. Belirli bir toplumda doğup bu toplumdaki ayin, tören, ibadet gibi dini uygulamalara bir şekilde katılmış bir bireyin kendilerini bu din veya mezhebin doğal birer üyesi olarak görmesi doğal bir sonuçtur.¹²⁶

Dini gelişimi diğer gelişim alanlarıyla birlikte düşünmek gerekir. Çünkü din insanın bütün benliğine hitap eder ve insan ancak bütün varlığıyla yöneldiğinde gerçek anlamda dindar olur. Dolayısıyla dini gelişim, gelişimin bir alt boyutu olarak düşünmek yanlış bir yaklaşımdır. Din, ciddi bir gelişim potansiyeliyle dünyaya gelen bireyin gelişimine yaşam boyu destek olan

¹²⁴ William Harold Clarke, “Çocukluk Dönemi Dini”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* XXIV (1981), 171.

¹²⁵ Beyza Bilgin - Mualla Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri* (Ankara: Gün Yayıncılık, 1995), 66.

¹²⁶ Oruç, *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*, 103.

bir sistem olduğundan dini gelişim diğer gelişim alanlarıyla birlikte ilerler.¹²⁷ Örneğin, bilişsel açıdan bebeklik döneminde, işlem öncesi dönemde ya da somut işlemler döneminde dinin metafizik konuları anlaşılamayacaktır.¹²⁸ Bu nedenle soyut işlemler dönemi öncesinde gerçek bir dindarlıktan bahsetmek güçtür. Erken çocukluk döneminde çocukların böylesi bir düşünce tarzına sahip olması onların din eğitimlerini ertelemekten ziyade, din eğitimi verirken farklı yöntem ve teknikler kullanmayı gerekli kılmaktadır.¹²⁹

Karaca'ya¹³⁰ göre dini gelişim de diğer gelişim alanları gibi hayat boyu devam eden ve genelde ağır seyreden bir süreçtir. Bu süreçte dini gelişimde kritik bazı dönemler vardır. Bu dönemlerde verilecek olan din eğitimi bireyin gelecekteki dini yaşantısını önemli oranda etkileyecek, olumlu veya olumsuz dindarlık geliştirmesine neden olacaktır. Ömür boyu devam eden bir süreç olan dini gelişimdeki bu kırılma anları iyi değerlendirilmezse dini gelişim sekteye uğrayabilir. Çünkü bu gelişim döneminde ani sıçramalar olabileceği gibi gerilemeler ve hatta kopmalar da meydana gelebilir. Erken çocukluk bu kritik dönemlerden biridir. Burada uygun yöntemler kullanılmadığında dini gelişimde kopmalar yaşanabilse de oyun yoluyla desteklenen din eğitimi, bu süreci kalıcı ve olumlu yönde pekiştirebilir. Bu süreçte nasıl ki her bireyin gelişim seyri birbirinden farklıysa onların dini gelişimleri de birbirinden farklı seyredecektir. Her insan getirdiği genetik alt yapısı ve içinde bulunduğu çevre itibarıyla birbirinden farklı ve biriciktir. Bu farklılık kişilerin genel gelişim alanlarına yansıdığı gibi dini gelişim hızları, yaratıcıyı tanıma, onunla bağ kurma gibi konularda da kendini gösterecektir.¹³¹

Elkind,¹³² 1960'lı yılların başında dini düşüncenin zihinde nasıl işlendiğini ortaya koymak için mülakat tekniğini kullanarak 800 çocuk üzerinde inceleme yapmış ve neredeyse bütün çocukların dinleri ya da mezhepleri farklı olsa da ortak gelişim dönemlerinden geçtiği sonucuna ulaşmıştır. Ona göre çocukta dini gelişim dört aşamada gerçekleşir. Bunlar; korunma dönemi(0-2 yaş), temsil arayışı (2-7 yaş), ilişki arayışı (7-12 yaş) ve idrak arayışı dediği (12 ve üzeri yaş) dönemdir. Elkind, her bir gelişim döneminin kendine özgü bazı özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Erken çocukluk dönemine denk geldiği için korunma dönemi ve temsil arayışı dönemini daha detaylı ele almak gerekmektedir. Korunma dönemi, çocuğun her

¹²⁷ Aslıhan Atik, "Dini Gelişim Kuramlarına Din Eğitimi Bağlamında Genel Bir Bakış", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 4/3 (2015), 732.

¹²⁸ Celalettin İçmeli, "Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi", *Konuralp Tıp Dergisi* 5/3 (2013), 67.

¹²⁹ Aybiçe Tosun - Kübra Yıldız, "Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz", *Amasya İlahiyat Dergisi* 12 (2019), 147.

¹³⁰ Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, 18.

¹³¹ Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, 13-14.

¹³² David Elkind, "The Origins of Religion in The Child", *Review of Religious Research* 12/1 (1970), 35.

bakımdan himayeye ihtiyaç duyduğu bir dönemdir. Çocuk bu dönemde Piaget'in de bahsettiği nesne sürekliliği ilkesini kavramaya başlamıştır.¹³³ Elkind, Tanrı'nın ölümsüzlüğü ile ilgili problemin nesne sürekliliği ilkesine göre açıklanabileceğini ileri sürmüştür. Çünkü bu ilkeyi kavramış olan çocuk, gözünün önünde bulunmayan bir nesnenin de var olduğunu bilir. Böylelikle çocuğa gözle görülmeyen ölümsüz bir Tanrı'nın varlığını kavratılabilmek için bu dönem en uygun dönemdir.¹³⁴ Dolayısıyla Elkind'in korunma ve temsil arayışı dönemleri, erken çocuklukta soyut dini kavramların oyun yoluyla somutlaştırılması açısından kritik dönemlerdir denebilir.

Goldman ise İngiltere'de çeşitli sosyo-ekonomik çevrelerden seçilmiş 200 çocukla kutsal kitap hikâyelerini ve dini resimleri yorumlamaya dayalı yaptığı görüşmenin sonucunda çocuğun erken dönemde dini gerçekliği henüz kavrayamadığını, duygular eşliğinde gelişimini sürdürdüğü bir tür dindarlık öncesi aşamadan geçtiğini ileri sürmüştür.¹³⁵ Ona göre bu dönemde çocuğun dini hayata dair gerçek bir fikri yoktur. Bu dönemdeki çocuk egosantrik ve maddecidir. Kendisi ve yakınları için Tanrı'ya dua eder ve kendisine verdiği oyuncaklar, yiyecekler için ona müteşekkirdir.¹³⁶ Bu bulgular, erken çocuklukta dini eğitimin soyut kavramlardan çok sevgi, güven ve aidiyet duygularını pekiştirecek oyun, hikâye ve görsel materyallerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Goldman'ın yaşam merkezli yaklaşımına göre, erken çocukluk döneminde din eğitimi belirli bir müfredata göre değil, çocuğun ihtiyaç ve beklentileri göz önüne alınarak yapılmalıdır. Çocuk, çevresinde gözlemlediği bazı davranışlara bakarak dini açıklamalara ihtiyaç duyabilir. Özellikle ölüm, ibadetler, dua gibi konular çocuğun ilgisini çeken konulardır. Ancak bu konular çocuğun zihinsel gelişimi ön planda tutularak onun seviyesine göre işlenmelidir. Goldman, dini duygunun başlı başına bir gelişim alanı olmaktan çok güven, sevgi, aidiyet gibi duyguların gelişimine paralel olarak gelişen bir duygu olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla din eğitimi de ayrı bir alan olarak değil, çocukların duygularıyla ilişkili olarak ilahiler, hikâyeler, çizgi filmler, dini önderlerin hayatları üzerinden verilmelidir.¹³⁷

¹³³ Elkind, "The Origins of Religion in The Child", 37.

¹³⁴ Oruç, *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*, 108.

¹³⁵ Ronald Goldman, *Religious Thinking From Childhood to Adolescence* (New York: The Seabury Press, 1964), 3.

¹³⁶ Oruç, *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*, 110.

¹³⁷ Oruç, *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*, 111.

Fowler, dini gelişim kuramını belirlerken Erikson ve Levinson'un yanı sıra Piaget'in bilişsel gelişim kuramı ve Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramından etkilendiğini belirtmiştir.¹³⁸ Fowler'a göre çocuğun inanç gelişimi sürecinde yedi evre vardır. Her insan bu evreleri tamamlayamayabilir ancak bu süreçleri tamamlayan insanların dini gelişim açısından başarılı olacaklarını söyler.¹³⁹ Bu evreler; farklılaşmamış-ilksel inanç (0-2), sezgisel-projektif inanç (2-7), sözel-mitsel inanç (7-12), sentetik-geleneksel inanç (12-16), kişisel-yansıtılabilir inanç (17-30), pekiştirici-birleştirici inanç ve evrensel inanç evreleridir.

0-2 yaş aralığını kapsayan ilk evre, daha sonraki inanç aşamalarını etkilemez ancak, çocuğun gelecekteki inancının temelini oluşturur. Bu süreç bebeğin anne-babasıyla ve çevresindekilerle ilişkisi sonucunda ortaya çıkar.¹⁴⁰ Konumuz açısından önemli olan bir diğer evre ise sezgisel inanç evresidir. Bu aşama erken çocuklukta dil becerilerinin gelişmesiyle ortaya çıkmaktadır. Fowler'a göre bu aşamada hikâye, jest ve henüz mantıksal düşünceden uzak olarak sembollerle uyarılan hayal gücü, uzun süreli iman tasavvurları oluşturmak için algı ve duygularla bir araya gelmektedir. Tanrı tasavvurları bu evrede bilinçli bir şekil alarak çocukların ebeveynleri veya duygusal açıdan bağlandıkları yetişkinlerle olan tecrübelerine bağlıdır.¹⁴¹ Kısacası dini gelişimin ilk tohumlarının atıldığı bu dönem, çocuğun çevresindekilere duyduğu güven ve bağlılıkla, onlarla kurduğu ilişkiyle şekillenen bir kavrayışı içerir.

Allport, her bireyin farklı kişilik özelliklerine sahip olmasının yanı sıra yaşam seyri içerisinde farklı dönemlerde farklı kişilik özelliklerine sahip olabileceğini vurgulamıştır. Yani çocukluk dönemindeki kişilik özellikleri yetişkinlik dönemindeki özelliklerle, yetişkinlikteki kişilik özelliklerinin ise yaşlılık dönemiyle farklı olabileceğini belirtmektedir. Aynı şekilde bireylerin dini tecrübeleri de birbirinden farklılık göstermektedir.¹⁴² Bunun yanı sıra Allport, yaptığı çalışmalarla dinin insan hayatında pozitif bir rol üstlendiğini ve dini hissin karşılık geldiği objelerin birey için derin ve köklü anlamlar içerdiğini ifade etmektedir.¹⁴³

Allport'a göre çocuğun ilk dini tepkileri dinsel duygular içermekten çok toplumsaldır. Erken çocukluk döneminde çocuğun sosyalleşmeye başlamasıyla aile içinde gözlemlendiği bir

¹³⁸ James Fowler, "İman Bilincinin Evreleri", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19 (2000), 85.

¹³⁹ Oruç, *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*, 113.

¹⁴⁰ Fowler, "İman Bilincinin Evreleri", 93.

¹⁴¹ Fowler, "İman Bilincinin Evreleri", 93-94.

¹⁴² Hüseyin Çapuk, "Gelişim Dönemlerine Göre Karakter Gelişimi", *Anatolian Journal Health Research* 3/3 (2022), 161.

¹⁴³ Gordon W. Allport, *Birey ve Dini* (Ankara: Elis Yayınları, 2005), 10-11.

takım basit davranışlar ve dua tekrarlarından ibarettir. Çocuk etrafında gördüğü dini ritüellerin ne tür anlamlar içerdiğini bilmeden onları taklidi olarak öğrenir.¹⁴⁴ Ayrıca Allport, çocuğun bu dönemde benmerkezci bir yapıya büründüğünü ve sorularına cevaplar aradığını, yetişkinler sorularına tatmin edici cevaplar vermediğinde ise onun kendi yöntemlerine başvurduğunu söyler. Dolayısıyla bu dönemde oyunun sağladığı deneyimsel ortam, çocukların dini sorularına somut cevaplar bulmalarını kolaylaştıran bir öğrenme aracı işlevi görmektedir. Böylelikle çocukta dini fanteziler oluşmaya başlar. Örneğin; çevresindekiler Tanrı'nın büyük ve yüce olduğunu söylerse çocuk fiziksel olarak gördüğü en büyük şeyi Tanrı zanneder.¹⁴⁵ Görüldüğü gibi çocuğun dinsel yaşantısında egosantrizm, antropomorfizm, hayal gücünün etkileri baskın bir şekilde görülmektedir. Bunun yanında toplumda kabul edilen değerler de çocuğu etkilemektedir. Çocuklar bütün bunları kendi bilişsel ve duygusal süzgecinden geçirmekte, neticede kendi çocuksu dinsel kimliklerini oluşturmaktadır. Allport'a göre bu süreç 8-12 yaşlarına kadar devam etmektedir.¹⁴⁶ Görüldüğü üzere Allport'un dini gelişim ile ilgili ileri sürdüğü görüşler, Piaget'in bilişsel gelişim teorisiyle de paralellik göstermektedir.

Dinin kaynağının maneviyat olduğu düşünüldüğünde dini gelişimin bir parçasını da manevi duyguların gelişimi oluşturduğu söylenebilir. Son yıllarda çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bazı bulgular maneviyatın önemsenmesi gereken evrensel bir unsur olduğunu ortaya koymuştur.¹⁴⁷ Çocukların kimlik oluşturma sürecinde maneviyatın da ön planda tutulması gerektiği, aynı zamanda manevi duygunun çocuklarda biyolojik altyapısı olan ve çok erken yaşlarda gelişmeye başlayan bir olgu olduğu belirtilmektedir.¹⁴⁸ Yani maneviyat, sosyalleşme ya da eğitim yoluyla insanlara sonradan kazandırılan bir özellik değil, tıpkı resim, müzik gibi her insanda potansiyel olarak var olan geliştirilmeye açık bir özelliktir.¹⁴⁹ Ancak çocukların maneviyatı ifade aracı olarak kullandıkları yöntemler birbirinden farklılık gösterebilir. Kimi sözcükler, semboller, duygular aracılığıyla kimiye de davranışlar aracılığıyla manevi doyum yaşarlar. Bu noktada erken çocuklukta özellikle oyun, çocuğun manevi potansiyelini ifade etmesine imkân sağlayan en doğal dil olarak karşımıza

¹⁴⁴ Gordon W. Allport, *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation* (New York: Macmillan Publishing, 1967), 31-32.

¹⁴⁵ Allport, *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation*, 33.

¹⁴⁶ Allport, *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation*, 34.

¹⁴⁷ Goldman, *Religious Thinking From Childhood to Adolescence*; Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*; Elkind, "The Origins of Religion in The Child".

¹⁴⁸ İçmeli, "Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi".

¹⁴⁹ Robert A. Emmons vd., "Maneviyat Bir Zekâ mıdır? Gütülenme, Biliş ve Nihai İlgi Psikolojisi", *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 35/2 (2008), 133-158.

çıkılmaktadır. Dini gelişim sürecinde bu farklılıklar göz önünde bulundurularak, her çocuğa uygun manevi yaklaşım stili geliştirilmesi önemlidir.¹⁵⁰

Bu dönemin gelişimsel önemi, dini gelişim açısından da geçerlidir. Özellikle bebeklik evresi, dini gelişimin henüz bilişsel düzeyde belirginleşmediği ancak duygusal temellerinin atıldığı bir dönem olarak değerlendirilir. Bu evrede dini duygular daha çok güven, sevgi, korku ve bağlanma gibi temel duygusal yaşantılar aracılığıyla dolaylı olarak kendini gösterir. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde dini gelişim, kavramsal bir bilinçten ziyade, çocuğun çevresiyle kurduğu duygusal ilişkiler ve güven temelli bağlanmalar yoluyla şekillenmektedir.¹⁵¹ Bu nedenle oyun temelli din eğitimi, çocuğun hem güven duygusunu hem de dini duygularını besleyen pedagojik bir yöntem olarak önem arz etmektedir.

Selçuk’a göre çocuğun doğumundan itibaren ortaya çıkan aşkın bir varlığa bağlanma ihtiyacının kendini göstermesi Erikson’un ortaya koyduğu psiko-sosyal gelişim kuramının ilk evresine kadar götürmek mümkündür.¹⁵² “Temel güvene karşı güvensizlik” evresinde çocuk doğum sonrasında kendini yabancı bir dünyanın içinde bulur. Bakımını üstlenen kişinin fiziksel ve duygusal ilgisi, ihtiyaçlarının vaktinde giderilmesi karşısında kendisini güvende hissetmeye başlar. Aksi durumda ise bebek diğer insanlarla ve yaşamının ileriki dönemlerinde Allah’la kurduğu iletişimde olumsuz bir tutum sergileyebilmektedir.¹⁵³ Dolayısıyla güven duygusu sadece sosyal ilişkiler için değil dini gelişimin temeli için de belirleyici bir faktördür. Erken çocuklukta oyun yoluyla güven ve aidiyet duygusunun desteklenmesi, ileriki yaşlarda Allah ile kurulan ilişkinin sağlıklı olmasına katkı sağlamaktadır.

Çocuğun temel ihtiyaçlarından olan güven duygusu beraberinde bağlanma ve dayanma duygusunu da getirmektedir. Bu duyguların bir araya gelmesi çocuğu bir arayışa iter. Güvenmede üst hedef olan güven verene bağlanma ve dayanma arzusu, zihinsel olarak çocuğu bir arayışa sevk eder. Çocukta oluşan bu arzu, duygu ve düşünce ile dini gelişimin başlamasına vesile olur. Çocukta dini yönde istek, duygu ve düşünce oluşursa güvenip bağlanabileceği, Allah inancı oluşur.¹⁵⁴

¹⁵⁰ Hasan Meydan, *Din Eğitiminde Manevi Boyut* (İstanbul: Dem Yayınları, 2015), 65-66.

¹⁵¹ Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*, 95.

¹⁵² Mualla Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* (Ankara: TDV Yayınları, 1991).

¹⁵³ Ahmet Canan Karakaş - Kader Bektaş, “Bağlanma Stilleri ile Tanrı’ya Bağlanma Arasındaki İlişki Üzerine Bir Alan Araştırması”, *Türk Din Psikolojisi Dergisi* 2 (2020), 93-106.

¹⁵⁴ Zeynep Nezahat Cihandide, *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2014), 63-64.

3-4 yaşları itibariyle çocuğun hem kendisi hem de etrafında meydana gelen olaylar üzerinde düşünmeye başlaması onun dini düşünceyle bağdaşım kurmasını kolaylaştırmaktadır.¹⁵⁵ Bu dönemde çocuğun en belirgin özelliği meraklı olmasıdır. Bu durum dini gelişim açısından önemli bir fırsattır.¹⁵⁶ Çünkü çocuğun dünyası bilinmeyenlerle doludur ve o her konuda “ne, neden, nasıl” gibi sorular yöneltmektedir. Merak ettiği bazı soruların cevaplarının dinden gelmesi çocuğun iç dünyasında önemli ölçüde iz bırakır.¹⁵⁷ Özellikle kâinatla ve Allah’la ilgili sorular bu süreçte merak konusu olmaktadır. Bu sorulara verilen cevapların sevgi temelli, basit ve somut örneklerle açıklanması gerekir. Çünkü çocuklar, bu sorulara aldıkları yanıtları sorgulamaksızın kendi zihinlerinde biçimlendirirler.¹⁵⁸ Bu dönemde çocuktaki merak ve hayret duygusunun gelişmesi ve buna bağlı olarak dini gelişimin seyri önemli ölçüde çocuğun yetiştirildiği ortama bağlıdır.

Bu dönemde kendini gösteren başka bir özellik de taklittir. Rasyonel akıl yürütmenin henüz devreye girmediği bu süreçte çocuğun dini yaşantısını çevresini gözlemleyerek edindiği dini içerikli davranışlar oluşturur.¹⁵⁹ Çocuk gördüğü davranış ve konuşmaları sorgulamaksızın taklit etme eğilimi içindedir. Ancak bu taklit ettikleri konuşmalar ya da davranışlar çocuk açısından bilinçli bir eylem olmadığı için dini bir anlam taşımaz. Bununla birlikte oyunlaştırılmış dini pratikler, çocuğun bu taklit davranışlarını bilinçli öğrenmeye dönüştürme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla oyun, dini taklidin öğrenmeye evrilmesinde kritik bir araçtır. Armaner’ e göre çocuğun çevresinde kullanılan dini ifadeler, deyimler, ibadet ederken yapılan dini davranışlar, sosyal kalıtım yoluyla çocuğu etkiler. Çocuk bu davranışları taklit ettikçe, zihinle anlaşılan bir dinin yolu açılır.¹⁶⁰ Bu dönemdeki dini yaşantı bireyin sonraki yaşamında devam etmese de ilerleyen yıllarda bireyin dini yaşantısını önemli ölçüde etkileyeceği söylenebilir.¹⁶¹

Karaca’ya göre 3-4 yaşlarına gelindiğinde çocuktaki Allah tasavvuru, çoğunlukla baba imajının arkasından ortaya çıkar. Hatta ilk etapta baba imajı ile Allah tasavvurunun çatıştığı durumlar bile gözlenebilir. Bu dönemde çocuk benmerkezci olduğundan Allah’ı kendi

¹⁵⁵ Fatih Menderes Bilgili, *Çocuğun Din Eğitimi ve Karşılaşılan Güçlükler* (Ankara: Beyan Yayınları, 2005), 77.

¹⁵⁶ Ali Baz Bilici, “Çocukta Dinî Duygunun Teşekkülü”, *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/1 (2012), 212.

¹⁵⁷ Seçilmiş, *Dil gelişimi*.

¹⁵⁸ Muhammed Ali Yazıbaşı, “Çocukluk Döneminde Din ve Din Eğitiminin Çocuklara Kazandırdıkları”, *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6/1 (2017), 314.

¹⁵⁹ Mehmet Faruk Bayraktar, “Ailenin Eğitim Görevi”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 2 (1995), 135.

¹⁶⁰ Neda Armaner, *Din Psikolojisine Giriş I* (Ankara, 1980), 86.

¹⁶¹ Cemil Oruç, “Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 10/3 (2010), 93-94.

hizmetinde olup her şeye güç yetirebilen, kendisini devamlı koruyup kollayan bir varlık olarak hayal etmektedir. Bu durum yaşları ilerledikçe çocukların anne-babanın gücünün sınırlı olduğunu fark etmesiyle son bulur. Hayal kırıklığı yaşayan çocuk Allah'ı aramaya başlar. Erken çocukluk döneminin sonlarına doğru insanüstü özelliklere sahip, gücü ve kudreti sınırsız olan, her şeyin yaratıcısı, iyi olanın yanında olup kötülükle savaş hâlinde olan evrensel bir Allah tasavvuru oluşturur.¹⁶² Kutub, çocukta doğuştan var olan konuşma kabiliyetinin açığa çıkarılmaya ihtiyaç duyduğu gibi Allah'ın varlığına inanmak için de gerekli olan potansiyelin insana bahşedildiğini ve açığa çıkarılmayı beklediğini ifade etmiştir. Çocuğun fitratını uyandıran ve Allah ile ilişki kurmasını sağlayan bazı unsurlar onun Allah tasavvurunun gelişmesine katkı sağlamaktadır.¹⁶³ Bu süreçte kullanılan öğretim yöntemleri Allah tasavvurunun olumlu ya da olumsuz biçimlenmesinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Oyun, sevgi ve güven temelli bir öğrenme ortamı sunarak çocuğun Allah'ı olumlu sıfatlarıyla tanımasına katkı sağlamaktadır.

Dini gelişim süreci uzun yıllar boyunca devam eden ve zamana yayılan bir süreç olması nedeniyle hayatın genel seyri içerisindeki anlık değişimlerden kolay kolay etkilenmez. Dini gelişimi etkileyen esas faktörler; biyolojik altyapı, kişinin bilişsel yeterliliği, alınan eğitim, düşünce biçimi, duygularını ifade etme ve yönetme kabiliyeti, kişilik özellikleri gibi etmenlerdir.¹⁶⁴ Bazı gelişim psikologları ve psikanalistler, dindarlığın bazı alt boyutlarının genetik faktörlerden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Ancak dini gelişim yalnızca biyolojik eğilimlerle açıklanamaz. Çevre, eğitim gibi pedagojik faktörler bu eğilimlerin açığa çıkarılmasında ve yönlendirilmesinde kritik rol oynamaktadır.

İnsan zihninin karmaşık süreçleri barındırması, dinin psikolojik alt yapısının da karışık olmasına sebep olmuş, bu nedenle insanın iç dünyasını anlamak her zaman kolay olmamıştır. Son dönemlerde yapılan çalışmalara bakıldığında, dindarlığın insana dışarıdan yapılan dayatmalarla değil, insan doğasında kendiliğinden var olan bir özellik olduğunu ortaya koyduklarına dair genel bir görüş hâkimdir.¹⁶⁵ Örneğin Dean Hamer, insanın genetik olarak dindarlığa meyilli olarak doğduğunu ve insanda din ve maneviyatla ilgili birden fazla gen

¹⁶² Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*, 99.

¹⁶³ Muhammed Kutub, *İnsan Psikolojisi Üzerine Etüdler* (İstanbul: İşaret Yayınları, 1987), 279.

¹⁶⁴ Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*, 21.

¹⁶⁵ Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*, 21.

bulunduğunu¹⁶⁶ belirtmektedir.¹⁶⁷ Jung’a göre ise, bireyde Allah’ı bulmak için onu arayışa sürükleyen bir bilinçdışı arzu bulunmaktadır.¹⁶⁸ Bu arzu, erken çocuklukta güven ve merakla birleştiğinde oyun aracılığıyla daha görünür hâle gelir. Çünkü oyun, çocuğun hem bilinçdışı arayışlarını hem de dini meraklarını ifade edebileceği doğal bir alan oluşturur.

Elkind, dinin bazı açılardan zihinsel gelişim sürecinde bireyin biliş düzeyinde ortaya çıkan bazı ihtiyaçlarını giderdiğini ifade etmiştir.¹⁶⁹ Karaca; “Hani Rabbin Âdemoğullarının bellerinden zürriyetlerini almış, onları kendilerine şahit tutarak: “Ben sizin Rabbiniz değil miyim?” diye sormuştu. Onlar da: “Evet, şahitlik ederiz ki sen bizim Rabbimizsin” demişlerdi. Böyle yaptık ki kıyâmet günü: “Doğrusu bizim bundan haberimiz yoktu!” demeyesiniz.”¹⁷⁰ ayetini hatırlatarak, insanların henüz dünyaya gelmeden evvel ruhlarının yaratıldığını ve Allah’ı ruhlar aleminde Rab olarak tanıdıklarını, bu durumun dünya hayatında hatırlanıyor olmasının ise dinsel yatkınlık ve dinsel içgüdü fikrine işaret ettiğini belirtmiştir.¹⁷¹ Bu bakış açısı, çocuğun dini gelişiminde doğuştan getirdiği potansiyelin önemini vurgulamaktadır.

Dini gelişime etki eden faktörlerden biri de bilişsel gelişmedir. Gelişim psikologlarına göre bilginin imkânı uygun bilişsel altyapının oluşumuna bağlıdır. Piaget, bilişsel gelişimin bireyde doğuştan gelen bir yapıyla ortaya çıktığını ve geliştiğini iddia etmiştir. Ona göre gelişim, içsel yapısı itibariyle bireyin aşkın bir varlığı kabul edebilme yeteneğinin temelini oluşturur.¹⁷² Fowler da kadın-erkek bütün bireylerde iman gelişiminin temelini bu bilişsel yapıya bağlamıştır.¹⁷³ Bireyin dini algılamasına, öğrenmesine imkân tanıyan sistem, inanç oluşumundan itibaren aktif rol üstlenen bilişsel sistemdir. İnancını akli düzlemde yaşamak isteyen birey bilişsel sistemi aktif şekilde kullanır. Her ne kadar inanç ile ilgili konular metafizik konular olup ispat edilecek özellikte olmasa da herkes kendi perspektifinden yola çıkarak geçerli bir açıklama geliştirir. Bunun yanında bilişsel sistem sadece inancın doğru algılanmasında aktif rol üstlenmekle kalmaz aynı zamanda onun savunuculuğu da üstlenir. Birey inanca dair dışarıdan gelen muhalif fikirlere karşı geçerli argümanlar üreterek inancı

¹⁶⁶ Atik, “Dini Gelişim Kuramlarına Din Eğitimi Bağlamında Genel Bir Bakış”, 735.

¹⁶⁷ Bu görüş ciddi tartışmaları beraberinde getirmiş olmakla birlikte dini gelişim konusunda yeni bir pencere aralamıştır. Ancak bu yaklaşım henüz bilimsel olarak kanıtlanmış değildir.

¹⁶⁸ Carl Gustav Jung, *Psikoloji ve Din* (İstanbul: Okyanus Yayınları, 2017), 7-8.

¹⁶⁹ Elkind, “The Origins of Religion in The Child”, 36; Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*, 21.

¹⁷⁰ Araf Suresi, 7/172

¹⁷¹ Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*, 22.

¹⁷² Cemil Oruç, “Erken çocukluk dönemi dini gelişim teorileri bağlamında din eğitimi”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8/8 (2013), 973-974.

¹⁷³ David Heywood, “Piaget and Faith Development: A True Marriage of Minds?”, *Christian Perspectives on Faith Development* (Australia, 1982), 153-162; Akt; Ali Kuşat, “Bilişsel Gelişim Açısından Din-Fıtrat İlişkisi” 2/15 (2012), 46.

korumaya çalışır. Bilişsel sistemin tatmin edici argümanı üretmediği durumlarda duygusal sistemin devreye girmesiyle bilişsel boyut devre dışı kalır ve böylelikle inanç koruma altına alınmış olur.¹⁷⁴ Erken çocuklukta bilişsel dayanak sınırlı olduğundan, inanç öğretimi bilişsel rasyonelleştirmeden ziyade sembolik temsil ve duygusal eşlik üzerinden yapılandırılmalıdır.

Din duygusu, doğuştan gelen bağlanma, sevgi, saygı, ümit, korku, sığınma, emniyet, korunma gibi birçok duygu ile iç içedir. Dini duygunun gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalar, dini duygu ile diğer duygular arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalarda kimi zaman sevgi, kimi, zaman korku, kimi zaman da güven duygusu dini duygunun kaynağı olarak görülmüştür.¹⁷⁵ Oruç'a göre ise bu duyguların her biri dini duyguların oluşmasında ayrı ayrı rol oynamaktadır. Yani dini duygu derin bir yapı arz ettiği için tek bir duygu formuyla ilişkili olarak açıklanamaz.¹⁷⁶ İnsana bütün hayatı boyunca kendini hissettiren ve temel duygularımızdan olan himaye ve güvenlik ihtiyacının dini hayatın temelini oluşturan aşkın bir varlığa bağlanma, O'na yönelme ve yardımına sığınma ihtiyacı ile benzerlik gösterdiği kabul edilmektedir. İlk dönemler çocuğun bakımını üstlenen yetişkin tarafından giderilen temel güven duygusu, çocukta dini duygunun gelişmesiyle birlikte Allah'a yönelir.¹⁷⁷ Bu noktada duygusal gelişimin dini gelişimi önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

Cinsiyet, dini gelişimi etkileyen önemli değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bireylerin dini yönelimleri, inanç ve ibadet pratikleri cinsiyet farklılıkları çerçevesinde çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu bağlamda alan yazında sıkça tartışılan konulardan birisi de kadınların mı yoksa erkeklerin mi daha dindar olduğudur. Genel itibarıyla kadınların erkeklerden daha dindar olduğu anlayışı hâkim olsa da yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde bu konuyla ilgili net bir sonuç elde edilemediği görülmektedir. Yapılan çalışmaların, dindarlığın inanç kısmından bağımsız olarak daha çok somut bir zeminde yapıldığı ve dini yaşantının dinden bağımsız kültürel bazı öğelerle iç içe geçmiş olması nedeniyle sonuçların tam olarak gerçeği yansıtmadığı görülmektedir. Örneğin, bazı araştırma sonuçlarına göre kadınların hurafe, büyü, astroloji gibi alanlara erkeklere kıyasla daha fazla anlam yüklediği, dindarlığın farklı boyutlarında ise erkeklerin daha yüksek sonuç elde ettiği

¹⁷⁴ Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*, 27-29.

¹⁷⁵ Jersild, *Çocuk Psikolojisi*.

¹⁷⁶ Oruç, "Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi", 93.

¹⁷⁷ Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*, 30.

belirlenmiştir.¹⁷⁸ Araştırma sonuçlarından elde edilen veriler¹⁷⁹ cinsiyetin dini gelişim üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, erken çocukluk din eğitiminde cinsiyet temelli farklılaştırmalar yerine bireysel farklılıklar ve gelişimsel hazırbulunuşluğa dayalı uyarlamaların daha isabetli olacağını göstermektedir.

Çocukluk döneminde dini gelişim üzerinde cinsiyetin herhangi bir etkisi olup olmadığı konusunda Karaca, kız ve erkek çocukları arasında Allah tasavvuru açısından belirgin farklılıklar bulunduğunu ifade etmektedir. Kız çocuklar Allah'ı tabiat fenomenlerine daha yakın, insan ilişkilerinde sıradan, mesafe olarak yakın, daha sıcak ve sempatik olarak tasvir ederken, erkek çocuklar Allah'ı daha rasyonel, sürekli ve aktif bir şekilde eylemde bulunan, daha uzakta ve erkek cinsiyetine sahip bir varlık olarak tahayyül etmektedirler.¹⁸⁰

Dini gelişim de tıpkı diğer her şey gibi toplum kültüründen etkilenir. Bireyin sosyal çevresi daha ilk yıllardan itibaren ona mantıksal bir gerekçeye ihtiyaç duymadan kültürel değerleri dayatarak hayatını bu değerlere göre yaşamasını ve düzenlemesini bekler. Sosyal hayatın içerisinde çocuk öğrendiği değerleri kendi karakter özellikleri ile bütünleştirir ve neticede kişilik meydana gelir. Bu durum dini gelişim için de söz konusudur.¹⁸¹ Yaş ilerledikçe sosyalizasyon yoluyla elde edilen dini bilgiler yerini kasıtlı bir bilgi aktarma sürecine bırakır. Dini bilgi faktörünün devreye girmesi dini gelişimi önemli oranda etkilemektedir. Dini gelişim sadece din eğitiminden etkilenmez, aynı zamanda seküler eğitimden de etkilenir. Erken yaşlarda verilen din eğitimi, bireyin dini yaşamı üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Seküler alanlardaki eğitim ise özellikle yükseköğrenim döneminde dini uygulamalara katılımı düşürmekte ve dini gelişimi olumsuz etkilemektedir.¹⁸² Bu risk, erken yaşta değer-merkezli din eğitimiyle azaltılabilir. Çünkü değerler rekabetçi akademik iklimde gerileyebilen duyuşsal-dini motivasyonu koruyan 'güvenli bir öğrenme alanı' sunar.

Doğumla birlikte eğitim süreci ilk olarak ailede başlar.¹⁸³ Çocuğun hayatının ilerleyen dönemlerinde nasıl bir kişiliğe sahip olacağı büyük oranda ailede verilen eğitime bağlıdır. Bireyin zihinsel, bedensel, duygusal ve dini potansiyelini ilk şekillendiren kurum olan aile,

¹⁷⁸ Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*, 32.

¹⁷⁹ Bkz: M. Emin Köktaş, *Türkiye'de Dinî Hayat* (İstanbul: İşaret Yayınları, 1993); Ahmet Onay, *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim* (İstanbul: Dem Yayınları, 2004); Faruk Karaca, *Ölüm Psikolojisi* (İstanbul: Beyan Yayınları, 2000).

¹⁸⁰ Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*, 34-35.

¹⁸¹ Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*, 43.

¹⁸² Asım Yapıcı, *Ruh Sağlığı ve Din, Psiko-Sosyal Uyum ve Dindarlık* (Adana: Karahan Kitapevi, 2007), 264-265.

¹⁸³ Thomas Gordon, *Etkili Anne-Baba Eğitiminde Uygulamalar* (İstanbul: Profil Yayıncılık, 2017), 266.

sahip olduğu tutum ve davranışlarla çocuğa rol model olur. Ailedeki bireylerin birbiriyle uyumlu davranışları çocuğa olumlu yönde yansırken, tutarsız davranışlar çocukta olumsuz etki bırakır.¹⁸⁴ Özellikle çocuğun en yakınında bulunan ebeveynler onlar için örneklik teşkil etmektedir. Dolayısıyla çocuktan yapılması beklenen davranışların öncelikle aile içerisinde uygulanması gerekir.¹⁸⁵

1.4. Erken Çocukluk Döneminde Oyun

Erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve dini gelişimlerinde belirleyici bir rol üstlenen temel etkinliklerden biri oyundur. Çocuğun en doğal öğrenme ortamı olan oyun, eğlenceli bir uğraş olmanın yanı sıra onun çevresini keşfetmesini, değerlerle tanışmasını ve soyut kavramları somutlaştırmasını sağlayan güçlü bir eğitim aracıdır. Önceki başlıklarda ele alındığı üzere, dini gelişim güven, sevgi, aidiyet ve merak gibi temel duygular üzerine inşa edilmektedir. İşte bu noktada oyun, söz konusu duyguların desteklenmesi ve çocuğun dini içerikleri yaşayarak öğrenmesi açısından vazgeçilmez bir araçtır. Bu nedenle çalışmada erken çocukluk döneminde oyunun doğası, özellikleri ve eğitimsel işlevlerini ele almak, ardından din eğitimi bağlamındaki yeri ve katkılarını ele almak işlevsel olacaktır.

1.4.1. Oyunun Tanımı

“Oyun” kavramı, Türkçe’de çocukların günlük etkinliklerinden sanatsal performanslara, şansa dayalı oyunlardan sportif faaliyetlere kadar geniş bir yelpazeyi kapsayan çok yönlü bir terimdir.¹⁸⁶ Türk Dil Kurumu’na göre oyun; “yetenek ve zekâ geliştirici, belirli kuralları olan, eğlence amaçlı etkinlikler” ya da “bedensel ve zihinsel becerileri geliştirme amacıyla çevikliğe dayalı olarak yapılan her türlü yarışma”¹⁸⁷ biçiminde tanımlanmaktadır. Bu tanımlar doğrultusunda, oyunun fiziksel, zihinsel ve duyuşsal yönleriyle çok boyutlu bir eylem olduğu söylenebilir.

Poyraz, oyunu çocukluk döneminin temel hedefleri olan öğrenme, deneyim kazanma, iletişim kurma ve geleceğe hazırlanma bağlamında değerlendirirken onu duyguların ifade edilmesini sağlayan, haz ve mutluluk sunan, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen bir etkinlik olarak tanımlar.¹⁸⁸ Tüfekçioğlu da oyunu çocuk için eğlenceli ve mutluluk verici bir

¹⁸⁴ Mustafa Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar* (Ankara: TDV Yayınları, 1991), 147.

¹⁸⁵ Bahar Eriş, *Her Çocuk Üstün Yeteneklidir* (İstanbul: Alfa Eğitim, 2015), 32.

¹⁸⁶ TDK, *Güncel Türkçe Sözlük* (Türk Dil Kurumu Sözlükleri) (Erişim 09 Ocak 2025), “Oyun”.

¹⁸⁷ (TDK) Türk Dil Kurumu, *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, 2024, “Oyun”.

¹⁸⁸ Hatice Poyraz, *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2003), 136.

eylem olarak tanımlamakla birlikte eğitimciler açısından öğrenmenin temel araçlarından biri olduğunu belirtmektedir.¹⁸⁹

Oyun kavramına kültürel açıdan yaklaşan Hollandalı tarihçi Huizinga (1872-1945), “Homo Ludens” adlı eserinde oyunu, tüm kültürlerden daha eski ve kültürü şekillendiren temel bir faaliyet olarak ele alır. Huizinga’ya göre insan sadece “homo sapiens” (bilge insan) ya da “homo faber” (alet yapan insan) değil, aynı zamanda “homo ludens” yani “oyun oynayan insandır.” Onun tanımıyla oyun; gönüllü olarak katılım sağlanan, belirli zaman ve mekân içinde, kurallara bağlı şekilde gerçekleştirilen, kendi içinde bir amacı olan, gerilim ve sevinç duygusu uyandıran, gündelik yaşamın dışında bir deneyim sunan iradi bir eylemdir.¹⁹⁰ Oyun, bireyin özgürce katıldığı, keyif aldığı ve dilediğinde erteleyebileceği bir etkinliktir. Bu yönüyle oyun, gündelik hayatın baskısından uzaklaşma ve rahatlama imkânı sunar.¹⁹¹

Oyunla ilgili farklı bir perspektif sunan Baltacıoğlu ise, oyunu fiziko-psişik bir faaliyet olarak değerlendirmekte, bu faaliyetin çocuğun terbiyesiyle doğrudan bir ilişkisinin olmadığını savunmaktadır. Ona göre oyun yalnızca sosyal gelişimi destekleyici bir malzeme sunar ancak bu gelişimi doğrudan gerçekleştirmez. Hatta sosyal etkileşimden yoksun olarak tek başına oyun oynayan bir çocuğun sağlıklı bir birey olamayacağını ileri sürmektedir.¹⁹²

Gazâlî ise oyunu, bireyin zihinsel ve bedensel faaliyetleri sonucu azalan enerjisini yeniden kazanmasını sağlayan bir araç olarak değerlendirir. Bu açıdan bakıldığında oyun, hem dinlendirici bir etkinlik hem de öğrenme kapasitesini artıran bir araçtır.¹⁹³ Gazâlî’nin bu yaklaşımı, oyunun İslam düşünce geleneğinde de eğitimle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu bağlamda oyun, hem bedensel hem de manevi gelişime hazırlık sürecini destekleyen bir eylem olarak ifade edilebilir. Işılak ve Durmuş da oyunu; fiziksel ve bilişsel beceriler ile toplumsal uyum ve duygusal yeterliği geliştirmeye yönelik, gerçek yaşamın dışında yer alan,

¹⁸⁹ Umran Tüfekçioğlu, “Çocuk Eğitiminde Oyun ve Önemi”, *Çocukta Oyun Gelişimi* (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları, 2013), 4.

¹⁹⁰ Johan Huizinga, *Homo Ludens Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*, çev. Mehmet Ali Kılıçbay (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015), 50.

¹⁹¹ Huizinga, *Homo Ludens*, 24-26.

¹⁹² İsmail Hakkı Baltacıoğlu, *Toplu Tedris (Öğretmen Kitapları)* (İstanbul: Sebat Basımevi, 1938), 21; Gıyasettin Aytaş - Başak Uysal, “Oyun Kavramı ve Sınıflandırılmasına Yönelik Bir Değerlendirme”, *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 15/1 (2017), 677.

¹⁹³ Emine Gözalan, *Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 yaş Çocuklarının Dikkat ve Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013), 39-40.

maddi bir kazanç sağlamayan, gönüllü katılım esasına dayalı ve kendine özgü kuralları olan eğlenceli bir etkinlik olarak tanımlar.¹⁹⁴

Kuramsal çerçevede Piaget, oyunu bireyin dış dünyadan gelen uyarıcıları özümseyerek bilişsel sistemine dâhil etme yolu olarak görürken; Montaigne, çocukların en ciddi uğraşı olarak oyunu kabul eder.¹⁹⁵ Montessori ise benzer şekilde oyunu çocuğun “iş”i olarak değerlendirir.¹⁹⁶ Arnold, oyun yoluyla yapılan etkinliklerin çocukta motor koordinasyonu, kas ve uzuv kontrolü gibi becerilerin gelişimine katkı sağladığını vurgular. Bu nedenle oyun, eğlenme ya da zaman geçirme aracı olmaktan çok çocuğu yetişkinliğe hazırlayan bir alıştırma sürecidir denebilir.¹⁹⁷

Oyun kavramının doğasına ilişkin şematik algılar bireyler arasında ortaklık gösterse de, bazı durumlarda oyun davranışı diğer davranış türleriyle karıştırılabilmektedir. Bu noktada Burghardt, bir davranışın oyun olarak değerlendirilebilmesi için bazı temel ölçütler taşıması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre:

- Oyun, toplumsal işlevselliği olmayan bir etkinliktir.
- Gönüllülük esasına dayanır ve ödüllendirici bir yönü vardır.
- Oyun, kendine özgü davranış kalıplarını içerir.
- Yapısal olarak yaşamsal bir zorunluluk taşımaz.
- Tekrara dayalı davranışlardan oluşur.
- Zihinsel ve bedensel rahatlama sağlar.¹⁹⁸

Bütün bu tanım ve yaklaşımlar göz önüne alındığında oyun; evrensel, gönüllülüğe dayalı, gelişimi destekleyen ve çocuk açısından öğrenmenin en doğal yollarından biri olarak öne çıkmaktadır. Kurallı ya da kuralsız, hedefli ya da hedefsiz oluşundan bağımsız olarak oyun, çocuğun bireysel keşif alanı, duygusal ifade biçimi ve çok yönlü gelişimini destekleyen güçlü bir öğrenme aracıdır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde oyun ile öğrenme arasındaki ilişkinin dikkatle ele alınması önemlidir. Aynı şekilde, yetişkinlerin çocuğu tanıması, ilgi alanlarını fark etmesi ve gelişimsel süreçlerine rehberlik etmesi açısından da oyun vazgeçilmez bir araç olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla oyunun tanımı ve doğasına ilişkin bu farklı

¹⁹⁴ Hatice Işlak-Alpaslan Durmuş, *Eğitici Oyun Yönetimi, Kara Tahtayı Aşmak Öğrenci Merkezli Öğretmenlik Eğitim Serisi* (İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2004), 78.

¹⁹⁵ Necate Baykoç Dönmez, *Oyun Kitabı* (İstanbul: Esin Yayınevi, 1992), 12.

¹⁹⁶ Montessori, *Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler*.

¹⁹⁷ Arnold Arnold, *Çocuğunuz ve Oyun* (İstanbul: Oğul Matbaacılık, 1995), 10.

¹⁹⁸ Gordan. M. Burghardt, *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits* (London: The MIT Press, 2005); Akt; Rahmi Yıldız, *Zekâ Oyunları ve Geleneksel Çocuk Oyunlarının Ortaokul Öğrencilerinde Dikkat ve Görsel Algıya Etkisi* (Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Doktora, 2019), 11,12.

yaklaşımlar, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ayrıntılı olarak ele alınacak ‘oyun ve din eğitimi ilişkisi’ nin teorik temelini oluşturmaktadır.

1.4.2. Oyunun Tarihsel Gelişimi

Oyun, insanlık tarihinin en eski dönemlerine kadar uzanan köklü bir faaliyettir. Arkeolojik kazılarda elde edilen bulgular, günümüzde oynanan pek çok oyunun kökenlerinin antik çağlara dayandığını göstermektedir.¹⁹⁹ Medeniyetin bilim, mimari, edebiyat, sanat ve giyim gibi pek çok alanda ilerleme kaydetmesi, çocuk oyunlarına ve oyuncaklara da yansımıştır.²⁰⁰ Bu bağlamda oyunlar ve oyuncaklar, toplumların toplumsallaşma düzeylerinin, uygarlık birikimlerinin ve kültürel kimliklerinin yansıtıcısı olarak değerlendirilebilir.²⁰¹

Arkeolojik veriler kemik, taş, ahşap ve hamurdan yapılmış oyuncaklar ile kilden bebekler, duvar resimlerinde betimlenmiş oyun sahneleri ve oyun oynayan çocuk heykellerinin varlığını ortaya koymaktadır. Bu materyaller, hem ait oldukları dönemin kültürel özelliklerini yansıtmakta hem de oyunun evrensel bir dil taşıdığına işaret etmektedir.²⁰² Oyun, ilk dönemlerde daha çok dini törenlerde ve şenliklerde yer alırken, zamanla bayramlar, kutlamalar, savaş öncesi ve sonrası etkinlikler, nişan ve düğün gibi sosyal organizasyonlarda da görülmeye başlanmış ve böylece gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir.²⁰³

Antik Mısır’da oyuna dair ilk bulgulara, mezarlarda ve duvar resimlerinde rastlanmakta tahta atlar, topaclar ve misket gibi oyuncakların kullanıldığı anlaşılmaktadır. Antik Yunan ve Roma medeniyetlerinde ise âşık, çember ve top oyunları ön plana çıkmıştır.²⁰⁴ Anadolu’da Geç Hitit dönemine ait bazı kabartmalarda çocuk oyunlarına ilişkin sahnelere yer verildiği bilinmektedir.²⁰⁵

Orta Çağ’da oyuncak üretiminin geliştiği özel bebek türlerinin, dövme demirden oyuncakların yapıldığı ve ticari olarak satışa sunulduğu görülmektedir. Aynı dönemde Selçuklu toplumunda, savaşçı kimliğin etkisiyle çeviklik ve fiziksel güç kazandıran avcılık, güreş, at

¹⁹⁹ Sinem Kahya Canlı - Deniz Demiraslan, *Çocuk ve Gelişim Dergisi* 3/6 (2020), 62; Arkeofili, “Tarihteki En Önemli 10 Masa Oyunu”, 04 Temmuz 2015; Peter Attia, “The Full History of Board Games”, *Medium*, 21 Ocak 2016.

²⁰⁰ Baykoç Dönmez, *Oyun Kitabı*, 14.

²⁰¹ Sinem Kahya Canlı - Deniz Demiraslan, “Çocuk Oyun Alanlarının Tarihi Gelişimi”, *Çocuk ve Gelişim Dergisi* 3/6 (2020), 62.

²⁰² Kahya Canlı - Demiraslan, “Çocuk Oyun Alanlarının Tarihi Gelişimi”, 62-63.

²⁰³ Muhsin Hazar, *Oyunla Eğitim* (Tutibay Ltd. Şti.: Ankara, 1996), 5.

²⁰⁴ Kahya Canlı - Demiraslan, 62.

²⁰⁵ Işıl Tüfekçi, *Sanatta Oyun Nesneleri* (Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2013), 16.

binme, cirit ve okçuluk gibi oyunlar yaygın olarak oynanmıştır. Batı toplumlarında ise kil ve demir materyal kullanılarak yapılan oyuncaklar yaygınlaşmıştır.²⁰⁶

Yeni Çağ'da minyatür oyuncak evler ve Eyüp oyuncakçılığı gibi yerel üretim örnekleri dikkat çekerken, zamanla bu üretim biçimi yerini sanayi temelli seri üretime bırakmıştır. Avrupa'da oyuncak sanayisinin gelişmesiyle birlikte tahta, teneke ve porselenden üretilmiş oyuncaklar yaygınlaşmıştır.²⁰⁷

19. yüzyılda çocukların yetişkinlerin küçük birer kopyası olmadıkları, kendilerine özgü gelişimsel ihtiyaçlara sahip bireyler oldukları yönünde yeni bir pedagojik anlayış gelişmiştir. Bu dönemde, çocukların güvenli oyun alanlarından yoksun olması nedeniyle çeşitli kazalar yaşanmış, bu da 1880'li ve 1890'lı yıllarda Kuzey Amerika'da ilk planlı çocuk oyun alanlarının kurulmasına zemin hazırlamıştır.²⁰⁸ Aynı dönemde Pestalozzi, Fröbel ve Montessori gibi eğitimciler, oyunun ve oyuncak kullanımının çocuğun eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu dile getirerek bu araçların çocuğun çevresini tanıma, deneyimleme ve anlamlandırma sürecinde vazgeçilmez olduğu ifade etmiştir.²⁰⁹

Niemann, oyun ve oyuncakların hem eğlence hem de bir toplumun sosyokültürel ve ekonomik yapısının göstergesi olduğunu belirtmektedir. Orta Çağ'da çocukların şövalyelerle, günümüzde ise astronotlar ve uzay araçlarıyla oynaması, bu dönüşümün somut örneğidir.²¹⁰ Oyunlar ve oyuncaklar içinde bulunan kültürel çevrenin, gelenek ve göreneklerin, toplumsal mitlerin bir yansımasıdır. Zamanla çocukluk anlayışının değişmesiyle birlikte oyun ve oyuncağın biçimi de dönüşmüştür. Orta Çağ'da çocuk daha az önem atfedilen bir konumdayken, Rönesans dönemiyle birlikte “geleceğin yetişkini” olarak görülmeye başlanmış, iş gücünden ayrılarak okula yönlendirilmiştir. Böylece “küçük yetişkin” kimliğinden sıyrılarak masum bir varlık olarak yeniden konumlandırılmıştır.²¹¹

Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimi açısından oyun beslenme ve uyku kadar önemli bir uğraş alanıdır. Oyun ortamları ve kullanılan materyaller, bu gelişimin niteliğini doğrudan etkiler. Doğal oyun alanlarında yer alan ağaç, taş, toprak, su ve çiçek gibi unsurlar,

²⁰⁶ Refik Turan - G. Kırpık, “Selçuklu Dönemi Türklerde Sosyal ve Ekonomik Hayat”, *Selçuklu El Kitabı* (Ankara: Grafiker, 2016), 27.

²⁰⁷ Kahya Canlı - Demiraslan, 64.

²⁰⁸ Kahya Canlı - Demiraslan, “Çocuk Oyun Alanlarının Tarihi Gelişimi”, 66.

²⁰⁹ Niemann, “Oyuncağın Gelişim Tarihi”, 58-59.

²¹⁰ Niemann, “Oyuncağın Gelişim Tarihi”, 58.

²¹¹ Kahya Canlı - Demiraslan, “Çocuk Oyun Alanlarının Tarihi Gelişimi”, 71.

çocuğun hem doğayla etkileşimini artırmakta hem de yaratıcılığını desteklemektedir.²¹² Ancak günümüzde teknolojik gelişmeler, kentleşme, güvenlik kaygıları ve oyun alanlarının yetersizliği gibi etmenler, çocukların dijital oyunlara yönelmesini hızlandırmıştır. Sonuç olarak, ip atlama, seksek, körebe gibi geleneksel oyunların yerini sanal kimliklerin oluşturulduğu dijital platformlar almış, bu da çocukların sosyal etkileşim ve gelişim süreçlerini olumsuz yönde etkilemeye başlamıştır.²¹³ Din eğitimi bağlamında bakıldığında, dijital oyunların yoğunlaşması çocukların manevi değerlerle temasını zayıflatma riski taşımakta, bu nedenle eğitsel ve değer temelli oyunların yeniden canlandırılması ayrı bir önem kazanmaktadır.

1.4.3. Oyun Kuramları ve Türleri

İnsanlığın varoluşundan bu yana birçok düşünür ve eğitimci, “oyun oynama” olgusunun temelinde yatan sebepleri sorgulamış, insanın neden oyun oynadığı sorusuna çeşitli kuramlar yoluyla yanıt aramıştır. Bu kuramlar kimi zaman birbiriyle örtüşen açıklamalar sunarken, kimi zaman da farklı bakış açılarıyla oyunun doğasını yorumlamışlardır. Söz konusu yaklaşımlar genel olarak klasik ve modern oyun kuramları olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmaktadır.

Klasik kuramlar, oyunun neden oynandığına odaklanarak 19. yüzyılda ortaya çıkmış, daha çok antropolojik ve evrimsel yaklaşımlar üzerinden şekillenmiştir. Bu kuramlar, oyunun içeriğinden ziyade, bireyin oyuna yönelme motivasyonuna ve oyunun doğuştan gelen yönüne vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle klasik kuramlar, erken çocukluk döneminde çocuğun oyun aracılığıyla sergilediği davranışların hem eğlence hem de gelişimsel ve hatta değer aktarımı açısından da güçlü bir temele dayandığını göstermektedir. Buna karşılık modern kuramlar, 20. yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren gelişmiş ve oyunun bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim alanları üzerindeki etkilerini açıklamaya odaklanmıştır.²¹⁴

1.4.3.1 Klasik Oyun Kuramları

19. yüzyılda ortaya çıkan klasik kuramlar oyunun içeriğinden ziyade neden oyun onandığı sorusu üzerine temellendirilmiştir. Klasik kuramcılar, genellikle çocuğun oyun oynarken sarf ettiği enerji üzerinden değerlendirmede bulunmuşlar, fiziksel ve içgüdüsel olarak

²¹² Kahya Canlı - Demirarslan, “Çocuk Oyun Alanlarının Tarihi Gelişimi”, 71.

²¹³ Rüstem Mustafaoglu vd., “Dijital Teknoloji Kullanımının Çocukların Gelişimi ve Sağlığı Üzerine Olumsuz Etkileri”, *Addicta: The Turkish Journal on Addiction* 5/2 (2018), 227-247.

²¹⁴ Gökhan Duman, *Türkiye ve Amerika’da Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi ‘Kültürler Arası Bir Çalışma* (Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2010), 8.

oyun oynamaya eğilimli olduğumuzu ifade etmişlerdir. Oyunu deneysel araştırmalardan ziyade antropolojik ve evrimsel bir bakış açısıyla açıklamaya çalışmışlardır.²¹⁵ Lazarus'un oyunu mutluluk verici ve hedefi olmayan bir faaliyet olarak değerlendirmesi sonrasında Bühler, Piaget, Erikson, Schmitchen gibi birçok teorisyen de bu konudaki görüşlerini ifade etmiştir.²¹⁶ Klasik oyun kuramları; fazla enerji kuramı, rahatlama kuramı, egzersiz kuramı ve tekrarlama kuramı olarak alt başlıklara ayrılmaktadır.²¹⁷

- **Fazla Enerji Kuramı:** İngiliz filozof ve psikolog Herbert Spencer, 19. yüzyılda ele aldığı “Psikolojinin Prensipleri” adlı eserinde bu kuramı ortaya koymuştur. Ona göre anne-babalar çocukların birçok ihtiyacını gördükleri için çocuklarda enerji fazlalığı ortaya çıkmaktadır. Bu enerjiyi en tabii yoldan boşaltmanın yolu oyundur. Oyun aracılığı ile çocuk, toplumsal açıdan kabul edilen bir yolla fazla enerjinin baskısından kurtulur ve dengeye kavuşur.²¹⁸ Spencer’a göre sağlıklı çocuk çok oyun oynar. Hayvanlar ve insanlar evrensel olarak sürekli enerjik ve aktif varlıklardır. Hayatlarına devam edebilmeleri var olan enerji miktarlarına bağlıdır. Bazen temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra da hâlâ harcanmak üzere bir miktar enerji kalabilmektedir. Bu enerjiyi verimli şekilde harcamanın yolu da oyundur.²¹⁹
- **Eğlenme ve Rahatlama Kuramı:** Alman şair Moritz Lazarus tarafından ortaya atılan bu kuram fazla enerji kuramının zıddı bir yaklaşımı savunmaktadır. Bu kurama göre oyun oynamanın esas amacı enerjiyi tüketmek değil, depolamaktır. Lazarus, insanın çalışırken enerji tükettiğini ve bir enerji açığı yarattığını, oyun yoluyla da kişinin dinlendiğini ve enerjisinin tekrar yerine geldiğini iddia eder.²²⁰ Bu kuram açısından bakıldığında özellikle şehir hayatı ve modern çalışma koşulları insanlarda stres oluşturmaktadır. Bireyler oyunu, stres ve gerilimden uzaklaşmanın bir yolu olarak görmektedirler. Devamlı koşturmaca ve debdebenin içinde olan insan, rahatlama ve ihtiyaç duyduğu enerjiyi toplamak için bir

²¹⁵ Meva Şenyuva, *Oyun Kuramları Üzerine Bir İnceleme* (İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023).

²¹⁶ Berka Özdoğan, *Çocuk ve Oyun: Çocuğa Oyunla Yardım* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2009), 101.

²¹⁷ Şenyuva, *Oyun Kuramları Üzerine Bir İnceleme*.

²¹⁸ Bernard. J. Gilmore, *Play A Special Behavior* (Colombia: Colombia University, 1971); Özlem Gazezoğlu, *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi* (İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007), 37.

²¹⁹ Irina Verenikina vd., “Child’s Play: Computer Games, Theories of Play and Children’s Development”, *IFIP Working Group 3.5 Conference: Young Children and Learning Technologies* 34 (2003), 99.

²²⁰ L.L. Johnson vd., *Play and Early Childhood Development* (New York: Harper Collins Publishers, 1987), 5; Ayşe Dilek Öğretir, “Oyun ve Oyun Terapisi”, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 22 (2008), 95.

alana ihtiyaç duymaktadır.²²¹ Çocuklar açısından bakıldığında ise gündelik yaşamın gerilimini üzerlerinden atmak için kovalamaca, atlama, zıplama, koşma gibi davranışlar sergilemeleri oyun oynarken bir yandan da rahatlamalarını sağlamaktadır denebilir.

- **Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma Kuramı:** Bu kuram, Karl Groos tarafından geliştirilmiştir. Gross'a göre erken dönemde edinilen içgüdüsel alışkanlıklar bireyin gelecek yaşamını şekillendirir.²²² Alıştırma kuramına göre oyun, çocuğun yaşam becerilerini ve hayata dair gerekli alışkanlıkları edinmesi için ortam sağlar. Çocuklar oyun sırasında girdikleri roller ile gelecek yaşamlarında ihtiyaç duyacakları bilgileri ve becerileri deneyimler. Bu kurama göre çocuğun oynadığı oyunlar gelişimine bağlı olarak değişiklik göstermektedir.²²³
- **Tekrarlama Kuramı:** Tekrarlama kuramı, psikolog Stanley Hall tarafından ortaya atılmış olup 'alıştırma kuramı' nın tersi görüşleri savunan, evrimci felsefeye dayalı bir kuramdır. Hall, çocuklarda oyun sırasında gözlemlediğimiz koşma, sıçrama, tırmanma, atlama, fırlatma gibi davranışların aslında içgüdüsel davranışlar olduğu ve ilkel insan davranışlarını tekrar etmekten başka bir şey olmadığını ileri sürmektedir. Yani esasında oyun, atalarımızdan kalan biyolojik bir mirasın sonucudur.²²⁴ Bunun yanı sıra bireyin sonradan edinmiş olduğu beceri ve davranışların yine kalıtım yoluyla sonraki nesle aktarıldığını kabul etmektedir. Ancak bu durum birbirinden farklı oyun türlerinin bulunması ya da oyun sırasında bireylerin farklı tepkiler ve yaklaşımlar göstermesi konusunu açıklamada yetersiz kalmaktadır.²²⁵ Hall'a göre çocukların oyun içindeki davranışları tıpkı atalarının gelişimsel süreci gibi bir süreci takip eder. Öncelikle bireysel oyunlar oynar, daha sonra grup oyunlarına yönelir. Oyunun esas amacı ise, modern hayat içinde çok sık kullanmadığımız ve ihtiyaç duymadığımız ilkel içgüdüleri geri plana iterek sönmesini sağlamaktır.²²⁶ Buradan hareketle, çocukların kuşaklar boyu aktarılan değer ve inançlarla temasının da oyun aracılığıyla pekiştirilebileceği öne sürülebilir.

²²¹ Ali Tekin, "Serbest Zaman Bağlamında Oyun Teorileri", *Rekreasyon Bilimi* (Ankara: Gazi Kitapevi, 2016), 57.

²²² Abdullah Bedir Kaya, *Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması* (Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2013), 18.

²²³ Duman, *Türkiye ve Amerika'da Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi 'Kültürler Arası Bir Çalışma*, 9.

²²⁴ Tekin, "Serbest Zaman Bağlamında Oyun Teorileri", 57.

²²⁵ Müzeyyen Sevinç, *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun* (İstanbul: Morpa Yayınları, 2005), 59.

²²⁶ Ayşe Belgin Aksoy, "Oyunun Tarihçesi ve Oyun Kuramları", *Erken Çocukluk Döneminde Oyun* (Ankara: Pegem Akademi, 2014), 26.

1.4.3.2. Modern Oyun Kuramları

Modern oyun kuramları, 1920’li yıllardan itibaren gelişmeye başlamış ve oyunun bireyin özellikle çocukluk dönemindeki bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Bu kuramlar, oyunun sadece fiziksel boşalım ya da içgüdüsel bir faaliyet olmanın ötesinde, öğrenme, problem çözme, yaratıcılık, kendini ifade etme ve sosyal etkileşim gibi çok boyutlu işlevlerini vurgulamaktadır.²²⁷ Modern yaklaşımda oyun, çocuk için bir kendini gerçekleştirme ve dünyayı anlama aracı olarak değerlendirilmekte, hayal gücü ve sembolik düşünme süreçleri oyun yoluyla şekillenmektedir.²²⁸

Aşağıda, modern oyun kuramlarının başlıca temsilcileri olan Freud -psikanalitik yaklaşım-, Piaget -bilişsel kuram- ve Vygotsky -sosyokültürel kuram- çerçevesinde geliştirilen teorik yaklaşımlar ele alınmaktadır.

- **Psikanalitik Kuram:** Modern oyun anlayışının öncülerinden biri olan Sigmund Freud, psikanalitik kuramı ile oyunun bireyin iç dünyasını yansıtan bir işlevi olduğunu savunmuştur. Freud’a göre oyunun iki temel yönü vardır. Birincisi, bireyin bilinçdışı isteklerinin doyuma ulaşması; ikincisi ise travmatik yaşantılarla başa çıkma sürecine yardımcı olmasıdır.²²⁹ Bu bağlamda oyun, çocuğun olumsuz duygu ve düşüncelerini dışa vurduğu, kontrol ettiği ve yeniden yapılandığı bir alandır.²³⁰ Freud’un görüşlerini izleyen psikanalistler, oyunun çocuğun kişiliğini anlamada önemli bir araç olduğunu savunmuş ve bu doğrultuda oyun terapisi yöntemini geliştirmişlerdir. Bu yaklaşım, çocuğun oyun esnasında sergilediği davranışları, içsel çatışmalarını ve ruhsal dünyasını anlamada terapötik bir kaynak olabileceği fikrine dayanır.²³¹

Freud, çocukların oyun davranışlarının rastlantısal değil, bilinçaltının etkisiyle şekillendiğini ifade etmiştir. Çocuklar, gerçeklik ile oyun arasında ayırım yapabildikleri hâlde, oyun aracılığıyla gerçek yaşantıların izlerini taşıyan yeni ve özgün bir dünya kurarlar. Özellikle olumsuz deneyimlerin oyun içerisine yansıtılması, çocuğun bu

²²⁷ Saniye Vatandaş, “Oyun ve Oyuncak: Teknolojik ve Toplumsal Dönüşüm Sürecinde Oyun ve Oyuncanın Anlamsal ve İşlevsel Değişimi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi* 11/28 (2020), 920.

²²⁸ Duman, *Türkiye ve Amerika’da Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi ‘Kültürler Arası Bir Çalışma*, 10.

²²⁹ E. Nihal Ahioğlu, *Sembolik Oyunların Dört Yaş Çocuklarının Dil Kazanımına Etkisi* (Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara, Yüksek Lisans Tezi, 1999), 7.

²³⁰ Sevinç, *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*, 65.

²³¹ Muammer Sun - Hilmi Seyrek, *Okul Öncesi Eğitimde Oyun* (İzmir: Müzik Eserleri Yayınları, 1997), 40.

deneyimlerle yüzleşmesini ve onları işleyerek baş etmesini kolaylaştırır. Bu yönüyle oyun, hem ifade edici hem de iyileştirici bir süreçtir.²³²

- **Bilişsel Kuram:** Jean Piaget tarafından geliştirilen bilişsel oyun kuramı oyunu, çocukların bilişsel gelişiminin bir göstergesi ve destekleyicisi olarak ele alır. Piaget’ye göre oyun, “özümleme” sürecinin bir uzantısıdır. Çocuklar oyun yoluyla çevresel uyarıları özümseyerek kendi zihinsel yapılarını inşa ederler. Bu süreç, çocuğun gelişim düzeyine bağlı olarak farklı biçimlerde kendini gösterir.²³³

Piaget, oyun gelişimini üç aşamada açıklamaktadır.²³⁴

1. *Alıştırıcı Oyunlar (0–2 yaş):* Bu dönem, duyuşal-motor evreye karşılık gelir. Çocuklar çevreyi bedenleriyle tanımaya çalışır. Tutma, emme, sallama, fırlatma gibi eylemlerle oyun oynarlar. Oyun, bedensel hareketlerin tekrarına dayalıdır.

2. *Sembolik Oyunlar (2–7 yaş):* Bu dönemde çocuk, nesneleri temsil eden başka nesnelerle oynayarak hayal gücünü ve sembolik düşünme becerisini geliştirir. “-mış gibi” yapma davranışları bu evrenin temel özelliğidir. Evcilik, doktorculuk gibi oyunlar bu kategoride yer alır.

3. *Kurallı Oyunlar (7 yaş ve üzeri):* Bilişsel olgunlaşma ile birlikte çocuklar kuralları anlar ve uygulamaya başlar. Bu dönemde grup oyunları, iş birliği ve rekabet gibi sosyal beceriler ön plana çıkar.²³⁵

- **Sosyokültürel Oyun Kuramı:** Lev Vygotsky, oyun kuramını kültürel ve sosyal etkileşim temeline oturtan önemli düşünürlerden biridir. Vygotsky’ye göre çocuğun bilişsel gelişimi bireysel süreçlerden ziyade, sosyal etkileşim ve kültürel aktarımla biçimlenir. Bu nedenle oyun, çocuğun hem bireysel hem de sosyal yönden de geliştiği bir alandır.²³⁶ Vygotsky’nin “yakınsal gelişim alanı” kavramı, çocuğun mevcut gelişim düzeyi ile potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafeyi ifade eder. Oyun, bu alanın etkin şekilde kullanıldığı, çocukların daha yetkin bireylerle etkileşime girerek yeni

²³² Baykoç Dönmez, *Oyun Kitabı*, 18.

²³³ Ahioğlu, *Sembolik Oyunların Dört Yaş Çocuklarının Dil Kazanımına Etkisi*, 8.

²³⁴ Ageliki Nicolopoulou, “Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 37/2 (2004), 140.

²³⁵ Vatandaş, “Oyun ve Oyuncak: Teknolojik ve Toplumsal Dönüşüm Sürecinde Oyun ve Oyuncanın Anlamsal ve İşlevsel Değişimi”, 921.

²³⁶ Musa Eroğlu, “Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim: Piaget ve Vygotsky’nin Bilişsel Gelişim Kuramlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması”, *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi* 6/1 (2023), 73.

beceriler öğrendiği bir gelişim alanıdır. Vygotsky, oyunu toplumsal normların ve rollerin öğrenildiği bir sosyal etkileşim alanı olarak tanımlar. Oyunun, çocuğun bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sunduğunu; aynı zamanda kültürel değerlerin aktarımında etkili bir araç olduğunu belirtmiştir. Oyundaki sembolik roller ve kurallar, çocuğun dış dünyayı anlamlandırmasını ve toplumsal kuralları içselleştirmesini kolaylaştırır.²³⁷ Modern oyun kuramları, çocuğun gelişiminde oyunun çok yönlü etkilerini açıklamakta önemli bir kuramsal temel sunmaktadır. Psikanalitik yaklaşım çocuğun iç dünyasını ve duygusal gelişimini, bilişsel kuram zihinsel süreçleri, sosyokültürel kuram ise sosyal bağlamı ön plana çıkarmaktadır. Bu farklı kuramsal bakış açıları, oyunun çok yönlü yapısını anlamada birbirini tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır. Dolayısıyla modern oyun kuramları, erken çocukluk döneminde din eğitimi uygulamalarında oyunun neden bu kadar etkili olduğunu açıklayan önemli bir teorik dayanak sunmaktadır. Oyun, çocukların dini gelişim süreçlerinde bilişsel hazırbulunuşluklarını desteklemekte, duygusal güven ortamı oluşturmakta ve sosyal olarak dini değerlerin deneyimlenmesine aracılık etmektedir.

1.5. Oyunun Çocuğun Gelişimindeki Yeri ve Önemi

Son yıllarda farklı disiplinlerde yapılan bilimsel araştırmalar, oyunun çocuğun yaşamında merkezi bir rol üstlendiğini açıkça ortaya koymuştur. Geleneksel anlayışta yalnızca eğlence ve boş zaman etkinliği olarak görülen oyun, günümüzde çocuk gelişiminin vazgeçilmez bir unsuru olarak değerlendirilmekte; bu alanda yürütülen çalışmalar her geçen gün artmaktadır.²³⁸

Modern dünyada bilgiye ulaşma yöntemlerinin çeşitlenmesi ve öğrenme süreçlerinin dönüşmesiyle birlikte, tekrar ve ezbere dayalı öğretim yöntemleri yerini, bireyin aktif katılımını esas alan, deneyim temelli öğrenme yaklaşımlarına bırakmıştır. Bu noktada, erken çocukluk döneminde çocukların en doğal ve yaygın uğraşı olan oyunun, öğrenme süreçlerindeki yeri daha da önem kazanmıştır. Çünkü oyun, çocuğun yaşantılar yoluyla edindiği bilgileri anlamlandırmasına, içselleştirmesine ve günlük yaşamına aktarmasına imkân tanımaktadır.

Oyun esnasında çocuk aktif bir katılımcı olarak rol almakta, problem çözme becerileri geliştirmekte ve benlik farkındalığı kazanmaktadır. Bu süreçte çocuk, hem çevresini hem de

²³⁷ Feyza Erden, “Oyun Kuramları”, *Çocuk ve Oyun* (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2016), 24-45.

²³⁸ Aygören Dirim, *İlköğretim okulları için Çocuk Oyunları* (İstanbul: Esin Yayınevi, 2000), 3; Özdoğan, *Çocuk ve Oyun: Çocuğa Oyunla Yardım*; Erşan, “Okul Öncesi Çocuklarının Gelişimsel Özellikleri ve Temel İhtiyaçları”.

kendi yeteneklerini keşfetmekte, kendine olan güven duygusu pekişmektedir.²³⁹ Ayrıca oyun, çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimini kapsamlı bir şekilde desteklemektedir. Bireyin çevresiyle etkili iletişim kurması, duygularını tanıması, ifade etmesi ve yönetmesi, düşüncelerini yapılandırması, beden farkındalığı geliştirmesi gibi çok boyutlu beceriler oyun yoluyla gelişmektedir.²⁴⁰

Çocuğun bulunduğu her ortamda bir şekilde oyuna yer vermesi, oyunun onun gelişimsel yapısıyla ne denli bütünleştiğini göstermektedir. Yapılan araştırmalar, düzenli olarak oyun oynayan çocukların, oynamayan akranlarına kıyasla daha sağlıklı gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum özellikle erken çocukluk eğitiminin temelini oluşturan oyun etkinliklerinin ne derece kritik olduğunu göstermektedir. Özellikle bu dönemde yapılandırılmış ya da serbest oyunlar, çocuğun hem bedensel hem de ruhsal açıdan sağlıklı bir gelişim sergilemesine önemli katkı sağlamaktadır.²⁴¹

1.5.1. Oyunun Çocuğun Fiziksel ve Motor Gelişimine Etkileri

Yaşamın ilk yılları, bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin en hızlı gerçekleştiği dönemdir. Bu kritik dönemde çocuğun çok yönlü gelişimini desteklemek, onun topluma uyum sağlamasına yardımcı olmak ve çevresini tanıması için uygun ortamlar sunmak, başta ebeveynler olmak üzere tüm yetişkinlerin temel sorumlulukları arasındadır.²⁴²

Erken çocukluk döneminde çocuklar genellikle sürekli hareket hâlinindedir. Bu durum, sağlıklı gelişim gösteren bireyler için oldukça doğaldır. Çünkü bu yaş grubundaki çocuklar, dünyayı keşfetmeye yönelik içsel bir motivasyon taşımakta koşmak, zıplamak, atlamak ve tırmanmak gibi fiziksel etkinlikleri, bu keşif sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak gerçekleştirmektedir.²⁴³ Bu nedenle çocuklara sürekli olarak sakin olmalarını telkin etmek yerine, enerjilerini boşaltabilecekleri, özgürce hareket edebilecekleri güvenli oyun ortamları sunmak son derece önemlidir. Bu bağlamda oyun; güç, dikkat, hız, denge, koordinasyon ve

²³⁹ Ender Durualp - Neriman Aral, “Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39 (2010), 162.

²⁴⁰ Sun - Seyrek, *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*.

²⁴¹ Metin Kadim, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre İncelenmesi”, *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2 2/1 (2012), 2.

²⁴² Norma Razon, “Okul Öncesi Eğitimde Oyunun, Oyunda Yetişkinin İşlevi” (Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Ltd. Şti., 1985); A. Oğuzhan Kıldan, *Oyunun Çocukların Gelişim Özelliklerine Etkisi* (Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2001), 57.

²⁴³ Sevil Burgaz Uskan - Taner Bozkuş, “Eğitimde Oyunun Yeri”, *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi* 5/2 (Aralık 2019), 126.

esneklik gibi temel motor becerilerin gelişimi açısından son derece işlevsel bir alan sunmaktadır.

Psikomotor gelişim açısından bakıldığında, oyun çocuğun hareketlerini kontrol etme, yönlendirme ve dengeleme becerilerini geliştirmesine olanak tanır. Sürekli tekrarlanan hareketler, kas hafızasını güçlendirir. Çocukta cesaret, kararlılık, irade ve deneyim gibi bilişsel ve duyuşsal bileşenlerin gelişimini destekler. Tüm bu unsurlar, çocuğun problem çözme becerilerini de dolaylı olarak besler.²⁴⁴

Oyun sırasında kullanılan çeşitli materyaller ve oyuncaklar, çocuğun farklı fiziksel deneyimler yaşamasına imkân tanır. Denge tahtası, ip, top, bisiklet, tırmanma ekipmanları gibi araçlar, hem motor becerilerin gelişmesini sağlar hem de çocuğun bedenini daha iyi tanmasına yardımcı olur. Ayrıca hareketli oyunlar sayesinde çocuk çevresindeki canlı ve cansız varlıkları gözlemlene ve doğayı keşfetme fırsatı bulur. Atlama, zıplama, koşma ve tırmanma gibi aktiviteler aracılığıyla çocuk; uzaklık-yakınlık, ağırlık, büyüklük-küçüklük, denge ve kütle gibi temel fiziksel kavramları yaparak ve yaşayarak öğrenir.²⁴⁵

Sonuç olarak oyun, fiziksel hareketliliği destekleyen bir etkinlik olmanın yanı sıra çocuğun çevresini anlamlandırma sürecini zenginleştiren bir öğrenme aracıdır. Bu anlamlandırma süreci, dini gelişim açısından da oldukça önemlidir. Çünkü çocuk oyun yoluyla hem fiziksel çevresini hem de dini sembollerini, kutsal mekânları ve ibadet pratiklerini tanıma fırsatı bulabilir. Oyun sırasında kullanılan materyaller, çocuğun dünyayı algılama biçimini şekillendirir ve bedensel farkındalığını artırır.

1.5.2. Oyunun Çocuğun Bilişsel Gelişimine Etkileri

Çocuğun gelişim yolculuğu içerisinde bilişsel gelişim, temel bir yer teşkil etmektedir.²⁴⁶ “Biliş” kavramı, zihinsel süreçleri ifade eder ve dikkat, algı, bellek, problem çözme, akıl yürütme ve yaratıcılık gibi çeşitli zihinsel işlevleri kapsar.²⁴⁷ Bilişsel faaliyetler bireyin olayları algılamasını, mantıksal düşünme becerisi kazanmasını ve elde ettiği bilgileri anlamlı bir biçimde yapılandırmasını sağlar. Bilişsel gelişim ise yalnızca zihinsel becerilerle sınırlı olmayıp

²⁴⁴ Mücahit Dilekmen - Narin Bozan Tüzün, “Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 37 (2018), 44.

²⁴⁵ Baykoç Dönmez, *Oyun Kitabı*.

²⁴⁶ Arzu Özer vd., “Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri”, *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi* 4/3 (2006), 54-57.

²⁴⁷ Bayhan - Artan, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*.

bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimi de içerir; bilginin kazanılması, işlenmesi, depolanması ve değerlendirilmesine olanak tanır.²⁴⁸

Bilişsel gelişim hem genetik özelliklerin hem de çevresel etmenlerin bir ürünüdür. Kalıtsal faktörlere doğrudan müdahale mümkün olmasa da, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin zengin uyaranlarla donatılması, bilişsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu noktada oyun, çocuğun çevresel uyaranlara erişimini artıran ve gelişim sürecini destekleyen en etkili araçlardan biri olarak öne çıkar. Oyun eğlenceli bir uğraş olmanın ötesinde öğrenmeyi ve keşfetmeyi sağlayan işlevsel bir etkinliktir.²⁴⁹

Gelişim kuramcılarına göre, bilişsel gelişim bebeklikten itibaren oyunla birlikte başlamaktadır. Özellikle Piaget, oyunun çocuğun bilişsel gelişiminde kritik bir rol oynadığını savunmuş ve oyunun temel işlevini, çocuğun çevresini tanıması, deneyimlemesi ve öğrenmesiyle ilişkilendirmiştir. Çocuk, oyun yoluyla çevresine dair bilgi edinir, merakını giderir, aktif şekilde öğrenme sürecine katılır.²⁵⁰

Oyun sırasında çocuk nesnelerin niteliklerini, benzerliklerini, kullanım amaçlarını keşfederken bilişsel süreçler de sürekli olarak devrededir.²⁵¹ Bu süreçte çocuk hem somut deneyimlerle hem de soyut düşünme becerileri olan algılama, kavrama, sınıflama, sıralama, akıl yürütme, problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, analiz ve değerlendirme gibi yetkinlikleri de kazanır.²⁵² Tüm bu beceriler, bilişsel gelişimi destekleyen temel yapı taşlarıdır.

Günümüz dünyası, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte hızla değişmektedir. Bu hızlı değişime ayak uydurabilen bireyler, olayları doğru analiz edebilen, alternatif çözüm yolları geliştirebilen ve stratejik düşünebilen bireylerdir. Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde bilişsel potansiyelin desteklenmesi ve bu becerilerin temellerinin oyun yoluyla atılması oldukça önemlidir. Çünkü bu dönemde beyin gelişimi hızlıdır ve öğrenme kapasitesi üst düzeydedir. Bilginin salt aktarımı bu becerileri kazandırmak için yeterli olmayacağından, çocukların oyun temelli etkinliklerle düşünme becerilerini geliştirmelerine imkân tanınmalıdır.

²⁴⁸ Neriman Aral - Gülen Baran, *Çocuk Gelişimi* (İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 2018).

²⁴⁹ Kathy Hirsh Pasek - Roberta Michnick Golinkoff, "Why Play=Learning" (Encyclopedia on Early Childhood Development, 2008).

²⁵⁰ Jean Piaget, *Play, Dreams and Imitation in Childhood* (New York: Norton, 1962).

²⁵¹ Nicolopoulou, "Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası", 140-141.

²⁵² Mervenur Yıldız, *Algoritma Öğretiminde Kutu Oyunu Kullanılmasının İlkokul Öğrencilerinin Algoritma Başarısına Etkisinin İncelenmesi* (İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2020), 24; Stevanne Auerbach, *Çocuk Yetiştirmede Oyunun Önemi* (İstanbul: Yakamoz Yayınları, 2008), 38; Sun - Seyrek, *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*, 57.

Bu amaç doğrultusunda, bilişsel becerileri destekleyen çeşitli oyun ve oyuncaklar etkili bir araç olarak kullanılabilir. Satranç, dama, tangram, mangala, yapbozlar, Rubik küpler, zekâ kartları, eşleştirme oyunları ve kutu oyunları, çocukların dikkat, hafıza, planlama, strateji geliştirme ve problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştiren materyallere örnek olarak verilebilir.

1.5.3. Oyunun Çocuğun Dil Gelişimine Etkileri

Günümüzde yapılan araştırmalar, dil ile bilişsel gelişim arasında bazı aşamalarda güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koymakta, dilin birçok farklı beceriyi içinde barındırdığına işaret etmektedir. Dil yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, düşünceyi yapılandıran ve bireyin bilişsel kapasitesini yansıtan temel bir gelişim alanıdır. Bu bağlamda, oyun çocukların dil gelişimini destekleyen en önemli etkinliklerden biri olarak kabul edilmektedir.²⁵³

Piaget, işlem öncesi dönemde çocukların ifade edici dillerini iletişimsel konuşma ve kendini merkeze alan konuşma olmak üzere iki kategoriye ayırmaktadır. İletişimsel konuşmada çocuk bilgi aktarmak amacıyla iletişim kurar. Buna karşın kendini merkeze alan konuşma, bir monolog niteliği taşır; çocuk, çevresiyle iletişime geçmeden, çoğunlukla taklit ettiği sesleri ya da içsel düşüncelerini dışa vurarak konuşur.²⁵⁴ Charles'ın çalışmasına göre, işlem öncesi dönemde kendini merkeze alan konuşma, çocukların toplam konuşmalarının yaklaşık %40'ını oluşturur. Yaş ilerledikçe bu oran azalmakta, iletişimsel konuşma daha baskın hâle gelmektedir.²⁵⁵

Dil becerisi, çocuk tarafından oldukça erken yaşlarda kazanılır. Bu dönemde çocukların dini kavramları öğrenmesi de büyük ölçüde dil gelişimiyle bağlantılıdır. Örneğin dua, sure ezberleri veya dini sembollerin adlandırılması, dilsel kapasitenin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle dini eğitimde kullanılan dilin sade, somut ve çocuğun seviyesine uygun olması kritik bir önem taşır. Araştırmalar, bebeklerin daha anne karnındayken tanıdık seslere (özellikle anne ve babanın sesine) tepki verdiklerini göstermektedir. Doğumla birlikte çocuk, anadilini öğrenme sürecine girer. Bu süreçte çocuğun dili semboller aracılığıyla tanınması, bu semboller belleğinde tutması ve gerektiğinde kullanabilmesi, dilsel gelişimin temelini

²⁵³ Funda Acarlar, "Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ve Dil Bozukluklarıyla İlişkisi", *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi* 3/1 (2001), 28.

²⁵⁴ Jean Piaget, *The Language and Thought of the Child* (London: The Humanities Press, 1923).

²⁵⁵ C.M. Charles, *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003), 6.

oluşturur. Bu yönüyle bakıldığında oyun, çocuğun dil gelişimi açısından kritik bir işlev görmektedir.²⁵⁶

Özellikle yetişkinlerle oynanan sözlü oyunlar, anlatılan masallar ve ninniler, çocukların hayal dünyasını geliştirmenin yanı sıra, dil becerilerinin zenginleşmesine de katkı sağlar. Çocuklar oyun sırasında birbirleriyle iletişim kurarak sosyal becerilerini ve dilsel becerilerini geliştirirler. Diyalog kurarken karşılıklı bilgi alışverişinde bulunur, yeni kelimeler öğrenir, sözcük dağarcıklarını genişletirler. Aynı zamanda kendilerini doğru ve etkili biçimde ifade etmeyi, karşısındakini dinlemeyi, soru sormayı, düşüncelerini paylaşmayı ve ikna etmeyi deneyimlerler.²⁵⁷

Sembolik oyunlar sayesinde çocukların dili kullanım becerileri hızla gelişir. “-mış gibi” yaparak oynadıkları bu oyunlarda çocuklar gerçek nesnelerin adlarını öğrenerek bu nesnelerin işlevlerini ve kullanım bağlamlarını da kavrarlar. İlk etapta çevresinde sıkça karşılaştığı nesnelerin adlarını öğrenen çocuk, zamanla hayal gücünü ve soyutlama becerilerini kullanarak daha karmaşık dilsel ifadeler kurmaya başlar.²⁵⁸

Çoban ve Acar’a göre, çocuğa herhangi bir bilgiyi yalnızca sözel olarak aktarmak yerine bu bilginin oyun yoluyla, yaparak ve yaşayarak kazandırılması daha etkilidir. Özellikle sembolik oyunlar, çocuğun aktif katılımını sağladığı için öğrenme sürecini daha verimli kılar. Sosyal oyunlarda ise çocuklar kafiye ve kelime oyunları yoluyla doğaçlama yapmayı, tonlama becerilerini geliştirmeyi ve farklı konuşma biçimlerini deneyimlemeyi öğrenir.²⁵⁹ Dramatik oyunlar ise çocuğun uzun, anlamlı ve yapısal olarak düzgün cümleler kurmasına zemin hazırlar.

Bu bağlamda oyunun dil gelişimine katkıları şu şekilde özetlenebilir:

1. Oyun sırasında çocuğun kelime dağarcığı genişler.
2. Sözel ifadeleri anlama ve uygun bağlamda kullanma becerisi gelişir.
3. Doğru cümle kurma ve dil bilgisi kurallarını uygulama yeteneği artar.
4. Kendini açık, etkili ve düzgün biçimde ifade etmeyi öğrenir.
5. Soru sorma, bilgi edinme ve öğrendiklerini paylaşma becerileri gelişir.

²⁵⁶ Belma Tuğrul, “Oyun Temelli Öğrenme”, *Okul Öncesinde Özel Eğitim Yöntemleri* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2010), 187-216.

²⁵⁷ Funda Acarlar, “Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ve Dil Bozukluklarıyla İlişkisi”, *Özel Eğitim Dergisi* 3/1 (2001), 29.

²⁵⁸ Neriman Aral vd., *Okul Öncesi Eğitimde Oyun* (İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 2001), 32.

²⁵⁹ Bilal Çoban - Eyüp Nacar, *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006), 35.

6. Dinleme ve anlama becerisi kuvvetlenir.
7. Taklit edilen sesleri ayırt etme ve doğru biçimde kullanma yeteneği artar.
8. Vurgu, tonlama ve sesletim becerileri gelişir.
9. Bilişsel değerlendirme, tahmin yürütme ve problem çözme becerilerini destekler.
10. Nesneleri ve araç-gereçleri tanıyarak adlarını öğrenir; işlevlerini kavrar.
11. Duygularını, istek ve ihtiyaçlarını sözel olarak ifade etmeyi öğrenir.
12. Zaman kiplerini kullanma ve dilin zamansal yapılarını kavrama becerisi gelişir.²⁶⁰

Çocuğun dil gelişiminde oyunun ne denli etkili olduğu, kuramsal yaklaşımlar ve alan yazındaki bulgularla açıkça ortaya konmuştur. Neticede oyun dilsel gelişimle birlikte dini kavramların çocuğun gündelik hayatına aktarılmasını da kolaylaştıran bir pedagojik araç olarak önem taşımaktadır.

1.5.4. Oyunun Çocuğun Sosyal Gelişimine Etkileri

Poyraz, sosyal gelişimi, “İçinde bulunulan toplumun bireyden beklediği ya da yapılmasını istemediği davranışları yapmayacak şekilde gelişmesinin sağlanmasıyla ilgili süreçler” olarak tanımlamaktadır.²⁶¹ Çocuk, doğumdan itibaren kendini toplumsal bir ortamın içinde bulur. Sosyal gelişim de diğer bütün gelişim alanları gibi doğumla başlar ve erken çocukluk döneminde oldukça hızlı ilerler. Sosyal gelişim sürecinin sağlıklı ilerlemesi, çocuğun toplumsal değerleri öğrenmesi ve benimsemesi için şarttır. Özellikle ileriki yaşamında topluma uyum sağlayabilmesi, büyük oranda erken çocukluk dönemindeki yaşantılarına bağlıdır.²⁶²

Çocukların toplumsal özellik kazanması, içinde bulundukları çevrenin kültürünü benimsemeleriyle gerçekleşir. Bu noktada arkadaş edinmek, sosyalleşmelerinde önemli bir faktördür. Poyraz’a göre arkadaş edinme ve bir gruba katılma her çocuk için temel bir ihtiyaçtır. Çünkü çocukların sosyal hayatta geçerli olan normları ve değer yargılarını öğrenmesi, bu temel ihtiyacın giderilmesiyle ilişkilidir.²⁶³

Oyun oynamak, çocukların sağlıklı sosyalleşmesinde önemli bir faktördür. Çünkü oyun, diğer gelişim alanlarını etkilediği gibi sosyal gelişimi de destekleyici bir ortam sağlar.²⁶⁴ Oyun

²⁶⁰ Baykoç Dönmez, *Oyun Kitabı*, 34-36; Milli Eğitim Bakanlığı, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi (5., 6., 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı* (MEB, 2013).

²⁶¹ Poyraz, *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*, 41.

²⁶² Karoğlu - Ünüvar, “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri”, 52.

²⁶³ Poyraz, *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*, 41.

²⁶⁴ Mary J. Gander - Harry W. Gardiner, *Çocuk ve ergen gelişimi* (Ankara: İmge Kitapevi, 1998), 618.

oyunarken çocuklar birbirleriyle etkileşim kurarak iş birliği yapma, paylaşma, yardımlaşma, dayanışma ve problemlere çözüm üretme gibi sosyal davranışları öğrenirler.²⁶⁵ Bunun yanında, oyun sırasında çocuk toplumsal cinsiyet rollerini ve sorumluluklarını da öğrenir.²⁶⁶

Sun ve Seyrek'e göre, sosyal kurallar en kolay ve rahat şekilde oyun esnasında öğrenilir. Örneğin; sıraya girip bekleme, diğer bireylerin haklarına saygı gösterme, başkalarıyla iş birliği yapabilme, onlarla eşgüdümlü ve uyumlu çalışabilme, görev bilinciyle hareket etme, kendine güvenme ve kendini kontrol edebilme, girişken olma, dürüst olma, temiz ve düzenli olma, hızlı karar verebilme gibi bireysel ve sosyal beceriler en etkili yöntem olarak oyunla kazandırılabilir.²⁶⁷ Ayrıca oyun, devam eden bir etkinliğe dâhil olabilme, utanma ve içe dönüklük duygusunu tolere edebilme, çatışma durumlarında uzlaşa sağlayabilme, duygudaşlık gösterebilme gibi sosyal becerileri de geliştirebilir.²⁶⁸

1.5.5. Oyunun Çocuğun Duygusal Gelişimine Etkileri

Duygusal gelişime yön veren temel faktörlerden biri, çocuğun çevresiyle olan iletişimi ve etkileşimidir. Bu durum, duygusal gelişimin sosyal gelişimden ayrı düşünülemeyeceğini göstermektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde, çocuğun tutum ve davranışlarında duygusal boyutun ön planda olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, erken dönemde yetişkinlerin çocuğun kendi duygularını tanıması, anlamlandırması ve yönetebilmesi için gerekli ortamı sağlaması gerekmektedir. Bu noktada oyun, çocuğun duygusal kimliklerini oluşturabilmesi için gerekli ortamı sunar. Çocuk, oyun aracılığıyla duygularını kontrol edebilmeyi daha kolay öğrenir.

Sevgi, mutluluk, hüznün, korku, kaygı, güven, merhamet, beğeni, hayranlık, başarı, kıskançlık gibi temel duygular, oyun ortamında sıklıkla ortaya çıkar. Özellikle sosyal ortamlarda edindiği izlenimleri sembolik oyun yoluyla tekrar canlandıran çocuk, bu sayede olumlu duygularını pekiştirirken, duygusal sorunlarını da görmezden gelmekte ya da çözmektedir.²⁶⁹

²⁶⁵ Neslihan Güney, *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Üslupları ile Oyun Davranışları Arasında İlişkinin İncelenmesi* (Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2002), 18-23.

²⁶⁶ Mehabe Akandere, *Eğitici Okul Oyunları* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2003), 12.

²⁶⁷ Sun - Seyrek, *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*, 55.

²⁶⁸ Sevinç, *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*, 153-154.

²⁶⁹ Mary C. Maguire - Judy Dunn, "Friendships in Early Childhood and Social Understanding", *International Journal of Behavioral Development* 21/4 (1997), 669-686.

Psikanalist kuramcılar, oyunun çocukların duygusal ilişki başlatabilmesi için yegâne ortam olduğunu ileri sürmüştür. Nitekim Freud, çocuğun oyun içinde yaşadığı duygulara dikkat çekerek, oyun esnasında bilinç dışı istek ve zorlukların yaşandığını ifade etmiştir.²⁷⁰ Yetişkinlerin günlük hayattaki olumsuz durumları tekrar tekrar konuşup değerlendirmeleri gibi, çocuklar için de oyun, olumsuz deneyimlerin bertaraf edilme yoludur. Oyun sırasında çocuklar, duygularını yeniden yaşamaya ve anlamaya çalışır.²⁷¹ Oyun oynarken etkilendiği olayları sergileyen çocuk, bu olayları somutlaştırarak kendince bir çözüm yolu arar.

Çocuklar oyun oynarken aktif olarak sürece dâhil olurlar. Oyun oynayan çocuk, bir yandan kendini ve çevresini tanıma fırsatı bulup yeni şeyler keşfederken, diğer yandan fiziksel ve duygusal olarak rahatladığı için öğrenmeye daha açık hâle gelir. Çocuk, oyun ortamında bulunmaktan haz duyar; çünkü bu sürece zorunlu değil gönüllü olarak katılır. Oyunda hayal dünyası zenginleşen çocuk, günlük yaşam deneyimlerinin provasını yapma imkânı da elde eder. Ayrıca oyun sırasında çocuk, sürekli olarak etrafındaki yetişkinlerin ilgisini beklemekten kurtulur ve benmerkezcilikten uzaklaşır.²⁷²

Oyun yoluyla çocuk, birçok duygu durumunu ve duygularını nasıl yönetebileceğini öğrenir. Oyun, çocuğun duygularındaki olumlu veya olumsuz her türlü gelişmeyi gözlemlemeye ve gerektiğinde yönlendirmeye de imkân tanır. Aynı zamanda, çocuktaki aidiyet ihtiyacını karşılamak da oyun sayesinde mümkün olur. Bu sayede empati yapabilme, başkalarının hakkını teslim etme, paylaşma, kendi kişisel alanını ve haklarını koruma gibi beceriler gelişir.²⁷³ Bu beceriler çocuğun sosyal yaşamına ve dini gelişimine katkı sağlar. Çünkü empati, adalet, hakkaniyet ve kardeşlik gibi kavramlar dini eğitimde merkezi değerler arasında yer alır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na göre, oyunun duygusal gelişime katkısı oldukça büyüktür. Bu katkılar hem pedagojik hem manevi boyutlarıyla değerlendirildiğinde, oyunun dini eğitim ve değer aktarımı için vazgeçilmez bir unsur olduğu görüldüğü söylenebilir. Bu doğrultuda oyun:

- Çocuğun duygularını denetlemesini sağlar.
- Çocuğun benmerkezcilikten uzaklaşmasına yardım eder.
- Sorunlarına çözüm yolu bulmasını sağlar.

²⁷⁰ Feyza Erden, "Oyun Kuramları", *Çocuk ve Oyun içinde* (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2016), (2. Ünite); Dönmez, *Oyun Kitabı*.

²⁷¹ Özdoğan, *Çocuk ve Oyun: Çocuğa Oyunla Yardım*, 8.

²⁷² Çoban - Nacar, *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar*, 45.

²⁷³ Milli Eğitim Bakanlığı, *Oyun ve Hareket etkinlikleri*, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (Ankara: MEB, 2016), 7.

- İlgisini kamçılar.
- Toplumsallaşmasına katkı sunar.
- Özguvenini geliştirir.
- Çocukta estetik duygusunun gelişmesini sağlar.
- Çocukta cinsel kimliği ile ilgili farkındalık oluşturur.
- Çocuk oyun sayesinde istişare etmeyi, paylaşma, yardımlaşma ve dayanışmayı öğrenir.
- Farklılıklara saygı duymayı öğrenir.
- Liderlik yapmayı öğrenir.
- Kazanmayı ve kaybetmeyi öğrenir.
- Çevresini korumayı öğretir.²⁷⁴

1.5.6. Oyunun Çocuğun Dini Gelişimine Etkileri

İnsanoğlu yaşamı boyunca bir dizi gelişim sürecinden geçer. Dini gelişim de bu sürecin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.²⁷⁵ Bireyin dindarlaşma serüveni, ilk yaşlardan itibaren gelişmeye başlar. Psikolojik ve pedagojik çalışmalar, insanın dini inancı kabullenme yeteneği ile doğduğunu ortaya koymaktadır.²⁷⁶ Ancak bu yeteneğin gerçekleşebilmesi için bireyin zihinsel ve psikolojik olarak yeterli düzeye ulaşmış olması gerekmektedir.²⁷⁷

Her bireyin farklı özellikleri bulunmakla birlikte genel olarak üç yaşından itibaren çocuklarda dini merak uyanmaya başlar. Bu dönemde çocukların dini konularla ilgili sormaya başladıkları ancak daha çok dinin pratik yönüyle ilgilendikleri gözlemlenmektedir. Dolayısıyla henüz inanç açısından derin bir muhteva söz konusu değildir.²⁷⁸ Erken dönemde dini kavramları tam anlamıyla kavrayamayan çocuklar dua ve ibadetlere karşı ilgi göstermektedir. Bu dönemde ailedeki dini eğilimler, çocukta taklit ve özdeşleşme yoluyla ortaya çıkar. Çocukların dini sembol ve öğretilerden etkilenmesi doğrudan ailenin yönlendirmesiyle bağlantılıdır. Hangi dini inanca sahip olunursa olunsun, anne babalar çocuklarının dini algılarını şekillendirmede önemli rol oynamaktadır.²⁷⁹

Aile içi yetiştirmenin devamında, dini duygu ve düşüncenin olumlu gelişiminde okul öncesi eğitim kurumları da büyük önem taşımaktadır. Anaokulu, kreş ve yuvalar, çocukların

²⁷⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, *Oyun Etkinlikleri-2, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi* (Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, 2007), 8-9.

²⁷⁵ Atik, “Dini Gelişim Kuramlarına Din Eğitimi Bağlamında Genel Bir Bakış”, 731.

²⁷⁶ Antonie Vergote, “Çocuklukta Din”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* XXII (1978), 315.

²⁷⁷ Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, 97.

²⁷⁸ Cihandide, *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*, 63.

²⁷⁹ Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, 97-100.

gelişim ve hazırbulunuşluk seviyelerine uygun programlarla, bireyin fitrattan gelen dini ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak durumundadır.²⁸⁰ Gelişim açısından, ailenin vereceği eğitimin tek başına yeterli olması beklenemez. Okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukların temel ihtiyaçlarına yanıt verebilecek programları uygun yöntem ve tekniklerle uygulaması, çocukların her yönden gelişimini olumlu yönde etkiler.²⁸¹ Pedagojik açıdan, bireyin sahip olduğu duygular arasında sıralama yapmak doğru olmasa da, din duygusunun doğru zamanda ve yerde gerekli özenle tatmin edilmesi gerekir. Çünkü tatmini sağlanmayan duygular, ileride istemese de sağlıksız oluşumlara yol açabilir.²⁸²

Karaca'ya göre, çocuğun her davranışı aslında bir oyundur. Yemek yemek, giyinmek, uyumak veya tuvalete gitmek bile çocuk için bir oyun biçimidir. Oyun etkinlikleri yetişkinler için önemsiz gibi görünse de çocuk gelişimi açısından son derece önemlidir. Oyun hem çocuğun mutlu olmasını sağlar hem de birçok yeteneğin gelişimine katkıda bulunur. Bazı oyunlar, çocukların empati becerisini geliştirirken, bazıları hayal dünyası ile gerçek dünya arasında anlamlı bağlar kurmalarını sağlar ve toplumsal rolleri pekiştirir.²⁸³ Yavuzer'e göre, oyun eğitimin yardımcı unsuru olarak görülmelidir. Zira oyun sırasında çocuklar daha kolay, zevkli ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirir.²⁸⁴ Eğitimde “yaparak yaşayarak öğrenme” yönteminin önemi herkesçe kabul görmektedir. İnsan yaptığı şeyi daha kolay öğrenir.²⁸⁵ Bu bağlamda, oyun din eğitiminde de destekleyici bir unsur olarak kullanılabilir.

Erken çocukluk dönemindeki bir çocuğun hayatında duygusal unsurlar, entelektüel unsurlardan daha etkili olmaktadır. Bu nedenle, dini gelişimde duyguları harekete geçiren faktörlerin kullanılması daha uygundur.²⁸⁶ Clark'a göre, erken çocukluk döneminde başlayan din eğitimi dini gelişim üzerinde oldukça etkilidir. Yapılan bir araştırmaya göre, kendilerini dindarlaştıran 65 faktörden çocuklukta alınan din eğitimi 7. sırada yer almaktadır.²⁸⁷ Aile ortamında dini tutum ve davranışlarla tanışan çocuklar, zamanla dini materyalleri oyunlarına taşımakta ve bunları eğlenceli objeler hâline dönüştürebilmektedir. Bazı aileler, dine saygısızlık olmasın diye çocukların bu tür oyun davranışlarını olumsuz karşılamaktadır; ancak sevgi

²⁸⁰ Eyüp Şimşek, “Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* IV/1 (2004), 220.

²⁸¹ Bilgin - Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, 73; Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*, 97.

²⁸² Mustafa Tavukçuoğlu, “Okul Öncesi Çocuğunun Eğitiminde Din Duygusu ve Din Eğitimi”, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/14 (2002), 63.

²⁸³ Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*, 110.

²⁸⁴ Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi*, 177.

²⁸⁵ Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 133.

²⁸⁶ Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*, 121.

²⁸⁷ Clarke, “Çocukluk Dönemi Dini”, 83-107.

temelli dindarlığın gelişmesi için dini konuların oyun içinde kullanılması teşvik edilmelidir. Kur’ani ifadeyle, çocuğun hayatın bir “eğlence ve oyundan” ibaret olduğunu kavraması²⁸⁸ ve dini hayatının merkezine koyabilmesi için oyunlarına bu tür içerikleri dâhil etmesi önemlidir.²⁸⁹

Çocuklar, yetişkinlik dönemlerine kadar yoğunluğu değişmekle birlikte oyuncaklarla iç içe yaşamaktadır. Özellikle erken çocuklukta, zamanlarının büyük bölümünü oyuncaklarla geçirirler.²⁹⁰ Bu dönemde oyuncaklar, öğrenme ve gelişimin temel araçlarıdır. Şüphesiz, dini objeler ve oyuncaklar da çocukların dini gelişimi için gereklidir. Örneğin; cami, türbe, seccade, tespih ve Kâbe maketleri gibi dini mekân ve eşyalar, çocuklara oyuncak olarak sunulabilir. Bu oyuncaklar aracılığıyla namaz, kurban, hediyeleşme ve temizlik gibi dini ve ahlaki konular işlenebilir. Böylelikle çocuk, oyun sırasında bu ritüelleri taklit etmekle kalmaz, bu ritüellerin anlamını kavramaya yönelik bilişsel ve duygusal bir hazırlık sürecine girer. Bu durum, ilerleyen yıllarda dini kimliğin sağlam temeller üzerinde inşa edilmesine katkı sunmaktadır. Ayrıca dini ve ahlaki temalı resimlerle boyama etkinlikleri yapılabilir. Bu süreçte, çocuğun oyun arkadaşlarını seçerken dikkatli olunmalıdır. Çünkü çocuk oyun esnasında olumlu davranışların yanı sıra olumsuz davranışlar da edinebilir. Arkadaşıyla oynayan çocuğun onunla birlikte birçok dini ve ahlaki bilgi, tutum ve davranışı kazanması beklenir. Yetişkinlerin sorumluluğu ise çocuğu iyi arkadaşlar seçmeye yönlendirmektir.²⁹¹

Oyuncaklar, çocuklarda seçme ve değerlendirme duygusunun gelişmesine ve kendi başına karar verebilmesine ortam hazırlar. “Gelişim basamakları boyunca çocuğun hareketlerine düzen getiren, zihinsel, bedensel ve psiko-sosyal gelişimlerine yardımcı olan, hayal gücünü ve yaratıcı yetenekleri geliştiren tüm oyun malzemeleri” şeklinde tanımlanan oyuncaklar, diğer gelişim alanlarına katkı sağladığı gibi dini gelişime de destek olur. Gelişim açısından önemli olan çeşitli renk ve boyutlardaki oyun malzemeleri çocukların eğlenirken öğrenmelerine imkân verir.²⁹² Özellikle kavram öğretimine yönelik olarak tasarlanmış yapbozlar, bul-taklar, kart ve kutu oyunları çocukların dini kavramları tanıma, anlamlandırma

²⁸⁸ Ankebût 29/64.

²⁸⁹ Karaca, *Dinî Gelişim Psikolojisi*, 110-111.

²⁹⁰ Şahin Göğebakan, *Çocuğunu Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gönderen (6 yaş) Annelerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi (Malatya ili Örneği)* (Malatya: İnönü Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2011), 31.

²⁹¹ Abbas Çelik, “Çocuk, Oyun ve Din Eğitimi”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 9 (2004), 195.

²⁹² Göğebakan, *Çocuğunu Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gönderen (6 yaş) Annelerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi (Malatya ili Örneği)*, 31.

ve günlük yaşamla ilişkilendirme becerilerini destekleyebilir. Bu tür materyaller hem eēitsel hem de eēlenceli özellik taşıyarak ocuēun ērenme sürecine aktif katılımını saēlar.

Sonuç olarak oyun, din eēitiminin hem yardımcı bir unsuru hem de ocuēun dini farkındalık ve aidiyet duygusunu geliştiren asli bir pedagojik araçtır. Erken ocukluk dönemindeki ocuk, zihinsel ve psikolojik açıdan dini ve ahlaki ēretileri anlamlandırabilecek bir gelişim düzeyine sahiptir. Bu nedenle, ocuēun henüz küçük olduēu düşüncesiyle din eēitiminin ileri yaşlara ertelenmesi pedagojik açıdan doēru bir yaklaşım deēildir. Bu dönemde verilecek din eēitimi, ocuēun gelişimsel özelliklerine uygun olarak kolaydan zora ve somuttan soyuta doēru bir yöntemle yapılandırılmalıdır. Ayrıca ocuēun bireysel dua etme alışkanlıēı kazanması, Allah ile içsel bir baē kurabilmesi ve kendi dini duruşunu geliştirip ifade edebilmesi için uygun bir ērenme ortamı oluşturulması büyük önem taşımaktadır.²⁹³

²⁹³ Armaner, *Din Psikolojisine Giriş I*, 49.

İKİNCİ BÖLÜM

2. 4-6 YAŞ KUR'AN KURSU PROGRAMI VE DİN EĞİTİMİ

Bu çalışmada 4-6 Yaş Kur'an Kursu Programı'nın incelenmesi, erken çocuklukta din eğitiminin kurumsal boyutunu yansıtması bakımından önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların dini gelişimlerinin nasıl desteklendiğini anlamak, yalnızca aile ortamıyla sınırlı kalmayıp kurumsal uygulamaları da değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülen 4-6 Yaş Kur'an Kursları, Türkiye'de erken çocuklukta din eğitiminin en yaygın ve sistemli uygulama alanlarından birini oluşturmaktadır. Programın içeriği, hedefleri ve pedagojik yaklaşımı, dini gelişim ve oyun ilişkisini anlamada teorik bir zemin sağlamaktadır. Dolayısıyla bu bölümde söz konusu programın neden, nasıl ve hangi amaçlarla hazırlandığı üzerinde durulacak; erken çocukluk döneminde din eğitiminin pedagojik temellerine katkı sağlayan yönleri analiz edilecektir.

2.1. 4-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim ve Din Eğitiminin Önemi

4-6 yaş dönemi, bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişiminde önemli bir dönüm noktasıdır. Bu dönem, çocukların çevrelerini anlamaya başladıkları ve temel yaşam becerilerini kazandıkları bir süreç olarak kabul edilir. Gelişim özelliklerini anlamak, çocukların eğitimi ve özellikle din eğitimi süreçlerinin etkin şekilde planlanabilmesi için kritik role sahiptir. Araştırmalara göre, bireylerin yetişkinlik dönemindeki dini yaşamları, büyük ölçüde çocukluk dönemindeki dindarlık temellerine dayanmaktadır.²⁹⁴

Bu yaş grubu çocukları, Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre işlem öncesi dönemdedir. Çocuklar, düşüncelerini somut nesnelere dayandırırken, hayal gücü ve sembolik oyunlarda büyük ilerleme kaydederler. Soyut kavramları anlamakta zorlanabilirler; bu nedenle öğretim sürecinde somut materyaller ve hikâye anlatımı gibi yöntemlerin kullanılması önemlidir. Bu dönemde çocuklarda egosantrizm belirgin bir özellik olarak görülür. Bu durum, çocuğun bencil olduğu anlamına gelmemektedir. Egosantrizm, çocuğun başkalarının bakış açılarını anlama ve onların yerine kendini koyma konusunda yetersiz kalmasını ifade eder. Bu

²⁹⁴ Mustafa Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar* (Ankara: TDV Yayınları, 2002), 45.

dönemdeki çocuklar, “Sen de benim gördüğümü görüyorsun, benim düşündüğümü düşünüyorsun” şeklinde bir algıya sahiptir.²⁹⁵

E. Harms tarafından “peri masalları evresi” olarak adlandırılan²⁹⁶ ve 3-6 yaş aralığını kapsayan bu dönemin en dikkat çekici özelliği, erken çocukluk dönemindeki animizm,²⁹⁷ antropomorfizm ve doğaüstü unsurların ön plana çıkmasıdır.²⁹⁸ Animizm, güneş, ay, ağaç gibi varlıkların insanlar gibi canlı ve bilinçli olduğu inancı olarak tanımlanırken, antropomorfizm ise Allah, melek gibi soyut varlıkları somut ve insani özelliklerle kavrama eğilimini ifade eder. Örneğin, çocuk kapıya çarptığında, kendi canı yandığı gibi kapının da canının yandığını düşünebilir.²⁹⁹ Her iki kavram da çocuğun somut düşünme düzeyinden soyut düşünme aşamasına geçiş sürecinde önemli bir aracı rolü üstlenmektedir.³⁰⁰

4-6 yaş arası dönemde çocuk, aldığı yanıtları sorgulama gereği duymadan kolayca kabul eder ve bunları hayata geçirmeye çalışır. Çocuğun bu kolay inanma eğilimi göz önünde bulundurulduğunda, inanılan şeyin gerçek ya da hayal ürünü olması davranışını etkilemez. Örneğin, izlediği bir uçan çocuk görüntüsünü gerçek kabul ederek bunu kendi üzerinde uygulamaya çalışabilir.³⁰¹

Çocuklar bu dönemde, öz farkındalık kazanmaya ve kendi kimliklerini oluşturmaya başlarlar. Duygusal düzenleme becerileri gelişirken, empati kurma ve iş birliği yapma yetenekleri de artar. Arkadaş grupları ve sosyal oyunlar, onların hem sosyal becerilerini geliştirmelerine hem de toplum kurallarını öğrenmelerine katkı sağlar.³⁰² Dil gelişimi de 4-6 yaş arasında hızlı bir ilerleme gösterir. Çocuklar, kelime hazinelerini genişletirken, düşüncelerini ve duygularını ifade etme becerilerini güçlendirirler. Hikâye anlatımı ve soru-cevap yöntemleri, bu dönemde etkili iletişim becerilerinin gelişimine katkıda bulunur.³⁰³

²⁹⁵ Ahmet İshak Demir, *Çocuk Sorunları ve İslâm* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2010), 631.

²⁹⁶ Cemil Oruç, “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi: Teorik Çerçeve, Yaklaşımlar ve Uygulama Örnekleri”, *Yeni Türkiye* 58 (2014), 622.

²⁹⁷ Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, 30.

²⁹⁸ Faruk Karaca, “Dindarlığın Gelişimi”, *Din Psikolojisi*, ed. Hayati Hökelekli (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2010), 121,126.

²⁹⁹ Fatih Sönmez - Sima Nart, “Antropomorfizm: Kavramının Tarihi, Teoriler Ve Tüketici Davranışları Bağlamında Bir Literatür İncelemesi”, *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 11/2 (2022), 580.

³⁰⁰ Cemil Oruç vd., “Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Kişilik Gelişiminde Rol Modellik Ve Çizgi Filmler”, *Ekev akademi dergisi* 15/48 (2011), 286.

³⁰¹ Oruç vd., “Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Kişilik Gelişiminde Rol Modellik Ve Çizgi Filmler”, 286.

³⁰² Laura E. Berk, *Development Through the Lifespan* (New York: Pearson, 2018).

³⁰³ Fahri Temizyürek, “Çocukta Dil Gelişim Süreci”, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (2007), 172.

Bu yaş grubu çocuklar, doğal olarak esnek bir vücuda ve yüksek bir etkinlik düzeyine sahiptir. İlgilerini yoğun bir şekilde çeken bir etkinlikle meşgul olmadıkları sürece yerlerinde durmakta zorlanır ve sürekli hareket hâlinde olma isteği taşırlar. Koşmak, zıplamak ve atlamak gibi lokomotor hareketleri gerçekleştirmek için fırsat ararlar. Bu durum, gelişimsel yapının doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, bu dönemde büyük kas gelişimi, kemik gelişimine kıyasla daha ileri bir seviyede olduğu için çocuklar bu tür hareketleri daha kolay ve başarılı bir şekilde yapma eğilimindedir.³⁰⁴

Çocuk, doğduğunda bir dine inanma kapasitesiyle dünyaya gelir. 2-6 yaş arasındaki ilk çocukluk döneminde, bu potansiyel inanma eğilimi, çocukların sorduğu sorular ve dine yönelik gösterdikleri ilgiyle kendini ortaya koyar.³⁰⁵ Bu dönemde çocuk, kendisine sunulan bilgileri sorgulamadan ve itiraz etmeden kabul eder, çünkü inanmak ona güç ve güven hissi verir. Bu şekilde, çocuk, inandığı değerlerle kendi dünyasını şekillendirme çabasına girer.³⁰⁶ Çocukların bu dönemde Allah hakkında çok sayıda soru sordukları gözlemlenmektedir. Dini anlamda çocukların sorduğu sorulara tatmin edici yanıtlar verilmesi, onların dini gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. 4-6 yaş grubundaki çocukların dini gelişimlerinde egosantrizm ve antropomorfizm etkisi belirgin bir şekilde kendini göstermektedir.³⁰⁷

Dört yaşındaki çocuklar, Allah'ı tıpkı ebeveynleri gibi isteklerini yerine getiren bir koruyucu olarak algılamaktadır. Bu nedenle, çocuğun ailesiyle kurduğu ilişkinin niteliği, Allah ile kurduğu bağ üzerinde de etkili olmaktadır. Beş yaşındaki çocuklar ise çevrelerindeki her şeyin bir amaç doğrultusunda yaratıldığını ve bunun Allah tarafından gerçekleştirildiğini düşünmektedir. Bu yaşta çocuklar, Allah ile günlük olaylar arasında temel ilişkiler kurar, dünyanın nasıl var olduğu üzerine sorular sorar ve O'nun olaylara müdahalesini kısmen anlamlandırabilir.³⁰⁸ Bu dönemde, çocuklar yalnız kaldıklarında, gece uyumadan önce, tehlike anlarında veya hastalık ve ölüm gibi durumlarla karşılaştıklarında Allah'ı hatırlayarak O'na dua etme eğilimi göstermektedir.

Altı yaşındaki çocuklar, Allah inancında antropomorfizmin etkisinde olsa da³⁰⁹ zamanla bu düşünceden uzaklaşarak yüce, her şeyin üzerinde bir varlığa inanmaya yönelirler.

³⁰⁴ Binnur Çelebi, *Hareket Eğitiminin Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Fiziksel ve Motor Gelişime Etkisi* (Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora, 2010), 21.

³⁰⁵ Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi* (Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları, 1978), 41.

³⁰⁶ Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, 42.

³⁰⁷ Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, 173.

³⁰⁸ Vergote, "Çocuklukta Din", 328.

³⁰⁹ Vergote, "Çocuklukta Din", 319.

Bu gelişim döneminde çocuk, Allah'ı zaman ve mekânın ötesinde aşkın bir varlık olarak algılayabilecek düzeye ulaşmaktadır.³¹⁰ Örneğin, altı yaşındaki bir çocuk, hastalıklara şifa verme, bitki ve hayvanlara can verme gibi durumlarda Allah'ın tek güç sahibi olduğunun farkına varır.³¹¹

4-6 yaş çocukluk döneminde dini gelişim açısından dikkate değer bir nokta, çocuğun taklit etme eğilimidir. Taklit, bu dönemde çocuğun dini gelişiminde önemli bir rol oynar.³¹² Çocuk, dini inançları ve davranışları henüz tam olarak kavrayamayabilir, ancak bunları bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde taklit eder.³¹³ Bu süreç, ilerleyen yıllarda, taklit edilen davranışların daha bilinçli bir şekilde yapılmasına zemin hazırlar. Bu bağlamda, ilk çocukluk yıllarında taklit yoluyla edinilen bazı davranışlar, gelecekteki davranışların temelini oluşturur. Taklit, aslında Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ile doğrudan bağlantılıdır. Bandura, gözlem yoluyla öğrenme kavramını taklit yoluyla öğrenmeye farklı bir boyut katarak geliştirmiştir. Bu yaklaşım, davranışçı yaklaşıma bilişsel bir boyut ekleyerek,³¹⁴ bireylerin başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve taklit ederek nasıl öğrendiklerini açıklar. Böylece, Bandura'nın kuramı, taklit ve gözlem yoluyla öğrenme süreçleri arasında bir köprü kurarak, bilişsel ve davranışsal unsurları birleştirmiştir.³¹⁵ Bu nedenle, çocuğun çevresindeki örneklerin, özellikle anne-baba ve yakın aile üyelerinin davranışlarının, çocuğa doğru bir örnek oluşturma açısından büyük önemi vardır.

4-6 yaş arası erken çocukluk dönemi, gerek bireyin bilişsel, duygusal gerekse ahlaki gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir.³¹⁶ Bu dönemde çocuklar çevresel uyaranlara açık olup, hızlı bir şekilde öğrenme kapasitesine sahiptirler.³¹⁷ Din eğitimi, çocukların manevi ve ahlaki yönlerinin gelişimini destekleyerek toplumsal değerlere uyum sağlamalarına yardımcı olur. Çocukların bu dönemde somut işlemler dönemine geçiş yapmaları nedeniyle,³¹⁸ inanç kavramlarını basit ve somut yöntemlerle öğrenmeye daha yatkın oldukları görülmektedir.³¹⁹

³¹⁰ Vergote, "Çocuklukta Din", 318.

³¹¹ Mustafa Köylü - Cemil Oruç, *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi* (Ankara: Nobel Yayınları, 2020), 65.

³¹² Bilici, "Çocukta Dinî Duygunun Teşekkülü", 191.

³¹³ Şimşek, "Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi", 209.

³¹⁴ Albert Bandura, *Social learning theory* (New Jersey: Prentice Hall, 1977), 38.

³¹⁵ Albert Bandura, "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective", *Annual Review of Psychology* 52 (2001), 1-26.

³¹⁶ Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, 75.

³¹⁷ Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, 44.

³¹⁸ Betül Aydın, "Gelişimin Doğası", *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, ed. Binnur Yeşilyaprak (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2002), 40.

³¹⁹ Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar*, 1991, 72,73.

Ayrıca, din eğitimi bu yaş grubunda çocuklara sevgi, şefkat, dürüstlük ve empati gibi temel değerlerin kazandırılmasında önemli bir araçtır.

Din eğitiminin erken yaşlarda verilmesi, çocukların hem bireysel hem de toplumsal kimliklerinin gelişiminde olumlu bir rol oynar. Özellikle aile ve eğitimcilerin rehberliğiyle bu süreçte verilen dini değerler, çocukların anlam arayışını desteklerken, güven duygularını pekiştirir.³²⁰ Çocukların Tanrı, dua ve ahiret gibi kavramlara ilişkin sorularının olduğu bu dönemde, doğru yaklaşımlarla desteklenmeleri, gelecekte daha sağlam bir inanç temeline sahip olmalarını sağlar.³²¹ Bu sebeple 4-6 yaş dönemi din eğitimi hem bireyin dini gelişimi hem de onların duygusal ve sosyal uyumlarını artırmak için bir gerekliliktir.³²²

2.2. Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursu Programı

Erken çocukluk döneminde din eğitimi konusu, ülkemizde hem teorik hem de pratik açıdan yeterince ele alınmadığı gibi, bu alandaki çalışmalara ya yeterli ilgi gösterilmemekte ya da bu çalışmalar farklı önyargılarla eleştirilmektedir. Buna karşın, Avrupa ülkelerinde XX. yüzyılın başlarından itibaren bu alanda önemli çalışmalar yapılmış, yasal düzenlemeler hayata geçirilmiş ve çocuklara erken dönemde dini bilgi aktarımı ile duygu eğitimini sağlamak amacıyla çeşitli yaklaşımlar ve yeni yöntemler geliştirilmiştir.³²³

Türkiye’de ise okul öncesi dönemde din eğitimi konusu, 2013 yılına kadar resmi bir şekilde ele alınmamıştır. 7 Temmuz 2012 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan yönetmelikle, camilerde ve Kur'an kurslarında yaş sınırlaması olmaksızın Kur'an eğitimi verilmesinin önü açılmıştır.³²⁴ Bu proje, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik din eğitimi faaliyetlerinin ilk kez bir kamu kurumu tarafından belirlenen bir program kapsamında ele alınmasını sağlamıştır. Söz konusu program, mahalle mektebi, küttab ve taş mektep gibi geçmişte hem erkek hem de kız çocuklarının eğitim gördüğü geleneksel yapıların ortadan kalkmasıyla oluşan boşluğun yeniden doldurulması olarak değerlendirilmektedir.³²⁵

³²⁰ Fowler, “İman Bilincinin Evreleri”.

³²¹ Mehmet Nas, *Çocukluk Dönemi Gelişimi Ve Din Eğitimi* (İzmir: İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2018), 146-147.

³²² Fethi Turan, “Erken Çocukluk Döneminde Nasıl Bir Din Eğitimi”, *Din ve İnsan Dergisi* 4/7 (2024), 47.

³²³ Oruç, “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi: Teorik Çerçeve, Yaklaşımlar ve Uygulama Örnekleri”, 624.

³²⁴ Diyanet İşleri Başkanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi (Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi), *Resmî Gazete* (07 Nisan 2012), Kanun No. 28257.

³²⁵ Muhammet Fatih Genç, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi”, *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 5/2 (2019), 508.

Projede öncelikli amaç, ihtiyaç odaklı bir programla 4-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin Kur'an kurslarına devam ederken çocuklarının güvenli bir ortamda kalmasını sağlamaktır. Ancak zamanla, Kur'an kurslarına gitmeyen annelerin de çocuklarını bu projeyi uygulayan kurslara göndermesiyle proje başlangıçtaki hedefinden farklı bir yöne evrilmiş ve talep artışı yaşanmıştır. Okul öncesi döneme yönelik planlı ve etkili bir din eğitimi ve öğretimi gerçekleştirmek amacıyla Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından bir komisyon oluşturulmuştur. Kur'an kursu öğreticileri, yayıncılar, okul öncesi öğretmenleri, eğitim bilimciler, Diyanet İşleri Başkanlığı yetkilileri ve akademisyenlerden oluşan bu komisyon, 2012 Mayıs ayından itibaren Manisa, Erzurum, Bursa, Ankara ve İstanbul'da birer hafta süren çalışmalar yapmış ve program geliştirme ilkeleri çerçevesinde okul öncesi ve ilköğretim birinci kademe için müfredat ile ders materyali hazırlıklarına başlamıştır.³²⁶ 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, geliştirilen program Ankara, İstanbul, İzmir, Kayseri, Diyarbakır, Gaziantep, Adana, Samsun, Erzincan ve Rize illerinde pilot uygulama olarak başlatılmıştır. Dönem sonunda yapılan değerlendirmeler sonucunda programın ülke genelinde uygulanmasına karar verilmiştir. Program uygulamaya konulduktan sonra erken çocukluk dönemi din eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilmesini isteyen toplumumuzdan büyük bir ilgi görmüş ve DİB'nin en önemli yaygın din eğitimi faaliyetleri arasında yerini almıştır.³²⁷

Bu program ile çocuklara sevgi, saygı, yardımlaşma, iyilik, adalet, sorumluluk, doğruluk ve sabır gibi temel değerleri tanıtarak, onların en iyi şekilde gelişim göstermelerini sağlamak ve onları iyi ahlaki özelliklerle donatmak amaçlanmaktadır. Ayrıca program, çocukların dinimizin temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'i kendi seviyelerine uygun olarak ses ve şekil açısından tanımlarını sağlamayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra, gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla çocukların beş temel gelişim alanı olan bilişsel, sosyal-duygusal, motor, dil ve öz bakım becerilerinin desteklenmesi de programın öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır.³²⁸

2.2.1. Programın Amacı

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan 4-6 yaş çocuklara yönelik din eğitimi programı, erken çocukluk dönemi bireylerinin çok yönlü

³²⁶ Bilal Yorulmaz, "Kuran Kursu Öğreticileri İle Cami Görevlilerinin Okul Öncesi Ve İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerine Ders Verme Durumlarına İlişkin Öz Algıları (İstanbul Örneği)", *Öneri Dergisi* 10/39 (2013), 150.

³²⁷ Diyanet İşleri Başkanlığı, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı" (Ankara, 2022), 4.

³²⁸ Diyanet İşleri Başkanlığı, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı", 4.

gelişimini desteklemeyi ve dini-manevi değerleri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda programın temel amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

- ✓ Çocukların, İslam dininin insana anlam katan bir değerler bütünü olduğunu fark etmeleri sağlanarak dini değerlerle bireysel ve toplumsal yaşam arasında bağlantı kurmaları hedeflenmektedir.
- ✓ Kazandırılan değerlerin çocukların günlük yaşamlarına rehberlik etmesi, bu değerlerin içselleştirilmesi ve hayata aktarılması amaçlanmaktadır.
- ✓ İslam'ın temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'in tanıtılması sürecinde çocukların Kur'an-ı Kerim'i ses ve şekil yönünden tanımları desteklenmektedir.
- ✓ Allah inancının sevgi temelli bir yaklaşımla sunulması, çocukların yaratılıştaki düzeni fark etmelerine katkıda bulunacak şekilde dini anlamlandırmalarına rehberlik edilmesi amaçlanmaktadır.
- ✓ Peygamber Efendimizin örnek kişiliği ve ahlakının tanıtılması, çocukların bu değerleri sevmesi ve rol model olarak benimsemesi hedeflenmektedir.
- ✓ Çocukların sağlıklı bir din ve ahlak gelişimi göstermeleri, kişisel ve toplumsal uyum becerilerini güçlendiren dini eğitim süreçleriyle desteklenmektedir.
- ✓ Dini kavramlar, dini davranışlar ve değerler konusunda olumlu deneyimler yaşamaları sağlanarak bu alandaki algılarının olumlu bir şekilde şekillenmesi amaçlanmaktadır.
- ✓ Bilişsel, sosyal-duygusal, motor, dil ve öz bakım gelişim alanlarının bütüncül bir yaklaşımla desteklenmesi hedeflenmekte; bu doğrultuda çeşitli etkinlikler aracılığıyla çocukların çok yönlü gelişimlerine katkı sunulmaktadır.³²⁹

Program, yukarıdaki amaçlara uygun şekilde yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sunarak çocukların bilişsel ve manevi gelişimlerini desteklemeyi, onlara hem bireysel hem de toplumsal anlamda güçlü bir değer temeli kazandırmayı hedeflemektedir.

2.2.2. Programın Temel Yaklaşımı

4-6 yaş grubu çocuklara yönelik din eğitimi programı, Eğitim Bilimleri ve program geliştirme alanındaki çağdaş yaklaşımlar ile İlahiyat Bilimlerinin verilerinden yararlanılarak tasarlanmıştır. Bu süreçte, programın temel yaklaşımı aşağıdaki ilkeler doğrultusunda belirlenmiştir:

³²⁹ Diyanet İşleri Başkanlığı, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı", 6.

Bütüncül Gelişim ve Öğrenen Merkezli Yaklaşım: Program, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor ve öz bakım becerileri açısından gelişim özelliklerini dikkate almayı önceliklendirmektedir. Bu doğrultuda, öğrenen merkezli yöntem ve tekniklerin kullanımı öngörülmüş, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasına önem verilmiştir. Ayrıca, işlevsellik, esneklik ve çerçeve öğretim programı anlayışı temel alınarak, programın hem uygulayıcılar hem de öğrenciler için uyarlanabilir olması hedeflenmiştir.³³⁰

Esnek ve Öğretici Odaklı Uygulama: Esnek öğretim programı anlayışının benimsendiği bu modelde, öğretmenlere geniş bir hareket alanı tanınmaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre ders içeriklerinin kapsamı, işleniş sırası ve süresi öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Öğreticiler, belirlenen çerçevede ders konularının sınırlarını ve sıralamalarını düzenleyerek, öğrenme süreçlerini öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun şekilde şekillendirebilmektedirler.³³¹

Bu yaklaşımlar, hem çağdaş eğitim anlayışını hem de çocukların bireysel gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarını merkeze alarak etkili ve esnek bir öğretim süreci sunmayı hedeflemektedir. Programın bu özellikleri, öğretmenlere dinamik bir eğitim ortamı oluşturma imkânı sağlamakta ve çocukların çok yönlü gelişimini desteklemektedir.

2.2.3. Programın Temel İlkeleri

4-6 yaş grubu çocuklara yönelik din eğitimi programı, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir yapıdadır. Bu programın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için belirli ilkeler ve yaklaşımlar rehber alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Programın temel hedefi, çocuklara Kur'an-ı Kerim ve dini bilgiler öğretmenin ötesinde, onların milli ve manevi değerlere yönelik olumlu bir duygu geliştirmelerini, kendilerini tanıma ve ifade etme becerilerini güçlendirmelerini ve Kur'an kursunda olumlu deneyimler edinmelerini sağlamaktır.³³²

Eğitim sürecinde, öğretmenlerin çocukların mevcut yeteneklerini geliştirmeye ve yeni beceriler kazanmalarına odaklanmaları önemlidir. Bu doğrultuda program süreç odaklı bir yaklaşım benimsenmeli; çocuğun gösterdiği çaba takdir edilmenin önemine olumlu bir model olunmasının zorunluluğuna ve öğrenme fırsatları sunulmasının ehemmiyetine dikkat çekmektedir. Ayrıca, program çocukların bireysel ihtiyaçları ve farklılıkları dikkate alınarak

³³⁰ Diyanet İşleri Başkanlığı, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı", 6.

³³¹ Diyanet İşleri Başkanlığı, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı", 6.

³³² Diyanet İşleri Başkanlığı, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı", 7.

etkinlikler planlanmasını ve öğrenme süreci bu doğrultuda şekillendirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.³³³

Programda yer alan öğrenme alanlarının tüm alt başlıklarına değinilmesi önemlidir. Bu kapsamda kazanımlar, çocukların yaş özellikleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Programda öngörülen etkinliklerin tasarlanmasında hem çocukların ilgi ve ihtiyaçları hem de çevresel koşullar ve kursun imkânları da göz önünde bulundurulmaktadır. Çocukların eğitim ortamına her geldiklerinde güler yüzle karşılanmaları ve kursa yeni başlayan çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi ise programın süreçte verimliliği artırmayı hedefleyen yönlerinden biri olarak görülmektedir.³³⁴

Program, öğretim sürecinde çocukların öz saygı, öz güven ve öz denetim becerilerini geliştirebilecekleri bir ortam oluşturulmasını öngörmektedir. Bu doğrultuda yapılandırılmış etkinlikler ve oyunlarla çocukların enerjilerini sağlıklı alanlara yönlendirmelerine yardımcı olunmakta ve serbest oyun zamanlarıyla hayal güçlerini geliştirmelerine imkân tanınmaktadır. Ayrıca program, çocuklarla iletişimde empatik ve hoşgörülü bir yaklaşım benimsenmesini ve onların gerek kendilerini gerek duygularını ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmasını önemsemektedir.³³⁵

Program, çocukların bağımsız davranışlar geliştirmelerini desteklerken ihtiyaç duyduklarında onlara rehberlik sağlanmasını öngörmektedir. Bununla birlikte hayal gücü, eleştirel düşünme ve keşfetme becerilerinin geliştirilmesi sürecin önemli bir parçası olarak vurgulanmaktadır. Kur'an eğitimi kapsamında program, çocukların harf ve kelimeleri doğru telaffuz etmelerini teşvik etmekte ancak mahreç öğretiminde aşırılığa kaçılmamasını önermektedir. Peygamberimizin örnek kişiliği ise çocukların anlayabileceği bir dilde somut örneklerle sunulması gereken temel değerlerden biri olarak ele alınmaktadır.³³⁶

Deneyimsel öğrenme yöntemlerinin ön planda olduğu programda, çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri desteklenmektedir. Kursta edinilen bilgi ve davranışların kalıcılığını sağlamak amacıyla aile katılımı teşvik edilmekte ve aile eğitimi etkinlikleri öngörülmektedir. Program ayrıca öğreticilerin etkinlikler öncesinde gerekli materyalleri hazırlamalarını ve derse planlı bir şekilde başlamalarını vurgulayarak başarıya katkı sağlamaktadır.³³⁷ Bu ilkeler ve

³³³ Diyanet İşleri Başkanlığı, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı", 7.

³³⁴ Diyanet İşleri Başkanlığı, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı", 7.

³³⁵ Diyanet İşleri Başkanlığı, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı", 8.

³³⁶ Diyanet İşleri Başkanlığı, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı", 8.

³³⁷ Diyanet İşleri Başkanlığı, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı", 8.

yaklaşımlar, 4-6 yaş grubu çocuklara yönelik din eğitimi sürecinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesini hedefleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır.

4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapan öğretmenlerden, temel ve özel yeterliliklere ek olarak erken çocukluk dönemi gelişim özellikleri konusunda bilgi sahibi olmaları ve bu özellikleri dikkate alarak etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaları beklenmektedir. Program, öğretmenlerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı'nın temel amaç ve ilkelerine hâkim olmalarını, çocuklarla etkili iletişim kurma becerisine sahip bulunmalarını ve din ile değerler eğitiminde uygun yöntem ve teknikleri kullanmalarını öngörmektedir. Eğitim sürecinde program doğrultusunda günlük ve haftalık planlar hazırlanması, yaş grubuna uygun materyaller geliştirilmesi ve eğitim ortamının çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alacak biçimde düzenlenmesi önemsenmektedir. Ayrıca program, öğretmenlerin çocukların hazırbulunuşluk düzeyine uygun etkinlikler planlamalarını, aktif öğrenim süreçlerini desteklemelerini, gerektiğinde aile katılımını teşvik etmelerini ve meslektaşlarıyla düzenli olarak tecrübe paylaşımında bulunarak iş birliğine açık bir tutum sergilemelerini vurgulamaktadır.³³⁸

³³⁸ Diyanet İşleri Başkanlığı, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı", 9.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE BULGULAR

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın deseni, çalışma grubu (evren ve örneklem), veri toplama araçları, araştırmada izlenen yol, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve teknikler açıklanmış, devamında da araştırmada toplanan nicel ve nitel verilerin analiz sonuçları sunulmuştur. Bu kapsamda nicel ve nitel bulgular ayrı başlıklar altında ele alınacak, ardından her iki veri seti birlikte değerlendirilmiştir. Öncelikle çalışmaya katılan Kur'an kursu öğretmenlerinin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve kadro durumu gibi) betimsel istatistiklerle açıklanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin tutum puanları ile demografik özellikler arasındaki olası farklılıkları belirlemek amacıyla, verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H gibi non-parametrik istatistiksel testler uygulanmıştır. Ayrıca ölçek maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler ele alınmış ardından alt faktörlere ilişkin tanımlayıcı bulgulara yer verilmiştir. Bölümün son kısmında ise nitel verilerden elde edilen bulgulara odaklanılmış; katılımcılarla yapılan mülakatlardan yola çıkarak belirlenen temalar, kategoriler ve kodlar doğrultusunda içerik analizi yapılmıştır.

3.1.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Tarihi seyir içerisinde eğitime yön veren etkenlerin pozitivist bilim anlayışının iddia ettiği gibi birbirinden bağımsız ve değişmez yapılar olmadığı, aksine sürekli değişen ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu husus sosyal olguların araştırmalarda birer değişken olarak tanımlanmasının ve ölçülmesinin her zaman mümkün olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca eğitimle ilgili değişkenlerin ortama bağlı olarak farklılık gösterebilmesi ve bu ortamda bulunan bireylerin değişkenler üzerinde etkili olma ihtimali, araştırmacılar için önemli bir sorun olarak ön plana çıkmıştır. Bu noktada eğitim alanında genellenebilir bilgi üretmenin her zaman mümkün olmadığı, fiziksel, sosyal, bilişsel ve psikolojik özelliklerin, ortaya çıkan sonuçları belirleyen önemli unsurlar arasında bulunduğu ifade edilmektedir.³³⁹

³³⁹ Ali Yıldırım, "Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi", *Eğitim ve Bilim*, (1999), 7-17.

Nicel yöntemler sosyal bilimler açısından belirli sınırlılıklara sahiptir. Ancak nitel yöntemler tek başına bu yöntemlerin bir alternatifi değildir. Aksine bu iki yöntem birbirini tamamlayıcı özellikte olup birlikte kullanmak gerekmektedir. Hem nicel hem de nitel yöntemlerin sosyal bilimler açısından avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Bu sebeple, din eğitimi gibi interdisipliner alanlardaki araştırmacıların her iki yöntemi de iyi bir şekilde öğrenmesi ve çalışmalarında her iki yaklaşımdan da olabildiğince faydalanması gerekmektedir.³⁴⁰

Karma yöntemle araştırma yapmak farklı yöntemler kullanarak olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirmeyi gerektirmektedir. Davies,³⁴¹ karma desenin temel önermesini “Nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar.” şeklinde ifade etmektedir. Dolayısıyla bir araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması, incelenen olgunun çok boyutlu bir bakışla anlaşılmasına imkân tanımaktadır. Ayrıca farklı yöntemlerin sağladığı verilerin birbirini tamamlaması sayesinde elde edilen bulguların daha güvenilir, kapsamlı ve derinlikli biçimde yorumlanabileceği söylenebilir. Bu yöntemsel bütünlük, araştırma konusunun çeşitli boyutlarının aynı anda ortaya konmasına ve daha derinlikli sonuçların elde edilmesine olanak vermektedir.

Karma yöntemle yapılan araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlerden elde edilen sonuçların birbirine yakınlığı veya birbirini destekleyip desteklemediği,³⁴² sonuçların birbirini tamamlaması, yeni hipotez veya araştırma soruları üretilmesi ya da araştırmanın sınırlarının genişletilmesi hedeflenebilmektedir. Bu çalışmada uygulanacak karma desen, açıklayıcı sıralı desen olarak belirlenmiştir. Bu desen, karma yöntem araştırmalarında sıkça kullanılan ve özellikle önce nicel ardından nitel verilerin toplandığı bir yaklaşım olarak bilinmektedir.³⁴³ İlk aşamada Türkiye geneli örneklemden toplanan nicel verilerle 4-6 yaş din eğitiminde oyuna ilişkin tutum ve uygulama eğilimleri betimlenmiş; ölçeğin yapısı açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile sınanmış ve alt boyutlar güvenirlik analizleri ile doğrulanmıştır. İkinci aşamada

³⁴⁰ Bilal Yorulmaz, “Türkiye’de Din Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmalar Hakkında Genel Bir Değerlendirme”, *Öneri Dergisi* 12/46 (10 Ağustos 2016), 58.

³⁴¹ Philip Davies, “Contributions from Qualitative Research”, *What works? Evidence-based Policy and Practice in Public Services*, ed. Huw T.O. Davies vd. (Bristol, UK: Policy Press, 2000), 291-316.

³⁴² Orhan Karamustafaoğlu, “Akademik Araştırmalarda Araştırma Yöntemleri İle Örneklem İlişkisi: Doğrulamalı Doküman Analizi Örneği”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 30 (2017), 556-565.

³⁴³ Adnan Baki - Tuba Gökçek, “Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 11/42 (2012), 9; John W Creswell - Vicki L. Plano Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (Los Angeles: SAGE Publications, 2017).

Adana örnekleminde yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlarla nicel bulgular derinleştirilmiş, açıklanmış ve bağlamsallaştırılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli kullanılarak öğretmenlerin oyun temelli din eğitimi konusundaki görüşlerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli, bir durumun mevcut hâlini betimlemekle birlikte, bu durumu etkileyebilecek değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını ve varsa bu ilişkinin gücünü belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir.³⁴⁴ Ayrıca çalışmada ölçek maddelerine verilen yanıtların genel eğilimini, dağılımını ve değişkenliğini göstermek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ortalama ve standart sapma değerleri, öğretmenlerin oyuna ilişkin tutumlarının hangi düzeyde yoğunlaştığını belirlemek için yorumlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise olgubilim deseni kullanılmış, öğretmenlerin oyun ve dini gelişim konusundaki deneyim ve algıları yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla ortaya konulmuştur. Olgubilim araştırmalarında temel gaye,³⁴⁵ bireylerin belirli bir olguya dair yaşantılarını ve algılarını ortaya çıkararak bu deneyimlerin özünü anlamaya çalışmaktır.

Bilindiği gibi ülkemizde erken çocukluk dönemi din eğitimi faaliyetlerinin en yaygın ve kurumsallaşmış örneği Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 yaş Kur'an kurslarıdır. Bununla birlikte, bazı özel kurumlar ve din eğitimi ağırlıklı kreşler de bu alanda faaliyet göstermektedir. Ancak söz konusu kurumların yaygınlık ve sistematik açıdan sınırlı olması nedeniyle, bu çalışmanın odağını Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 yaş Kur'an kursları oluşturmaktadır. Bu çerçevede, araştırmada öncelikle Kur'an kursu öğretmenlerinden görüş almak amacıyla ölçek uygulaması yapılmış, ardından ölçek uygulamasına katılan öğretmenlerin bir kısmı ile mülakat gerçekleştirilerek elde edilen veriler derinleştirilmiştir. Nitel bulgular, nicel bulguları daha ayrıntılı anlamak ve açıklamak için kullanılmış, sonrasında veriler bir araya getirilerek yorumlanmıştır.

3.1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Yukarıda ifade edildiği gibi Türkiye'de erken çocukluk dönemi din eğitimi faaliyetlerinin en yaygın ve kurumsallaşmış örneğini Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 yaş Kur'an kursları oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmanın evrenini bu kurslarda görev yapan öğretmenler meydana getirmektedir. Araştırmada evrenin öğretmenler olarak seçilmesinin temel gerekçesi, çocukların dini gelişim süreçlerini yönlendiren, programın uygulanmasından

³⁴⁴ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Ankara: Nobel Akademi, 2011).

³⁴⁵ Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2021).

sorumlu olan ve eğitsel oyunların ders içi kullanımına doğrudan karar veren aktörlerin öğretmenler olmasıdır. Velilerin din eğitimi ve oyuna dair görüşleri önemli olmakla birlikte, araştırmanın amacı oyunun din eğitiminde nasıl bir yöntem olarak değerlendirildiğini ortaya koymak olduğundan, bu konuda en yetkin bilgi kaynağı öğretmenlerdir. Dolayısıyla evrenin öğretmenler olarak belirlenmesi, araştırma problemine doğrudan cevap verebilmek açısından en uygun tercihtir.

Araştırmada karma desen kullanıldığı için örneklem de buna göre tercih edilmiş, örneklem türlerinden sıralı ve eşzamanlı karma yöntem kullanılmıştır. Bu iki örneklem türü karma yöntem tasarımlarında en çok bilinen ve tanımlanan, literatürde en sık kullanılan örneklem türlerdir.³⁴⁶ Sıralı karma yöntem örnekleme, bir karma yöntem çalışması için olasılıklı ve amaçlı örnekleme stratejileri ‘nicel-nitel’ ya da ‘nitel-nicel’ şeklinde sıralı biçimde örneklem seçilmesini kapsar. Kemper vd. tarafından belirtildiği üzere sıralı nicel-nitel teknik literatürde en yaygın olarak kullanılan tekniktir. Bu teknikle yapılan birçok çalışmada nicel aşamada kullanılan son örneklem, daha sonraki nitel aşamada örneklem seçme için belirleyici olarak kullanılır.³⁴⁷

Araştırmada nicel veri toplama süreci için 202 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. 4-6 yaş Kur’an kurslarında görev yapan öğretmenlere ilişkin merkezi bir evren verisinin bulunmaması nedeniyle evrenin büyüklüğü kesin olarak belirlenememektedir. Bununla birlikte Likert ölçekli araştırmalarda 150-200 kişilik örneklem büyüklüğü analizlerin güvenilirliği için yeterli görülmektedir.³⁴⁸ Bu nedenle 202 kişilik örneklem, araştırmanın nicel bulgularını ortaya koymak için hem teorik hem pratik açıdan yeterli sayılmaktadır. Bu çalışmada sıralı karma yöntem örnekleme kapsamında önce nicel araştırma için örneklem belirlenmiş, burada kullanılan örneklem daha sonra mülakat çalışmasında örneklem seçmek için kullanılmıştır. Bu minvalde ülke genelinde 4-6 yaş Kur’an kursu öğreticisi olarak görev yapan 202 kişi nicel çalışma için gönüllü katılımcılardan oluşan seçkisiz olmayan örneklem yoluyla belirlenmiş, bu katılımcılar arasından Adana’da görev yapan 50 kişi de mülakat görüşmesini gerçekleştirmek için amaçlı örneklem yoluyla gönüllülük esasına bağlı olarak seçilmiştir.

³⁴⁶ John W Creswell vd., “Advanced Mixed Methods Research Designs”, *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, ed. Abbas Tashakkori - Charles Teddlie (CA: Sage: Thousand Oaks, 2003), 209-240.

³⁴⁷ Baki - Gökçek, “Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış”, 7.

³⁴⁸ Andrew L. Comrey - Howard B. Lee, *A First Course in Factor Analysis* (Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 1992).

3.1.3. VERİLERİN TOPLANMASI

3.1.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Sağlıklı ve geçerli ölçümler elde edebilmek, bilimsel bir araştırmanın güvenilirliği açısından temel bir gerekliliktir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ve problemleriyle tutarlı bir veri toplama aracının geliştirilmesi, araştırma sürecinin en kritik aşamalarından biri olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada literatür taraması yapıldıktan sonra araştırılan konuya doğrudan uygun bir ölçek bulunamaması nedeniyle ölçek maddeleri geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek, erken çocukluk döneminde oyun temelli din eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretici görüşlerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından özgün olarak geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri, araştırmanın problemi, alt amaçları ve teorik çerçevede ortaya konan temalar doğrultusunda yapılandırılarak oyun, gelişim alanları ve din eğitimi ilişkisini kapsamlı biçimde değerlendirecek bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu hazırlandıktan sonra kapsam geçerliğini sağlamak üzere din eğitimi ve erken çocukluk eğitimi alanlarında uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuş; uzman geri bildirimleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda ölçeğin anlaşılabilirliği test edilmiş, 31 madde olarak uygulanması kararlaştırılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile sınanmış, güvenilirliği Cronbach Alfa katsayıları ile doğrulanmış ve ölçek bir ölçme aracı olarak uygulanmaya hazır hâle getirilmiştir.

Bu süreçte, ölçek maddelerinin araştırmanın hedef kitlesine uygun ve ölçmek istediği değişkenleri doğru şekilde yansıtabilecek özellikte olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, maddelerin anlaşılır, açık ve tek bir bağlamı ifade edecek şekilde düzenlenmesi hususu da göz önünde tutulmuştur. Geliştirilen ölçek formu, araştırmanın nicel verilerini toplama amacıyla kullanılmış ve literatüre dayalı bir yaklaşımla güvenilirlik ve geçerlilik açısından sağlam bir temel oluşturulmaya özen gösterilmiştir.

Katılımcıların düşüncelerini belirli bir düzeyde ölçebilmesi ve farklılıkları analiz etme imkânı sunması açısından oluşturulan 31 maddelik ölçek formu 5’li likert tipi ölçek kullanılarak hazırlanmıştır. Likert ölçeği, katılımcıların belirli bir ifadeye yönelik tutumlarını ve düşüncelerini derecelendirebileceği şekilde yapılandırılmıştır. Her bir maddede, “Kesinlikle Katılmıyorum”dan “Kesinlikle Katılıyorum”a kadar beş farklı yanıt seçeneği sunulmuş, böylelikle katılımcıların görüşlerini daha net bir şekilde ifade etmeleri sağlamaya çalışılmıştır.

Ölçek formunda yer alan 31 madde, araştırma konusunun farklı boyutlarını kapsayacak şekilde tasarlanmış ve her bir madde, ölçeğin genel amacına hizmet edecek şekilde dikkatle

seçilmiştir. Bu maddeler, katılımcıların düşüncelerini ve tutumlarını doğru bir şekilde ölçmeye yönelik olarak seçilmiş olup araştırmanın kapsamına uygunluk açısından alanın uzmanları tarafından gözden geçirilmiştir. Hazırlanan ölçek formu, veri toplama sürecine geçmeden önce bir pilot uygulama ile test edilmiştir. Pilot çalışma, hedef kitleyi temsil eden 55 kişilik küçük bir grup üzerinde uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda ölçek maddelerinin dil ve anlaşılabilirlik açısından katılımcılar üzerinde nasıl bir etki yarattığı değerlendirilmiş ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda ölçek formunda herhangi bir düzeltmeye ihtiyaç duyulmamıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak amacıyla, pilot çalışma verileri üzerinden istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, ölçeğin iç tutarlılığı cronbach's alpha katsayısı (0,938) ile değerlendirilmiş, güvenilir bir ölçüm aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ölçek geliştirme sürecinin bir parçası olarak faktör analizi yapılmış ve maddelerin ölçmek istediği boyutlara uygunluğu test edilmiştir.

Ölçek formunun pilot uygulamasından sonra elde edilecek verileri zenginleştirmek analiz etmek amacıyla yarı yapılandırılmış mülakat soruları hazırlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda kullanılacak yarı yapılandırılmış mülakat soruları, literatür taraması ve nicel bulgularla tutarlı olacak şekilde geliştirilmiştir. İlk olarak erken çocukluk dönemi din eğitimi, oyun temelli öğrenme, öğretici rolleri ve pedagojik uygulamalar üzerine yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiş; bu literatür doğrultusunda temel temalar belirlenmiştir. Ardından nicel aşamada kullanılan ölçeğin alt boyutları göz önünde bulundurularak, öğreticilerin oyuna ilişkin tutumlarını, uygulama biçimlerini ve karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmayı amaçlayan soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular içerik geçerliği açısından din eğitimi ve nitel araştırma alanlarında uzman iki akademisyen tarafından değerlendirilmiş; uzman görüşleri doğrultusunda soruların kapsamı, ifadesi ve sıralaması revize edilmiştir. Son aşamada iki öğretici ile pilot uygulama yapılmış ve soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimlere göre sorularda herhangi bir değişikliğe gidilmesine gerek görülmemiş, sorular esas uygulamada aynı şekilde sorulmuştur.

Mülakatlardan elde edilen verilerin analizi için tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, katılımcıların verdiği yanıtlardan belirli temalar ve alt temalar çıkararak, verilerin daha anlamlı bir şekilde organize edilmesine olanak tanır.³⁴⁹ Bu analizde, mülakatların

³⁴⁹ Kezban Çarıkçı vd., "Nitel Araştırmalarda Tematik Analiz", *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies* 10/37 (22 Ocak 2024), 129.

içerikleri dikkatlice incelenmiş ve ortaya çıkan ortak temalar, kavramlar ve anlam birimleri belirlenmiştir. Tematik analiz, araştırmanın amacına yönelik olarak dini gelişim ve oyun arasındaki ilişkileri anlamaya yardımcı olmuştur. Ayrıca, katılımcıların kişisel deneyimleri ve görüşleri üzerinden bu temaların nasıl şekillendiği ortaya konmuştur.

Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde etik kurallara bağlı kalınmıştır. Katılımcıların mahremiyetini korumak için ölçek maddeleri ve mülakat sorularında yönlendirici veya taraflı ifadeye yer verilmemiştir.

Sonuç olarak, bu süreçte geliştirilen veri toplama araçları, hem araştırma problemini derinlemesine ele alacak nitelikte hem de geçerlik ve güvenirlik açısından yeterli bir temele sahiptir. Nicel ve nitel araçların bir arada kullanılması, araştırma sorularına daha kapsamlı ve zengin bir yanıt sunulmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

3.1.3.2. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde, katılımcılara yönelik bir online ölçek formu oluşturulmuş ve bu form online platformlar aracılığıyla katılımcılara gönderilmiştir. Ölçek ifadelerinin yanıtları da yine aynı platformlar üzerinden toplanmıştır. Online yöntem hem zaman hem de maliyet açısından ekonomik olması nedeniyle tercih edilmiştir. Bu yöntem kısa sürede geniş bir katılımcı kitlesine ulaşmayı mümkün kılmış, veri toplama sürecinin daha verimli ve hızlı bir şekilde tamamlanmasına olanak sağlamıştır. Aynı zamanda online ortamda yapılan ölçek uygulaması, fiziksel ortamda gerçekleştirilecek veri toplama işlemlerinin gerektirdiği lojistik düzenlemelere duyulan gereksinimi ortadan kaldırmış, katılımcılar için daha erişilebilir bir seçenek sunmuştur.

Bu süreçte, katılımcıların gizlilik ve mahremiyetini korumak adına, online ölçek platformlarının güvenilirliği dikkate alınmış ve katılımcıların verilerinin anonim kalmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, ölçek formunun Google Forms üzerinden tasarlanması yanıt verme sürecinin kolaylaştırılmasına ve katılımcıların süreçte rahat bir şekilde yer almasına katkı sağlamıştır.

Ölçek ifadelerine verilen yanıtları toplandıktan sonra, çalışmanın nitel boyutunu derinleştirmek amacıyla katılımcılar arasından Adana ilinde yaşayan 50 kişi örneklem olarak belirlenmiştir. Bu katılımcılarla yüz yüze mülakatlar gerçekleştirilmiş ve 6 adet soru sorulmuştur. Görüşmelerin ses kaydının alınacağı araştırmacı tarafından katılımcı olan öğretmenlere bildirilmiştir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak

sağlanmış ve öğretmenlerin içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır. Bu çalışmada kullanılan görüşme soruları, daha önce gerçekleştirilen benzer araştırmalar incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, alan uzmanlarının değerlendirmesine sunulmuş ve onay alındıktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

Mülakat sürecinde, katılımcılardan elde edilen nicel verilerin daha derinlemesine incelenmesi ve katılımcıların deneyim, düşünce ve görüşlerinin detaylandırılması amaçlanmıştır. Yüz yüze görüşmeler, katılımcılarla doğrudan iletişim kurularak daha açık ve samimi bir veri toplama ortamı sağlamış, aynı zamanda araştırmacının nitel boyutunun daha zengin bir şekilde şekillenmesine olanak tanımıştır. Ayrıca mülakatlarda katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla kişisel bilgi toplanmamış; görüşme yapılan öğretmenler sıraya göre Ö1-Ö50 arasında kodlanmıştır. Bulgular yorumlanırken tüm doğrudan alıntılar bu kodlar kullanılarak sunulmuş, böylece hem etik ilkeler gözetilmiş hem de veri bütünlüğü korunmuştur.

Yarı yapılandırılmış mülakat uygulaması, nitel araştırmalarda hem yapılandırılmış hem de esnek soru sormaya imkân sağlayarak veri kalitesini ve güvenilirliği artıran bir tekniktir. Bu tür mülakatlarda, önceden belirlenmiş bir soru rehberi kullanılırken, gerektiğinde ek sorular sorulabilir,³⁵⁰ daha derin bilgi elde edilmesine olanak verir. Bu yöntem özellikle karma veri toplamada analitik esneklik sunarak katılımcıların görüşlerini zenginleştirir ve güçlü iç geçerliği sağlar. Ayrıca hem karşılaştırılabilir veriler elde etmeye hem de yeni, beklenmeyen bulguların keşfine imkân tanınması nedeniyle bilgi derinliği açısından etkili bir yöntemdir.³⁵¹

Mülakatlarda kullanılan soruların açık uçlu olması, katılımcılara daha fazla ifade özgürlüğü tanımış ve araştırma sonuçlarının çok yönlü bir anlayışla elde edilmesine olanak sağlamıştır. Mülakatın geçerliliğini artırmak amacıyla birkaç mülakat araştırmacılar tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve kodlamalar çapraz olarak kontrol edilmiştir.

Mülakatlar sırasında, görüşme soruları araştırma bağlamına uygun olarak hazırlanmış ve katılımcılara yönlendirme yapmaksızın, özgürce görüşlerini ifade edebilecekleri bir ortam sunulmuştur. Ayrıca, görüşmelerin etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmesine özen gösterilmiş, katılımcıların mahremiyetine ve anonimliklerine saygı duyulmuştur. Bu yöntemle

³⁵⁰ Ayşe Polat, “Nitel Araştırmalarda Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları: Soru Form ve Türleri, Nitelikler ve Sıralama”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/Özel Sayı 2 (2022), 172.

³⁵¹ Robert Stuart Weiss, *Learning from Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies* (New York: Free Press, 1994), 73.

toplanan veriler, ölçek bulgularını desteklemek ve araştırmanın kapsamını genişletmek amacıyla kullanılmıştır.

3.1.4. VERİ ANALİZİ

Bu başlıkta araştırmanın nitel ve nicel verileri analiz edilecektir.

3.1.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi, sayısal verilerin sistematik bir şekilde incelenmesi ve bu verilerden anlamlı sonuçlar çıkarılması sürecini ifade etmektedir.³⁵² Bu süreç genellikle belirli istatistiksel teknikler kullanarak araştırma sorularına cevap aramayı amaçlamaktadır. Nicel veri analizi, genellikle veri setlerinde gözlemler arasındaki ilişkileri, eğilimleri ve farkları anlamak için kullanılan bir analiz yöntemidir.

Bu doğrultuda ölçek uygulaması yoluyla veriler toplanmış, Excel ve SPSS istatistiksel analiz yazılımına aktarılmıştır. İlk aşamada veri temizliği yapılması adına eksik, hatalı veya tutarsız veri noktalarının belirlenmesi ve düzeltilmesi hedeflenmiştir. Bu aşama verilerin doğruluğunu sağlamak ve analizde karşılaşılabilecek hataları en aza indirmek için önemli görülmüştür. Devamında verilerin genel yapısını anlamak için tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Bu istatistikler, veri setinin temel özelliklerini özetleyen ölçümler sunmaktadır. Ortalama, medyan, standart sapma, frekans dağılımları ve yüzdelik dilimler gibi tanımlayıcı istatistikler hesaplanarak, katılımcıların demografik bilgileri ve ölçekteki ifadelere verdikleri yanıtlar hakkında genel bir profil oluşturulmuştur. Bu bilgiler, ölçeğin genel sonuçları hakkında başlangıç düzeyinde bir anlayış oluşması açısından önemlidir.

Araştırmada veriler SPSS programında analiz edilirken katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, değişkenler için kodlama yapılmıştır. Analizlerde bu kodlar üzerinden frekans, yüzde, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri uygulanmıştır. Katılımcılar bireysel kimlikleriyle değil, yalnızca bu kodlar aracılığıyla değerlendirilmiştir. Nicel verilerin analizinde öncelikle ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. İç tutarlılık için Cronbach Alpha katsayısı, yapı geçerliliği için faktör analizi (KMO, Bartlett, Temel Bileşenler Analizi, Varimax) kullanılmıştır.

Araştırmada toplanan ölçek puanlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuca ulaşmak için betimsel istatistiklerin yanı sıra Kolmogorov-Smirnov veya Shapiro-Wilk gibi normallik testleri uygulanmış, ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

³⁵² Ferhat Sayım, *Sosyal Bilimlerde Araştırma ve Te Yazım Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2023), 60.

Normal dağılım için bu değerlerin genellikle ± 1 aralığında olması gerektiği³⁵³ göz önünde bulundurulsa da, bu çalışmada puan dağılımlarının bu kriterleri karşılamadığı ve simetrik bir yapıya sahip olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, istatistiksel analizlerde parametrik testler yerine non-parametrik testler kullanılması uygun bulunmuştur. Buna göre, iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis H testi tercih edilmiştir. Bu non-parametrik testlerin kullanımı, verilerin normal dağılmaması durumunda daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlamıştır. Elde edilen nicel veri analiz sonuçları, araştırma sorularına dayalı olarak yorumlanmıştır. Bulgular, literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak, anlamı ve önemi tartışılmıştır. Ayrıca, bulguların eğitim politikaları ve dini gelişim gibi alanlarda nasıl uygulanabileceğine dair çıkarımlar yapılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan ölçeğin içerik geçerliği, araştırmacı tarafından oluşturulan madde havuzunun araştırmanın teorik çerçevesi, problem durumu ve alt amaçlarıyla tutarlı biçimde geliştirilmesiyle sağlanmıştır. Ölçek maddeleri hazırlanırken erken çocuklukta oyun, gelişim alanları ve din eğitimi ilişkisine dair temel kavramlar dikkate alınmış; ölçülmek istenen yapıyı temsil edecek özgün ifadeler oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form, din eğitimi ve erken çocukluk eğitimi alanlarında uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuş; uzmanlardan gelen değerlendirmeler doğrultusunda maddelerde kapsam, açıklık ve ifade düzeyi açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman geribildirimleri, ölçeğin hedeflediği kavramı yeterli ve dengeli bir biçimde kapsadığını göstermiş; böylece ölçeğin içerik geçerliği desteklenmiştir.

Yapı geçerliği, ölçeğin teorik olarak ölçmeye çalıştığı kavramları ne kadar doğru bir şekilde ölçtüğünü test eder.³⁵⁴ Bu amaçla, ölçeğin ifadeleri, dini gelişim ve oyun arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde yansıtan bir yapısal bütünlük sunacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi gibi istatistiksel yöntemlerle test edilmiştir. Yapılan faktör analizi, ölçeğin maddelerinin belirli bir yapıyı yansıttığını ve birbirleriyle ilişkili alt boyutlar oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu da ölçeğin doğru yapıyı ve kavramları ölçtüğünü doğrulamıştır.

Ölçeğin geçerliliğini ölçmek amacıyla pilot uygulama yapıldığı daha önce ifade edilmişti. Pilot uygulama, ölçeğin gerçek katılımcılara uygulanmadan önce test edilmesi amacıyla yapılmış ve ölçeğin anlaşılabilirliği, soruların mantıklı sıralanıp sıralanmadığı,

³⁵³ Barbara G. Tabachnick - Linda S. Fidell, *Using Multivariate Statistics* (New York: Allyn and Bacon, 2007).

³⁵⁴ Hayriye Esra Akyüz, “Yapı Geçerliliği İçin Doğrulamalı Faktör Analizi: Uygulamalı Bir Çalışma”, *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi* 7/2 (2018), 186.

katılımcıların ölçeği nasıl algıladıkları gibi faktörler değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonrası elde edilen geri bildirimler doğrultusunda ölçeğin maddeleri gözden geçirilmiş ve herhangi bir düzeltmeye gerek duyulmaksızın esas uygulamaya geçilmiştir.

Ölçeğin geçerliliğini artırmak amacıyla, alanında uzman kişilerle görüşmeler yapılmıştır. Uzmanlar, Ölçeğin maddelerini, dilini ve yapısını değerlendirmiştir. Bu uzman görüşmeleri, ölçeğin amacına hizmet edip etmediğini ve soruların net olup olmadığını kontrol etmek için tercih edilmiştir. Bu süreç de, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olmasına önemli katkı sağlamıştır.

Kısacası ölçeğin geçerliliği, içerik geçerliği, yapı geçerliği, uzman görüşleri ve pilot uygulama ile test edilmiştir. Bu aşamalar, ölçeğin ölçmeye çalıştığı kavramları doğru bir şekilde ölçtüğünü göstermektedir. Yapılan geçerlik çalışmaları, araştırmanın güvenilir sonuçlar elde etmesine yardımcı olmuş ve ölçeğin amacına uygun bir ölçüm aracı olduğunu doğrulamıştır.

3.1.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin güvenilirliği ve geçerliliği araştırma sürecinin bilimsel niteliğini belirleyen faktörlerdendir. Özellikle mülakat verilerinin analizi, araştırmacının öznel bakış açısından etkilenebileceği için verilerin sistemli bir şekilde işlenmesi ve denetlenmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışmada nitel veri analizinde geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla farklı yöntemler uygulanmıştır. Verilerin objektif bir şekilde analiz edilebilmesi için sürekli gözden geçirme yapılmış, kodlamalar farklı zamanlarda tekrar incelenmiştir.

Mülakatlar yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcılardan elde edilen sözlü yanıtlar, ses kayıtlarıyla toplanmıştır. Bu ses kayıtları, daha sonra detaylı bir şekilde yazıya transkribe edilerek metne dönüştürülmüştür. Transkripler, mülakatlar sırasında katılımcıların söyledikleri her şeyi doğru bir şekilde yansıtacak şekilde düzenlenmiştir.

Transkribe edilen veriler, analiz için hazırlık aşamasında kodlanmıştır. Kodlama, verilerdeki belirli temaları, kavramları veya anlamlı birimleri tanımlamak için yapılan ilk adım olarak kabul edilebilir.³⁵⁵ Bu süreçte, her bir mülakat yanıtı, benzer anlamlar taşıyan temalar altında gruplanarak her bir tema için bir veya birden fazla kod atanmıştır.

³⁵⁵ Hilal Çelik vd., “Qualitative Data Analysis and Fundamental Principles”, *Journal of Qualitative Research in Education* 8/1 (30 Ocak 2020), 385-386.

Verilerin daha kapsamlı incelenmesi için tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, katılımcıların ifadeleri ve deneyimleri üzerinden ana temalar veya desenler çıkarılmasına olanak sağlar.³⁵⁶ Bu aşamada, kodlanmış veriler tekrar gözden geçirilmiş ve ortaya çıkan temalar belirlenmiştir. Örneğin, dini gelişimle ilgili benzer görüşler veya oyunla ilişkili deneyimler, ortak temalar hâlinde gruplanmıştır. Bu temalar, araştırmanın amaçlarına ışık tutarak daha anlamlı bir genel bakış elde edilmesini sağlamıştır.

Katılımcıların ifade ve yanıtlarından elde edilen kod ve temalar üzerinden, araştırma soruları ile bağlantılı olarak veriler yorumlanmıştır. Bu aşama ile temaların araştırma bağlamına ve literatüre nasıl uyduğunun ve hangi yeni anlayışları ortaya koyduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Yorumlama süreci, verilerin araştırma sorularının bağlamı içinde anlaşılmasını ve bu sorulara yönelik daha ayrıntılı sonuçlar elde edilmesini sağlamıştır.

Öğreticiler ile yüzyüze yapılan ve kayıt altına alınan görüşmelerin transkriptleri çıkarılmış ve hem araştırmacı hem başka bir kodlayıcı tarafından kodlanarak veriler oluşturulmuştur. Sonrasında kodlayıcılar arasındaki güvenirlik değeri analiz edilmiştir. Güvenirlik değeri, aşağıdaki yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Yöntem: Güvenirlik = $\frac{(\text{Görüş birliği})}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})} \times 100$.³⁵⁷

Toplam 50 görüşmeci için iki kodlayıcı tarafından bağımsız kodlama yapılmış, Kodlama birimleri, analiz raporunda yer alan 6 ana soruya göre belirlenmiştir. (yani toplam $6 \times 50 = 300$ kodlama birimi). İki farklı kodlayıcının uyguladığı temalar ve kategoriler karşılaştırılmış ve 270 adet kodda görüş birliği saptanmış, görüş ayrılığı bulunan kod sayısının ise 30 olduğu tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda: Güvenirlik = $\frac{270}{270+30} \times 100 = \frac{270}{300} \times 100 = 90\%$ olarak tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere, kodlayıcılar arası %90 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Bu oran, Miles & Huberman'a göre yüksek güvenirlik düzeyini ifade etmektedir.³⁵⁸ Literatürde %80 ve üzeri değerler güvenilir olarak kabul edilirken, %90 üzeri değerler oldukça güçlü bir tutarlığı ifade etmektedir.

Nitel veri analizinde geçerliliği sağlamak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Araştırmacının verileri objektif bir şekilde analiz etmesi için sürekli olarak gözden geçirme

³⁵⁶ Çarıkçı vd., “Nitel Araştırmalarda Tematik Analiz”, 129.

³⁵⁷ Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (Sage Publication, 1994).

³⁵⁸ Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*.

yapılmış, kodlamalar farklı zamanlarda tekrar incelenmiştir. Güvenilirliği sağlamak için, kodlama sürecinde şeffaflık ön planda tutulmuştur.

Analiz edilen nitel veriler, anlamlı temalar ve kategoriler doğrultusunda raporlanmıştır. Bu aşamada, araştırma bulguları, ilgili alandaki mevcut literatürle karşılaştırılarak sunulmuş ve sonuçlar tartışılmıştır.



3.2. BULGULAR

Bu bölüm, Kur'an kursu öğretmenlerinin oyun temelli din eğitime yönelik tutumlarını inceleyen araştırmanın nicel ve nitel bulgularını bütüncül bir yaklaşımla sunmaktadır. İlk olarak, nicel veriler kapsamında, uygulanan ölçeğe ait betimsel istatistikler, güvenirlik analizleri ve açıklayıcı faktör analizi sonuçları aracılığıyla ölçeğin yapısal özellikleri ve öğretmenlerin genel eğilimleri sayısal verilerle ortaya konulmuş; ardından ölçek puanlarının demografik değişkenlere göre anlamlı farklılaşma durumları test edilmiştir. Nicel bulguları takiben, araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen nitel veriler doğrultusunda gerçekleştirilen tematik analiz sonuçları sunulmuştur; bu analizde veriler kodlar, kategoriler ve temalar hâlinde sistematik olarak yapılandırılmış ve öğretmenlerin oyunun dini gelişime katkısına ilişkin görüşleri çözümlenmiştir. Böylece, hem nicel hem de nitel bulgular literatürle ilişkilendirilerek tartışılmış ve oyun temelli din eğitiminin 4-6 yaş çocuklarının dini gelişimine yönelik etkisi çok yönlü ve birbirini tamamlayıcı bir biçimde bütünleştirilerek ortaya konulmuştur.

3.2.1. NİCEL BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan Kur'an kursu öğretmenlerinden ölçek uygulaması yoluyla elde edilen nicel bulgular sunulmaktadır. Öncelikle ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiş, Cronbach'ın Alpha katsayısı, KMO ve Bartlett testleri ile faktör analizine ilişkin bulgular rapor edilmiştir. Ardından öğretmenlerin demografik özellikleri betimsel istatistikler aracılığıyla ortaya konulmuş, sonrasında ise öğretmenlerin oyun temelli öğretime ve çocukların dini gelişimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, mezuniyet türü ve kadro durumu gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, verilerin normal dağılım sergilememesi nedeniyle non-parametrik testler (Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H) kullanılarak incelenmiştir.

3.2.1.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Yöntem kısmında ifade edildiği üzere ölçeğin geçerlik ve güvenirliği öncelikle pilot uygulama ile test edilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin analizinde, ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır. Güvenirlik analizinde hesaplanan Cronbach'ın Alpha katsayısı 0,938 gibi bir değere ulaşmış, bu durum ölçeğin tutarlı ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Ölçekte yer alan 'Oyunu, çocukların boş zamanını değerlendirmek için kullanırım' (M12) maddesi ters yönlü bir ifade olmasına rağmen, ölçeğin

genel iç tutarlılık katsayısını anlamlı biçimde etkilemediği görülmüştür. Bu nedenle madde, orijinal hâliyle analizlere dâhil edilmiştir.

Tablo 1:Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı

Cronbach's Alpha	N of Items
.948	31

Asıl uygulamada ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile tekrar test edilmiş ve katsayının 0,948 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı ayrıca madde-toplam korelasyonu yöntemiyle incelenmiş, maddelerin büyük çoğunluğunun 0,55 ile 0,78 arasında değer aldığı görülmüştür.

Tablo 2: Madde-Toplam Korelasyonları

Madde	Corrected Item-Total Correlation
Oyunun temel bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum	.653
Oyunun keşfetmeye katkı sağladığını düşünüyorum	.591
Oyun çocuğun en temel uğraşdır	.399
Oyun doğal bir süreçtir	.611
Oyun kullanılmalıdır	.697
Oyun kalıcı öğrenmeye katkı sağlar	.683
Oyun yapılandırılmış etkinliklerden önemlidir	.671
Oyunlar liderlik yönünü etkiler	.557
Oyunlar işbirliğine yöneltir	.706
Oyunlar hayal gücünü geliştirir	.733
Oyunlar yaratıcılığı geliştirir	.672
Oyunu boş zaman için kullanırım	.138
Oyunu eğitsel faaliyetler için kullanırım	.576
Oyun gelişim alanlarına katkı sağlar	.742
Oyun fiziksel gelişimi destekler	.557
Oyun zihinsel gelişimi destekler	.737
Oyun psiko-sosyal gelişimi destekler	.779
Oyun dil gelişimini destekler	.698
Oyun dini gelişimi destekler	.657
Oyun dini konuları öğretmede kolaylık sağlar	.715
Konuların çoğu oyunla öğretilir	.612
Dua-şükür öğretiminde oyun kullanırım	.637
Allah tasavvuru için oyundan yararlanırım	.641
Peygamber öğretiminde oyun kullanırım	.708
Cami-mescit bilinci için oyun kullanırım	.738
Bayram ve kandil öğretiminde oyun kullanırım	.706
İbadetlerde oyun kullanırım	.607
Yardımseverlik öğretiminde oyun kullanırım	.665
Merhamet öğretiminde oyun kullanırım	.643
Ahiret bilinci için oyun kullanırım	.488
Kelime-i şehadet öğretiminde oyun kullanırım	.568

Bu durum, ölçeğin ölçmek istediği yapıyı yüksek düzeyde temsil ettiğini göstermektedir. Sadece “Oyunu, çocukların boş zamanını değerlendirmek için kullanırım.” maddesi düşük korelasyon değeri (0,138) ile ölçeği zayıf temsil etmiştir. Bunun dışında maddelerin tamamı ölçeğin kuramsal yapısına uygun bulunmuştur.

Tablo 3: KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Test	Değer
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterlilik Katsayısı	0.904
Bartlett Küresellik Testi	
Yaklaşık Ki-Kare (χ^2)	5126.149
Serbestlik Derecesi (df)	666
Anlamlılık (p)	0.000

Ölçeğin yapısal geçerliliği için faktör analizi uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik değeri 0,904 olarak bulunmuş, Bartlett küresellik testi sonucu ise $\chi^2=5126,149$; sd=666; $p<0,001$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu bulgular, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Ölçeğe İlişkin Döndürülmüş Faktör Yükleri (Varimax)

Madde	F1	F2	F3
Oyunun erken çocukluk döneminin temel bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum	,746		
Oyunun, çocuğun kendini ve çevresini keşfetmesinde bir araç olduğunu düşünüyorum	,730		
Oyun, çocuğun en temel uğraşdır	,739		
Oyun çocukların kişisel ilgi ve meraklarını geliştirdiği doğal bir süreçtir	,744		
Erken çocukluk eğitiminde oyun kullanılmalıdır	,612		
Oyunun etkin ve kalıcı öğrenme için gerekli olduğunu düşünüyorum	,713		
Oyunlar çocukların liderlik yönünü etkiler	,632		
Oyunlar çocukları işbirliğine yöneltir	,710		
Oyunlar çocukların hayal gücünü geliştirir	,478		
Oyunlar çocukların yaratıcılıklarını geliştirir	,617		
Oyun çocuğun fiziksel gelişiminde etkilidir	,482		
Oyun çocuğun zihinsel gelişiminde etkilidir	,644		
Oyun çocuğun psiko-sosyal gelişiminde etkilidir	,745		
Oyun çocuğun dil gelişiminde etkilidir	,832		
Oyun dini gelişimde etkilidir	,534	,516	
Oyun, dini konuları öğretmede kolaylık sağlar	,710	,471	
Müfredattaki konular oyunla öğretilir		,590	

Dua ve şükür öğretiminde oyundan yararlanırım	,412	,644	
Allah tasavvuru öğretiminde oyundan yararlanırım	,239	,742	
Peygamber öğretiminde oyundan yararlanırım	,265	,750	
Cami-mescit bilincini oyunla anlatırım	,004	,765	
Bayram / kandil kavramlarını oyunla öğretirim		,778	
İbadet öğretiminde oyundan yararlanırım		,591	
Yardımseverlik vb. değerlerde oyundan yararlanırım	,309	,477	,427
Merhamet eğitiminde oyun kullanırım	,423	,464	
Ahret bilinci öğretiminde oyun kullanırım		,682	
Kelime-i şهادet öğretiminde oyundan yararlanırım		,807	
Oyunu eğitsel faaliyetlerde kullanırım	,463		,567
Oyunu boş zaman değerlendirme amacıyla kullanırım			,775

Temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan sekiz faktör elde edilmiş ve bu faktörler toplam varyansın %69,84'ünü açıklamıştır. Varimax döndürme yöntemiyle yapılan analizde maddelerin üç temel boyut altında toplandığı görülmüştür: Buna göre birinci faktör, oyunun çocukların bilişsel, dilsel, psiko-sosyal, fiziksel ve duyuşsal gelişim süreçlerine katkılarını ifade eden maddeleri içermektedir. “Oyun, çocuğun dil gelişiminde etkilidir” (0,832), “Oyun, çocuğun psiko-sosyal gelişiminde etkilidir” (0,745), “Oyun, çocuğun zihinsel gelişiminde etkilidir” (0,644) gibi yüksek yük değerine sahip maddeler bu faktörde toplanmış, bu nedenle faktör “Oyunun Gelişimsel İşlevleri” olarak adlandırılmıştır.

İkinci faktör; dua ve şükür öğretimi, Allah tasavvuru, peygamber sevgisi, cami-mescid bilinci, bayram ve kandil algısı, ahret bilinci ve ibadetlerin oyun yoluyla öğretimine ilişkin maddeleri kapsamaktadır. “Çocukların Kelime-i Şهادet'in önemini anlatmada oyundan faydalanırım” (0,807), “Çocuklara cami ve mescit bilinci kazandırmada oyundan yararlanırım” (0,765), “Bayram ve kandillerin özelliklerini oyunla anlatırım” (0,778) gibi yüksek yük değerleri bu boyutun “Oyunun Din Eğitimi ve Değer Aktarımı İşlevi” olarak tanımlanmasını desteklemiştir.

Üçüncü faktör ise oyunun çocuğun doğasında bulunan, merak ve keşfe dayalı, kendiliğinden gelişen bir süreç olduğunu vurgulayan maddeleri içermektedir. “Oyun, çocuğun en temel uğraşdır” (0,739), “Oyun, çocukların kişisel ilgi ve meraklarını yansıttıkları doğal bir süreçtir” (0,744), “Oyun, erken çocukluk döneminin temel bir ihtiyacıdır” (0,746) maddeleri bu faktörün “Oyunun Fitri ve Doğal Süreç Boyutu” olarak adlandırılmasını mümkün kılmıştır.

Buna karşılık dördüncü faktör (yaş, görev süresi, kadro durumu), yedinci faktör (cinsiyet) ve sekizinci faktör (mezun olunan program) katılımcılara ait demografik değişkenleri temsil etmektedir. Ayrıca oyunu yalnızca boş zaman etkinliği olarak gören yaklaşımı temsil eden tek madde yüklü altıncı faktör ile oyun-temelli yaratıcılığı işaret eden beşinci faktör ikincil düzeyde yardımcı boyutlar niteliğindedir. Bu nedenle araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda yorumlamada esas olarak üç temel faktörün dikkate alınması uygun görülmüştür. Bütün bu bulgular, ölçeğin araştırmanın kuramsal çerçevesiyle uyumlu olduğunu ve geçerli olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2.1.2. Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine yer verilmiştir.

3.2.1.2.1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmaya katılanların cinsiyete göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	189	93,6
Erkek	13	6,4
Toplam	202	100

Araştırmada elde edilen veriler, örneklem grubunun büyük ölçüde kadın katılımcılardan (%93,6) oluştuğunu göstermektedir. Bu dağılım, 4-6 yaş Kur'an kurslarının genel personel yapısıyla uyumludur. Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında olduğu gibi, Kur'an kurslarında da kadınların mesleğe daha fazla yöneldiği görülmektedir. Nitekim Şaşa'nın³⁵⁹ 4-6 yaş Kur'an kurslarında eğitsel oyun uygulamalarını incelediği araştırmasında da benzer bulgular rapor edilmiştir. Kadın öğretmenlerin yoğunluğu, erken çocuklukta annelik rolüyle örtüşen bir yaklaşımla çocuklara daha merhametli, koruyucu ve duygusal açıdan destekleyici bir öğrenme ortamı sunulmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, dini gelişimin sevgi, merhamet ve güven gibi duygusal temeller üzerinden inşa edilmesi kolaylaşmakta; kadın öğretmenlerin pedagojik duyarlılıkları oyun temelli öğrenmenin sabır, hoşgörü ve iletişim odaklı yapısıyla daha kolay bütünleşmektedir.

Bununla birlikte, katılımcıların genel puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek üzere gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları, kadın ve erkek

³⁵⁹ Şaşa, *Öğretici Görüşlerine Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Kur'an Öğretiminde Eğitsel Oyun Uygulamaları*.

öğreticiler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur ($U=1069,5$; $p=.435$; $p>0,05$). Bu bulgu, H1 hipotezini desteklememekte ve öğretmenlerin oyunun dini gelişime katkısına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, Dilekmen ve Tüzün'ün³⁶⁰ okul öncesi öğretmenleriyle yürüttüğü araştırmada da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamış, kadın ve erkek öğretmenlerin oyun etkinliklerine dair benzer pedagojik tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir. Nicel araştırma bulgularında az sayıda erkek katılımcı yer almakla birlikte, alan araştırmasının (nitel görüşme sürecinin) yürütüldüğü saha çalışmasında erkek öğreticiye rastlanmamıştır. Ancak genel itibarıyla cinsiyet değişkeninde anlamlı fark çıkmamasını, saha uygulamalarında oyunun 'çocuğun dili' olarak görülmesi ve yöntem tercihlerinin cinsiyetten ziyade pedagojik ilkelere dayanmasıyla açıklayabiliriz. Öğreticiler, oyunu dikkat ve motivasyonu artıran temel öğrenme zemini olarak konumlandırmakta; soyut dini kavramların somutlaştırılmasında oyunlaştırılmış etkinlikleri birincil araç olarak kullanmaktadır.

Sonuç olarak, her ne kadar kadın öğretmenlerin çoğunluğu sahada gözlemlenen pedagojik ortamı daha merhametli ve duygusal açıdan destekleyici hâle getirse de, istatistiksel açıdan değerlendirildiğinde oyun temelli din eğitimi konusundaki yaklaşımlar cinsiyet farklılıklarından bağımsız bir bütünlük göstermektedir. Bu durum, oyunun dini gelişim üzerindeki işlevinin evrensel olduğunu ve cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak ortak bir anlayışla benimsendiğini ortaya koymaktadır.

3.2.1.2.2 Araştırmaya Katılanların Medeni Duruma Göre Dağılımı

Araştırmaya katılanların medeni duruma göre dağılımı Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6: Araştırmaya Katılanların Medeni Duruma Göre Dağılımı

Medeni Durum	f	%
Evli	140	69,3
Bekâr	62	30,7
Toplam	202	100

Araştırma verileri, katılımcıların önemli bir çoğunluğunu evli bireylerin (%69,3) oluşturduğunu göstermektedir. Evli öğretmenlerin ailevi sorumlulukları bizzat deneyimlemeleri, çocukların dini gelişiminde ailenin rolünü daha derin bir kavrayışla yorumlamalarına olanak tanıyabilir. Bu durum, onların pedagojik yaklaşımlarını daha koruyucu, gerçekçi ve aile

³⁶⁰ Mücahit Dilekmen - Narin Bozan Tüzün, "Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 37 (2018), 43-56.

merkezli unsurlarla zenginleştirmektedir. Buna karşın bekâr öğretmenler, aile rollerinden bağımsız bir duruş sergileyerek çocuk merkezli pedagojiyi daha esnek ve tarafsız bir biçimde uygulayabilmektedir. Nitekim oyun, çocukların aile içi deneyimlerini sembolik olarak yeniden canlandırdıkları bir araç işlevi gördüğünden, evli öğretmenler bu sembolik temsilleri daha kolay gözlemleyip anlamlandırabilirken; bekâr öğretmenler ise çocuklarla daha çok arkadaşlık ve rehberlik temelli bir ilişki kurabilmektedir. Bu çeşitlilik, dini eğitim ortamına hem denge hem de kapsayıcılık kazandırma potansiyeli taşımaktadır.

Bununla birlikte, nicel analizler bu beklentileri destekleyecek bir farklılık ortaya koymamıştır. Katılımcıların ölçek puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, evli ve bekâr öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=3655,5$; $p=.201$; $p>0,05$). Bu bulgu, H6 hipotezini desteklememekte ve öğretmenlerin oyunun dini gelişime katkısına ilişkin tutumlarının medeni durumdan bağımsız olarak benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, evli ve bekâr öğretmenlerin oyun temelli din eğitimine yaklaşımlarında pedagojik önceliklerin farklılaşabileceği varsayılsa da, istatistiksel açıdan bu farklılık teyit edilmemiştir. Her iki grubun da çocukların dini gelişiminde oyunu temel bir yöntem olarak benimsedikleri ve benzer eğitsel duyarlılık sergiledikleri görülmektedir. Bu durum, oyun temelli öğrenmenin evrensel pedagojik gücünü ve farklı sosyo-demografik özelliklere sahip öğretmenler tarafından ortak bir değer olarak kabul edildiğini göstermektedir.

3.2.1.2.3. Araştırmaya Katılanların Yaşa Göre Dağılımı

Araştırmaya katılanların yaşa göre dağılımı Tablo 7’teki gibidir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılanların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	f	%
31 ve üzeri	153	75,5
26-30	42	20,8
20-25	7	3,5
Toplam	202	100

Araştırmaya katılan bireylerin yaş dağılımı incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun 31 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir (%75,7, $n=153$). 26-30 yaş Aralığında 42 kişi yer almakta ve bu grup toplamın %20,8’ini oluşturmaktadır. 20-25 yaş aralığı ise sadece 7 kişiyle sınırlı olup, toplamın %3,5’ini temsil etmektedir. Araştırmada katılımcıların yaş gruplarına göre ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla

yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2 = 1,373$; $p = .503$; $p > 0,05$). Bu bulgu, H2 hipotezini desteklememekte ve öğretmenlerin oyunun dini gelişime katkısına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

İstatistiksel sonuçların ortaya koyduğu bu tablo, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin benzer pedagojik tutumlar sergilediğini göstermektedir. Oyun temelli din eğitiminin temel ilkeleri, yaşa bağlı farklılıkları büyük ölçüde nötralize etmiş görünmektedir. Deneyim açısından olgun yaş grubunun baskın olmasına rağmen, çocukların dini gelişimine yönelik yaklaşım ve uygulamalarda yaş farklılıkları belirleyici bir unsur olmamıştır. Nitekim nitel veriler de bu sonucu desteklemektedir. Farklı yaş gruplarından öğretmenlerle yapılan görüşmelerde benzer temalar öne çıkmış; oyunun din eğitiminde kullanımı, çocukların gelişim özelliklerine göre etkinlik planlama ve öğrenmeyi eğlenceli hâle getirme konularında ortak görüşler dile getirilmiştir. Bu durum, mesleki yaş farkına rağmen öğretmenlerin benzer pedagojik değerlere ve uygulama alışkanlıklarına sahip olduklarını, dolayısıyla yaş değişkeninin oyuna ilişkin yaklaşımlar üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Alanyazında ise yaş faktörünün bazı çalışmalarda belirleyici olabildiği görülmektedir. Nitekim Dilekmen ve Tüzün'ün³⁶¹ çalışmasında, 41 yaş ve üzeri okul öncesi öğretmenlerinin oyunun öğrenmeye etkisi hakkındaki görüşlerinin genç meslektaşlarına kıyasla daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, artan mesleki tecrübenin oyun algısını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Ancak mevcut çalışmada bu durum teyit edilmemiştir. Bu farklılık, örneklem yapısı, din eğitimi bağlamının özgün koşulları veya öğretmenlerin ortak pedagojik yaklaşımlarının yaş etkisini dengelemesi gibi faktörlerle açıklanabilir.

Diğer yandan, araştırmanın örnekleminde genç yaş grubunun sınırlı sayıda temsil edilmesi, bulguların daha çok yaşam ve meslek deneyimi yüksek bireylerin görüşlerini yansıttığını göstermektedir. Olgun yaş grubunun baskınlığı, dini gelişimle ilgili daha geleneksel değerler, aile-çocuk ilişkileri ve sosyalleşme süreçlerine dayalı bir perspektif sunarken, genç öğretmenlerin azlığı, güncel pedagojik yaklaşımların ve teknolojiyle uyumlu yöntemlerin sonuçlara yeterince yansımamış olabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, yaş değişkeni istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermese de, bulguların yorumlanmasında örneklemin yaş dağılımı dikkate alınmalıdır. Olgun yaş grubunun

³⁶¹ Dilekmen - Tüzün, "Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi".

baskınlığı, dini gelişime ilişkin daha tecrübeye dayalı bakış açısını ön plana çıkarırken, genç eğitimcilerin sınırlı temsil edilmesi, yenilikçi ve oyun tabanlı pedagojik yöntemlerin görünürlüğünü kısıtlamış olabilir. Bu durum, ileride yapılacak araştırmalarda yaş faktörünün daha dengeli örneklemeler üzerinden tekrar test edilmesini gerekli kılmaktadır.

3.2.1.2.4. Araştırmaya Katılanların Mezun Oldukları Program Türüne Göre Dağılımları

Tablo 8’de araştırmaya katılanların mezun oldukları program türüne göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 8: Araştırmaya Katılanların Mezuniyet Programlarına Göre Dağılımları

Mezuniyet	f	%
Lisans	97	48,0
İLİTAM	56	27,7
Ön lisans	26	12,9
Lisansüstü	18	8,9
Hafızlık Programı	5	2,5
Toplam	202	100

Araştırmaya katılan 202 kişinin mezun oldukları programlara ilişkin veriler incelendiğinde katılımcıların neredeyse yarısı (%48,0) lisans mezunudur. İLİTAM (İlahiyat Lisans Tamamlama Programı) mezunları %27,7 oranındadır. Bu da alana özgü birikime sahip bireylerin araştırmada önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Ön lisans mezunları %12,9 ile üçüncü sıradadır. Lisansüstü mezunlar, %8,9 gibi daha küçük bir grubu oluşturmaktadır. Sadece hafızlık programından mezun olanların oranı ise %2,5’tir.

Araştırmada, katılımcıların mezuniyet durumlarına göre ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, mezuniyet grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($\chi^2 = 3,029$; $p = .553$; $p > 0,05$). Bu sonuç, H4 hipotezini desteklememekte ve öğretmenlerin oyunun dini gelişime katkısına ilişkin görüşlerinin mezuniyet türüne bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Betimsel bulgular, araştırmanın büyük ölçüde lisans ve İLİTAM mezunu bireylerden oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu durum, örneklemin genel olarak akademik formasyonu olan kişilerden meydana geldiğini ve çalışmanın alana özgü yorum gücünü artırdığını göstermektedir. Lisansüstü eğitim almış katılımcıların sayısı sınırlı olmakla birlikte, bu grubun nitelikli bir katkı potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

Çocukların oyun yoluyla dini gelişimini destekleme potansiyeli, eğitimcilerin pedagojik formasyon düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Lisans ve lisansüstü mezunların oyun temelli eğitimi daha bilinçli biçimde planlama ve kuramsal modellerle ilişkilendirme eğiliminde oldukları düşünülebilir. Buna karşılık, İLİTAM ve ön lisans mezunları ise saha deneyimlerine dayalı gözlemlerle, dini içerikli oyun etkinliklerinin pratik yönlerine dair önemli katkılar sunmaktadır. Bu çeşitlilik, erken çocuklukta oyun ve dini gelişim eksenli eğitimin hem kuramsal hem de pratik boyutlarda zenginleşmesine katkı sağlamaktadır.

Alanyazında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre oyun etkinliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koyan çalışmalar,³⁶² mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu paralellik, öğretmenlerin oyuna dair yaklaşımlarının mezun oldukları program türünden ziyade, mesleki deneyimleri ve hizmet içi eğitimlerle gelişen pedagojik bakış açılarıyla şekillendiğini ya da formel eğitim düzeyinden çok sınıf-içi pedagojik tercihler ve uygulama tecrübesi olduğunu düşündürmektedir. Nitekim mülakat görüşmelerinde de ‘bazı noktalarda iş öğreticinin tecrübesine kalıyor’ vurgusu dikkat çekmiş; somutlaştırma ve seviyelendirme gibi kararların öğrenme çıktılarını belirlediği ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, mezuniyet durumu öğreticilerin oyun temelli din eğitimi konusundaki tutumlarını belirleyen bir faktör olmamış, farklı eğitim seviyelerine sahip öğreticiler benzer pedagojik yaklaşımlar sergilemiştir. Bu durum, sahadaki uygulamaların ve deneyimlerin, akademik formasyonun ötesinde ortak bir pedagojik anlayışı şekillendirdiğini göstermektedir.

3.2.1.2.5. Araştırmaya Katılanların Kadro Durumuna Göre Dağılımı

Araştırmaya katılanların kadro durumuna göre dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Araştırmaya Katılanların Kadro Durumuna Göre Dağılımı

Kadro	f	%
Kadrolu	127	62,9
Sözleşmeli	38	18,8
Fahri	37	18,3
Toplam	202	100

Araştırmaya katılanların görev yaptıkları kadro türleri incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunu (%62,9, n=127) kadrolu personel oluşturduğu görülmektedir. Sözleşmeli

³⁶² Narin Bozan, *Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014).

Çalışanlar %18,8 (n=38) oranıyla ikinci sırada, fahri personel ise %18,3 (n=37) oranında üçüncü sırada yer almaktadır.

Araştırmada, katılımcıların kadro durumlarına göre tutumlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, kadrolu, sözleşmeli ve fahri öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir ($\chi^2 = 3,818$; $p = .148$; $p>0,05$). Bu sonuç, H5 hipotezinin desteklenmediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin oyun ve dini gelişime ilişkin tutumlarının kadro statüsünden bağımsız olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Kadrolu personelin çoğunlukta olması, katılımcıların mesleki deneyim açısından daha kalıcı ve istikrarlı bir konumda bulunduklarını göstermektedir. Buna karşılık sözleşmeli ve fahri çalışanların da hatırı sayılır oranda araştırmaya katılması, farklı hizmet koşullarına sahip öğretmenlerin temsil edilmesini sağlamış ve bulguların çeşitliliğini artırmıştır. Bu durum, oyuna ve dini gelişime ilişkin ortak pedagojik yaklaşımların görev statüsünden bağımsız biçimde paylaşıldığını göstermektedir.

Oyun temelli din eğitiminde öğretmenlerin sürekliliği ve istikrarı, çocuklarda güven duygusunun gelişimi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Kadrolu personelin yoğunluğu, çocukların düzenli ve güvenilir bir öğrenme ortamında bulunmasına katkı sağlamaktadır. Buna karşın sözleşmeli ve fahri çalışanlar, farklı tecrübe ve yöntemlerini sürece dâhil ederek oyunun pedagojik kullanımına esneklik ve yenilik kazandırabilir. Bu durum, alandaki çeşitliliği güçlendirerek oyun yoluyla din öğretiminde hem sürekliliği hem de dinamizmi desteklemektedir. Kadro statüsüne göre fark bulunmaması, programın etkisinin kurumsal statüden ziyade uygulama kalitesi ve paydaş desteğiyle ilişkili olduğunu da düşündürmektedir. Nitekim nitel veriler de, oyun temelli uygulamaların özellikle aile katılımı ve pekiştirme ile güçlendiğini, kurumsal/ailesel destek olmadığında kazanımların zayıflayabildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, kadro durumuna ilişkin farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmaması, oyun temelli din eğitiminin tüm öğretici grupları tarafından ortak bir değer olarak benimsendiğini göstermektedir. Bu bulgu, pedagojik yaklaşımlarda görev güvencesinden bağımsız bir bütünlüğün bulunduğuna işaret etmektedir.

3.2.1.2.6. Araştırmaya Katılanların Görev Süreleri Değişkenine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılanların görev sürelerine göre dağılımları Tablo 10'daki gibidir.

Tablo 10: Araştırmaya Katılanların Görev Sürelerine Göre Dağılımı

Görev Süresi	f	%
0-3 yıl	106	52,5
4-7 yıl	60	29,7
8+ yıl	36	17,8
Toplam	202	100

Araştırmaya katılan eğitimcilerin görev sürelerine bakıldığında, %52,5'inin (106 kişi) 0-3 yıl gibi nispeten kısa bir mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmektedir. Bunu %29,7 ile 4-7 yıl arası tecrübesi olanlar ve %17,8 ile 8 yıl ve üzeri tecrübesi olanlar izlemektedir.

Araştırmada, katılımcıların görev süreleri değişkenine göre tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, 0-3 yıl, 4-7 yıl ve 8 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($\chi^2 = 7,944$; $p = .019$; $p < 0,05$). Sıralama ortalamalarının incelenmesi, bu farkın özellikle 8 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, H3 ve H5 hipotezlerini desteklemektedir.

Sonuçlar, mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin oyunun dini gelişime katkısına yönelik farkındalıklarının da güçlendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle uzun süreli mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin, oyunun pedagojik değerini daha bilinçli bir şekilde kavradıkları ve bu yöntemi eğitim süreçlerinde daha etkin kullandıkları görülmektedir. Nitekim sahada geçirilen sürenin, öğretmenlerin pedagojik bakış açılarını zenginleştirdiği ve çocukların dini gelişim süreçlerini daha verimli yönetme imkânı sunduğu anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte, örnekleme kıdemli öğretici sayısının görece düşük olması, bu grubun görüşlerinin sınırlı biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Dolayısıyla sonuçların yorumlanmasında genç eğitimcilerin bulgulara yön vermiş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca kıdeme bağlı olarak ortaya çıkan olumlu farkın arkasında, öğretmenlerin zamanla geliştirdikleri etkili oyun senaryoları ve somutlaştırma repertuarının bulunduğu söylenebilir. Nitel bulgular, kendi ifadelerinden hareketle deneyim kazandıkça öğretmenlerin soyut dini kavramları çocukların gelişim düzeyine uygun biçimde oyunlaştırarak aktarma konusunda daha yetkin hâle geldiklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin kıdem arttıkça pedagojik sezgilerini teorik birikimle bütünleştirdiklerini de düşündürmektedir. Dolayısıyla kıdeme yönelik anlamlı fark, tek başına hizmet süresiyle değil oyunun din eğitimi bağlamında nasıl, hangi amaçla ve hangi düzeyde uygulanacağına dair gelişen pedagojik farkındalıkla da ilişkilendirilebilir.

Elde edilen sonuç, literatürdeki bazı bulgularla da karşılaştırıldığında dikkat çekici bir farklılık ortaya koymaktadır. Örneğin, Çangır'ın³⁶³ araştırmasında daha tecrübesiz öğretmenlerin yeniliklere daha açık olduğu görülürken, mevcut çalışmada kıdemli öğretmenlerin oyun yöntemini daha fazla benimsediği tespit edilmiştir. Bu farklılık, çalışılan örneklemin niteliği, öğreticilerin formasyon geçmişleri, kurum kültürü ya da oyun yöntemine ilişkin deneyimleri gibi faktörlerle açıklanabilir.

Sonuç olarak, kıdem faktörü öğreticilerin oyuna yönelik pedagojik tutumlarını olumlu yönde etkileyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ancak, bu ilişkinin daha geniş örneklemlemlerle ve farklı değişkenlerle (örneğin hizmet içi eğitim, kurumsal destek, pedagojik altyapı) birlikte ele alınması, ileride yapılacak araştırmalar için önemli bir gereklilik olarak görülmektedir.

Özetle, nicel analizlerde demografik değişkenlerin çoğunda fark gözlenmemesi öğreticilerin ortak bir pedagojik çerçevede oyunu 'öğrenmenin doğal zemini' olarak içselleştirdiklerini düşündürmektedir. Nitel bulgular ise, bu çerçevenin üç taşıyıcı mekanizmasını görünür hâle getirmektedir.

1. Soyut kavramların oyunla somutlaştırılması,
2. İlgi/motivasyonun oyun yoluyla sürdürülebilmesi,
3. Aile katılımıyla öğrenmenin kurs dışına taşınarak pekiştirilmesi.

Tablo 11: Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Genel Puanların Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N (frekans)	Yüzde (%)	Test	Değer	p	Anlamlılık
Cinsiyet	Kadın	189	%93,6	Mann-Whitney U	U=1069,5	.435	Anlamlı değil
	Erkek	13	%6,4				
Medeni Durum	Evli	140	%69,3	Mann-Whitney U	U=3655,5	.201	Anlamlı değil
	Bekâr	59	%29,2				
Yaş	20-25	7	%3,5	Kruskal-Wallis H	$\chi^2 = 1,373$	.503	Anlamlı değil
	26-30	42	%20,8				
	31+	153	%75,7				
Mezuniyet Durumu	İLİTAM	56	%27,7	Kruskal-Wallis H	$\chi^2 = 3,029$	.553	Anlamlı değil
	Ön lisans	26	%12,9				
	Lisans	97	%48,0				

³⁶³ Metin Çangır, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu* (İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008).

	Hafızlık		%2,5				
	Lisansüstü	5	%8,9				
		18					
Kadro Durumu	Kadrolu	127	%62,9	Kruskal-	$\chi^2 = 3,818$	.148	Anlamlı
	Sözleşmeli	38	%18,8	Wallis			değil
	Fahri	37	%18,3	H			
Görev Süresi	0-3 yıl	106	%52,5	Kruskal-	$\chi^2 = 7,944$	.019*	Anlamlı
	4-7 yıl	60	%29,7	Wallis			
	8+ yıl	36	%17,8	H			

Tablo 11’de, katılımcıların demografik özelliklerine göre belirlenen genel puanlarının istatistiksel analiz sonuçları sunulmaktadır. Bu analiz eğitimcilerin demografik değişkenlerinin (cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu vb.) eğitsel oyunlara yönelik görüşlerini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılarak gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiştir. Bu testler, katılımcıların oyunun dini gelişime katkısı hakkındaki görüşlerinin demografik özelliklere bağlı olarak değişip değişmediğini ortaya koymaya yöneliktir.

Katılımcıların genel puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek üzere gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi analizine göre, kadın katılımcılar (n=189; %93,6) ile erkek katılımcılar (n=13; %6,4) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanmamıştır (U=1069,5; p=.435; p>0,05).

Araştırma kapsamında, katılımcıların medeni durumlarına göre ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, evli (n=140; %69,3) ve bekâr (n=59; %29,2) öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (U=3655,5; p=.201; p>0,05).

Araştırmada katılımcıların yaş gruplarına göre ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, 20-25 yaş (n=7; %3,5), 26-30 yaş (n=42; %20,8) ve 31 yaş ve üzeri (n=153; %75,7) yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2 = 1,373$; p = .503; p>0,05).

Araştırmada, katılımcıların mezuniyet durumlarına göre ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek üzere Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz

sonucunda, İLİTAM (n=56; %27,7), ön lisans (n=26; %12,9), lisans (n=97; %48,0), hafızlık (n=5; %2,5) ve lisansüstü (n=18; %8,9) mezuniyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($\chi^2 = 3,029$; $p = .553$; $p > 0,05$).

Araştırmada, katılımcıların kadro durumlarına göre tutumlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, kadrolu (n=127; %62,9), sözleşmeli (n=38; %18,8) ve fahri (n=37; %18,3) öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($\chi^2 = 3,818$; $p = .148$; $p > 0,05$).

Araştırmada, katılımcıların görev süreleri değişkenine göre tutum puanları arasındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 0-3 yıl (n=106; %52,5), 4-7 yıl (n=60; %29,7) ve 8 yıl ve üzeri (n=36; %17,8) kıdeme sahip gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($\chi^2 = 7,944$; $p = .019$; $p < 0,05$). Bu anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğu tablo verilerinden doğrudan çıkarılamamakla birlikte, sıralama ortalamalarının incelenmesi, bu farkın 8 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 12: Madde Düzeyinde Betimleyici İstatistikler

Madde No	Madde	Ortalama ($\bar{x}$)	Standart Sapma (SS)
M1	Oyunun erken çocukluk döneminin temel bir ihtiyacı olduğunu düşünüyorum	4.83	0.57
M2	Oyunun, çocuğun kendini ve çevresini keşfetmesinde bir araç olduğunu düşünüyorum	4.82	0.64
M3	Oyun, çocuğun en temel uğraşıdır	4.71	0.68
M4	Oyun çocukların kişisel ilgi, gereksinim ve meraklarını yansıttıkları doğal bir süreçtir	4.79	0.64
M5	Erken çocukluk dönemi eğitiminde oyun kullanılmalıdır	4.76	0.70
M6	Oyunun, etkin ve kalıcı bir öğrenme için gerekli olduğunu düşünüyorum	4.78	0.65
M7	Çocukların öğrenme süreçlerinde oyun, yapılandırılmış etkinliklerden daha önemlidir	4.44	0.92

M8	Oyunlar çocukların liderlik yönünü etkiler	4.52	0.84
M9	Oyunlar çocukları işbirliğine yöneltir	4.64	0.75
M10	Oyunlar çocukların hayal gücünü geliştirir	4.81	0.61
M11	Oyunlar çocukların yaratıcılıklarını geliştirir	4.81	0.61
M12	Oyunu, çocukların boş zamanını değerlendirmek için kullanırım	2.80	1.48
M13	Oyunu, eğitsel faaliyetleri gerçekleştirmek amacıyla kullanırım	4.60	0.74
M14	Oyunun, çocukların gelişim alanlarına katkı sağladığını düşünüyorum	4.78	0.60
M15	Oyun, çocuğun fiziksel gelişiminde etkilidir	4.52	0.92
M16	Oyun, çocuğun zihinsel gelişiminde etkilidir	4.78	0.67
M17	Oyun, çocuğun psiko-sosyal gelişiminde etkilidir	4.78	0.60
M18	Oyun, çocuğun dil gelişiminde etkilidir	4.78	0.61
M19	Oyun, çocuğun dini gelişiminde etkilidir	4.43	0.90
M20	Oyun, çocuklara dini konuları öğretmede kolaylık sağlar	4.66	0.78
M21	Müfredattaki konuların birçoğu oyunla öğretilir	4.25	0.99
M22	Dua ve şükür öğretiminde oyundan yararlanırım	4.39	0.84
M23	Allah tasavvuru geliştirmede oyundan yararlanırım	4.13	1.10
M24	Peygamberin kişiliğini oyunla anlatırım	4.42	0.88
M25	Cami ve mescit bilincini oyunla kazandırırım	4.45	0.89
M26	Bayram ve kandilleri oyunla anlatırım	4.32	0.89
M27	İbadetlerde isteklilik kazandırmada oyundan yararlanırım	4.49	0.81
M28	Yardımseverlik öğretiminde oyundan yararlanırım	4.72	0.61
M29	Merhamet duygusunu oyun etkinlikleriyle desteklerim	4.73	0.61
M30	Ahiret bilincini oyunla kazandırırım	3.78	1.39

M31	Kelime-i şehadet'in önemini oyunla öğretirim	4.22	1.14
-----	--	------	------

Tablo incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun oyunun çocuk gelişimindeki işlevine ilişkin maddelere yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir. Özellikle “Oyunun erken çocukluk döneminde temel bir ihtiyaç olduğu” ($\bar{x}=4,83$), “Oyunun çocukların kendini ve çevresini keşfetmelerinde bir araç olduğu” ($\bar{x}=4,81$) ve “Oyunların çocukların hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirdiği” ($\bar{x}=4,81$) gibi ifadeler yüksek ortalama değerlerine sahiptir. Bu bulgu, öğretmenlerin oyunu çocukların doğal öğrenme süreçlerinin temel bir bileşeni olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Dini gelişim boyutuna ilişkin maddelerde ise ortalama değerlerin yine yüksek olduğu, ancak gelişimsel boyuta kıyasla daha geniş bir dağılım gösterdiği dikkat çekmektedir. Örneğin “Dua ve şükür öğretiminde oyundan yararlanma” ($\bar{x}=4,39$) ve “Peygamberin kişiliğinin oyunla anlatılması” ($\bar{x}=4,41$) maddeleri yüksek düzeyde katılım göstermekteyken, “Ahiret bilincinin oyun yoluyla kazandırılması” maddesinde ortalama değer daha düşüktür ($\bar{x}=3,77$; $ss=1,39$). Bu durum, soyut dini kavramların oyunla aktarımında karşılaşılan güçlüklerin öğretici deneyimlerine yansıdığını düşündürmektedir.

Öte yandan, “Oyunu yalnızca boş zaman değerlendirme amacıyla kullanırım.” maddesi, ölçeğin en düşük ortalama değerine sahiptir ($\bar{x}=2,80$). Bu bulgu, öğretmenlerin oyunu eğitsel bir araç olarak konumlandıklarını, boş zaman etkinliği olarak görmediklerini ortaya koymaktadır.

Genel olarak, betimleyici istatistikler öğretmenlerin oyunu:

- Çocuğun gelişiminde merkezi ve doğal bir öğrenme süreci olarak gördüğünü,
- Eğitsel faaliyetlerde aktif biçimde kullandığını,
- Dini içerik aktarımında ise daha seçici ve dikkatli bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

Bu bulgular, çalışmanın kuramsal çerçevesiyle uyumludur ve özellikle oyunun hem gelişimsel hem de din eğitimi bağlamındaki işlevlerinin öğretmenler tarafından büyük oranda benimsendiğini ortaya koymaktadır.

Literatürde çocukların dini gelişim süreçlerinin duygusal temeller üzerinden şekillendiğini vurgulayan görüşler³⁶⁴ mevcuttur. Çocukların dini inancı kabullenme yeteneği fitri olarak var olmakla birlikte, bu potansiyelin gelişebilmesi için uygun pedagojik ortam ve uyarıcı deneyimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bakımdan oyun, soyut dini kavramların çocuk zihninde somutlaşmasını sağlayan en etkili araçlardan biridir. Özellikle dua, ibadet, yardımlaşma, merhamet ve paylaşma gibi dini değerlerin oyun senaryolarına yansıtılması, çocukların hem bilişsel anlam kurma süreçlerini hem de duygusal katılımını güçlendirmektedir. Neticede yaparak yaşayarak öğrenme oyun yoluyla en üst düzeyde gerçekleşmekte; bu süreçte çocuk, sadece davranışları taklit etmekle kalmayıp onların anlam dünyasına da nüfuz etmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğreticilerin yüksek ortalamalarla yansıttıkları olumlu tutum, Karaca'nın³⁶⁵ oyun tanımıyla da örtüşmekte; oyunu çocuğun tüm davranış biçimlerinin temelinde yer alan doğal bir öğrenme süreci olarak konumlandırmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada öğreticilerin oyuna ilişkin yüksek düzeyde olumlu tutumları hem pedagojik hem dini hem de gelişimsel bir farkındalığın göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Tablo 13: Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	İçerik Özeti	Örnek Maddeler	Ortalama (X̄)
F1 -Oyunun Gelişimsel İşlevleri	Oyun yoluyla bilişsel, sosyal, dil ve psiko-sosyal gelişim	“Oyun, çocuğun dil gelişiminde etkilidir.” / “Oyunlar çocukları işbirliğine yöneltir.”	4.75
F2 - Din Eğitimi ve Değer Aktarımı	Dua, ibadet, peygamber sevgisi, Allah tasavvuru, ahiret bilinci vb. içeriklerde oyunun kullanımı	“Çocuklara Kelime-i Şehadet'in önemini oyundan yararlanarak öğretim.”	4.39
F3 - Oyunun Fitri/Doğal Süreç Boyutu	Oyunun çocuğun doğasında ve günlük yaşamında temel yer tutması	“Oyun, çocuğun en temel uğraşıdır.”	4.80

Yukarıdaki tablo ölçek maddelerinin faktör analizi sonucunda ortaya çıkan alt boyutlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri, katılımcıların oyuna yönelik algılarının hangi yönlerde yoğunlaştığını ve hangi alanlarda farklılaşma gösterdiğini ortaya koymaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek üç temel alt boyut altında anlamlı biçimde yapılandırılmıştır: (1) Oyunun gelişimsel işlevleri, (2) Oyunun din eğitimi ve değer

³⁶⁴ Clarke, “Çocukluk Dönemi Dini”, 83-107; Goldman, *Religious Thinking From Childhood to Adolescence*, 3; Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, 121.

³⁶⁵ Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, 110.

aktarımındaki işlevi ve (3) Oyunun çocukluk dönemine özgü fitri/doğal süreç boyutu. Bu bölümde her bir alt boyuta ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuş; böylece öğretmenlerin oyuna yönelik algılarının hangi yönlerde yoğunlaştığı ortaya konulmuştur.

3.2.1.3. Oyunun Gelişimsel İşlevleri Boyutu

Bu boyutta yer alan maddelerin ortalama değerlerinin genel olarak 4,60 ile 4,83 arasında değiştiği görülmektedir. Özellikle “Oyunun çocukların dil gelişiminde etkili olduğu” ($\bar{x} \approx 4,78$) ve “Oyunun psiko-sosyal gelişime katkı sağladığı” ($\bar{x} \approx 4,78$) maddeleri yüksek düzeyde katılım göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin oyunu çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal alanlardaki gelişimleri için temel bir öğrenme ve etkileşim aracı olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca “Oyun çocukların liderlik ve işbirliği becerilerini destekler” maddelerinde de yüksek ortalamaların görülmesi, oyunun kavramsal öğrenmenin yanı sıra kişilik ve sosyal beceri gelişimini de desteklediğini göstermektedir. Bu örüntü, oyunun pedagojik değeri konusunda öğretmenler arasında güçlü bir fikir birliği olduğunu göstermektedir.

3.2.1.4. Din Eğitimi ve Değer Aktarımı Boyutu

Dini içeriklerin oyun yoluyla öğretimine ilişkin maddelerde ortalama değerlerin 4,13 ile 4,65 arasında değiştiği görülmektedir. “Çocuklara dua ve şükür öğretiminde oyundan yararlanırım” ($\bar{x} \approx 4,39$) ve “Peygamberin kişiliğinin oyunla anlatılması” ($\bar{x} \approx 4,41$) maddeleri yüksek katılım düzeyine sahiptir. Bu durum, öğretmenlerin oyunu dini kavramları destekleyen tamamlayıcı bir yöntem olarak benimsediklerini göstermektedir. Ancak “Ahiret bilincinin oyun yoluyla kazandırılması” maddesinde ortalamanın daha düşük olduğu ($\bar{x} \approx 3,77$) dikkat çekmektedir. Bu bulgu, soyut dini kavramların oyuna uyarlanmasında güçlük yaşandığını ve bu alanın öğretmenler açısından gelişime açık olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla din eğitimi boyutunda oyun temelli yaklaşım yüksek oranda kabul görmesine rağmen, soyut içeriğin somutlaştırılması noktasında ek destek ve yönlendirme ihtiyacı bulunmaktadır.

3.2.1.5. Oyunun Temel / Doğal Süreç Boyutu

Oyunun çocuk için doğal ve gelişimin fitri bir parçası olduğuna ilişkin maddelerde ortalamalar 4,70 ile 4,83 aralığındadır. “Oyunun erken çocukluk döneminin temel bir ihtiyacı olduğu” ($\bar{x} \approx 4,83$) ve “Oyun çocuğun çevresini keşfetmesinde bir araçtır” ($\bar{x} \approx 4,81$) maddeleri bu boyutun merkezinde yer almaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin oyunu yalnızca bir yöntem değil çocukluk döneminin özüne ait doğal bir süreç olarak gördüklerini göstermektedir. Bununla birlikte, “Oyunu yalnızca boş zaman değerlendirme aracı olarak kullanırım” maddesinin düşük

ortalaması ($\bar{x} \approx 2,80$) öğretmenlerin oyunu pedagojik bir değer taşıyan bilinçli bir etkinlik olarak konumlandıklarını açık biçimde ortaya koymaktadır.

3.2.2. NİTEL BULGULAR

Bu alt bölümde, araştırmanın nitel boyutunu oluşturan mülakatlardan elde edilen bulgular ele alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri, içerik analizi yöntemiyle kod, kategori ve temalara ayrılmıştır. Kodlama güvenilirliği iki bağımsız kodlayıcı tarafından kontrol edilmiş ve toplam 300 kodlama birimi üzerinden yapılan karşılaştırmada %90 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Miles & Huberman'a göre bu oran yüksek güvenilirlik düzeyini ifade etmektedir. Dolayısıyla elde edilen nitel verilerin analiz süreci metodolojik açıdan güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular, öğretmenlerin oyun ve oyun temelli öğretime dair görüşlerini yansıtmakta olup, bu görüşler araştırmanın temel problemi olan erken çocuklukta dini gelişimle bağlantılı olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca nitel bulgular, nicel verilerden elde edilen sonuçları desteklemek ve derinleştirmek amacıyla yorumlanmıştır.

3.2.2.1. 4-6 Yaş Kuran Kursu Öğretmenlerinin Oyun ve Dini Gelişim Konusundaki Görüşleri

Bu bölümde, 4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenlerinin oyun ve dini gelişim konusundaki görüşleri ele alınmaktadır. Katılımcıların paylaşımları, erken çocukluk döneminde oyun temelli öğrenmenin din eğitimiyle nasıl bütünleştiğini, dini kavramların çocuklara aktarımında oyunun nasıl bir araç olarak kullanıldığını ve bu süreçte öğretmenlerin karşılaştıkları fırsat ve zorlukları ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin görüşleri hem sahadaki deneyimleri yansıtmakta hem de çocukların dini gelişim süreçlerinde oyunun işlevselliğine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Bu bulgular, literatürde yer alan ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve alana özgü yorumlarla tartışılmıştır.

Aşağıda her bir sorunun öğretmenler tarafından verilen yanıtları belirli temalar, kodlar ve kategoriler altında sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Bu analiz, öğretmenlerin deneyimlerini daha iyi anlamak ve mevcut öğretim süreçlerindeki güçlü ve zayıf yönleri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Her bir tema eğitimin farklı boyutlarına dair öğretmenlerin düşüncelerini yansıtmaktadır ve bu temalar doğrultusunda çeşitli kodlar geliştirilmiştir. Elde edilen veriler belirli kategorilere ayrılarak incelenmiş ve ilgili tablolar aracılığıyla öğretici görüşlerinin yüzdelik dağılımları sunulmuştur. Ayrıca her bir soru ile ilgili içerik analizi yapılırken öğretici

yanıtları da eklenmiş, böylece öğretmenlerin görüşleri daha somut bir biçimde ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

3.2.2.1.1. 4-6 Yaş Çocuklara Din Eğitimi Verilmesinin Gerekliliğine Dair Bulgular

Bu başlıkta birinci soruya verilen öğretici yanıtlarının içerik analizleri yapılmış, neticede üç ana tema belirlenmiştir. Temaların kategori, kod, frekans ve yüzdelik oranları tablo hâlinde aşağıdaki gibidir.

1. Soru: 4-6 yaş aralığındaki çocuklara din eğitimi verilmesi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

3.2.2.1.1.1. Erken Yaşta Din Eğitiminin Gerekliliği Teması

Bu tema, öğretmenlerin erken çocukluk döneminin din eğitimi açısından taşıdığı kritik öneme ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Öğreticilerin ifadeleri, erken yaşların hem fitri eğilimlerin şekillendiği, hem de temel dini ve ahlaki davranış örüntülerinin kalıcı olarak yapılandığı bir dönem olduğunu vurgulamaktadır.

Tablo 14: Fitri ve Kritik Dönem Vurgusu ile Erken Yaşta Eğitimin Etkisine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans	Yüzde
1. Fitri ve kritik dönem vurgusu	Fitrat, kritik dönem, karakter oluşumu	32	64,0
2. Erken yaşta eğitimin etkisi	Kalıcı öğrenme, temel oluşturma	38	76,0

Öğreticilerin ifadeleri, erken çocukluk döneminde verilen dini ve değerler eğitiminin hem fitrata uygunluğu hem de bireyin kişilik gelişimi açısından kritik bir dönemde gerçekleştiği düşüncesi etrafında şekillendiğini göstermektedir.

Öğreticilerin %64'ü, fitrat, kritik dönem ve karakter oluşumu kavramlarını ön plana çıkararak bu yaş grubuna yönelik din eğitiminin “doğal” bir sürece denk düştüğünü vurgulamış, %76'sı, erken yaşta verilen eğitimin kalıcı öğrenmeler sağladığını ve çocuğun ileriki yaşantısı için temel bir zemin oluşturduğunu ifade etmiştir.

Bu tema, araştırmanın birinci alt problemi olan “*Kur'an kursu öğretmenlerine göre oyun, 4-6 yaş çocuklarının dini gelişimine hangi açılardan katkı sağlamaktadır?*” sorusuyla doğrudan bağlantılıdır. Öğreticilerin büyük çoğunluğu, erken çocukluk dönemini dini gelişim

açısından “kritik dönem” olarak tanımlamış ve bu yaşta verilen eğitimin kalıcı etkiler bıraktığını vurgulamıştır. Öğretici ifadeleri bu yaklaşımı destekler niteliktedir:

“Bence bu yaş tam öğrenme yaşı. Çünkü çocuklar ne duyarsa, ne görürse hafızalarına kazıyorlar bu dönemdeyken.” (Ö2)

“Bu yaş grubu için din eğitimi çok önemli buluyorum... Eğer doğru bir şekilde, sevgiyle ve anlayabilecekleri bir dille din eğitimi verirsek, güzel bir temel atmış oluruz.” (Ö3)

“4-6 yaş aralığı, çocukların dini kimlik inşasının temellerinin atıldığı kritik bir dönem. Bu yüzden verilen eğitimin niteliği çok önemli.” (Ö25)

Nicel bulgular da bu görüşleri destekler niteliktedir. Ölçek maddeleri arasında en yüksek ortalamalar, oyunun çocukların gelişim alanlarına ve özellikle dini gelişim süreçlerine katkısına ilişkin ifadelerle aittir ($\bar{x}=4.83$; $\bar{x}=4.78$). Bu durum, öğretmenlerin oyunu hem gelişimsel hem de din eğitimi açısından vazgeçilmez bir araç olarak gördüklerini göstermektedir.

Bu görüşler, literatürdeki gelişim psikolojisi kuramlarıyla da örtüşmektedir. Piaget’in³⁶⁶ bilişsel gelişim teorisi, çocukların bu yaşlarda işlem öncesi dönemde olduklarını ve soyut kavramların ancak somutlaştırılarak öğretilebileceğini ileri sürmektedir. Fowler’ın³⁶⁷ inanç gelişim evrelerinden sezgisel-projektif inanç aşaması, çocukların dini sembolleri oyun ve taklit yoluyla içselleştirdikleri bir aşama olduğunu göstermektedir. Elkind³⁶⁸ de benzer şekilde bu dönemi, çocukların dini kavramlara yönelik yoğun merak geliştirdikleri bir evre olarak tanımlamaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu gelişimsel gerçekliği dikkate alarak dini eğitimi oyun temelli yöntemlerle vermenin önemine vurgu yaptığını ortaya koymaktadır. Oyun, çocukların dini bilgileri somut deneyimlerle içselleştirmelerine aracılık eden, aynı zamanda güven ve sevgi ortamı oluşturan bir yöntem olarak konumlandırılmaktadır. Öğreticiler oyunu, dini eğitimin sevdilerek verilmesini sağlayan bir araç olarak görmektedir: *“Çocuklar bu yaşta ne öğrenirse kalıcı oluyor. Ama önemli olan bunu sıkmadan, sevdilerek yapmak.” (Ö15)*. Bu bulgu, Selçuk’un³⁶⁹ güven temelli dini gelişim anlayışıyla da örtüşmektedir. Çocuğun erken dönemde sevgi ve güven duygularıyla inşa ettiği dini farkındalık, oyun gibi

³⁶⁶ Heywood, “Piaget and Faith Development: A True Marriage of Minds?”

³⁶⁷ Fowler, “İman Bilincinin Evreleri”.

³⁶⁸ Elkind, “The Origins of Religion in The Child”, 37.

³⁶⁹ Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*.

doğal öğrenme süreçleriyle desteklendiğinde kalıcı hâle gelmektedir. Clark³⁷⁰ da erken yaşta başlayan din eğitiminin dini yönelimler üzerindeki belirleyici etkisini vurgulamaktadır.

Bu bulgular, Koç'un çalışmasında³⁷¹ ortaya koyduğu gibi, 4-6 yaş grubundaki çocukların Allah, peygamber, ölüm ve ahiret gibi soyut kavramlara yönelik sorular sormaya başladıkları gerçeğiyle de uyumludur. Çelik ve Çakmak'ın³⁷² araştırması, uygun oyun ve materyal desteğiyle bu soyut kavramların çocuklara aktarımında karşılaşılan güçlüklerin aşılabileceğini göstermektedir. Ayrıca Bayrakdar ve Öztürk'ün³⁷³ çalışması, 4-6 yaş Kur'an kurslarının çocukların davranışlarına olumlu yansımalar sağladığını ortaya koyarak erken yaşta verilen din eğitiminin kalıcı etkilerini desteklemektedir.

Sonuç olarak, bu temaya ilişkin bulgular, erken yaşta din eğitiminin hem fitri bir ihtiyaç hem de gelişimsel bir zorunluluk olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Oyun temelli süreçlerle desteklenen din eğitimi, çocukların dini değerleri içselleştirmelerine ve ileriki yaşantılarında kalıcı davranış örüntüleri geliştirmelerine katkı sağlayan güçlü bir araç olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla, hem nitel görüşler hem de nicel bulgular, erken yaşta verilen oyun temelli din eğitiminin bilişsel, duyuşsal ve dini gelişim boyutlarını bütünleştirici bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

3.2.2.1.1.2. Eğitimin Yöntemi ve Niteliği Teması

Bu tema, öğreticilerin oyun temelli din öğretiminde benimsedikleri pedagojik yaklaşımları ve uygulama niteliğine ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Özellikle öğretim sürecinin eğlenceli, ilgi çekici ve çocuğa sevdirci bir yapıda olması ile katı, baskıcı ve korkutucu yöntemlerden uzak durulması gerektiğine yönelik ifadeler ön plana çıkmıştır. Temaya ilişkin kodlar ve frekans dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 15: Eğlenceli ve Sevdirci Öğretim ile Baskıcı Yaklaşımdan Kaçınmaya İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans	Yüzde
----------	--------	---------	-------

³⁷⁰ Clarke, "Çocukluk Dönemi Dini".

³⁷¹ Ahmet Koç, "Curiosity of Preschool Children (4–6 Years of Age) about Religious and Moral Issues", *Religions* 14 (2023), 1-19.

³⁷² Fatmanur Çelik - Ahmet Çakmak, "Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programındaki Soyut Kavramların Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma", *Değerler Eğitimi Dergisi* 21/45 (2023), 1-34.

³⁷³ Nazım Bayrakdar - Mehmet Öztürk, "4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Verilen Eğitimin Çocukların Aile Ortamındaki Davranışlarına Yansıma Durumu", *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi* 8/1 (2024), 64-79.

1. Eğlenceli ve sevdirci öğretim	Oyun, hikâye, şarkı, somutlaştırma	41	82,0
2. Baskıcı yaklaşımdan kaçınma	Zorlayıcı yöntemler, korkutma, kuralcılık	21	42,0

Bu bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun 4-6 yaş dini eğitiminde eğlenceli ve sevdirci öğretim yöntemlerini önemsedğini göstermektedir. Nitekim “Eğlenceli ve sevdirci öğretim” kategorisi, %82’lik oranla açık ara en çok vurgulanan tema olmuştur. Bu kategoride özellikle oyun, hikâye, şarkı ve somutlaştırma gibi yöntemlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum, erken çocukluk döneminde öğrenmenin kalıcılığı ve çocuğun derse olan ilgisinin artırılması açısından bu tür etkinliklerin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, %42 oranla “Baskıcı yaklaşımdan kaçınma” teması da dikkat çekicidir. Katılımcılar, dini eğitimde zorlayıcı yöntemler, korkutma ve aşırı kuralcılıktan uzak durulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu tema, araştırmanın ikinci alt problemi olan “*Oyun temelli öğrenme etkinlikleri, dini kavram ve değerlerin öğretiminde ne tür avantajlar sunmaktadır?*” sorusu ile doğrudan bağlantılıdır. Öğreticilerin büyük çoğunluğu, erken çocuklukta dini eğitimin başarısının içeriğin aktarılmasından çok kullanılan yöntemin niteliğine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgu, yöntemin niteliğinin içerikten daha belirleyici olduğunu gösteren nitel görüşlerle paralellik arz etmektedir. Öğretici görüşleri de bu durumu açıkça ortaya koymaktadır:

“Dini eğitimi bir ders gibi değil, hayatın içinden doğal bir süreç gibi vermek daha doğru geliyor bana.” (Ö1)

“Ama burada önemli olan şey baskıcı olmamak, çok ısrarcı olmamak. Herkesin öğrenme hızı, ilgisi farklı olabiliyor. Onlara dini sevdirmek lazım. Eğlenerek, severek öğrenirlerse hayat boyu unutmazlar.” (Ö2)

“Çocukları zorlamadan, severek öğrenmelerini sağlamayı çok önemsiyorum. Ama bazen görüyorum ki dersler fazla ciddiye kaçabiliyor... Aslında bu yaş grubu için eğitim, eğlenceyle iç içe olmalı. Eğlenerek öğrenmek kalıcılığı artırıyor.” (Ö10)

“Çocuklara çok soyut kavramları doğrudan anlatmaya kalkarsanız, anlamakta zorlanıyorlar. Ama oyunla, hikâyeyle, etkinlikle sunduğunuzda o kadar güzel içselleştiriyorlar ki hayret ediyorum bazen.” (Ö22)

Bu görüşler, literatürdeki bulgularla da güçlü bir paralellik göstermektedir. Piaget’in³⁷⁴ somut işlemler dönemi teorisine göre, soyut kavramların çocuklara doğrudan aktarımı sınırlı başarı sağlar. Bu kapsamda kavramların oyun, hikâye ve somutlaştırma yöntemleriyle işlenmesi öğrenme kalıcılığını artırdığı söylenebilir. Nitekim Dünder’in³⁷⁵ çalışması, oyun ve etkinliklerle yürütülen dini eğitimin çocukların derse ilgisini artırdığını ve davranış kazanımlarını desteklediğini göstermektedir. Benzer şekilde Yüksel,³⁷⁶ yöntemin niteliğinin öğrenmenin kalıcılığında içerikten daha belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın nicel bulguları da bu durumu desteklemektedir. Öğreticilerin büyük çoğunluğu, oyunun öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiğini ve dini kavramların öğretiminde en etkili yöntemlerden biri olduğunu belirtmiştir. Ölçek maddeleri arasında en yüksek ortalamalar, oyunun etkin ve kalıcı öğrenme sağlamasına ilişkin ifadelerle aittir ($\bar{x} \approx 4.79$).

Görüşmelerdeki öğretici ifadeleri aynı zamanda olumsuz pedagojik yaklaşımların riskine işaret etmektedir. Yanlış, ağır ya da baskıcı yöntemler çocuklarda dini kavramlara karşı olumsuz algılar doğurabilmektedir:

“Genel olarak, din eğitiminin bu yaşta verilmesi bence önemli ama çok dikkatli olmak lazım. Çünkü yanlış veya ağır bir anlatım çocukları sıkabilir ya da korkutabilir.” (Ö6)

Bu uyarı, Aşkın’ın³⁷⁷ çalışmasında da dile getirilen, erken yaşta yanlış yöntemlerin din eğitimiye yönelik olumsuz tutumlara yol açabileceği bulgusuyla örtüşmektedir. Dolayısıyla sevgi temelli, oyunla desteklenen ve çocukların gelişim düzeyine uygun yöntemlerin kritik önemde olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın³⁷⁸ 4-6 yaş Kur’an kursları program dokümanlarıyla da uyum göstermektedir. Program, öğretmenlerin gelişimsel uygunluk ilkesine göre etkileşimli, oyun temelli ve çocuk merkezli yöntemleri benimsemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum sahadan elde edilen bulgularla örtüşmekte, eğitimin niteliğinin artırılması için pedagojik destek ve materyal zenginliğinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Programın “oyunla öğrenme” vurgusu, güncel erken çocukluk pedagojisi

³⁷⁴ Piaget, *The Language and Thought of the Child*; Piaget, *Play, Dreams and Imitation in Childhood*.

³⁷⁵ Mahmut Dünder, “Okul Öncesi Din Eğitiminde Uygulanabilen Metot ve İlkeler”, *Bitlis İslamiyat Dergisi* 5/2 (2023), 23-39.

³⁷⁶ Zeynep Yüksel, “4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğreticilerinin Öğretim Yöntemleri Açısından Yeterlik Algıları (Çankırı Örneği)”, *Dini Araştırmalar* 24/60 (2021), 147-179.

³⁷⁷ Aşkın, *DİB 4-6 Yaş Öğretim Programının Değerlendirilmesi ve Program Çıktılarının Analizi*.

³⁷⁸ DİB, *4-6 Yaş Kur’an Kursları Öğretici ve Etkinlik Kitabı* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2022); DİB, *4-6 Yaş Kur’an Kursları Öğretim Programı* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2018).

yaklaşımlarıyla da paralellik göstermektedir. Özellikle yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, programın etkileşimli ve deneyimsel öğrenme süreçlerine verdiği önem, uluslararası standartlarla da uyum içindedir.

Sonuç olarak, “*Eğitimin yöntemi ve niteliği*” teması, erken çocukluk din eğitiminde yöntemin merkezî önemini açıkça ortaya koymaktadır. Oyun, hikâye, etkinlik ve şarkılarla desteklenen sevgi merkezli pedagojik yaklaşımlar, dini değerlerin çocuklar tarafından içselleştirilmesini kolaylaştırmakta; baskıcı ve soyut yöntemler ise tam tersine olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle 4-6 yaş din eğitiminde oyunun, basit bir araç değil, öğrenmenin doğal ve temel zemini olarak kabul edilmesi gerekmektedir.

3.2.2.1.1.3. Duygusal ve Ruhsal Gelişim Teması

Bu tema, öğretmenlerin oyun temelli etkinliklerin çocukların duygusal ve ruhsal gelişimine katkısına ilişkin değerlendirmelerini kapsamaktadır. Görüşler özellikle Allah sevgisi ile güven duygusunun oluşumu ve ahlaki gelişime sağlanan destek etrafında yoğunlaşmaktadır. Temaya ilişkin kodlar ve frekans dağılımları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 16: Allah Sevgisi ve Güven Duygusu ile Ahlaki Gelişime Katkıya İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans	Yüzde
1. Allah sevgisi ve güven duygusu	Allah sevgisi, inanç, güven	25	50,0
2. Ahlaki gelişim katkısı	Sabır, merhamet, paylaşma gibi değerler	30	60,0

Öğreticilerin %50’si, küçük yaşta çocuklara Allah sevgisinin kazandırılmasının ve Allah’a karşı bir güven duygusu oluşturmaının önemine dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin %60’ı erken yaşta verilen dini eğitimin çocuğun ahlaki gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Sabır, merhamet, paylaşma gibi değerlerin bu yaşta öğrenilmesinin, çocuğun sosyal ilişkilerini düzenlemesinde ve toplumsal uyum sağlamasında etkili olacağı ifade edilmiştir.

Ayrıca, katılımcıların %60’ı, erken yaşta verilen din eğitiminin çocuğun ahlaki gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir.

Bu tema, araştırmanın temel problemlerinden biri olan *oyun temelli öğrenmenin çocukların dini gelişimindeki işlevleri* sorusu ile doğrudan ilişkilidir. Öğretici ifadeleri, erken çocuklukta din eğitiminin bilgi aktarımı sınırlı kalmadığı aynı zamanda çocuğun duygusal güven, Allah sevgisi, huzur ve ahlaki yönelim kazanması açısından kritik bir süreç olduğunu

ortaya koymaktadır. Nicel bulgular da bu durumu desteklemektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, oyunun çocukların duygusal gelişimini desteklediğini ve dini değerleri benimsemelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Ölçekte yer alan “oyunun çocuğun dini ve ahlaki gelişimine katkı sağladığı” ifadesi en yüksek ortalamalardan birine sahiptir ($\bar{x} \approx 4.80$). Bu durum, nitel bulgularda öne çıkan sevgi, güven ve iç huzur temalarının nicel olarak da karşılık bulduğunu göstermektedir. Öğretici görüşlerinde bu vurgu açıkça görülmektedir:

“Allah sevgisinin aşılması çocukların yaratıcıyı sevmesine, kendilerini seven, koruyan, yaratan bir Allah inancı geliştirmelerine vesile olur. Bu da onları daha güvende hissettirir.” (Ö4)

“Allah ile arası iyi olan çocukların ilerideki hayatlarında da kendileriyle barışık olduklarını görüyoruz. ‘Allah beni çok seviyor’ inancı onlarda güven ve huzur oluşturuyor.” (Ö24)

“Ben dini eğitimden ziyade ahlaki değerler eğitimi verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü dürüstlük, adap, paylaşma gibi değerler çocuk için daha gerekli.” (Ö32, Ö33)

“Çocuk dua etmeyi, şükretmeyi öğrenerek iç huzurunu yaşıyor. Aynı zamanda korku yerine sevgi temelli bir inanç geliştiriyor.” (Ö44)

Bu ifadeler, erken çocuklukta sevgi temelli bir Allah tasavvurunun ve ahlaki değer öğretiminin çocukların duygusal-ruhsal gelişiminde temel bir yer tuttuğunu göstermektedir. Katılımcıların yarısı (%50) Allah sevgisi ve güven duygusunun erken yaşta kazandırılmasının önemine işaret ederken, %60’ı ahlaki değerlerin (dürüstlük, paylaşma, merhamet) bu eğitimin ayrılmaz bir boyutu olduğunu vurgulamıştır. Literatür de bu yaklaşımı desteklemektedir. Allport’a³⁷⁹ göre erken yaşta değerlerin içselleştirilmesi, çocuğun sosyal çevresiyle kurduğu duygusal bağın niteliğine bağlıdır. Bu bağ, oyun ortamlarında en doğal biçimde ortaya çıkar. Vygotsky’nin³⁸⁰ sosyo-kültürel öğrenme kuramı da, çocukların değerleri başkalarıyla etkileşim hâlinde öğrendiklerini ileri sürmektedir. Bu etkileşim özellikle ortak oyun deneyimleri aracılığıyla güçlenmekte, çocukların başkalarının duygularını anlama, empati kurma ve ahlaki davranışları içselleştirme becerilerini geliştirmektedir. Oyun sırasında çocuk, paylaşma, sabır, iş birliği ve adalet gibi değerleri yalnızca gözlem yoluyla değil, bizzat deneyimleyerek öğrenmektedir. Bu süreç, soyut ahlaki ilkelerin somut yaşantılara dönüştüğü bir öğrenme alanı

³⁷⁹ Allport, *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation*, 31-32.

³⁸⁰ Nicolopoulou, “Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası”.

oluşturur. Dolayısıyla oyun, erken çocuklukta ahlaki ve manevi değerlerin kazandırılmasında hem sosyal etkileşim hem de duygusal öğrenme açısından benzersiz bir pedagojik işlev görmektedir.

Karaca,³⁸¹ erken çocuklukta dini duyguların soyut bilgiyle değil, oyun ve taklit aracılığıyla geliştiğini; bu süreçte sevgi ve güven temelli öğrenmenin dini farkındalığı derinleştirdiğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde Goldman,³⁸² bu dönemdeki çocukların dini gerçekliği bilişsel düzeyde değil, duygusal düzeyde kavradıklarını ve bu nedenle dini eğitimin korku değil sevgi temelli olması gerektiğini belirtmiştir. Oruç³⁸³ ise dini duygunun sevgi, korku, güven ve sığınma gibi temel duyguların bir sentezi olduğunu; bu duyguların erken yaşta oyun ve iletişim yoluyla dengeli biçimde geliştirilmesinin çocuklarda sağlıklı bir dini bilinç oluşturduğunu göstermektedir. Türk'ün³⁸⁴ çalışması da benzer şekilde erken çocukluk din eğitiminin güven, sevgi ve aidiyet duygularını besleyerek çocukların duygusal gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur'an kursları üzerine yapılan nitel araştırmalarda³⁸⁵ öğretmenlerin masallar, oyunlar ve değer odaklı etkinlikler aracılığıyla çocukların duygusal ve ruhsal yönünü desteklediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, 0-6 yaş çocuklarda dini gelişim sürecine dair yapılan kapsamlı araştırmalar,³⁸⁶ erken dönemde sunulan dini deneyimlerin çocuğun manevi gelişimini desteklediğini vurgulamaktadır. Uluslararası düzeyde Fazlollahi ve arkadaşlarının³⁸⁷ geliştirdiği “*anlam merkezli oyun programı*” da oyun temelli etkinliklerin çocukların ruhsal duyarlılıklarını güçlendirdiğini kanıtlamıştır. Yapılan bir araştırma,³⁸⁸ eğitsel oyunların çocukların bazı değerleri daha erken yaşta hissetmeleri ve benimsemeleri açısından çocukların duygusal ve ruhsal dünyalarına önemli bir katkı sunduğunu belirtmektedir. Okul öncesi dönemdeki öğrencilerle yapılan çalışmada, eğitsel oyunların çocukların hem bilişsel hem de sosyal gelişimlerine katkı sağlayarak saygı, nezaket, yardımseverlik, hoşgörü, sorumluluk ve adalet gibi pek çok değerlerin oluşmasına katkı sağladığı

³⁸¹ Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, 110.

³⁸² Goldman, *Religious Thinking From Childhood to Adolascence*.

³⁸³ Oruç, *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*, 110-111.

³⁸⁴ Türk, “Çocukluk Döneminde Duygusal Gelişim ve Din Eğitimi”.

³⁸⁵ Rüveyda Durmuş, “Öğreticilerin Gözüyle Diyanet 4-6 Yaş Kur'an Kursu Programı”, *Journal of Academic Social Sciences* 162 (2025), 397-413.

³⁸⁶ Bilici, *0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi*.

³⁸⁷ Maryam Fazlollahi vd., “The Effects of Meaning-Centered Play on Spiritual Sensitivity of Children: A Randomized Controlled Trial”, *International Journal of Community Based Nursing and Midwifery* 10/1 (2022).

³⁸⁸ Mevlüt Gündüz vd., “Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kazandırılan Değerler”, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/1 (2017), 64-72.

sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, oyunun erken çocukluk döneminde değer eğitimi açısından stratejik bir araç olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, “*Duygusal ve Ruhsal Gelişim*” teması, erken çocukluk din eğitiminin sevgi, güven, huzur ve ahlaki değerler üzerine inşa edilmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırma bulguları, baskıcı veya korku temelli anlatımların yerine, oyun merkezli, sevgiye dayalı ve somutlaştırıcı yöntemlerin çocukların dini gelişimini desteklediğini, aynı zamanda duygusal ve ruhsal bütünlüklerine kalıcı katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır.

3.2.2.1.2. 4-6 Yaş Kur’an Kursu Müfredatının Dini Gelişim Açısından Yeterliliğine Dair Bulgular

İlk soruda, erken çocuklukta din eğitiminin gerekliliği ve yöntemi üzerinde durulmuş, bu dönemde eğitimin sevgi temelli, oyun ve etkinliklerle desteklenmesi gerektiği bulgularla ortaya konmuştur. Ancak bu eğitimin tek başına öğretici tercihleriyle alakalı olmadığı, uygulanan programla da yakından ilişkili olduğu açıktır. Programın, erken yaşta din eğitiminin çerçevesini belirleyen en temel unsur olduğu düşünülerek ikinci soruda, 4-6 yaş Kur’an kurslarında uygulanan programın çocukların dini gelişimini desteklemedeki yeterliliği sorgulanmıştır. Öğreticilerin görüşleri, hem müfredatın güçlü yönlerini hem de çocukların gelişimsel özelliklerine tam anlamıyla hitap edemeyen yönlerini açığa çıkarmaktadır. Böylelikle programın dini gelişim açısından hangi boyutlarda destekleyici olduğu ve hangi noktalarda eksiklik taşıdığı tartışmaya açılmıştır. Öğreticilerin 2. Soruya verdikleri yanıtların içerik analizi yapıldığında 2 ana tema ortaya çıkmıştır.

2. Soru: “*Müfredatın dini gelişim açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Yetersizse hangi noktalarda eksiklik olduğunu düşünüyorsunuz?*”

3.2.2.1.2.1. Müfredatın Olumlu Yönleri Teması

Bu tema kapsamında öğretmenlerin 4-6 yaş grubu Kur’an kursu öğretim programına ilişkin olumlu değerlendirmeleri iki ana kategori altında sınıflandırılmıştır: “Yapısal Uygunluk” ve “Rehberlik İşlevi” Aşağıdaki tabloda her bir kategoriye ilişkin kodlar, frekanslar ve yüzde değerleri sunulmaktadır.

Tablo 17: Yapısal Uygunluk ve Rehberlik İşlevine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans	Yüzde
----------	--------	---------	-------

1. Yapısal uygunluk	Yaşa uygun, dengeli, içerik planlı	35	70,0
2. Rehberlik işlevi	Yol haritası, uygulamaya kolaylık sağlama	29	59,0

Öğreticilerin %70'i programın içeriğini yaşa uygun, dengeli ve planlı bulmuş, %58'i ise programın uygulayıcıya yol gösterici bir rehberlik sunduğunu vurgulamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin önemli bir kısmı, 4-6 yaş Kur'an Kursu Öğretim Programı'nın içerik, yöntem ve değerler boyutunda çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgu, çalışmanın alt problemlerinden biri olan “*Müfredatın çocukların dini gelişimine ve oyun temelli öğrenmeye uygunluğu*” sorusuyla doğrudan ilişkilidir. Katılımcıların ifadeleri, programın sadece bilgi aktarımı değil ahlaki değerlerin kazandırılması ve çocukların duygusal gelişimlerinin desteklenmesi açısından da işlevsel olduğunu göstermektedir.

Öğreticilerden biri, “*Müfredatın saat ve içerik açısından Değerler eğitimi, Dini bilgiler, Kur'an-ı Kerim, Tamamlayıcı kazanımlar, Beslenme ve Temizlik olarak yeterli ve orantılı planlandığını düşünüyorum. Bence gayet güzel. Ben memnunum. Ders anlatırken işimizi çok kolaylaştırıyor. Yol haritası çiziyor.*” (Ö5) diyerek programın uygulamada öğretmenlere rehberlik eden yönünü vurgulamıştır. Benzer şekilde, bir başka katılımcı “*Bence müfredat gayet yeterli. Öncekine göre çok daha düzenli ve neyi, nasıl anlatacağımız daha net belli. Konular yaş grubumuza uygun ve çok ağır bilgiler yok. Ayrıca değerler eğitimi de çok güzel işlenmiş.*” (Ö19) ifadesiyle özellikle değerler eğitimi boyutunun programın en güçlü taraflarından biri olduğunu belirtmiştir.

Müfredatın olumlu yönlerine dair görüşlerin yoğunlaştığı noktalardan biri, çocukların gelişim düzeyine uygunluk olmuştur. Örneğin bir öğretici, “*Evet, müfredat genel olarak yeterli. Konular, çocukların yaş seviyesine uygun şekilde düzenlenmiş ve onların anlayabileceği bir dil kullanılmış.*” (Ö3) diyerek programın çocuk merkezli yaklaşımına dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra, “*Bizim şu anki müfredatımızın ben güzel olduğunu düşünüyorum. Çünkü inanç esasları çocuklara anlatılabilecek seviyede somut bir şekilde veriyoruz... Çocuğun anlayabileceği şekilde verildiğini düşünüyorum.*” (Ö23) ifadesi, soyut dini kavramların somutlaştırılarak öğretilmesi yönündeki kuramsal tartışmaları desteklemektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu ayrıca müfredatın oyun, hikâye ve etkinliklerle desteklenmeye elverişli bir yapıya sahip olduğunu vurgulamıştır. Örneğin, “*Müfredata baktığımız zaman güzel buluyorum. Yani konular hikâye, oyun ve etkinlik eşliğinde daha çok*

*işlenebiliyor.” (Ö7) ifadesi, programın teorik kurgusunun sınıf içi pedagojik uygulamalara uyarlanabilirliğini göstermektedir. Bu noktada programın öğreticiye bir “çerçeve” sunduğu, ancak bu çerçevenin oyun temelli etkinliklerle doldurulmasının öğreticinin pedagojik yaratıcılığına bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Nicel bulgular da bu durumu desteklemektedir. Öğreticiler, Müfredattaki konuların birçoğunun oyunla öğretilbileceği (M21, $\bar{x}$ =4.25) görüşüne yüksek düzeyde katılmış; dua ve şükür (M22, $\bar{x}$ =4.39), Allah tasavvuru (M23, $\bar{x}$ =4.13), peygamber sevgisi (M24, $\bar{x}$ =4.42), cami-mescit bilinci (M25, $\bar{x}$ =4.45), ibadetlerde isteklilik (M27, $\bar{x}$ =4.49), yardımlaşma (M28, $\bar{x}$ =4.72) ve merhamet (M29, $\bar{x}$ =4.73) gibi hem dini bilgi alanı hem de değerler eğitimi alanı kazanımlarının oyunla öğretilbileceğini belirtmiştir. Buna karşılık, *ahiret bilincinin oyunla kazandırılması* maddesinin görece düşük ortalaması (M30, $\bar{x}$ =3.78), öğretmenlerin özellikle soyut dini kavramların oyunlaştırılmasında daha fazla güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, 4-6 yaş döneminde soyut kavramların gelişimsel olarak sınırlı olması ve bu nedenle daha fazla somutlaştırma, drama ve görsel materyal desteği gerektirmesiyle açıklanabilir. Neticede öğretmenlerin çoğunluğu müfredatı oyun temelli etkinliklere uygun bir çerçeve olarak değerlendirdiklerini ve programın uygulama esnekliğini pedagojik açıdan olumlu bulduklarını göstermektedir.*

Elde edilen bu bulgular, literatürdeki çalışmalarla da uyumludur. Aybey’in³⁸⁹ araştırması da sahadaki bazı uygulama güçlüklerine rağmen programın hedef, içerik ve materyal boyutlarının öğretmenlere rehberlik edecek şekilde tasarlandığını ifade etmiştir. Aşkın,³⁹⁰ 4-6 yaş Kur’an kursları müfredatının gelişimsel uygunluğunu ve duyuşsal kazanımlara verdiği önemi vurgulamıştır. Yüksel’in³⁹¹ CIPP modeliyle yaptığı değerlendirme, programın amaç, içerik, süreç ve ürün boyutlarında sistematik bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Tosun ve Yıldız’ın³⁹² araştırması ise etkili bir programın hem gelişimsel düzeye uygun hem de öğreticiye rehberlik edecek kadar sistematik olması gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada mevcut çalışmanın bulguları, programın bu çift yönlü niteliğini doğrulamaktadır.

Sonuç olarak, öğretici görüşleri müfredatın çocukların dini ve ahlaki gelişimini destekleyen, oyun ve etkinliklerle uygulanmaya elverişli, gelişim düzeyine uygun bir çerçeve

³⁸⁹ Salih Aybey, “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)”, *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/2 (2019), 207-240.

³⁹⁰ Aşkın, *DİB 4-6 Yaş Öğretim Programının Değerlendirilmesi ve Program Çıktılarının Analizi*.

³⁹¹ Zeynep Yüksel, *4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğretim Programının Değerlendirilmesi (Stufl ebeam CIPP Modeli)* (Ankara: Grafiker Yayınları, 2022).

³⁹² Aybiçe Tosun - Kübra Yıldız, “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz”, *Amasya İlahiyat Dergisi* 12 (2019), 121-151.

sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, uygulamanın başarısı, öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri ve çocuk merkezli yöntemleri kullanabilme kapasiteleriyle yakından ilişkilidir. Dolayısıyla bu tema, araştırmanın ilgili alt problemiyle doğrudan örtüşmekte ve programın olumlu yönlerinin sahadaki uygulamalara güçlü bir dayanak sağladığını göstermektedir.

3.2.2.1.2.2. Müfredatın Geliştirilmesi Gerekliliği Teması

Bu tema, öğretmenlerin mevcut 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğretim programında geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri yönleri kapsamaktadır. Öğretici görüşleri içerik yapısına, materyal desteğine ve uygulama esnekliğine ilişkin belirgin eleştiriler içermektedir. Aşağıdaki tabloda bu bulgular kategorilere ayrılarak sunulmuştur.

Tablo 18: İçerik Zorlukları, Materyal Eksikliği ve Esneklik İhtiyacına İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans	Yüzde
1.İçerik zorlukları	Bazı konular ağır veya yüzeysel	24	48,0
2.Materyal eksikliği	Görsellik az, etkinlik örneği az	20	40,0
3.Esneklik ihtiyacı	Zaman kısıtı, farklı gelişim düzeyleri	15	30,0

Öğreticilerin %48'i bazı konuların ya yaş grubuna göre fazla soyut/ağır, ya da yüzeysel olduğunu ifade etmiştir. %40'lık bir oranla ifade edilen görsellik ve etkinlik eksikliği, programın uygulanabilirliğini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. %30'luk bir oran ise sürenin yetersizliğini dile getirmiş, farklı gelişim düzeyindeki öğrenciler için esnek uygulamalara ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bulgular, 4-6 yaş Kur'an Kursu müfredatının güçlü yönlerinin yanında, uygulamada öne çıkan bazı sınırlılıkları da ortaya koymaktadır. Bu durum, çalışmanın "*Müfredatın 4-6 yaş çocukların dini gelişimine ve oyun temelli öğrenmeye uygunluğu*" alt problemiyle doğrudan ilişkilidir. Öğreticilerin ifadeleri, özellikle görsellik ve etkinlik eksikliği (%40 oranında), esneklik yetersizliği (%30 oranında) ve soyut kavramların çocukların gelişim düzeyine uygun biçimde aktarılmasında yaşanan güçlükler üzerinde yoğunlaşmıştır.

Katılımcılar müfredatta yer alan konuların genel olarak yeterli olduğunu ancak etkinlik çeşitliliğinin sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Örneğin, "*Müfredat genel hatlarıyla yeterli*

diyebilirim. Ama özellikle etkinlikler kısmında öğreticiye daha fazla alternatif sunulabilir. Çünkü her sınıfın, her çocuğun öğrenme şekli farklı. Birine uygun olan etkinlik diğerine sıkıcı gelebiliyor. Daha fazla etkinliklere yer verilmeli.” (Ö15) ifadesi bu durumu somutlaştırmaktadır. Benzer şekilde, bir başka öğretici “Müfredat içerik olarak çok güzel ama yazılanları uygulamak her zaman yeterli olmuyor. Örneğin paylaşma, yardımlaşma gibi kavramlar var ama bunu anlatırken çocuklara sadece ‘Paylaşmak güzeldir’ demek yetmez; drama oyunları ile desteklenmeli.” (Ö17) diyerek içerikte yer alan soyut kavramların ancak etkinliklerle anlamlı hâle geldiğini vurgulamıştır.

Öğreticilerin bir kısmı, mevcut müfredatı desteklemek amacıyla ek kaynaklara yönelmek zorunda kaldıklarını dile getirmiştir. “Yani çok yeterli olduğu düşünmüyorum. Hatta kendim ek kitaplar ayarlayıp, internet üzerinden özel kitaplar ayarlayıp onlarla destekliyorum.” (Ö21) ifadesi, materyal eksikliğinin sahada öğreticiye ek yük getirdiğini göstermektedir. Bu durum, literatürde de öğretmenlerin uygulamada ek kaynak ve materyal desteğine ihtiyaç duyduklarını ortaya koyan bulgularla örtüşmektedir.³⁹³ Ayrıca dua gibi ibadet içeriklerinin anlam boyutundan ziyade ezberle sınırlı kalması da öğretmenler tarafından eleştirilmiştir: “Bence özellikle manevi gelişime yönelik içerikler biraz daha artırılabilir. Örneğin, dua öğretirken sadece kelimeleri ezberletmek yerine, dua etmenin çocuklar için nasıl bir anlam taşıdığını anlatacak küçük hikâyeler ve etkinlikler gibi.” (Ö40).

Programın esneklik boyutundaki sınırlılıkları da öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların %30’u, müfredatın her çocuğun bireysel farklılıklarını dikkate alacak esnekliğe sahip olmadığını vurgulamıştır. “Her çocuk aynı hızda öğrenmiyor. Müfredat her çocuğun bireysel gelişimine uyum sağlamak konusunda biraz daha rahat olabilir.” (Ö36) ifadesi bu duruma örnek teşkil etmektedir. Benzer şekilde, bazı öğretmenler özellikle 5-6 yaş grubunda tekrar eden içeriklerin öğrencilerde sıkılmaya yol açtığını ve farklılaştırılmış içerik ihtiyacını artırdığını belirtmiştir (Ö32).

Bu bulgular, Piaget’in bilişsel gelişim kuramı ile de örtüşmektedir. Bu yaş grubu somut işlemler öncesi dönemde bulunduğu için, soyut dini kavramların (Allah, dua, ahiret vb.) doğrudan aktarımı yerine oyun, hikâye, drama ve görsel materyallerle somutlaştırılması bir zorunluluktur. Ancak öğretmenlerin “bazı kavramların ağır ya da yüzeysel kaldığı” yönündeki ifadeleri, müfredatın bu noktada daha titiz bir revizyona ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

³⁹³ Zülfi Doğan, 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları (Kayseri Örneği) (Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2019).

Literatür bulguları da bu tespitleri desteklemektedir. Yağcı'nın³⁹⁴ çalışmasında, 4-6 yaş kurslarında kullanılan eğitsel materyallerin yetersiz bulunduğu rapor edilmiştir. Genç,³⁹⁵ programın özellikle küçük yaş grupları için bazı yönlerden seviyenin üzerinde kaldığını belirtmiştir. Tüten'in³⁹⁶ araştırması, öğretici görüşleri doğrultusunda programın içerik ve yöntem bakımından eksikliklerini ortaya koymuştur. Çelik ve Çakmak'ın³⁹⁷ nitel çalışması ise öğretmenlerin Allah, dua ve adalet gibi soyut kavramların aktarımında güçlük yaşadığını göstermiştir. Benzer şekilde Balbay,³⁹⁸ materyal desteği olmaksızın soyut kavramların aktarımında pedagojik güçlükler yaşandığını vurgulamıştır.

Sonuç olarak, mevcut araştırmanın bulguları, müfredatın olumlu yönlerinin yanında materyal çeşitliliği, bireysel farklılıklara uyum ve soyut kavramların somutlaştırılması gibi alanlarda güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Görsel-işitsel materyallerin artırılması, etkinlik repertuarının genişletilmesi ve programın uygulama esnekliğinin artırılması, din eğitiminin erken çocukluk döneminde etkili ve sürdürülebilir bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

3.2.2.1.3. Oyunun Çocuğun Gelişim Sürecine ve Din Eğitime Katkısına Yönelik Bulgular

Oyun, erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimlerini destekleyen temel bir etkinliktir. Bu bağlamda araştırmada, oyunun çocuk gelişimine sağladığı katkıların yanı sıra, 4-6 yaş Kur'an kurslarında dini eğitim açısından nasıl bir işlev gördüğü öğretici görüşleri çerçevesinde ele alınmıştır.

3. Soru: Oyunun çocukların gelişimi üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Yararı bulunuyorsa sizce en önemli yararı/yararları nedir? 4-6 yaş din eğitiminde oyunu yöntem olarak kullanmak dini gelişim açısından bir yarar sağlar mı? sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar doğrultusunda 2 ana tema belirlenmiştir.

³⁹⁴ Samet Yağcı, "Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı ve Müftülüklerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Çalışmaları", *Balıkesir İlahiyat Dergisi* 11 (2020), 195-221.

³⁹⁵ Muhammet Fatih Genç, "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi", *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 5/2 (2019), 506-521.

³⁹⁶ Ayşe Çelik Tüten, *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi* (İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021).

³⁹⁷ Çelik - Çakmak, "Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programındaki Soyut Kavramların Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma".

³⁹⁸ Emine Balbay, "Okul Öncesi Din Eğitimde Soyut Kavram Etkinlik Örneklerinin Tahlili", *Mecmua* 12 (2021), 118-132.

3.2.2.1.3.1. Oyun Temelli Öğrenmenin Etkililiği Teması

Bu tema, öğretmenlerin oyun temelli öğrenmenin pedagoji açısından sağladığı katkılara ilişkin değerlendirmelerini kapsamaktadır. Görüşler, oyunun yalnızca öğrenme sürecine eşlik eden bir etkinlik değil; bilgiyi kalıcı hâle getiren, çocuğun ilgisini doğal biçimde yönlendiren ve öğrenme motivasyonunu artıran temel bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 19: Kalıcı Öğrenme ve Eğlenceli Öğretime İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans	Yüzde
1. Kalıcı öğrenme	Oyunla ezber, doğal süreç, içselleştirme	43	86,0
2. Eğlenceli öğretim	Eğlenerek öğrenme, dikkat çekici	40	80,0

Yukarıdaki tabloda ortaya konan verilere göre öğretmenlerin %86'sı oyunun çocukların öğrenme sürecinde kalıcılığı artırdığını vurgulamaktadır. Öğreticilerin %80'i ise, eğlenceli yollarla yapılan öğretimin dikkat çekici, motive edici ve öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırıcı olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, erken çocukluk döneminde oyunun din eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmesi gerektiğini güçlü biçimde ortaya koymaktadır. Katılımcıların %86'sı oyunun öğrenmede kalıcılığı artırdığını vurgulamış, %80'i ise eğlenceli yollarla yapılan öğretimin dikkat çekici, motive edici ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiğini belirtmiştir. Bu sonuç, “Oyunun etkin ve kalıcı bir öğrenme için gerekli olduğunu düşünüyorum” (M6, $\bar{x}=4.78$), “Erken çocukluk dönemi eğitiminde oyun kullanılmalıdır” (M5, $\bar{x}=4.76$) ve “Oyun, çocuğun kendini ve çevresini keşfetmesinde bir araçtır” (M2, $\bar{x}=4.82$) maddelerinde elde edilen yüksek ortalamalarla da desteklenmektedir. Bu oranlar, 4-6 yaş grubunun öğrenme biçimlerinin doğası gereği oyun, etkinlik ve keşfetmeye dayalı süreçlerle en verimli şekilde desteklenebileceğini göstermektedir.

Öğreticilerin ifadeleri bu bulguları somutlaştırmaktadır. Bir katılımcı, “Çocuklar oyun oynarken öğreniyorlar zaten. Mesela bir duayı ezberletmek yerine bir oyunla öğretirsek hem daha hızlı öğreniyorlar hem de sıkılmıyorlar.” (Ö1) sözleriyle oyunun kalıcı öğrenmedeki rolünü vurgulamıştır. Benzer şekilde, “Abdest almayı öğretirken sadece anlatmıştım ama çocuklar hareketleri karıştırdı. Sonra abdest alma yarışını oyunlaştırdık... bu oyundan sonra abdest sırasını hemen hemen herkes ezberledi.” (Ö6) örneği, dini pratiklerin öğretiminde

oyunlaştırmanın işlevsel rolünü ortaya koymaktadır. Diğer öğreticiler de, oyunun çocuklarda dini bilgileri “zorunlu görev” algısından çıkarıp “sevdirerek öğrenme”ye dönüştürdüğünü ifade etmişlerdir (Ö2, Ö4, Ö12).

Bu bulgular, oyunun erken çocuklukta din eğitimi için yalnızca yardımcı bir teknik değil, temel bir öğretim stratejisi olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle dua, ibadet alışkanlıkları ve dini değerlerin aktarımı gibi alanlarda öğreticilerin oyun temelli yöntemlere başvurması, soyut dini içeriklerin çocuğun deneyim dünyasına anlamlı bir şekilde yerleşmesine katkı sağlamaktadır. Nitekim “Peygamberimizin hayatı ile ilgili kukla gösterileri düzenleyerek konuları daha akılda kalıcı hâle getiriyoruz.” (Ö15) örneği, din eğitiminin oyun yoluyla somutlaştırılarak çocukların hem duygusal hem de bilişsel katılımının artırılabilceğini göstermektedir. Ölçek verileri de bu durumu doğrulamaktadır. “Oyun, çocuklara dini konuları öğretmede kolaylık sağlar” (M20, $\bar{x}=4.66$), “İbadetlerde isteklilik kazandırmada oyundan yararlanırım” (M27, $\bar{x}=4.49$) ve “Dua ve şükür öğretiminde oyundan yararlanırım” (M22, $\bar{x}=4.39$) ifadelerine verilen yüksek ortalamalar, oyunlaştırmanın dini içeriklerin aktarımında öğreticiler tarafından etkin biçimde kullanıldığını göstermektedir.

Kuramsal çerçeve de bu bulguları desteklemektedir. Piaget’nin bilişsel gelişim kuramına göre 2-7 yaş aralığındaki çocuklar “işlem öncesi dönemde”dir ve öğrenmeleri somut deneyimlere dayanır; bu nedenle oyun, soyut dini kavramların somutlaştırılmasında kritik rol oynamaktadır. Vygotsky’nin³⁹⁹ sosyokültürel yaklaşımı açısından ise oyun, çocuğun yakınsal gelişim alanını harekete geçiren, yetişkin ya da akran rehberliğiyle öğrenmeyi kalıcılaştıran sosyal bir süreçtir.

Literatürdeki araştırmalar da benzer şekilde oyunun etkisini teyit etmektedir. Çelik ve Çakmak,⁴⁰⁰ soyut kavramların öğretiminde eğitsel oyun ve materyal kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırdığını ortaya koyarken; Şaşa,⁴⁰¹ eğitsel oyunların hem öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiğini hem de çocukların ilgisini artırdığını saptamıştır. Yine Dündar’ın⁴⁰² bulguları, oyunla desteklenen süreçlerin çocukların derse ilgisini, ahlaki kazanımlarını ve öğrenme motivasyonlarını güçlendirdiğini göstermektedir.

³⁹⁹ Ageliki Nicolopoulou, “Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası”, çev. M. Türkan Bağlı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (2004), 001-033.

⁴⁰⁰ Çelik - Çakmak, “Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğretim Programındaki Soyut Kavramların Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma”.

⁴⁰¹ Şaşa, *Öğretici Görüşlerine Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur’an Kurslarında Kur’an Öğretiminde Eğitsel Oyun Uygulamaları*, 183-185.

⁴⁰² Dündar, “Okul Öncesi Din Eğitiminde Uygulanabilen Metot ve İlkeler”.

Sonuç olarak, oyunla öğrenmenin etkililiğine dair bu bulgular, erken çocuklukta din eğitiminin programlı içerikten çok pedagojik yönetime bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Oyun, sadece öğrenmenin niteliğini yükseltmekle kalmayıp, dini gelişimin sevgi, merhamet, güven ve paylaşma gibi değerler temelinde inşa edilmesini kolaylaştırmaktadır. yırca, “*Merhamet duygusunu oyun etkinlikleriyle desteklerim*” (M29, $\bar{x}=4.73$) ve “*Yardımseverlik öğretiminde oyundan yararlanırım*” (M28, $\bar{x}=4.72$) ifadelerinde elde edilen yüksek ortalamalar, öğreticilerin oyunu ahlaki değer aktarımında da etkili bir araç olarak benimsediklerini göstermektedir. Bu nedenle oyun, pedagojik bir tercih değil, bu yaş grubunun gelişimsel ihtiyaçlarına en uygun “*doğal öğrenme zemini*” olarak değerlendirilmelidir.

3.2.2.1.3.2. Oyunun Din Eğitime Katkısı Teması

Bu tema, öğreticilerin oyun temelli öğrenmenin din eğitimi süreçlerinde sağladığı katkılara dair görüşlerini kapsamaktadır. Elde edilen bulgular, oyunun dini kavramların çocuklara aktarılmasında yardımcı bir yöntem, değerlerin içselleştirilmesini, soyut kavramların anlaşılmasını ve dini davranış eğilimlerinin desteklenmesini sağlayan temel bir pedagojik araç olduğunu göstermektedir.

Tablo 20: Değer Aktarımı ve Somutlaştırmaya İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans	Yüzde
1. Değer aktarımı	İyilik, sabır, hoşgörü, Allah sevgisi	36	72,0
2. Somutlaştırma	Taklit, drama, kukla, oyunla anlatım	28	56,0

Tabloda görüldüğü üzere, katılımcıların en çok vurgu yaptığı kategori “değer aktarımı” olup, özellikle iyilik, sabır, hoşgörü ve Allah sevgisi kavramları ön plana çıkmaktadır (%72,0). Bunun ardından somutlaştırma yöntemleri (taklit, drama, kukla, oyunla anlatım) %56,0 oranıyla dikkat çekmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, erken çocukluk döneminde din eğitiminin yalnızca bilgi aktarımına indirgenemeyeceğini; aksine, değerlerin içselleştirilmesi, günlük yaşama aktarılması ve kalıcı davranış örüntülerine dönüşmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%72), oyunu iyilik, sabır, hoşgörü ve Allah sevgisi gibi ahlaki değerlerin kazandırılmasında etkili bir araç olarak değerlendirmiştir. Bu bulgu, din eğitiminin salt bilişsel aktarım olmaktan çıkıp değerler pedagojisi bağlamında çocuğun kişilik ve ahlaki

gelişimini inşa eden bir süreç hâline geldiğini göstermektedir. Nicel veriler de bu bulguyu desteklemektedir. “Oyun, çocuklara dini konuları öğretmede kolaylık sağlar” ($\bar{x}=4.66$), “Oyun, çocuğun dini gelişiminde etkilidir” ($\bar{x}=4.43$) ve “Merhamet duygusunu oyun etkinlikleriyle desteklerim” ($\bar{x}=4.73$) maddelerinde elde edilen yüksek ortalamalar, öğreticilerin oyunu hem dini kavram öğretimi hem de ahlaki değer aktarımı için etkili bir araç olarak gördüklerini göstermektedir.

Öğretici görüşleri bu durumu somutlaştırmaktadır. Bir katılımcı, “Çocuklar oyun oynarken hem öğreniyor hem de öğrendiğini uyguluyor. Özellikle taklit özelliği çok fazla. Oyun içinde ‘namaz nasıl kılınır’ canlandırması yapıyoruz, çocuklar sırayla imam oluyor.” (Ö49) ifadesiyle oyunun ibadet öğretiminde ne kadar etkili olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, “Birlikte namaza durmayı oyun hâline getirip oynadığımızda hem eğleniyorlar hem de birlikte hareket etmenin, bir topluluğa ait olmanın değerini öğreniyorlar.” (Ö41) sözleri, oyunun bilgi kazandırmayla birlikte aidiyet ve topluluk bilincini de güçlendirdiğini göstermektedir.

Katılımcıların %56’sı oyunun soyut kavramların somutlaştırılmasındaki rolünü özellikle öne çıkarmıştır. “İyilik ağacı” (Ö36), “Küçük Sahabeler oyunu” (Ö47) ya da “duaları balonlarla öğrenme” (Ö34) gibi etkinlikler, dini kavramların çocuklar tarafından deneyimlenerek öğrenilmesini sağlamaktadır. Nicel bulgular da bu durumu desteklemektedir. “Oyun, çocuklara dini konuları öğretmede kolaylık sağlar” ($\bar{x}=4.66$) ve “Ahiret bilincini oyunla kazandırırım” ($\bar{x}=3.78$) ifadelerinde elde edilen sonuçlar, öğreticilerin soyut dini içerikleri çocukların bilişsel seviyelerine uygun biçimde somutlaştırma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu durum, Piaget’nin⁴⁰³ işlem öncesi dönem teorisiyle uyumludur; çünkü bu yaş grubundaki çocuklar soyut kavramları doğrudan anlamakta zorlanmakta, fakat oyun ve drama gibi araçlarla onları daha kolay içselleştirebilmektedir.

Elde edilen bulgular, oyunun yalnızca pedagojik bir kolaylaştırıcı olmadığını aynı zamanda çocuğun dini ve manevi dünyasını sevgi, güven ve aidiyet temelli bir zeminde şekillendiren temel bir unsur olduğunu göstermektedir. Çocukların dini kavramlarla oyun içinde karşılaşmaları, din eğitimi zorunlu bir aktarım süreci olmaktan çıkarıp, yaşamın doğal ve keyifli bir parçasına dönüştürmektedir.

⁴⁰³ Piaget, *The Language and Thought of the Child*.

Literatür de bu sonuçları desteklemektedir. Tuğrul ve arkadaşlarının⁴⁰⁴ araştırmaları ile Damts'i Programı,⁴⁰⁵ sosyal-ahlaki değerlerin oyun yoluyla daha etkin öğretildiğini ortaya koymuştur. Topçu ve Çinemre'nin⁴⁰⁶ çalışmaları, soyut dini kavramların (Allah sevgisi, merhamet, vb.) doğa gözlemleri ve oyunlaştırılmış etkinliklerle çocuklara aktarılmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığını göstermiştir. Huth ve arkadaşları⁴⁰⁷ ise hikâye ve oyun temelli yöntemlerin soyut kavramların yaşantıya bağlanarak anlamlandırılmasında kritik rol oynadığını belirtmiştir. Benzer bir yaklaşımla, erken çocukluk döneminde oyun aracılığıyla değer öğretimine odaklanan hem kavramsal hem de uygulamalı değerlendirmeler, oyunun değer eğitimindeki kurucu ve merkezi rolünü akademik olarak temellendirmektedir.⁴⁰⁸ Bunun yanı sıra dini dilin ve soyut kavramların edinimine dair deneysel çalışmalar,⁴⁰⁹ örneğin; “merhamet” kavramının diyalojik okuma ve bağlamsal oyun etkinlikleri aracılığıyla çocuklar tarafından anlamlı bir şekilde inşa edildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, hem ulusal hem de uluslararası literatür, oyunun erken çocukluk döneminde din eğitimi için vazgeçilmez bir strateji olduğunu ortaya koymaktadır. Oyun, hem dini değerlerin kazandırılmasını hem de soyut kavramların çocukların bilişsel gelişim düzeyine uygun biçimde somutlaştırılmasını sağlayarak din eğitiminin başarısını iki yönlü olarak desteklemektedir.

3.2.2.1.4. Oyunların Ders İçi Etkinliklerde Yöntem Olarak Kullanımına Yönelik Bulgular

Erken çocukluk döneminde oyunun ders içi etkinliklerde bir yöntem olarak kullanılabilmesi, seçilecek oyunların pedagojik nitelikleriyle doğrudan ilişkilidir. Oyunların çocuğun gelişim düzeyine, ilgi alanlarına ve dini içeriklerin aktarımına uygun biçimde seçilmesi, hem öğrenme sürecinin kalıcılığını hem de çocukların derse yönelik motivasyonunu artırmaktadır. Bu bağlamda öğreticilerin oyun seçerken dikkate aldıkları ölçütler, eğlenceli bir

⁴⁰⁴ Belma Tuğrul vd., “Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15/1 (2014).

⁴⁰⁵ Kinley Yangzom vd., “The Role of Play-Based Learning in Moral Development: Insights from ECCD Program in Bhutan”, *Journal of Education, Society and Behavioural Science* 38/3 (2025), 53-63.

⁴⁰⁶ Rahime Betül Topçu - Semra Çinemre, “Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Hikâyeler ve Etkinliklerle Değerler Eğitimi Seti I-II’nin Din Eğitimi Açısından İncelenmesi”, *ATEBE* 12 (2024), 119-150.

⁴⁰⁷ Kerrin Huth vd., “The Use of Story to Teach Religious Education in the Early Years of Primary School: A Systematic Review of the Literature”, *Journal of Religious Education* 69/2 (2021), 253-272.

⁴⁰⁸ Ramona-Simona Kiru, “The Values Transmitted through the Play in Early Education”, *Journal of Education Studies*, (2021), 40-54.

⁴⁰⁹ Franziska E. Viertel - Oliver Reis, “How Children Co-Construct a Religious Abstract Concept with Their Caregivers: Theological Models in Dialogue with Linguistic Semantics”, *Religions* 14/6 (2023), 728.

süreç sağlamanın ötesinde, din eğitiminin amaçlarını destekleyen ve değer öğretimini kolaylaştıran bir işlev taşımaktadır.

4. Soru: *Derste oyun seçerken hangi özelliklere dikkat edersiniz? Sizce oyun ders içi etkinliklerde bir yöntem olarak kullanılabilir mi? Neden?* sorusuna yönelik öğretici yanıtlarının incelenmesi sonucunda, ifadelerin iki ana tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür.

3.2.2.1.4.1. Oyun Seçiminde Dikkat Edilenler Teması

Bu tema, öğretmenlerin 4-6 yaş Kur'an kurslarında kullandıkları oyunları seçerken hangi ölçütleri dikkate aldıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, oyun seçiminin rastlantısal bir tercih olmadığı; aksine çocuğun yaş ve gelişim özellikleri, oyunların pedagojik niteliği ve eğitimsel hedeflere uygunluğu çerçevesinde bilinçli bir değerlendirme sürecine dayandığını göstermektedir.

Tablo 21: Yaşa Uygunluk ve Pedagojik İçeriğe İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans	Yüzde
1. Yaşa uygunluk	Basit, anlaşılır, gelişimsel uygunluk	27	54,0
2. Pedagojik içerik	Eğitici, eğlenceyi aşan, kazanım odaklı	21	42,0

Tabloda görüldüğü üzere, katılımcıların en çok üzerinde durduğu kategori “yaşa uygunluk” olup, özellikle basit, anlaşılır ve gelişimsel uygunluğa vurgu yapılmıştır (%54,0). Bunun yanında, “pedagojik içerik” kategorisi de %42,0 oranıyla dikkat çekmekte ve eğitici, eğlencenin ötesine geçen, kazanım odaklı bir yaklaşımın öne çıktığını göstermektedir.

Dördüncü alt probleme verilen öğretici yanıtları incelendiğinde, “*oyun seçiminde dikkat edilenler*” temasının “*yaşa uygunluk*” ve “*pedagojik içerik*” olmak üzere iki ana kategori etrafında şekillendiği görülmektedir. Katılımcıların %54’ü, seçilen oyunların çocukların bilişsel, duygusal ve gelişimsel düzeyleriyle uyumlu olması gerektiğini vurgulamıştır. Nitekim nicel bulgular da bu durumu desteklemektedir. Gelişim alanlarına ilişkin maddelerdeki yüksek ortalamalar (örn. M14: $\bar{x}$ =4.78, M15: $\bar{x}$ =4.52, M16: $\bar{x}$ =4.78, M17: $\bar{x}$ =4.78, M18: $\bar{x}$ =4.78), öğretmenlerin oyun seçiminde gelişimsel uygunluğu temel ölçüt olarak benimsediklerini göstermektedir. Bu vurgu, erken çocukluk döneminin özelliklerine duyarlı bir din eğitimi anlayışının önemsendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle soyut dini kavramların çocuklara

aktarımında, yaşa uygun oyun seçimi, kavramların somutlaştırılarak anlaşılmasını kolaylaştırmakta ve dini gelişime katkı sağlamaktadır.

Örneğin, bir öğretici, *“Oyun seçerken yaşa uygun olmasına, çok uzun sürmemesine ve öğretici olmasına dikkat ediyorum.”* (Ö1) ifadesiyle bu ölçütü açıkça dile getirmiştir. Başka bir öğretici, karmaşık oyunların çocuklarda ilgiyi dağıttığını vurgulayarak, *“Oyun ne kadar basit olursa çocuklar o kadar iyi anlıyor... Demek ki oyun seçerken çocukların seviyesini çok iyi düşünmek gerekiyor.”* (Ö6) şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde, *“Basit ve çocuğun anlayabileceği oyunlar seçiyorum. Çünkü bir çocuk zorlandığında üzülecek. Başarabileceği oyunları tercih ediyorum.”* (Ö21) ifadesi, yaşa uygunluk ölçütünün pedagojik hassasiyet boyutunu gözler önüne sermektedir.

Katılımcıların %42’si ise oyunun yalnızca eğlenceli bir etkinlik olarak değil eğitsel içerik taşıyan ve ders kazanımlarını destekleyen bir araç olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu görüş, erken yaşta din eğitiminin dikkat çekici, değer aktarımına dayalı ve anlamlı bir içerikle yürütülmesi gerektiğine işaret etmektedir. *“Öncelikle oyunun belirli bir hedefi olmalı. Örneğin paylaşmak konulu dersten sonra bir drama ile çocukların öğrenmesine yardımcı olmalı.”* (Ö5) ya da *“Seçtiğim oyunların bir amacı olmasına dikkat ederim. Sadece eğlendirmek için oyun oynatmak yerine, konuyla bağlantılı olmasına özen gösteririm.”* (Ö14) ifadeleri, oyunun eğitsel amaçlarla bütünleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nitel bulgu, öğretmenlerin ‘*Erken çocukluk eğitiminde oyun kullanılmalıdır*’ ($\bar{x}=4.76$) ve ‘*Oyun, yapılandırılmış etkinliklerden daha önemlidir*’ ($\bar{x}=4.44$) maddelerinde sergiledikleri yüksek tutum puanlarıyla da uyumludur.

Öğreticilerin aktardığı örnekler bu yaklaşımı somutlaştırmaktadır: *Harf öğretiminde “harf avı oyunu”* (Ö17), dua öğretiminde *“hafıza kartlarıyla oyunlaştırma”* (Ö14) ya da değerler eğitiminde *“iftar sofrası kurma”* (Ö26) gibi etkinlikler, oyunun hem eğlenceli hem de kazanım odaklı bir süreç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, oyunun hem dikkat çekme aracı olarak hem de pedagojik bir yöntem olarak sistematik biçimde tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Alanyazındaki bulgular da bu sonuçları desteklemektedir. Piaget’nin⁴¹⁰ bilişsel gelişim kuramı, bu yaş grubundaki çocukların işlem öncesi dönemde olduğunu, dolayısıyla karmaşık kurallara dayalı oyunlardan ziyade basit, somut ve anlaşılır oyunların tercih edilmesi gerektiğini

⁴¹⁰ Eroğlu, “Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim: Piaget ve Vygotsky’nin Bilişsel Gelişim Kuramlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması”.

vurgulamaktadır. Tuğrul vd.⁴¹¹ ve Dündar'ın⁴¹² araştırmaları da, eğitsel oyunların kazanım odaklı kurgulandığında öğrenmenin kalıcılığını artırdığını ve değerlerin içselleştirilmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Sonuç olarak, öğreticilerin oyun seçiminde “yaşa uygunluk” ve “eğitsel içerik” ölçütlerine dikkat etmeleri, 4-6 yaş Kur'an kurslarında oyunun din eğitimi açısından tesadüfi bir etkinlik değil, bilinçli ve metodik bir yöntem olarak konumlandırıldığını ortaya koymaktadır. Öğretici görüşleri, Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş öğretim programının oyun, hikâye ve etkinlik temelli yöntemleri merkeze alan yaklaşımıyla da örtüşmektedir.⁴¹³

3.2.2.3.4.2. Oyunla Etkileşim Teması

Bu tema, öğreticilerin 4-6 yaş grubu çocuklarla gerçekleştirdikleri oyun temelli etkileşimlerin öğrenme sürecine nasıl yansıdığını ortaya koymaktadır. Görüşme verileri, oyunun yalnızca bir öğretim yöntemi değil, aynı zamanda çocukların derse yönelik ilgisini artıran, dikkat sürelerini uzatan ve kavram öğrenimini destekleyen güçlü bir etkileşim aracı olduğunu göstermektedir.

Tablo 22: İlgil Artırma ve Kavram Öğrenimine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans	Yüzde
1. İlgil artırma	Dikkat toplama, motivasyon sağlama	20	40,0
2.Kavram öğrenimi	Daha iyi kavrama, kalıcı öğrenme, somutlaştırma	18	36,0

Tablodan görüldüğü üzere, öğreticilerin oyun kullanımına ilişkin en çok vurguladıkları nokta “ilgi artırma” olup, dikkat toplama ve motivasyon sağlama işlevi %40,0 oranında öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, “kavram öğrenimi” kategorisi %36,0 oranıyla dikkat çekmekte ve oyunun daha iyi kavrama, kalıcı öğrenme ve somutlaştırmaya katkı sağladığı belirtilmektedir.

Öğretici yanıtlarının analizi, görüşlerin iki ana kategori etrafında şekillendiğini göstermektedir: “ilgi artırma” ve “kavram öğrenimi.” Katılımcıların %40'ı, oyunların çocukların dikkatini toplamak ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmak için kritik

⁴¹¹ Tuğrul, “Oyun Temelli Öğrenme”.

⁴¹² Dündar, “Okul Öncesi Din Eğitiminde Uygulanabilen Metot ve İlkeler”.

⁴¹³ DİB, 4-6 Yaş Grubu Kur'an-ı Kerim Öğretim Programı (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2023), 3; DİB, 4-6 Yaş Grubu Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programı (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2024), 7.

olduğunu belirtmiştir. Bu vurgu, erken çocukluk döneminde dikkat süresinin kısa olması nedeniyle öğretim etkinliklerinin mutlaka ilgi çekici ve etkileşimli unsurlarla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, oyun temelli etkinlikler dikkat çekme aracı olarak öğrenme sürecinin başlangıcında güçlü bir motivasyon zemini oluşturmaktadır. Bu nitel bulgu, nicel verilerde de kendini göstermektedir. ‘*Oyunun erken çocukluk döneminin temel bir ihtiyacı olduğunu düşünüyorum*’ ($\bar{x}=4.83$), ‘*Erken çocukluk eğitiminde oyun kullanılmalıdır*’ ($\bar{x}=4.76$) ve ‘*Oyunun etkin ve kalıcı bir öğrenme için gerekli olduğunu düşünüyorum*’ ($\bar{x}=4.78$) maddelerinden elde edilen yüksek ortalamalar, öğrencilerin oyunu ders motivasyonunu artıran temel bir pedagojik unsur olarak gördüklerini göstermektedir. Benzer biçimde, ‘*Oyunun, çocuğun kendini ve çevresini keşfetmesinde bir araç olduğunu düşünüyorum*’ ($\bar{x}=4.82$) ve ‘*Oyun çocukların kişisel ilgi, gereksinim ve meraklarını yansıttıkları doğal bir süreçtir*’ ($\bar{x}=4.79$) maddelerindeki yüksek ortalamalar da din eğitimi faaliyetlerinde oyun temelli eğitimin öğrencilerin ilgisini çekeceği ve dini gelişim potansiyellerini artıracığına inandıklarını göstermektedir.

Öğreticilerin %36’sı ise, oyunların soyut dini kavramların somutlaştırılmasında etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Bu durum, Allah sevgisi, namaz, oruç, paylaşma, yardımlaşma gibi dini içeriklerin drama, taklit, görsel materyaller ve oyunlaştırılmış etkinliklerle desteklenmesinin çocukların bilişsel gelişim düzeyine uygun bir aktarım sağladığını göstermektedir.⁴¹⁴ Bir öğreticinin “*Hikâye Çarkı*” etkinliği (Ö34) ya da iftar ve sahur uygulamalarının oyunlaştırılması (Ö35) örneklerinde görüldüğü üzere, çocukların hem merak duyguları harekete geçirilmekte hem de dini ritüelleri yaşayarak öğrenmeleri mümkün olmaktadır. Ayrıca nicel verilerde de öğretmenlerin “*Allah tasavvuru geliştirmede oyundan yararlanırım*” ($\bar{x}=4.13$), “*Peygamberin kişiliğini oyunla anlatırım*” ($\bar{x}=4.42$), “*İbadetlerde isteklilik kazandırmada oyundan yararlanırım*” ($\bar{x}=4.49$), “*Yardımseverlik öğretiminde oyundan yararlanırım*” ($\bar{x}=4.72$) ve “*Merhamet duygusunu oyun etkinlikleriyle desteklerim*” ($\bar{x}=4.73$) ifadelerine verdikleri yüksek düzeydeki katılım oranları, soyut dini kavramların oyun temelli etkinliklerle somutlaştırılmasının öğretmenler tarafından güçlü biçimde benimsendiğini göstermektedir.

⁴¹⁴ Saadet İder, “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitiminde Uyarıcı Zenginliğinin Nörobilimsel Temelleri”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24/46 (2022), 553-580; Mehmet Zeki Aydın vd., “Erken Dönem Çocuklukta Din Eğitiminin Sanat Materyalleriyle Verilmesi”, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı* (Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi, İstanbul: İSTANBUL BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ KÜLTÜR DAİRE BAŞKANLIĞI KÜLTÜREL ETKİNLİKLER MÜDÜRLÜĞÜ, 2016).

Öğretici görüşleri bu noktada oldukça tutarlıdır:

“Ders içinde kesinlikle oyun kullanılmalı çünkü çocukların dikkati çok çabuk dağılıyor. Oyun, konuyu kavratmamızda yardımcı oluyor.” (Ö2)

“Oyun bence kesinlikle dersin bir parçası olmalı çünkü çocuklar oyunla öğrendiğinde daha kalıcı oluyor.” (Ö15)

“Bir oyunda çocukları sahur ve iftar uygulamalarına dâhil ettim... O kadar çok verim aldım ki çok güzel dönüşler oldu.” (Ö35)

Bu bulgular, oyunların hem derse katılımı artıran motivasyonel bir unsur hem de kavram öğretimini kolaylaştıran pedagojik bir araç işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır.

Alanyazın da bu sonuçları desteklemektedir. Atasoy’un⁴¹⁵ araştırması, DKAB öğretmenlerinin eğitsel oyunları dini kavramların öğretiminde etkili bulduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Piaget’nin bilişsel gelişim kuramı, işlem öncesi dönemdeki çocukların soyut kavramları ancak somutlaştırma yoluyla anlamlandırabileceklerini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, oyun ve drama gibi etkileşimli yöntemler, çocukların öğrenme süreçlerini bilişsel seviyelerine uygun hâle getirmektedir.

Dini gelişim açısından bakıldığında, oyunla etkileşim hem bilgilerin aktarılmasını hem de değerlerin içselleştirilmesini ve yaşantıya dönüştürülmesini mümkün kılmaktadır. Nitekim öğretmenlerin namaz canlandırmaları, “küçük sahabeler oyunu” veya paylaşma etkinlikleri gibi uygulamaları, çocukların dini pratikleri deneyimlemelerine ve topluluk aidiyetini kavramalarına katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak, “oyunla etkileşim” teması, erken çocukluk din eğitiminde oyunun hem eğlenceli bir araç hem de motivasyon sağlayıcı, kavram öğretici ve değer aktarımını kolaylaştırıcı bir yöntem olarak kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, oyun temelli din eğitiminin pedagojik bir tercih değil, gelişimsel ve dini gerekçelere dayalı bir zorunluluk olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

3.2.2.1.5. Oyun Temelli Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Bulgular

Erken çocukluk döneminde ölçme-değerlendirme, geleneksel test yöntemlerinden ziyade çocuğun doğal öğrenme süreçlerini yansıtan araçlarla yürütülmektedir. Bu bağlamda oyun, hem çocukların bireysel özelliklerini ve gelişim düzeylerini gözlemlemeye imkân tanıyan

⁴¹⁵ Atasoy, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi*.

hem de öğrenme sürecini destekleyen önemli bir değerlendirme aracı olarak öne çıkmaktadır. Çocuğun oyun esnasında sergilediği davranışlar, bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerileri hakkında doğrudan ipuçları vermekte; öğretmenlere, öğrenilen bilgilerin ne ölçüde içselleştirildiğini doğal bir ortamda değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Bununla birlikte, “Oyun yalnızca bir eğlence aracıdır ve eğitim içinde kullanılması uygun değildir.” şeklindeki görüş, oyunun pedagojik işlevini göz ardı eden geleneksel bir bakış açısını yansıtmaktadır. Bu soruya verilen yanıtlar, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun oyunun eğitimsel boyutunu kabul ettiğini, onu hem öğrenme hem de değerlendirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

5. Soru: *Oyun bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir mi?, “Oyun çocuklar için bir eğlenme aracıdır ve eğitim içinde kullanılması uygun değildir.” cümlesini nasıl yorumlarsınız?* sorusuna dair öğretici görüşlerinin incelenmesi durumunda iki adet tema belirlenmiştir.

3.2.2.1.5.1. Oyunla Değerlendirme Teması

Bu tema, öğretmenlerin çocukların öğrenme süreçlerini ölçme ve izleme biçimlerini oyun bağlamında nasıl kurguladıklarını ortaya koymaktadır. Görüşme verileri, değerlendirme sürecinin geleneksel test ve ölçme araçlarından ziyade, çocukların oyun sırasında sergiledikleri doğal davranışların gözlemlenmesine dayandığını göstermektedir.

Tablo 23: Doğal Gözlem ve Alternatif Değerlendirmeye İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans	Yüzde
1. Doğal gözlem	Taklit, tekrar, uygulama temelli	19	38,0
2. Alternatif değerlendirme	Test dışı değerlendirme	14	28,0

Tablodan görüldüğü üzere, öğretmenler en çok “doğal gözlem” yöntemine vurgu yapmış, taklit, tekrar ve uygulama temelli öğrenme süreçleri %38,0 oranında öne çıkmıştır. Bunun yanında, “alternatif değerlendirme” kategorisi %28,0 oranında ifade edilmiş ve test dışı yöntemlerin çocukların gelişimini değerlendirmede önemli bir araç olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarının “doğal gözlem” ve “alternatif değerlendirme” kategorileri etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğreticilerin %38’i, çocukların öğrenme süreçlerinin doğal akış içinde gözlemlenmesi

gerektiğini vurgulamıştır. Bu yaklaşım, erken çocukluk eğitiminde yaygın olarak kullanılan niteliksel değerlendirme teknikleri (gözlem formları, gelişim çizelgeleri, anekdot kayıtları vb.) ile uyumludur. Katılımcıların özellikle taklit, tekrar ve uygulama temelli öğrenme davranışlarını ölçüt alması, öğrenmenin bireysel farklılıklara göre şekillendiğini ortaya koymakta ve çocuğun gelişimsel ritmine saygı duyulduğunu göstermektedir.

Öte yandan, öğretmenlerin %28'i, standart test ve sınav yöntemleri yerine test dışı ve alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Bu yaklaşım, erken çocukluk döneminde çocukların duyuşsal ve bilişsel gelişim düzeylerinin yazılı testlerle ölçülmesinin sınırlı olacağı düşüncesine⁴¹⁶ dayanmaktadır. Bunun yerine, çocukların oyun sırasında sergiledikleri davranışlar, etkinliklere katılım düzeyleri ve süreç içi geri bildirimler, öğrenmenin daha gerçekçi bir göstergesi olarak görülmektedir.

Öğretici görüşleri bu bağlamda oldukça tutarlıdır:

“Bence oyun değerlendirme için çok güzel bir araç. Çocuklara bir konuyu sorunca bazen çekiniyorlar ama oyun içinde fark etmeden bildiklerini gösteriyorlar.” (Ö2)

“Oyun esnasında çocuk çok doğal tepkiler verir, öğrenip öğrenmediği hemen anlaşılır.” (Ö4)

“Yeni programda da oyunla ölçme teşvik ediliyor, hangi değerlerin içselleştirildiğini bu yolla görebiliyoruz.” (Ö25)

“Mesela iyilik yapma temalı bir oyun oynadığımda çocukların neleri önemseydiğini hemen görebiliyorum. Oyun bir ölçme yöntemi de olabilir.” (Ö41)

Bu görüşler, oyunun bir değerlendirme aracı olarak işlevselliğini güçlü biçimde ortaya koymaktadır. Çocuğun oyun sırasında sergilediği davranışlar, onun bilgi ve beceri düzeyinin yanı sıra duygusal ve ahlaki kazanımlarının da gözlemlenmesine imkân vermektedir. Bu nedenle, oyunla değerlendirme hem pedagojik bir kolaylaştırıcı hem de çocukların değerleri içselleştirme düzeyini yansıtan bir araç olarak da önem kazanmaktadır.

Alan yazın da bu yaklaşımı desteklemektedir. Bandura'nın⁴¹⁷ sosyal öğrenme kuramı, öğrenmenin büyük ölçüde taklit ve tekrar yoluyla gerçekleştiğini ortaya koyarken; erken çocukluk literatürü de değerlendirmede gözlem ve oyun temelli araçların kullanılmasının daha

⁴¹⁶ Created Gina Peterson vd., *Observation and Assessment in Early Childhood Education* (California: College of the Canyons, 2020).

⁴¹⁷ Bandura, *Social learning theory*.

gerçekçi sonuçlar verdiğini belirtmektedir.⁴¹⁸ Türkiye bağlamında, Millî Eğitim Bakanlığı'nın⁴¹⁹ okul öncesi programında da beceri edinim raporlarının gözlem ve anekdot kayıtlarına dayalı olması bu yaklaşımı pekiştirmektedir.⁴²⁰

Sonuç olarak, bulgular 4-6 yaş Kur'an kurslarında oyunla değerlendirme yaklaşımının pedagojik ve din eğitiminin doğasına uygun bir yöntem olduğunu göstermektedir. Çocuğun doğal oyun ortamında sergilediği davranışların gözlemlenmesi, hem öğrenme düzeyini hem de dini değerleri ne ölçüde içselleştirdiğini anlamada güçlü bir araçtır. Bu nedenle, oyun temelli değerlendirme, erken çocukluk din eğitiminde standart testlerin yerini alabilecek niteliksel ve gelişim odaklı bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

3.2.2.1.5.2. Eğlence Algısı Teması

Bu tema, öğretmenlerin oyuna yükledikleri anlamı ve oyunu nasıl konumlandıklarını ortaya koymaktadır. Görüşmelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu, oyunun yalnızca eğlence amaçlı bir etkinlik olmadığı; aksine öğrenme sürecinin doğal, etkili ve bütüncül bir parçası olduğu görüşünde birleşmiştir. Tablo 24'te sunulan frekans dağılımları da öğretmenlerin oyunu eğlence odaklı bir etkinlikten ziyade eğitimsel bir süreç olarak gördüklerini açık biçimde göstermektedir.

Tablo 24: Oyunun Eğitimsel Süreç Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Kategori	Kodlar	Frekans	Yüzde
1.Oyun sadece eğlence değildir	Eğitimsel süreçtir	31	62,0

Tablodan görüldüğü üzere, katılımcıların büyük çoğunluğu “oyun sadece eğlence değildir” görüşünü dile getirmiştir. Bu bağlamda, oyunun %62,0 oranında “eğitimsel bir süreç” olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (%62), “oyun yalnızca eğlence bir etkinliktir” yaklaşımını reddederek, oyunu erken çocuklukta öğrenmeyi destekleyen temel bir araç olarak değerlendirmiştir. Bu bulgu, oyunun yalnızca boş zaman doldurucu değil, çocuğun bilişsel,

⁴¹⁸ Celeste C. Bates vd., “Anecdotal Records Practical Strategies for Taking Meaningful Notes”, *Spotlight on Young Children: Observation and Assessment 2* (2024), 40-47.

⁴¹⁹ Milli Eğitim Bakanlığı, *Okul Öncesi Eğitim Programı* (Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2024).

⁴²⁰ “Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Uygulama Kılavuzu” (Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 2017).

duygusal ve sosyal gelişimini doğrudan etkileyen, eğitimsel bir süreç olduğuna dair güçlü bir pedagojik farkındalığı ortaya koymaktadır. Nicel bulgular da bu yaklaşımı doğrulamaktadır. ‘Oyunu, çocukların boş zamanını değerlendirmek için kullanırım’ ifadesinin düşük ortalaması ($\bar{x}=2.80$), öğretmenlerin oyunu eğlencelik bir etkinlikten ziyade planlı, amaçlı ve öğretimsel bir yöntem olarak gördüklerini göstermektedir.

Öğretici görüşleri, oyunun çocukların öğrenme süreçlerinde bilgi aktarımı ile sınırlı kalmadığını; değerlerin yaşantı yoluyla kazandırılması ve soyut kavramların somutlaştırılması için vazgeçilmez bir yöntem olduğunu göstermektedir. Örneğin, “namaz canlandırmaları”, “Kur’an harflerini bulma oyunları” ya da “tekne orucu etkinlikleri” gibi uygulamalar, dini bilgilerin salt ezberle değil, deneyimle öğrenilmesini sağlamaktadır. Katılımcılardan biri oyunu “çocuğun dili” olarak tanımlamış (Ö2), bir diğeri ise “düz anlatımla hiçbir şey öğretilemez” (Ö32) diyerek oyunun pedagojik gerekliliğini açıkça vurgulamıştır. Benzer şekilde, ‘Oyun, çocukların öğrenme süreçlerinde yapılandırılmış etkinliklerden daha önemlidir’ ($\bar{x}=4.44$) maddesindeki bulgular da öğretmenlerin oyunu çocukların doğal öğrenme dili olarak gördüklerini doğrulamaktadır.

Bu bulgu, ulusal ve uluslararası literatürle de güçlü bir uyum içindedir. Arslan’ın⁴²¹ araştırmasında oyun temelli din eğitiminin öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerini artırdığı, değerleri daha kolay içselleştirdikleri ve öğretmene/okula karşı olumlu tutum geliştirdikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde Harvard Project Zero’nun “A Pedagogy of Play” çalışması,⁴²² oyunun öğrenme ortamında motivasyon, yaratıcılık, anlam üretimi ve merak için yapısal bir kaynak olduğunu ortaya koymuştur. NAEYC raporları⁴²³ da oyunun bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimi destekleyen temel bir öğrenme yöntemi olduğunu, “oyun mu, öğrenme mi?” ikileminin yapay bir ayrım oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Diğer yandan, literatürde bazı çalışmalar⁴²⁴ öğretmenlerin oyunun eğitsel yönünü teorik düzeyde kabul etseler de pratikte uygulamaya dönüştürmekte güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, teoride oyunun eğlence indirgemeciliğinin reddedilmesine rağmen, pratikte yapılandırılmış oyun temelli öğrenme fırsatlarının sınırlı kalabildiğini göstermektedir.

⁴²¹ Arslan, 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretim.

⁴²² Ben Mardell, vd., *A Pedagogy of Play: Supporting Playful Learning in Classrooms and Schools* (Cambridge: MA: Project Zero, 2023).

⁴²³ Jennifer M. Zosh vd., “The Power of Playful Learning in the Early Childhood Setting”, *National Association for the Education of Young Children* 77/2 (2022).

⁴²⁴ Nibal Khalil vd., “Exploring Teacher Educators’ Perspectives of Play-Based Learning: A Mixed Method Approach”, *Education Sciences* 12/2 (2022), 95.

Ayrıca, öğretmenlerin pedagojik inançlarının sınıf içi uygulamalar üzerinde doğrudan etkili olduğu düşünüldüğünde,⁴²⁵ oyunun eğitsel işlevini benimsemek, öğretimsel pratiklerin nitelik seviyesini doğrudan belirleyen bir etken hâline gelmektedir. Dolayısıyla, araştırma bulgusu öğretici görüşlerindeki paradigmatik değişimle birlikte bu değişimin sürdürülebilirliği için eğitim politikalarının ve öğretmen yetiştirme programlarının da desteklemesi gereken sistematik bir gelişime işaret etmektedir.

Sonuç olarak, hem nicel hem de nitel bulgular ve literatür, “*oyun sadece eğlencedir*” algısının artık geçerliliğini yitirdiğini, oyunun hem pedagojik hem de din eğitimi bağlamında öğrenmenin merkezi bir bileşeni olarak kabul edildiğini göstermektedir. Bu yaklaşım, erken çocukluk din eğitiminde oyunun eğitsel boyutunun bilinçli şekilde planlanması gerektiğini ortaya koymakta, öğretmen yetiştirme programları ve müfredat politikalarının da bu paradigmatik dönüşümü desteklemesi gerektiğine işaret etmektedir.

3.2.2.1.6. 4-6 Yaş Eğitim Programı ve Ders Kitaplarının Oyuna Fırsat Verip Vermediğine Dair Bulgular

Erken çocukluk dönemi eğitim müfredatlarının temel değerlendirme kriterlerinden biri, çocukların gelişimsel gereksinimlerini karşılayacak pedagojik etkinliklere yeterli düzeyde yer verip vermediğidir. Bu bağlamda oyun, bir rekreasyonel işlev ile sınırlı kalmayıp bilişsel, duyuşsal ve manevi gelişim süreçlerini destekleyen merkezi bir öğrenme aracı olarak tezahür etmektedir. Ancak, eğitim politikalarının ve müfredat programlarının oyuna atfettiği önem derecesi, uygulama sahasında tanınan fırsatlar ve öğretim elemanlarına sağlanan profesyonel rehberlik düzeyi, üzerinde hassasiyetle durulması gereken kritik bir meseledir. Zira, oyun temelli eğitimin pedagojik çerçevede sistematik olarak desteklenmemesi veya müfredatta yapısal bir konuma oturtulmaması durumunda, bu yaklaşımın uygulanabilirliği, uygulayıcıların bireysel inisiyatifleri ve öznel çabalarıyla kısıtlanma riski taşımaktadır. Dolayısıyla, öğreticilerin konuya ilişkin yaptığı gözlemlere dayalı epistemolojik perspektifleri, mevcut programların oyun temelli eğitime sunduğu imkânları ve kısıtlılıkları analiz etmek adına deneysel veriler sağlamaktadır.

6. Soru: Eğitim politikalarını ve programlarını düşündüğünüzde oyuna uygun olduğunu ve oyuna yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz? Eğitim programınız oyunun kullanılmasına yönlendiriyor mu, oyunun kullanımına ne kadar fırsat veriyor? Olumlu-olumsuz

⁴²⁵ Zhihui Fang, “A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices”, *Educational Research* 38 (2006), 47-65.

eleştirileriniz nelerdir? sorusuna verilen öğretici görüşleri doğrultusunda iki adet tema belirlenmiştir.

3.2.2.1.6.1. Eğitim Politikalarına Dair Olumlu Yönler Teması

Bu tema, öğretmenlerin 4-6 yaş Kur'an kurslarına ilişkin eğitim politikalarını nasıl değerlendirdiklerini ve mevcut programın hangi yönlerinin uygulamayı desteklediğini ortaya koymaktadır. Görüşmeler, programın özellikle içerik açısından öğretmenlere yol gösterici nitelikte olması, oyun önerileri ve etkinlik kitapçıklarıyla süreci yapılandırması gibi unsurların olumlu karşılandığını göstermektedir. Tablo 25'te yer alan frekans dağılımları da öğretmenlerin programın destekleyici yapısını ve gelişimsel uygunluğunu önemli birer güç noktası olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Tablo 25: Destekleyici İçerik ve Gelişimsel Uygunluğa İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans	Yüzde
1.Destekleyici içerik	Oyun önerileri, etkinlik kitapçığı	22	44,0
2.Gelişimsel uygunluk	Yaşa göre yapılandırma	18	36,0

Tablodan görüldüğü üzere, öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu nokta “destekleyici içerik” olup, oyun önerileri ve etkinlik kitapçıkları %44,0 oranında vurgulanmıştır. Bunun yanında, “gelişimsel uygunluk” kategorisi %36,0 oranıyla ifade edilmiş ve oyunların yaşa göre yapılandırılmasının önemine dikkat çekilmiştir.

İlgili tema kapsamında yapılan değerlendirmeler neticesinde öğretmenlerin değerlendirmelerinin büyük ölçüde ders kitaplarına odaklandığı görülmektedir. Bu durum, alanyazında da ifade edildiği üzere bazı öğretmenlerin programı bütüncül biçimde incelemeyen, çoğunlukla ders kitaplarına ve uygulamada karşılaştıkları deneyimlere dayanarak programı yorumladıkları gerçeğiyle örtüşmektedir. Nitekim ilgili bir araştırmada⁴²⁶ katılımcıların %95,6'sının programı en az bir kez okuduğu belirtilmekle birlikte, %4,4'lük bir kesimin programı hiç okumamış olması, sahadaki uygulamaların büyük ölçüde programın somutlaştırılmış hâli olan ders kitapları üzerinden yürütüldüğünü göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin müfredat hakkındaki değerlendirmelerinin, program metninden ziyade uygulama materyallerine dayalı olarak şekillendiği söylenebilir. Uygulama sürecinde öğretmenler için ders

⁴²⁶ Aşkın, *DİB 4-6 Yaş Öğretim Programının Değerlendirilmesi ve Program Çıktılarının Analizi*, 154.

kitabı, programın günlük pratiğe yansıyan en görünür aracıdır. Bu nedenle değerlendirmelerin programın genel yapısından çok kullanılan kitapların içerik, dil, yöntem ve öğrenciye sunduğu öğrenme fırsatları etrafında şekillendiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretim programının eğitimcilere doğrudan aktarılmasında sınırlılıklar bulunduğunu, program-kitap-öğretici arasındaki ilişkinin çoğu zaman ders kitabı merkezinde gerçekleştiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin önemli bir bölümünün (yaklaşık %44) oyun önerileri ve etkinlik kitapçıkları gibi destekleyici materyalleri eğitim sürecinde büyük ölçüde yararlı bulduklarını ortaya koymuştur. Bu durum, mevcut Kur'an Kursu Programı'nın yalnızca teorik bilgi aktarımına değil pedagojik süreçleri destekleyen somut araçlarla güçlendirilmesine de odaklandığını göstermektedir. Öğretici ifadeleri, programın geçmiş yıllara kıyasla oyun temelli öğrenmeye daha fazla yer verdiğini, etkinlik kitapçıkları, hikâye, dramatizasyon, canlandırma ve materyal destekleriyle daha nitelikli bir hâle geldiğini ortaya koymaktadır. Nicel bulgular da bu durumu açık biçimde desteklemektedir. Öğreticiler, *Müfredattaki konuların birçoğunun oyunla öğretilebileceği* (M21, $\bar{x}$ =4.25) görüşüne yüksek düzeyde katılmış; dua ve şükür (M22, $\bar{x}$ =4.39), Allah tasavvuru (M23, $\bar{x}$ =4.13), peygamber sevgisi (M24, $\bar{x}$ =4.42), cami-mescit bilinci (M25, $\bar{x}$ =4.45), ibadetlerde isteklilik (M27, $\bar{x}$ =4.49), yardımlaşma (M28, $\bar{x}$ =4.72) ve merhamet (M29, $\bar{x}$ =4.73) gibi hem dini bilgi alanı hem de değerler eğitimi alanı kazanımlarının oyunla öğretilebileceğini belirtmiştir.

Katılımcıların görüşleri, oyun temelli etkinliklerin çocukların derse ilgisini artırdığı, öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiği ve dini kavramların somutlaştırılmasında etkili bir yöntem sunduğunu göstermektedir. Özellikle Ö7, Ö24 ve Ö30'un vurguladığı üzere, materyal desteği ve oyunlaştırılmış içerikler, öğretmenlerin pedagojik açıdan daha esnek ve yaratıcı uygulamalar geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Bunun yanında, Ö3 ve Ö18 gibi bazı öğretmenler programın oyun entegresini yeterli bulmakla birlikte, uygulayıcının pedagojik becerisine bağlı olarak bu fırsatların farklı düzeylerde hayata geçirildiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, programın imkânlarının öğretici niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Literatürle karşılaştırıldığında, bu bulgular Bubikova-Moan'ın⁴²⁷ oyun temelli öğrenmeyi öğretmenler açısından pedagojik bir zorunluluk olarak gördüğünü ortaya koyan

⁴²⁷ Jarmila Bubikova-Moan vd., "ECE Teachers' Views on Play-Based Learning: A Systematic Review", *European Early Childhood Education Research Journal* 27/6 (2019), 776-800.

araştırmasıyla uyum göstermektedir. Türkiye’de yürütülen benzer çalışmalar da,⁴²⁸ etkinlik kitapçıkları ve rehber materyallerin, öğretmenlerin oyun temelli uygulamalarda karşılaştıkları zorlukları azaltmada kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Nitekim gelişim psikolojisi literatüründe de⁴²⁹ okul öncesi dönemde soyut kavramların oyun, dramatizasyon ve görselleştirme yoluyla somutlaştırılması pedagojik bir gereklilik olarak ifade edilmektedir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine odaklanan çalışmalar,⁴³⁰ planlama ve uygulama safhalarındaki materyal eksikliğinin, oyun temelli etkinliklerin niteliğini kısıtlayıcı bir faktör olduğunu belirlemiştir. Buna karşın, öneri ve etkinlik kitapçıklarının ise uygulayıcılar için hayati bir destek kaynağı işlevi gördüğü vurgulanmıştır. Bu sonuç, oyun temelli öğrenmede kullanılan materyallerin yardımcı araç olmanın yanı sıra öğreticinin pedagojik hedeflere ulaşmasını kolaylaştıran yapısal enstrümanlar olduğunu açıkça göstermektedir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının materyal desteğine atfettiği önem, 4-6 yaş grubu çocuklarında oyunun gerekliliğini vurgulamakta, bu da mevcut ampirik bulguları hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde güçlü bir biçimde desteklemektedir.

Bulgular, ayrıca öğretmenlerin %36’sının gelişimsel uygunluk ilkesine atıf yaptığını ortaya koymuştur. Bu yaklaşım, erken çocukluk eğitiminde “çocuğun gelişim evrelerine uygun öğretim” anlayışı ile doğrudan örtüşmektedir. Özellikle dini değerler ve kavramların aktarımında oyun yoluyla öğrenmenin, çocukların bilişsel ve duygusal gelişim düzeylerine uygunluğu, literatürde⁴³¹ defaatle altı çizilen bir noktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, mevcut Kur’an Kursu Programı’nın oyun temelli öğrenmeye önceki programlara kıyasla daha güçlü bir vurgu yaptığı, öğretmenlerin bunu olumlu bir gelişme olarak gördükleri ve pedagojik süreci destekleyici materyallerin niteliğini yüksek buldukları söylenebilir. Bununla birlikte, programın potansiyelinin tam olarak açığa

⁴²⁸ Kadime Pesen Duman - Gülçin Cumart, “Oyun Temelli Öğrenme ve Okul Öncesi Eğitim”, *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi* 11/106 (2024), 786-795; Hüseyin Uslu, “Oyun Temelli Öğrenmenin Önemine Yönelik Bir Çalışma: Homo Ludens (Oyun Oynayan İnsan)”, *International Journal of Social Sciences* 6/26 (2022), 481-495.

⁴²⁹ Piaget, *Play, Dreams and Imitation in Childhood*; Lev S. Vygotsky, *Düşünce ve Dil* (İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları, 1998).

⁴³⁰ Özlem Melek Erbil Kaya vd., “Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Oyun Temelli Öğrenmeye Bakış Açıları ve Uygulamaya Yansımaları”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2017/27 (27 Aralık 2017), 800-834.

⁴³¹ Farihen Farihen vd., “How to Use Early Childhood Educational Play Tools in Religious Moral Development Centers in Indonesia”, *JPUD - Jurnal Pendidikan Usia Dini* 19/2 (2025), 186-196; Mondı vd., “Fostering Socio-Emotional Learning Through Early Childhood Intervention”; Betül Değer, “Değerler Eğitiminde Eğitsel Oyunun Önemi”, *MANAS Din Bilimleri Dergisi* 3/1 (2024), 1-9.

çıkabilmesi, öğretmenlerin pedagojik yaratıcılıklarına, materyalleri bilinçli kullanım becerilerine ve oyunları öğrenme süreçlerine stratejik biçimde entegre edebilme yetkinliklerine bağlıdır.

Sonuç olarak, araştırmanın “4-6 yaş Kur’an Kursu Programı oyuna ve oyun temelli öğrenmeye ne ölçüde yer vermektedir?” alt problemine ilişkin bulgular, 4-6 yaş Kur’an Kursu Programı’nın oyun temelli öğrenmeyi pedagojik olarak desteklediğini, materyal ve içerik açısından önemli ilerlemeler sunduğunu, ancak etkin uygulamanın öğretmenlerin pedagojik donanımına bağlı olduğunu göstermektedir. Bu da, öğretici eğitimlerinde oyun temelli pedagojinin daha sistematik biçimde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

3.2.2.1.6.2. Uygulama Zorlukları Teması

Bu tema, öğretmenlerin 4-6 yaş Kur’an kurslarında programın uygulanması sırasında karşılaştıkları yapısal ve pedagojik güçlükleri görünür kılmaktadır. Görüşme verileri, özellikle ders süresinin yetersizliği, mekânların kalabalık ve sınırlı oluşu gibi fiziksel koşulların uygulamayı doğrudan etkilediğini göstermektedir. Tablo 26’da yer alan frekans değerleri de uygulama sürecinde karşılaşılan zorlukların hem ortam hem de öğretici yeterlilikleri bağlamında yoğunlaştığını göstermektedir.

Tablo 26: Süre ve Mekân Kısıtı ile Öğretici Yetersizliğine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Kategori	Kodlar	Frekans	Yüzde
1.Süre ve mekân kısıtı	Zaman yetmeme, kalabalık sınıf	16	32,0
2.Öğretici yetersizliği	Eğitim, rehberlik eksikliği	10	20,0

Tablodan görüldüğü üzere, katılımcıların en çok dile getirdiği güçlük “süre ve mekân kısıtı” olup, zamanın yetmemesi ve kalabalık sınıflar %32,0 oranında öne çıkmıştır. Bunun yanında, “öğretici yetersizliği” kategorisi %20,0 oranıyla ifade edilmiş ve öğretmenlerin eğitim ve rehberlik desteği açısından eksiklikler yaşadığına dikkat çekilmiştir.

Araştırma bulguları, Kur’an kursu öğretmenlerinin oyun temelli öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri hem dışsal hem de içsel faktörlere dayandırdıklarını göstermektedir. Verilen kategoriler, öğretmenlerin eğitim sürecinde zaman kısıtları, kalabalık sınıflar, materyal eksiklikleri ve pedagojik donanım yetersizliklerine dair deneyimlerini yansıtmaktadır. Katılımcıların %32’si özellikle ders süresinin kısıtlılığı ve sınıf mevcutlarının yüksekliği

nedeniyle oyun temelli etkinlikleri planlı ve nitelikli şekilde uygulamanın güçleştiğini belirtmiştir. Bu bulgu, eğitimde kaliteyi artırma çabalarının yalnızca içerikle sınırlı kalamayacağını, öğretim süresi ve ortam koşullarının da pedagojik etkinlikler üzerinde belirleyici rol oynadığını göstermektedir.

Nitekim öğretici ifadeleri (Ö1, Ö6, Ö10, Ö15, Ö40, Ö41) derslerin yoğun müfredat baskısı altında yürütülmesi nedeniyle oyuna ayrılan sürenin sınırlı kaldığını, kalabalık sınıfların ise her çocuğun aktif katılımını güçleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Pianta, La Paro ve Hamre'nin⁴³² vurguladığı üzere, öğretim kalitesinin zamanın etkin kullanımına doğrudan bağlı olduğunu; zaman baskısının öğretmenlerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına odaklanma kapasitelerini daralttığını teyit etmektedir. Benzer biçimde, Blatchford, Bassett ve Brown'un⁴³³ bulguları, kalabalık sınıflarda öğretmenlerin daha çok sınıf yönetimine zaman ayırmak zorunda kaldıklarını ve bunun öğretimsel fırsatları azalttığını göstermektedir. Benzer şekilde, Arnett⁴³⁴ tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin zaman yetersizliği nedeniyle çoğunlukla rutin işlere yönelmek zorunda kaldığını ve bunun uygulama yapma imkânını kısıtladığını göstermiştir. Sylva ve arkadaşları⁴³⁵ tarafından yürütülen EPPE projesi de, yoğun müfredat baskısının ve kısıtlı öğretim süresinin, öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği üzerinde negatif bir korelasyon yarattığını raporlamaktadır. Kalabalık sınıf mevcudiyetinin öğretimsel sonuçlar üzerindeki kısıtlayıcı etkisine dair bulgular da literatürle uyumludur. Finn, Pannozzo ve Achilles⁴³⁶ ise özellikle erken yaş gruplarında küçük sınıfların, öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve öğretmenlerin bireysel destek sağlama kapasiteleri üzerinde daha pozitif etkiler yarattığını kanıtlamıştır. Türkiye bağlamında ise Oktay,⁴³⁷ yüksek sınıf mevcudunun çocukların bireysel özelliklerine uygun zengin öğrenme ortamlarının tasarlanmasını engellediğini ifade etmiştir. Bu yönüyle araştırma bulguları literatürle yüksek bir tutarlılık göstermektedir.

Diğer yandan, öğreticilerin yaklaşık beşte biri, oyun temelli yöntemleri uygulama noktasında pedagojik yetersizlik hissettiklerini dile getirmiştir. Katılımcı ifadeleri (Ö11, Ö17,

⁴³² Pianta, Robert C. vd., *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Manual K-3* (Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2008).

⁴³³ Peter Blatchford vd., "Examining the Effect of Class Size on Classroom Engagement and Teacher-Pupil Interaction: Differences in Relation to Pupil Prior Attainment and Primary vs. Secondary Schools", *Learning and Instruction* 21/6 (2011), 715-730.

⁴³⁴ Jeffrey Arnett, "Caregivers in Day-Care Centers: Does Training Matter?", *Journal of Applied Developmental Psychology* 10/4 (1989), 541-552.

⁴³⁵ Kathy Sylva vd., *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project* (London: Routledge, 2010).

⁴³⁶ Jeremy Finn vd., "The 'Why's' of Class Size: Student Behavior in Small Classes", *Review of Educational Research* 73/3 (2003), 321-368.

⁴³⁷ Ayla Oktay, *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem* (İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 2004).

Ö28, Ö34, Ö38) oyunların programda yer almasına rağmen uygulamada daha fazla rehberlik, örnek ve eğitim ihtiyacı duyulduğunu somutlaştırmaktadır. Bu sonuç, Özyürek ve Çavuş'un⁴³⁸ araştırmasında da görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile gerçek uygulama gereksinimleri arasındaki boşluğu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Çangır'ın⁴³⁹ çalışması, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin öğretmenler tarafından yeterince uygulanmamasının temel nedeninin pedagojik bilgi eksikliği olduğunu göstermiştir. Bu durum, oyun temelli öğrenmenin yalnızca müfredat yönlendirmeleri ile değil, öğreticilerin mesleki donanımları ile de doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular ayrıca, öğreticilerin müfredatta yer alan oyunların bir kısmını çocukların gelişim düzeyine uygun bulmadıklarını (Ö21, Ö39, Ö46) ifade ettiklerini göstermektedir. Bazı oyunların fazla basit, bazılarının ise fazla karmaşık bulunması, gelişimsel uygunluğun önemini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, oyun temelli din eğitimi uygulamalarında karşılaşılan zorluklar üç boyutta öne çıkmaktadır. Dışsal faktörler; zaman kısıtlılığı ve kalabalık sınıflar, oyun temelli etkinliklerin etkinliğini sınırlamaktadır. İçsel faktörler; öğretici yetersizlikleri, oyunların pedagojik açıdan verimli kullanımını engellemektedir. Gelişimsel uygunluk sorunları ise önerilen oyunların çocukların seviyelerine tam uyum göstermemesi uygulamada zorluk doğurmaktadır.

Bu nedenle, ders sürelerinin esnetilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, öğreticilere hizmet içi eğitim programlarının artırılması ve programda daha çeşitli, gelişimsel düzeye uygun oyun örneklerine yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca, İlahiyat Fakülteleri programlarında çocuk gelişimi ve oyun temelli öğrenme derslerinin artırılması ya da müstakil bir erken çocukluk din eğitimi bölümü/programı açılması, nitelikli öğretici yetiştirilmesi açısından elzem görünmektedir. Bu tür kapsamlı iyileştirmeler, hem müfredatın öngördüğü hedeflerin sahada gerçekleşmesine hem de 4-6 yaş çocuklarının dini, ahlaki ve sosyal gelişimlerinin en üst düzeyde desteklenmesine katkı sağlayacaktır.

⁴³⁸ Arzu Özyürek - Zeynep Seda Çavuş, "İlkokul Öğretmenlerinin Oyunu Öğretim Yöntemi Olarak Kullanma Durumlarının İncelenmesi", *Kastamonu Eğitim Dergisi* 24/5 (2016), 2157-2166.

⁴³⁹ Çangır, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu*.

SONUÇ

Erken çocukluk dönemi din eğitimi alanında oyunun dini gelişime katkısını 4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenlerinin perspektifinden nasıl bir pedagojik rol üstlendiğini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen nicel bulgular, 4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenlerinin oyun temelli eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Ölçek uygulamalarından elde edilen veriler, öğretmenlerin oyunu erken çocukluk döneminin temel bir ihtiyacı olarak gördükleri, öğrenme süreçlerinde kalıcılığı artırıcı bir yöntem olarak değerlendirdikleri ve çocukların dini gelişiminde işlevsel buldukları anlaşılmıştır. Faktör analizi sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Özellikle oyunun kavram öğretimi, değer aktarımı ve çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine katkısına dair algıların öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte, kıdem değişkeni açısından yapılan analizlerde, oyun kullanımının özellikle 8 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, deneyim arttıkça öğretmenlerin oyuna yönelik pedagojik duyarlılıklarının ve uygulama becerilerinin güçlendiğini düşündürmektedir. Nitel bulgular nicel sonuçları destekler nitelikte olup, oyunun kuramsal temellerle ve akademik alanyazınla uyumlu olarak, basit bir eğlence aktivitesinin ötesinde bir işleve sahip olduğunu göstermektedir. Oyun, çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen, öğrenme süreçlerinin kalıcılığını sağlayan ve dini değerlerin içselleştirilmesine doğrudan katkıda bulunan güçlü ve vazgeçilmez bir pedagojik araç olarak konumlandırılmıştır. Bu sonuç, oyunun çocuk gelişiminde bilişsel, duyuşsal, sosyal, ahlaki ve dini alanları kapsayan çok yönlü bir etki mekanizması sunduğunu teyit etmektedir. Elde edilen bulgular, Kur'an kursu öğretmenlerinin, oyunun değer aktarımı ve soyut dini kavramların somutlaştırılması sürecinde merkezi ve kritik bir işleve sahip olduğunu ifade ettiklerini göstermektedir. Soyut nitelikteki dini nosyonların, doğrudan didaktik anlatım teknikleriyle küçük çocuklar tarafından kavranmasının zorluğu tespit edilmişken bu kavramların oyun, drama, rol yapma ve taklit gibi etkileşimli yöntemlerle işlenmesi, çocukların gündelik yaşantı şemasına daha kolay dâhil edilmesini sağlamaktadır. Bu tespit, oyun temelli öğrenme teorileri ve ilgili akademik literatürdeki bulgularla bir paralellik içindedir. Özellikle Allah sevgisi, ibadet bilinci, paylaşma ve yardımlaşma gibi temel dini değerler, oyun aracılığıyla aktarıldığında çocuklarda daha kalıcı ve içselleştirilmiş bir öğrenme sağlamaktadır. Böylelikle oyun, din eğitimi salt bilişsel alanın ötesine taşıyarak, aynı zamanda duygusal ve ahlaki gelişimi destekleyen kapsamlı bir yöntem olarak işlev görmektedir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin önemli bir yüzdesinin (%38), çocukların

öğrenme süreçlerini doğal bağlamları içinde, özellikle taklit, tekrar ve uygulamaya dayalı davranışları dikkatle izleyerek değerlendirmeye büyük önem verdiğini ortaya koymaktadır. Bu tutum, erken çocukluk eğitimi disiplini içinde sıklıkla başvurulmuş niteliksel değerlendirme metodolojilerinin (gözlem formları, gelişim çizelgeleri ve anekdot kayıtları gibi) pedagojik geçerliliğini ve önemini teyit etmektedir. Gözleme dayalı bu değerlendirme yaklaşımı, çocukların bireysel öğrenme farklılıklarını anlamada, öğrenme gelişimlerini yakından takip etmede ve dolayısıyla etkili pedagojik yönlendirmeler geliştirmede vazgeçilmez bir araç olarak öne çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dikkate değer bir oranı (%44), oyun önerileri ve etkinlik kitapçıkları gibi materyallerin kullanımını temel bir gereklilik olarak görmektedir. Bu bulgu, söz konusu materyallerin din eğitimi sürecinde pasif yardımcı unsurlar olmaktan öteye geçerek merkezi pedagojik araçlar işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Materyaller çocukların dikkatini çekme, öğrenmeye olan katılımını teşvik etme ve öğretmenlerin belirlediği pedagojik hedeflere ulaşımını kolaylaştırma açısından kritik rol oynamaktadır. Özellikle 4-6 yaş grubunun sınırlı dikkat süresi göz önüne alındığında oyun temelli etkinliklerin öğretim programına uygun, nitelikli materyallerle desteklenmesi zorunlu hâle gelmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin materyal kullanımına verdiği önem akademik alanyazında oyun temelli öğrenmenin etkinliğini maksimize eden temel faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Ancak araştırmanın bulguları, din eğitimi sürecinin etkinliğini olumsuz yönde etkileyen birtakım engellere de işaret etmektedir. Bu engellerin başında zaman kısıtlılığı ve kalabalık sınıf mevcutları gelmektedir. Zamanın sınırlı olması, öğretmenlerin konuları öğretme ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına kapsamlı yanıt verme yeteneklerini ciddi ölçüde kısıtlamaktadır. Benzer şekilde, yüksek öğrenci sayısı, öğretmen-öğrenci etkileşimlerini sınırlandırmakta ve oyun temelli etkinliklerin gerektirdiği fiziksel alanı ve birebir ilgi yoğunluğunu engelleyerek etkili biçimde uygulanmasını güçleştirmektedir. Bu tespitler, literatürde eğitim kalitesini düşüren ve yapısal reform gerektiren engeller olarak sıklıkla vurgulanan sorunlarla örtüşmektedir. Dolayısıyla, oyun temelli din eğitimi uygulamalarının pedagojik etkisini maksimize etmek için sınıf mevcutlarının azaltılması ve öğretim süresinin daha esnek bir yaklaşımla planlanması, temel kurumsal önlemler olarak hayati önem taşımaktadır. Araştırmanın dikkate değer bir sonucu, öğretmenlerin “oyunun yalnızca bir eğlence aracı olduğu” yönündeki basitleştirilmiş anlayışı reddetmeleri olmuştur. Bu bulgu, din eğitimi alanındaki güncel pedagojik paradigmaya tam olarak uyum sağlamaktadır. Oyun, şüphesiz çocuk için keyifli bir uğraş teşkil etmekle birlikte aynı zamanda bilişsel, duygusal ve ahlaki gelişimin temelini oluşturan kritik bir araçtır. Öğretmenlerin bu yöndeki farkındalık geliştirmesi

din eğitimi pratiklerinin çağdaş pedagojik ilkelerle bütünleşmesini sağlamaktadır. Ancak oyun temelli öğrenmenin teoriden uygulamaya başarılı bir şekilde aktarılabilmesi için, uygulamanın somut yansımalarının öğretmen yeterliliklerine, sağlanacak nitelikli materyal desteğine ve mevcut kurumsal koşulların elverişliliğine sıkı sıkıya bağlı olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bu husus, pedagojik dönüşümün gerek anlayışta gerekse de destekleyici altyapıda gerçekleşmesini gerektirmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Program ve Politika Düzeyinde: Din eğitimi müfredatlarının temelden revize edilmesi gerekmektedir. Özellikle erken çocukluk dönemi için hazırlanan müfredatlar, oyunun sadece bir ek aktivite değil temel bir öğretim yöntemi olarak işlevselleştirilmesine olanak tanınmalıdır. Bu kapsamda; 4-6 yaş Kur'an kursları için hazırlanan öğretim programları, oyun temelli öğrenme yaklaşımını sistematik ve zorunlu bir unsur olarak içermelidir. Hazırlanan etkinlik kitapçıkları ve eğitim materyalleri, öğreticilerin pedagojik hedefleriyle tam uyumlu, zenginleştirilmiş ve bilimsel temelli oyun içerikleriyle donatılmalıdır. Bu, teorik bilginin somut uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığı ile MEB arasında işbirliği artırılmalı, okul öncesi kurumlarda kullanılan pedagojik standartlar Kur'an kurslarına da uyarlanmalıdır.

Öğretici yetiştirme ve hizmet içi eğitim: Öğreticilerin önemli bir kısmının pedagojik formasyon ve okul öncesi eğitime dair yeterliliklerinin sınırlı olduğu göz önünde bulundurularak, formasyon programlarının içeriği okul öncesi döneme uygun şekilde yeniden düzenlenmelidir. Hizmet içi eğitimlerde özellikle drama, kukla, hikâye anlatımı, oyun planlama, materyal geliştirme ve oyun temelli değerlendirme yöntemleri konularına ağırlık verilmelidir. Bunun yanında İlahiyat fakültelerinde, 4-6 yaş Kur'an kurslarında görev yapacak öğreticilere yönelik müstakil bir anabilim dalı/program açılmalı veya en azından mevcut derslerin sayısı artırılmalıdır. Aynı zamanda öğreticilerin sahaya çıkmadan önce hem teorik hem de uygulamalı staj ve gözlem fırsatlarıyla desteklenmeleri sağlanmalıdır.

Materyal desteği: Etkinlik kitapçıkları ve oyun önerileri, yalnızca yardımcı bir unsur değil, öğretim sürecinin tamamlayıcı bileşeni olarak görülmeli ve MEB/Diyanet gibi kurumlar tarafından nitelikli materyaller üretilmelidir. Bu materyaller, çocukların gelişim özelliklerine ve dini kazanımlarına uygun şekilde hazırlanmalıdır.

Değerlendirme yöntemleri: Çocukların dini gelişimlerinin izlenmesinde gözlem formları, anekdot kayıtları ve gelişim çizelgeleri gibi niteliksel değerlendirme yöntemleri daha sistematik biçimde kullanılmalıdır. Bu tür yöntemler, öğrenme sürecinin doğasına uygun, bütüncül değerlendirmeler yapmayı kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin etkinlik deneyimlerini paylaşabilecekleri ve yeni içerikler üretebilecekleri DİB'e bağlı dijital bir platform oluşturulması önerilmektedir.

Yapısal düzenlemeler: Zaman yetersizliği ve kalabalık sınıf mevcutları, din eğitimi uygulamalarının niteliğini sınırlayan temel engellerdir. Bu nedenle, sınıf mevcutlarının azaltılması, ders sürelerinin esnetilmesi ve öğretmenlerin iş yükünü dengeleyici önlemler alınmalıdır. Bu kapsamda Kur'an kurslarında rehberlik hizmeti, psikolojik danışman, çocuk gelişimi mezunu destek elemanı gibi yardımcı personel bulundurulması sağlanmalıdır.

Teşvik ve istihdam politikaları: 4-6 yaş grubu kurslarında görev alacak öğretmenlere hizmet puanı, ek ders ücreti, maaş iyileştirmesi veya atama kolaylığı gibi teşvikler verilerek alanın cazibesi artırılmalıdır. Ayrıca atama süreçlerinde gönüllülük esasına dayalı bir sistem benimsenmeli, belirli süre sonunda 4-6 yaş grubunda çalışmak istemeyen öğretmenlere başka alanlara geçiş imkânı sunulmalıdır.

Araştırma önerileri: Gelecek araştırmalar, farklı yaş gruplarında (örneğin, ilköğretim ve ortaokul düzeyinde) oyun temelli din eğitiminin etkilerini inceleyerek karşılaştırmalı bir yaklaşım geliştirebilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, Funda. "Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ve Dil Bozukluklarıyla İlişkisi". *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi* 3/1 (2001), 25-33.
- Acarlar, Funda. "Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ve Dil Bozukluklarıyla İlişkisi". *Özel Eğitim Dergisi* 3/1 (2001), 25-33.
- Ahioğlu, E. Nihal. *Sembolik Oyunların Dört Yaş Çocuklarının Dil Kazanımına Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara, Yüksek Lisans Tezi, 1999.
- Akandere, Mehibe. *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2003.
- Aksoy, Ayşe Belgin - Dere Çiftçi, Hale. "Oyunun Tarihçesi ve Oyun Kuramları". *Erken Çocukluk Döneminde Oyun*. Ankara: Pegem Akademi, 2014.
- Akyüz, Hayriye Esra. "Yapı Geçerliliği İçin Doğrulamalı Faktör Analizi: Uygulamalı Bir Çalışma". *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi* 7/2 (2018), 186-198. <https://doi.org/10.17798/bitlisfen.414490>
- Alibekiroğlu, Zehra. *İkoku Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kavram Öğretiminde Oyunun Kullanımı*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Allport, Gordon W. *Birey ve Dini*. Ankara: Elis Yayınları, 2005.
- Allport, Gordon W. *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation*. New York: Macmillan Publishing, 1967.
- Altunhan, Mahmut - Gür, Çağla. "Fiziksel Gelişim". *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (36-72 ay)*. ed. Çağla Gür. 27-42. Ankara: Pegem Akademi, 1. Basım, 2018.
- Aral, Neriman vd. *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 2001.
- Aral, Neriman - Baran, Gülen. *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 2018.
- Arkeofili. "Tarihteki En Önemli 10 Masa Oyunu", 04 Temmuz 2015. <https://arkeofili.com/tarihteki-en-onemli-10-masa-oyunu>
- Armaner, Neda. *Din Psikolojisine Giriş I*. Ankara, 1980.
- Arnett, Jeffrey. "Caregivers in Day-Care Centers: Does Training Matter?" *Journal of Applied Developmental Psychology* 10/4 (1989), 541-552.
- Arnold, Arnold. *Çocuğunuz ve Oyun*. İstanbul: Oğul Matbaacılık, 1995.
- Arslan Çiftçi, Hande - Uyanık Balat, Gülden. "Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği: 48-66 Aylık Çocuklar İçin Uyarılma Çalışması". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19/3 (30 Aralık 2018), 74-87. <https://doi.org/10.17679/inuefd.310000>

- Arslan, Emel. “Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim”. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. ed. M. Engin Deniz. 1-25. Ankara: Pegem Akademi, 11. Basım, 2021.
- Arslan, Nursel. *4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretim*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Aşkın, Betül. *DİB 4-6 Yaş Öğretim Programının Değerlendirilmesi ve Program Çıktılarının Analizi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2022.
- Atasoy, Ülüve. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi*. Rize: Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Atik, Aslıhan. “Dini Gelişim Kuramlarına Din Eğitimi Bağlamında Genel Bir Bakış”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 4/3 (2015), 728-743.
- Auerbach, Stevanne. *Çocuk Yetiştirmede Oyunun Önemi*. İstanbul: Yakamoz Yayınları, 1. Basım, 2008.
- Aybey, Salih. “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)”. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/2 (2019), 207-240. <https://doi.org/10.33460/beuifd.598401>
- Aydın, Betül. *Eğitim Psikolojisi Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları, 2014.
- Aydın, Betül. “Gelişimin Doğası”. *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. ed. Binnur Yeşilyaprak. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 3. Basım, 2002.
- Aydın, Mehmet Zeki vd. “Erken Dönem Çocuklukta Din Eğitiminin Sanat Materyalleriyle Verilmesi”. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*. İstanbul: İSTANBUL BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ KÜLTÜR DAİRE BAŞKANLIĞI KÜLTÜREL ETKİNLİKLER MÜDÜRLÜĞÜ, 2016.
- Aytaş, Gıyasettin - Uysal, Başak. “Oyun Kavramı ve Sınıflandırılmasına Yönelik Bir Değerlendirme”. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 15/1 (2017).
- Baki, Adnan - Gökçek, Tuba. “Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 11/42 (2012), 1-21.
- Balbay, Emine. “Okul Öncesi Din Eğitimde Soyut Kavram Etkinlik Örneklerinin Tahlili”. *Mecmua* 12 (2021), 118-132. <https://doi.org/10.32579/mecmua.984949>
- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı. *Toplu Tedris (Öğretmen Kitapları)*. İstanbul: Sebat Basımevi, 1938.
- Bandura, Albert. “Social cognitive theory: an agentic perspective”. *Annual Review of Psychology* 52 (2001), 1-26.
- Bandura, Albert. *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall, 1977.

- Bartkowski, John P. vd. "Religion and Child Development: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study". *Social Science Research* 37/1 (2008), 18-36. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.02.001>
- Başkurt, İrfan. "Din ve Ahlak Eğitiminde Yeni Arayışlar ve Bakış Açıları". *Journal of Istanbul University Faculty of Theology* 6 (2012), 69-100.
- Bates, Celeste C. vd. "Anecdotal Records Practical Strategies for Taking Meaningful Notes". *Spotlight on Young Children: Observation and Assessment* 2 (2024), 40-47.
- Bayhan, Pınar San - Artan, İsmihan. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2007.
- Baykoç Dönmez, Necate. *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi, 1992.
- Baymur, Feriha. *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitapevi, 1994.
- Bayrakdar, Nazım - Öztürk, Mehmet. "4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Verilen Eğitimin Çocukların Aile Ortamındaki Davranışlarına Yansıma Durumu". *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi* 8/1 (2024), 64-79. <https://doi.org/10.58201/utsobilder.1492537>
- Bayrakdar, Nazım - Öztürk, Mehmet. "4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Verilen Eğitimin Çocukların Aile Ortamındaki Davranışlarına Yansıma Durumu". *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi* 8/1 (15 Temmuz 2024), 64-79. <https://doi.org/10.58201/utsobilder.1492537>
- Bayraktar, M. Faruk - Yorulmaz, Bilal. "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunların Kullanımı". *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*. 705-721. İstanbul, 2011.
- Bayraktar, Mehmet Faruk. "Ailenin Eğitim Görevi". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 2 (1995), 117-142.
- Bee, Helen - Boyd, Denise. "Bilişsel Gelişim". çev. Okhan Gündüz. *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. 309-371. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2009.
- Ben Mardell, vd. *A Pedagogy of Play: Supporting Playful Learning in Classrooms and Schools*. Cambridge: MA: Project Zero, 2023.
- Berk, Laura E. *Development Through the Lifespan*. New York: Pearson, 2018.
- Bilgili, Fatih Menderes. *Çocuğun Din Eğitimi ve Karşılaşılan Güçlükler*. Ankara: Beyan Yayınları, 2005.
- Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık, 2001.
- Bilgin, Beyza - Selçuk, Mualla. *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Gün Yayıncılık, 2. Baskı., 1995.

- Bilgin, Mehmet. "Bedensel ve Devimsel Gelişim". *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. ed. Binnur Yeşilyaprak. Ankara: Pegem Akademi, 2010.
- Bilici, Ali Baz. *0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014.
- Bilici, Ali Baz. "Çocukta Dînî Duygunun Teşekkülü". *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/1 (2012), 189-219.
- Blatchford, Peter vd. "Examining the Effect of Class Size on Classroom Engagement and Teacher-Pupil Interaction: Differences in Relation to Pupil Prior Attainment and Primary vs. Secondary Schools". *Learning and Instruction* 21/6 (2011), 715-730. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001>
- Bozan, Narin. *Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Brooks, Jane B. *The Process of Parenting*. New York: McGraw-Hill, 8th ed., 2011.
- Bubikova-Moan, Jarmila vd. "ECE Teachers' Views on Play-Based Learning: A Systematic Review". *European Early Childhood Education Research Journal* 27/6 (2019), 776-800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Burgaz Uskan, Sevil - Bozkuş, Taner. "Eğitimde Oyunun Yeri". *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi* 5/2 (Aralık 2019), 123-131.
- Burghardt, Gordan. M. *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits*. London: The MIT Press, 2005.
- Campbell, J vd. "Early Child-Care Experiences and Children's Social Competence Between 11/2 and 15 Yearsof Age." *Applied Development Science* 4 (2000), 166-175.
- Caulfield, Rick Alan. *Infant and Toddlers*. New Jersey: Prentice Hall, 2001.
- Charles, C.M. *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003.
- Choi, Dong Hwa - Kim, Juhu. "Practicing Social Skills Training for Young Children with Low Peer Acceptance: A Cognitive-Social Learning Model". *Early Childhood Educational Journal* 31 (2003), 41-45.
- Cihandide, Zeynep Nezahat. *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2014.
- Clarke, William Harold. "Çocukluk Dönemi Dini". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24 (1981), 175-185.
- Comrey, Andrew L. - Lee, Howard B. *A First Course in Factor Analysis*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 2. Basım, 1992.
- Craig, Wendy. *Childhood Social Development*. London: Blackwell Publisher, 1999.

- Creswell, John W vd. “Advanced Mixed Methods Research Designs”. *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. ed. Abbas Tashakkori - Charles Teddlie. 209-240. CA: Sage: Thousand Oaks, 2003.
- Creswell, John W - Clark, Vicki L. Plano. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles: SAGE Publications, 3. Basım, 2017.
- Çangır, Metin. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Çapuk, Hüseyin. “Gelişim Dönemlerine Göre Karakter Gelişimi”. *Anatolian Journal Health Research* 3/3 (2022), 157-162. <http://dx.doi.org/10.29228/anatoljhr.63543>
- Çarıkcı, Kezban vd. “Nitel Araştırmalarda Tematik Analiz”. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies* 10/37 (22 Ocak 2024), 127-140. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.10509707>
- Çelebi, Binnur. *Hareket Eğitiminin Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Fiziksel ve Motor Gelişime Etkisi*. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora, 2010.
- Çelik, Abbas. “Çocuk, Oyun ve Din Eğitimi”. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 9 (2004), 187-196.
- Çelik, Fatmanur - Çakmak, Ahmet. “Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğretim Programındaki Soyut Kavramların Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 21/45 (2023), 1-34. <https://doi.org/10.34234/ded.1182442>
- Çelik, Hilal vd. “Qualitative Data Analysis and Fundamental Principles”. *Journal of Qualitative Research in Education* 8/1 (30 Ocak 2020), 379-406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Çelik Tüten, Ayşe. *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğreticilerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi*. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
- Çoban, Bilal - Nacar, Eyüp. *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.
- Çubukçu, Zühal - Gültekin, Mehmet. “İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler”. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* 37 (2006), 155-174.
- Davies, Philip. “Contributions from Qualitative Research”. *What works? Evidence-based Policy and Practice in Public Services*. ed. Huw T.O. Davies vd. 291-316. Bristol, UK: Policy Press, 2000.
- Değer, Betül. “Değerler Eğitiminde Eğitsel Oyunun Önemi”. *MANAS Din Bilimleri Dergisi* 3/1 (2024), 1-9.
- Demir, Ahmet İshak. *Çocuk Sorunları ve İslâm*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2010.

- DİB. 4-6 Yaş Grubu Kur'an-ı Kerim Öğretim Programı. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2023.
- DİB. 4-6 Yaş Grubu Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programı. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2024.
- DİB. 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretici ve Etkinlik Kitabı. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2022.
- DİB. 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2018.
- Dilekmen, Mücahit - Tüzün, Narin Bozan. "Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 37 (2018), 43-56.
- Dirim, Aygören. *İlköğretim okulları için Çocuk Oyunları*. İstanbul: Esin Yayınevi, 2000.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı". Ankara, 2022. 4-6%20Yaş%20Grubu%20Kuran%20kursları%20Öğretim%20Programı-2022.pdf
- Diyanet İşleri Başkanlığı. Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi, Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi (Kanun No. 28257). *Resmî Gazete* (07 Nisan 2012).
- Dodurgalı, Abdurrahman. *Ailede Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1998.
- Doğan, Zülfi. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları (Kayseri Örneği). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Duman, Gökhan. *Türkiye ve Amerika'da Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi 'Kültürler Arası Bir Çalışma'*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2010.
- Durmuş, Rüveyda. "Öğreticilerin Gözüyle Diyanet 4-6 Yaş Kur'an Kursu Programı". *Journal of Academic Social Sciences* 162 (2025), 397-413. <https://doi.org/10.29228/ASOS.80271>
- Durualp, Ender - Aral, Neriman. "Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi",. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39 (2010), 160-172.
- Dündar, Mahmut. "Okul Öncesi Din Eğitiminde Uygulanabilen Metot ve İlkeler". *Bitlis İslamiyat Dergisi* 5/2 (2023), 23-39. <https://doi.org/10.53442/bider.vi.1289546>
- Elkind, David. "The Origins of Religion in The Child". *Rewiev of Religious Research* 12/1 (1970), 35-42.

- Emmons, Robert A. vd. "Maneviyat Bir Zekâ mıdır? Güdülenme, Biliş ve Nihai İlgil Psikolojisi". *M.. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 35/2 (2008), 133-158.
- Erbil Kaya, zlem Melek vd. "Okul ncesi ğretmeni Adaylarının Oyun Temelli ğrenmeye Bakış Açıları ve Uygulamaya Yansımaları". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2017/27 (27 Aralık 2017), 800-834. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.303240>
- Erden, Feyza. "Oyun Kuramları". *Çocuk ve Oyun*. 24-45. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2016.
- Erden, Feyza. "Oyun Kuramları". *Çocuk Ve Oyun içinde*. (2. nite). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2016.
- Erden, şule. "Duygusal Gelişim". *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. 177-211. Ankara: Pegem Akademi, 11. Basım, 2021.
- Ergin, Büşra. *5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeyleri ile Sosyal Kabul Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012.
- Ergin, Büşra. *Annelerin Çocuklarına Uyguladıkları Açıkayıcı Akıl Yürütme ve Bilişsel Uyarım Davranışları Açısından Çocuklarının Görsel Algı ve Alıcı Dil Gelişimlerinin İncelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015.
- Ergin, Büşra - Koçak, Nurcan. "Dil Gelişimi". *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. 109-149. Ankara: Pegem Akademi, 2018.
- Erikson, Erik vd. *İnsanın Sekiz Çağı*. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları, 1984.
- Eriş, Bahar. *Her Çocuk stn Yeteneklidir*. İstanbul: Alfa Eğitim, 2015.
- Eroğlu, Musa. "Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması". *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi* 6/1 (2023), 69-77. <https://doi.org/DOI:%252010.52974/jena.1258278>
- Erşan, şule. "Okul ncesi Çocuklarının Gelişimsel zellikleri ve Temel İhtiyaçları". *Okul ncesi Eğitime Giriş*. 113-155. Palme Kitapevi, 2017.
- Fang, Zhihui. "A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices". *Educational Research* 38 (2006), 47-65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Farihen, Farihen vd. "How to Use Early Childhood Educational Play Tools in Religious Moral Development Centers in Indonesia". *JPUD - Jurnal Pendidikan Usia Dini* 19/2 (2025), 186-196. <https://doi.org/10.21009/jpud.v19i1.54291>
- Farisia, Hernik, Mukhlisah. "Principal's Leadership to Improve the Quality of Early Childhood Education in the 4.0 Era". *Proceedings of the 3rd International Conference on Education Innovation (ICEI 2019)*. Surabaya, Indonesia: Atlantis Press, 2019. <https://doi.org/10.2991/icei-19.2019.4>

- Fazlollahi, Maryam vd. "The Effects of Meaning-Centered Play on Spiritual Sensitivity of Children: A Randomized Controlled Trial". *International Journal of Community Based Nursing and Midwifery* 10/1 (2022). <https://doi.org/10.30476/ijcbnm.2021.90120.1669>
- Finn, Jeremy vd. "The 'Why's' of Class Size: Student Behavior in Small Classes". *Review of Educational Research* 73/3 (2003), 321-368. <https://doi.org/10.3102/00346543073003321>
- Fowler, James. "İman Bilincinin Evreleri". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19 (2000), 85-104.
- Gander, Mary J. - Gardiner, Harry W. *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitapevi, 3. Basım, 1998.
- Gazezoglu, Özlem. *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarına Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılmasında Oyun Yoluyla Öğretimin Etkisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Genç, Muhammet Fatih. "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi". *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 5/2 (2019).
- Genç, Muhammet Fatih. "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi". *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 5/2 (2019), 506-521.
- Gilmore, Bernard. J. *Play A Special Behavior*. Colombia: Colombia University, 1971.
- Goldman, Ronald. *Religious Thinking From Childhood to Adolescence*. New York: The Seabury Press, 1964.
- Gordon, Thomas. *Etkili Anne-Baba Eğitiminde Uygulamalar*. İstanbul: Profil Yayıncılık, 2017.
- Gögebakan, Şahin. *Çocuğunu Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gönderen (6 yaş) Annelerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi (Malatya ili Örneği)*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2011.
- Gözalan, Emine. *Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 yaş Çocuklarının Dikkat ve Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013.
- Gözüm, Ali İbrahim Can. "Bilişsel Gelişim". *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (36-72 ay)*. ed. M. Engin Deniz. 69-107. Ankara: Pegem Akademi, 2018.
- Günalp, Ayşe. *Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Öz güven Duygusunun Gelişimine Etkisi Aksaray İli Örneği*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Gündüz, Mevlüt vd. "Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kazandırılan Değerler". *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/1 (2017), 64-72. <https://doi.org/10.21666/muefd.303856>

- Güneş, Firdevs. "Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8/15 (2014), 123-148.
- Güney, Neslihan. *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Üslupları ile Oyun Davranışları Arasında İlişkinin İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2002.
- Gürsoy, Figen - Özaslan, Hatice. "Çocuk Gelişimine Giriş". *Çocuk Gelişimi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını, 2018.
- Hazar, Muhsin. *Oyunla Eğitim*. Tutibay Ltd. Şti.: Ankara, 1996.
- Heywood, David. "Piaget and Faith Development: A True Marriage of Minds?" *Christian Perspectives on Faith Development*. 153-162. Australia, 1982.
- Hoff, Erica. *Language Development*. U.S.A: Wadsworth: Cengage Learning, 2009.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*. çev. Mehmet Ali Kılıçbay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 5. Basım, 2015.
- Huth, Kerrin vd. "The Use of Story to Teach Religious Education in the Early Years of Primary School: A Systematic Review of the Literature". *Journal of Religious Education* 69/2 (2021), 253-272. <https://doi.org/10.1007/s40839-021-00140-y>
- Huth, Kerrin vd. "The Use of Story to Teach Religious Education in the Early Years of Primary School: A Systematic Review of the Literature". *Journal of Religious Education* 69/2 (2021), 253-272. <https://doi.org/10.1007/s40839-021-00140-y>
- İşılak, Hatice - Durmuş, Alpaslan. *Eğitici Oyun Yönetimi, Kara Tahtayı Aşmak Öğrenci Merkezli Öğretmenlik Eğitim Serisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 1. Basım, 2004.
- İçmeli, Celalettin. "Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi". *Konuralp Tıp Dergisi* 5/3 (2013), 66-75.
- İder, Saadet. "Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitiminde Uyarıcı Zenginliğinin Nörobilimsel Temelleri". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24/46 (2022), 553-580. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.1166389>
- Jersild, Arthur T. *Çocuk Psikolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1976.
- Jespersen, Otto. *Language: It's Nature the Development and Origin*. New York, 7. Basım, 1947.
- Johnson, David W. - Johnson, Roger T. "Social Skills for Successful Group Work". *Educational Leadership* 47 (1990), 29-33.
- Johnson, L.L. vd. *Play and Early Childhood Development*. New York: Harper Collins Publishers, 1987.

- Joy, Palmer vd. (ed.). *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget on the Present Day*. NY: Routledge, 2001.
- Jung, Carl Gustav. *Psikoloji ve Din*. İstanbul: Okyanus Yayınları, 2017.
- Kadim, Metin. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre İncelenmesi”. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2 2/1 (2012), 1-21.
- Kahya Canlı, Sinem - Demiraslan, Deniz. “Çocuk Oyun Alanlarının Tarihi Gelişimi”. *Çocuk ve Gelişim Dergisi* 3/6 (2020), 60-75.
- Kahya Canlı, Sinem - Demiraslan, Deniz. *Çocuk ve Gelişim Dergisi* 3/6 (2020), 60-75.
- Kalender, Mustafa. *Din Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1999.
- Kandır, Adalet - Alpan, Yasemin. “Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi”. *Aile ve Toplum* 4/14 (2008), 33-38.
- Karabulut, Tuğba. *Bir Zanaat Olarak 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticiliği*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi İslami İlimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023.
- Karaca, Faruk. “Dindarlığın Gelişimi”. *Din Psikolojisi*. ed. Hayati Hökelekli. 118-144. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2010.
- Karaca, Faruk. *Dinî Gelişim Psikolojisi*. Trabzon: Kişisel Yayınlar, 2016.
- Karaca, Faruk. *Ölüm Psikolojisi*. İstanbul: Beyan Yayınları, 2000.
- Karacan, Elvan. “Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi”. *Klinik Psikiyatri* 3 (2000), 263-268.
- Karadut, Ahmet. “Çocuk Terbiyesinde Oyunun Önemi ve Yeri”. *Diyanet Dergisi* 19/4 (1983), 51-56.
- Karakaş, Ahmet Canan - Bektaş, Kader. “Bağlanma Stilleri ile Tanrı'ya Bağlanma Arasındaki İlişki Üzerine Bir Alan Araştırması”. *Türk Din Psikolojisi Dergisi* 2 (2020), 93-106.
- Karakoyunlu, Saliha. *Ortaokul Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kutu Oyunları Kullanımına Yönelik Görüşleri*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023.
- Karamustafaoğlu, Orhan. “Akademik Araştırmalarda Araştırma Yöntemleri İle Örneklem İlişkisi: Doğrulamalı Doküman Analizi Örneği”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 30 (2017), 556-565. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1803>
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi, 2011.
- Karoğlu, Hilal - Ünüvar, Perihan. “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 43 (2017), 231-254.

- Kaya, Abdullah Bedir. *Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması*. Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2013.
- Khalil, Nibal vd. "Exploring Teacher Educators' Perspectives of Play-Based Learning: A Mixed Method Approach". *Education Sciences* 12/2 (2022), 95. <https://doi.org/10.3390/educsci12020095>
- Kıldan, A. Oğuzhan. *Oyunun Çocukların Gelişim Özelliklerine Etkisi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2001.
- Kiru, Ramona-Simona. "The Values Transmitted through the Play in Early Education". *Journal of Education Studies*, 40-54.
- Koç, Ahmet. "Curiosity of Preschool Children (4–6 Years of Age) about Religious and Moral Issues". *Religions* 14 (2023), 1-19. <https://doi.org/10.3390/rel14020260>
- Köktaş, M. Emin. *Türkiye’de Dinî Hayat*. İstanbul: İşaret Yayınları, 1993.
- Köylü, Mustafa - Oruç, Cemil. *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları, 2020.
- Kramer, Laurie vd. "Representations of Sibling Relationships in Young Children’s Literature". *Early Childhood Research Quarterly* 14/4 (1999), 555-574.
- Kurt, Fatma Kübra - Balat, Güliden Uyanık. "Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin ve Problem Davranışlarının İncelenmesi". *INESJOURNAL* 5/14 (2018), 57-71.
- Kuşat, Ali. "Bilişsel Gelişim Açısından Din-Fıtrat İlişkisi" 2/15 (2012), 35-53.
- Kutub, Muhammed. *İnsan Psikolojisi Üzerine Etüdler*. İstanbul: İşaret Yayınları, 1987.
- Likhar, Akanksha vd. "Early Childhood Development and Social Determinants". *Cureus*, 1-6. <https://doi.org/10.7759/cureus.29500>
- Maguire, Mary C. - Dunn, Judy. "Friendships in Early Childhood and Social Understanding". *International Journal of Behavioral Development* 21/4 (1997), 669-686.
- Margaretha, Lydia - Haryono, Mimpira. "Implementation of Moral and Religious Values in Early Childhood". *Journal of Early Childhood Development and Education* 1/1 (2024), 23-29. <https://doi.org/10.58723/junior.v1i1.109>
- Matthew B. Miles, A. Michael Huberman. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publication, 2. Basım, 1994.
- McDavitt, Teresa M - Ormrod, Jeanne Ellis. *Child Development and Education*. Pearson, 7. Basım, 2019.
- Megep. "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi". MEB, 2013. https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf

- Meydan, Hasan. *Din Eğitiminde Manevi Boyut*. İstanbul: Dem Yayınları, 2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı. *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2024.
- Milli Eğitim Bakanlığı. *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi (5., 6., 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. MEB, 2013.
<http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/zekaoyunlari.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. *Oyun Etkinlikleri-2. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, 2007.
<https://docplayer.biz.tr/9497439-T-c-milli-egitim-bakanligi-megep-mesleki-egitim-ve-ogretim-sisteminin-guclendirilmesi-projesi-cocuk-gelisimi-ve-egitimi-oyun-etkinlikleri-2.html>
- Milli Eğitim Bakanlığı. *Oyun ve Hareket etkinlikleri. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: MEB, 2016.
https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Oyun%20ve%20Hareket%20Etkinlikleri.pdf
- Mondi, Christina F. vd. “Fostering Socio-Emotional Learning Through Early Childhood Intervention”. *International Journal of Child Care and Education Policy* 15/6 (2021), 1-43. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>
- Montessori, Maria. *Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler*. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2015.
- Mustafaoğlu, Rüstem vd. “Dijital Teknoloji Kullanımının Çocukların Gelişimi ve Sağlığı Üzerine Olumsuz Etkileri”. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction* 5/2 (2018), 227-247.
- Nas, Mehmet. *Çocukluk Dönemi Gelişimi ve Din Eğitimi*. İzmir: İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Nicolopoulou, Ageliki. “Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 37/2 (2004), 137-169.
- Nicolopoulou, Ageliki. “Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası”. çev. M. Türkan Bağlı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 001-033. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000100
- Niemann, Helmut. “Oyuncağın Gelişim Tarihi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 24/1 (1991), 55-61.
- Ogelman, Hülya Gülay. *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi, 2018.
- Ogelman, Hülya Gülay. “Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim”. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. 47-88. Ankara: Pegem Akademi, 2012.

- Oktay, Ayla. *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 5. Basım, 2004.
- Onay, Ahmet. *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim*. İstanbul: Dem Yayınları, 2004.
- Orçan, Maide. “Sosyal Gelişim”. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. 123-175. Ankara: Pegem Akademi, 2021.
- Oruç, Cemil. “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi: Teorik Çerçeve, Yaklaşımlar ve Uygulama Örnekleri”. *Yeni Türkiye* 58 (2014), 621-635.
- Oruç, Cemil. “Erken çocukluk dönemi dini gelişim teorileri bağlamında din eğitimi”. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8/8 (2013), 971-987.
- Oruç, Cemil vd. “Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Kişilik Gelişiminde Rol Modellik Ve Çizgi Filmler”. *Ekev akademi dergisi* 15/48 (2011), 281-297.
- Oruç, Cemil. *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 3. Basım, 2021.
- Oruç, Cemil. “Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 10/3 (2010).
- Öcal, Mustafa. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar*. Ankara: TDV Yayınları, 1991.
- Öcal, Mustafa. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar*. Ankara: TDV Yayınları, 2002.
- Öğretir, Ayşe Dilek. “Oyun ve Oyun Terapisi”. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 22 (2008), 94-100.
- Özdoğan, Berka. *Çocuk ve Oyun: Çocuğa Oyunla Yardım*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2009.
- Özen, Müzeyyen. *İslam Eğitimcilerinden Bazılarına Göre Çocukta Oyun ve Oyuncak*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 1999.
- Özer, Arzu vd. “Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri”. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi* 4/3 (2006), 54-57.
- Özyürek, Arzu - Çavuş, Zeynep Seda. “İlkokul Öğretmenlerinin Oyunu Öğretim Yöntemi Olarak Kullanma Durumlarının İncelenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 24/5 (2016), 2157-2166.
- Papalia, Diane vd. *A Child's World: Infancy Through Adolescence*. Boston: McGraw-Hill Companies, 11. Basım, 2007.
- Pasek, Kathy Hirsh - Golinkoff, Roberta Michnick. “Why Play=Learning”. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 2008. <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/why-play-learning>

- Pesen Duman, Kadime - Cumart, Gülçin. "Oyun Temelli Öğrenme ve Okul Öncesi Eğitim". *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi* 11/106 (2024), 786-795. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.11109503>
- Peter Attia. "The Full History of Board Games". *Medium*, 21 Ocak 2016. <https://medium.com/@peterattia/the-full-history-of-board-games-5e622811ce89>
- Peterson, Created Gina vd. *Observation and Assessment in Early Childhood Education*. California: College of the Canyons, 2020.
- Piaget, Jean. *Çocukta Hüküm ve Muhakeme*. çev. S. Esat Siyavuşgil. İstanbul: Devlet Basımevi, 1939.
- Piaget, Jean. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton, 1962.
- Piaget, Jean. *The Language and Thought of the Child*. London: The Humanities Press, 1923. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.188629>
- Pianta, Robert C. vd. *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Manual K-3*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2008.
- Polat, Ayşe. "Nitel Araştırmalarda Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları: Soru Form ve Türleri, Nitelikler ve Sıralama". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/Özel Sayı 2 (2022), 161-182.
- Poyraz, Hatice. *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.
- Razon, Norma. "Okul Öncesi Eğitimde Oyunun, Oyunda Yetişkinin İşlevi". İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Ltd. Şti., 1985.
- Rousseau, J.Jack. *Emile- Bir Çocuk Büyüyor*. İstanbul: Selis Yayınları, 2006.
- Saltalı, Neslihan D. "Okul Öncesi Dönemde Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi". *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* 6 (Nisan2013-Ekim2013), 107-119.
- Sayım, Ferhat. *Sosyal Bilimlerde Araştırma ve Te Yazım Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2023.
- Seçilmiş, Sema. *Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi ile İlgili Becerilerin İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 1996.
- Selçuk, Mualla. *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*. Ankara: TDV Yayınları, 1991.
- Selçuk, Ziya. *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları, 2003.
- Senemoğlu, Nuray. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi, 21. Baskı., 2012.
- Sevinç, Müzeyyen. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları, 2005.

- Solso, Robert. L. vd. *Bilişsel Psikoloji*. İstanbul: Kitapevi, 4. Basım, 2011.
- Sönmez, Fatih - Nart, Sima. “Antropomorfizm: Kavramının Tarihi, Teoriler Ve Tüketici Davranışları Bağlamında Bir Literatür İncelemesi”. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 11/2 (2022), 580-613. <https://doi.org/doi:https://doi.org/10.54282/inijoss.1121405>
- Sun, Muammer - Seyrek, Hilmi. *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları, 1997.
- Sylva, Kathy vd. *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project*. London: Routledge, 2010.
- Şaşa, Fatma Tuba. *Öğretici Görüşlerine Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Kur'an Öğretiminde Eğitsel Oyun Uygulamaları*. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
- Şen, Ayşenur. *4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Uyum Süreci İçerisinde Karşılaşılan Problemler: İstanbul Örneği*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
- Şenyuva, Meva. *Oyun Kuramları Üzerine Bir İnceleme*. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023.
- Şimşek, Eyüp. “Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* IV/1 (2004), 207-220.
- Tabachnick, Barbara G. - Fidell, Linda S. *Using Multivariate Statistics*. New York: Allyn and Bacon, 2007.
- Tavukçuoğlu, Mustafa. “Okul Öncesi Çocuğunun Eğitiminde Din Duygusu ve Din Eğitimi”. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/14 (2002).
- Taylan, Hasan H. *Televizyonla Yetişmek: Televizyon Şiddetinin Etkileri Üzerine Bir Araştırma*. Konya: Çizgi Yayınevi, 2011.
- TDK. *Güncel Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Erişim 09 Ocak 2025. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tekin, Ali. “Serbest Zaman Bağlamında Oyun Teorileri”. *Rekreasyon Bilimi*. 47-64. Ankara: Gazi Kitapevi, 2016.
- Temizyürek, Fahri. “Çocukta Dil Gelişim Süreci”. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 169-176.
- Tepeli, Kezban. “Fiziksel Gelişim”. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. 54-86. Ankara: Pegem Akademi, 2021.
- Tokgöz, İnci Dayan. *Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Kitapların Dil Gelişimi ve Anlambilim Açısından Değerlendirilmesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2006.

- Tombul, Işıl. "Rethinking e-learning and digital natives". *Handbook of Research on Children's Consumption of Digital Media*. 177-194. ABD: Igi Global, 2019.
- Topbaş, Seyhun. "Dil Gelişiminin Sosyal Temelleri". *Çocukta Dil Ve Kavram Gelişimi*. 75-93. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2001.
- Topçu, Rahime Betül - Çinemre, Semra. "Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Hikayeler ve Etkinliklerle Değerler Eğitimi Seti I-II'nin Din Eğitimi Açısından İncelenmesi". *ATEBE* 12 (2024), 119-150. <https://doi.org/10.51575/atebe.1540891>
- Tosun, Aybiçe - Yıldız, Kübra. "Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz". *Amasya İlahiyat Dergisi* 12 (2019), 121-151.
- Trawick-Smith, Jeffrey. *Early Childhood Development*. Pearson, 2006.
- Tuğrul, Belma vd. "Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15/1 (2014). <https://doi.org/10.17679/iuefd.05509>
- Tuğrul, Belma. "Oyun Temelli Öğrenme". *Okul Öncesinde Özel Eğitim Yöntemleri*. 187-216. Ankara: Anı Yayıncılık, 1. Basım, 2010.
- Turan, Fethi. "Erken Çocukluk Döneminde Nasıl Bir Din Eğitimi". *Din ve İnsan Dergisi* 4/7 (2024), 32-59. <https://doi.org/DOI:%252010.69515/dinveinsan.1457530>
- Turan, Refik - Kırpık, G. "Selçuklu Dönemi Türklerde Sosyal ve Ekonomik Hayat". *Selçuklu El Kitabı*. 479-509. Ankara: Grafiker, 2016.
- Turhan, Afife. *H. Peygamber'in Hadisleri Işığında Çocuğun Eğitiminde Oyunun Yeri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2004.
- Tüfekçi, Işıl. *Sanatta Oyun Nesneleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2013.
- Tüfekçioğlu, Umran. "Çocuk Eğitiminde Oyun ve Önemi". *Çocukta Oyun Gelişimi*. 1-36. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları, 2013.
- Tümekaya, Songül. "Dil Gelişimi". *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Pegem Akademi, 11. Basım, 2021.
- Türk Dil Kurumu, TDK. *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, 2024. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk, Esra. "Çocukluk Döneminde Duygusal Gelişim ve Din Eğitimi". *Maarife Kış* (2014), 143-158.
- Ulusoy, Ayten. *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.
- UNICEF. *UNICEF for every child*. Erişim 21 Haziran 2023. https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/overview/?_gl=1*t7ian7*_ga*MTMyMjMyNzMyNC4xNjg3MTgyND

Yy*_ga_P0DMSZ8KY6*MTY4NzM0NTgyMS4yLjEuMTY4NzM0NTkwMi41OC
4w

- Uslu, Hüseyin. “Oyun Temelli Öğrenmenin Önemine Yönelik Bir Çalışma: Homo Ludens (Oyun Oynayan İnsan)”. *International Journal of Social Sciences* 6/26 (2022), 481-495. <https://doi.org/10.52096/usbd.6.26.31>
- Uz Baş, Aslı. *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış: Dokuz Eylül Üniversitesi, Doktora, 2003.
- Vatandaş, Saniye. “Oyun ve Oyuncak: Teknolojik ve Toplumsal Dönüşüm Sürecinde Oyun ve Oyuncakın Anlamsal ve İşlevsel Değişimi”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi* 11/28 (2020), 913-930.
- Verenikina, Irina vd. “Child’s Play: Computer Games, Theories of Play and Children’s Development”. *IFIP Working Group 3.5 Conference: Young Children and Learning Technologies* 34 (2003), 99-106.
- Vergote, Antonie. “Çocuklukta Din”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi XXII* (1978), 315-329.
- Veziroğlu, Mefharet. “Erken Çocukluk Döneminde Fiziksel Gelişim”. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. ed. M. Engin Deniz. 17-32. Ankara: Pegem Akademi, 2021.
- Viertel, Franziska E. - Reis, Oliver. “How Children Co-Construct a Religious Abstract Concept with Their Caregivers: Theological Models in Dialogue with Linguistic Semantics”. *Religions* 14/6 (2023), 728. <https://doi.org/10.3390/rel14060728>
- Vural, Deniz E. “Sosyal-Duygusal Gelişim”. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (36-72 Ay)*. 151-170. Ankara: Pegem Akademi, 2018.
- Vygotsky, Lev S. *Düşünce ve Dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları, 1998.
- Webster, C. Stratton - Wooley, D. Lindsay. “Social Competence and Conduct Problem in Young Children”. *Journal of Clinical Child Psychology* 28 (1999), 25-44.
- Weiss, Robert Stuart. *Learning from Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: Free Press, 1994.
- Yağcı, Samet. “Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı ve Müftülüklerin 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları Çalışmaları”. *Balıkesir İlahiyat Dergisi* 11 (2020), 195-221.
- Yangzom, Kinley vd. “The Role of Play-Based Learning in Moral Development: Insights from ECCD Program in Bhutan”. *Journal of Education, Society and Behavioural Science* 38/3 (2025), 53-63. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2025/v38i31388>
- Yapıcı, Asım. *Ruh Sağlığı ve Din, Psiko-Sosyal Uyum ve Dindarlık*. Adana: Karahan Kitapevi, 2007.

- Yavuz, Kerim. *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*. Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları, 1978.
- Yavuzer, Haluk. *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. Remzi Kitapevi, 2022.
- Yavuzer, Haluk. *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 34. Basım, 2012.
- Yazıbaşı, Muhammed Ali. “Çocukluk Döneminde Din ve Din Eğitiminin Çocuklara Kazandırdıkları”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6/1 (2017), 309-326.
- Yıldırım, Ali. “Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırma larındaki Yeri ve Önemi”. *Eğitim ve Bilim*, 7-17.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2021.
- Yıldız, Mervenur. *Algoritma Öğretiminde Kutu Oyunu Kullanılmasının İlkokul Öğrencilerinin Algoritma Başarısına Etkisinin İncelenmesi*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2020.
- Yıldız, Rahmi. *Zeka Oyunları ve Geleneksel Çocuk Oyunlarının Ortaokul Öğrencilerinde Dikkat ve Görsel Algıya Etkisi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Doktora, 2019.
- Yorulmaz, Bilal. “Kuran Kursu Öğreticileri İle Cami Görevlilerinin Okul Öncesi Ve İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerine Ders Verme Durumlarına İlişkin Öz Algıları (İstanbul Örneği)”. *Öneri Dergisi* 10/39 (2013), 149-162. <https://doi.org/10.14783/od.v10i39.1012000315>
- Yorulmaz, Bilal. *Oynayalım Öğrenelim Din Eğitiminde Kullanılabilecek Eğitsel Oyunlar*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2015.
- Yorulmaz, Bilal. “Türkiye’de Din Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmalar Hakkında Genel Bir Değerlendirme”. *Öneri Dergisi* 12/46 (10 Ağustos 2016), 41. <https://doi.org/10.14783/od.v12i46.1000010003>
- Yüksel, Zeynep. “4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğreticilerinin Öğretim Yöntemleri Açısından Yeterlik Algıları (Çankırı Örneği)”. *Dini Araştırmalar* 24/60 (2021), 147-179. <https://doi.org/10.15745/da.907866>
- Yüksel, Zeynep. *4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğretim Programının Değerlendirilmesi (Stufl ebeam CIPP Modeli)*. Ankara: Grafiker Yayınları, 2022.
- Zengin, Halise Kader. *Eğitsel Oyunlar ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 2002.
- Zengin, Mahmut vd. *Din, Ahlak ve Değerler Öğretimi için Eğitsel Oyunlar*. İstanbul: Dem Yayınları, 2018.

Zosh, Jennifer M. vd. “The Power of Playful Learning in the Early Childhood Setting”. *National Association for the Education of Young Children* 77/2 (2022).

“Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Uygulama Kılavuzu”. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 2017.



EKLER

EK 1: ÖLÇEK MADDELERİ

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Oyunun erken çocukluk döneminin temel bir ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.					
2	Oyunun, çocuğun kendini ve çevresini keşfetmesinde bir araç olduğunu düşünüyorum.					
3	Oyun, çocuğun en temel uğraşıdır.					
4	Oyun çocukların kişisel ilgi, gereksinim ve meraklarını yansıttıkları ve kendi tecrübelerini kullanarak geliştirdikleri doğal bir süreçtir.					
5	Erken çocukluk dönemi <u>eğitiminde</u> oyun kullanılmalıdır.					
6	Oyunun, etkin ve kalıcı bir öğrenme için gerekli olduğunu düşünüyorum.					
7	Çocukların öğrenme süreçlerinde, oyun oynamak, yapılandırılmış etkinliklerden daha önemli bir rol oynar.					
8	Oyunlar çocukların liderlik yönünü etkiler					
9	Oyunlar çocukları işbirliğine yöneltir ve benmerkezci düşünceden uzak tutar					
10	Oyunlar çocukların hayal gücünü geliştirir.					
11	Oyunlar çocukların yaratıcılıklarını geliştirir.					
12	Oyunu, çocukların boş zamanını değerlendirmek için kullanırım.					
13	Oyunu, eğitsel faaliyetleri gerçekleştirmek amacıyla kullanırım.					
14	Oyunun, çocukların gelişim alanlarına önemli ölçüde katkı sağladığını düşünüyorum.					
15	Oyun, çocuğun fiziksel gelişiminde etkilidir.					

16	Oyun, çocuğun zihinsel gelişiminde etkilidir.					
17	Oyun, çocuğun psiko-sosyal gelişiminde etkilidir.					
18	Oyun, çocuğun dil gelişiminde etkilidir.					
19	Oyun, çocuğun dini gelişiminde etkilidir.					
20	Oyun, çocuklara dini konuları öğretmede kolaylık sağlar.					
21	Müfredattaki konuların birçoğunun oyunla öğretilbileceğini düşünüyorum.					
22	Çocuklara dua ve şükür ile ilgili ifadelerin öğretilmesinde oyundan yararlanırım.					
23	Çocukların Allah tasavvuru geliştirmelerini sağlamada oyundan yararlanırım.					
24	Çocuklara peygamberin kişiliği ve görevlerini anlatmada oyundan faydalanırım.					
25	Çocuklara cami ve mescit gibi dini ortamlarda bulunmanın olumlu etkilerinin olacağını oyunla anlatabilirim.					
26	Bayramların ve kandil gecelerinin özelliklerini oyunla anlatabilirim.					
27	İbadetleri uygulamada ve isteklilik göstermede oyundan faydalanırım.					
28	Çocuklara yardımsever olma, yardım isteme, yardım istenecek konuları bilme gibi hususlarda oyundan faydalanırım.					
29	İnsanlara, çevresine ve doğaya karşı merhametli olmasında oyun etkinliklerinden faydalanırım.					
30	Çocuklara ahiret bilinci kazandırmada, ölüm ve sonrası ile ilgili oyun etkinlikleri kullanırım.					
31	Çocukların Kelime-i şehadet'in dinimizdeki önemini anlatma ve izah etmede oyundan faydalanırım.					

EK 2: MÜLAKAT SORULARI

1. 4-6 yaş aralığındaki çocuklara din eğitimi verilmesi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Müfredatın dini gelişim açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Yetersizse hangi noktalarda eksiklik olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Oyunun çocukların gelişimi üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Yararı bulunuyorsa sizce en önemli yararı/yararları nedir? 4-6 yaş din eğitiminde oyunu yöntem olarak kullanmak dini gelişim açısından bir yarar sağlar mı?
4. Derste oyun seçerken hangi özelliklere dikkat edersiniz? Sizce oyun ders içi etkinliklerde bir yöntem olarak kullanılabilir mi? Neden?”
5. Oyun bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir mi?, Oyun çocuklar için bir eğlenme aracıdır ve eğitim içinde kullanılması uygun değildir’ cümlesini nasıl yorumlarsınız?
6. Eğitim politikalarını ve programlarını düşündüğünüzde oyuna uygun olduğunu ve oyuna yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz? Eğitim programınız oyunun kullanılmasına yönlendiriyor mu, oyunun kullanımına ne kadar fırsat veriyor? Olumlu-olumsuz eleştirileriniz nelerdir?

EK 3: ETİK KURUL İZİN BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 01/10/2024-785588



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-14679147-663.05-785588
Konu : İnceleme(Projenin Değerlendirilmesi)

01/10/2024

Sayın Nursena DEMİRKOL

"Din Eğitimi Açısından Erken Çocukluk Döneminde Oyunun Dini Gelişim Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 30.09.2024 tarih ve 782210 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSA70L60T3 Pin Kodu :74932
Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon: +90 412 241 10 00 Faks: +90 412 241 10 56
e-Posta: genssek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ: http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi: dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5539&eD=BSA70L60T3&eS=785588>

Bilgi için: Erkan Seyrek
Unvan: Büro Personeli



Tel No: 2237

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 01/10/2024-785588

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/09/2024-780529

	DİCLE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)
---	---

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri bölümü öğrencisi olan Nursena DEMİRKOL'un "Din Eğitimi Açısından Erken Çocukluk Döneminde Oyunun Dini Gelişim Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışması Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	28/08/24
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar sayısı	19/09/2024-20
☒ Proje etik açısından uygun bulunmuştur.	
☐ Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.	
Açıklama:	
☐ Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.	
Açıklama:	

Prof.Dr.Şengül KOCAMAN
BAŞKAN

Prof.Dr.Hasan TANRIVERDİ
ÜYE

Prof.Dr.Mehmet Mesut ERGİN
ÜYE

Prof.Dr.Kemal ÖZGEN
ÜYE

Prof.Dr.MehmetHalis ÖZER
ÜYE

Prof.Dr.Bahar BURTAN DOĞAN
ÜYE

Prof.Dr. Oktay BOZAN
ÜYE

HKM-FRM-499/02

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 4: ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

	T.C. ADANA VALİLİĞİ İl Müftülüğü	
Sayı : E-74102512-605.99-6121685		2025 AHLE YILI 11.03.2025
Konu : Nursena DEMİRKOL'a Ait Araştırma İzin Talebi		

Sayın Nursena DEMİRKOL
Gürselpaşa Mah. 75320 Sok Nirvana Life Hallaç İnşaat A Blok No.13 Seyhan/Adana

İlgi : Diyanet İşleri Başkanlığının 06.03.2025 tarihli ve E-30339839-605.99-6112808 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalında yürütmekte olduğunuz "Din Eğitimi Açısından Erken Çocukluk Döneminde Dini Gelişim ve Oyun" konulu doktora tezi kapsamında İlimiz Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam ilçelerinde görev yapan 4-6 yaş Kur'an Kursu öğretmenleri ile anket çalışması talebiniz incelenmiştir.

Bu kapsamda;

- Araştırmaya katılım sağlayanların paylaştıkları şahsi bilgilerin gizliliğinin her türlü akademik yayın ve sunumda korunacağını yazılı olarak ifade edilmesini; ayrıca katılımcılardan iletişim numarası gibi bilgilerin istenilmemesini,
- "Anket Soruları" başlığı altında yer alan 30. sorunun "Çocuklara ahiret bilinci kazandırmada, ölüm ve sonrası ile ilgili konularda oyun etkinlikleri kullanırım." şeklinde tashih edilmesini,
- Araştırma tamamlandıktan sonra bir nüshasının Strateji Geliştirme Başkanlığı ile paylaşılması,

şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Mehmet TAŞCI
İl Müftüsü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 56153E5D-48A0-4642-815D-9FEE35CCCC00	Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/
Döşeme Mah. Turhan Cemal Beriker Bulvarı No: 122 Seyhan / ADANA	Bilgi için: Cumali KARAGÖZ
Telefon: 0 322 359 45 04 - 0 322 352 64 75 Faks : 0 322 351 29 09	Memur
İnternet Adresi: https://adana.diyaret.gov.tr e-posta : adana@diyanet.gov.tr	
KEP Adresi : adana.muftulugu@hs03.kep.tr	



T.C.
CUMHURBAŞKANLIĞI
Diyanet İşleri Başkanlığı
Strateji Geliştirme Başkanlığı



06.03.2025

Sayı : E-30339839-605.99-6112808
Konu : Nursena DEMİRKOL'a Alt Araştırma İzin Talebi

ADANA VALİLİĞİNE
(İl Müftülüğü)

İlgi : 14.02.2025 tarihli ve E-74102512-000-6038828 sayılı yazınız.

İlgi yazı ekinde yer alan Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı öğrencisi Nursena DEMİRKOL'un yürütmekte olduğu "Din Eğitimi Açısından Erken Çocukluk Döneminde Dini Gelişim ve Oyun" konulu doktora tezi kapsamında iliniz Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam ilçelerinde görev yapan 4-6 yaş Kur'an Kursu öğreticileri ile anket çalışması talebi incelenmiştir.

Bu kapsamda;

- Araştırmaya katılım sağlayanların paylaştıkları şahsi bilgilerin gizliliğinin her türlü akademik yayın ve sunumda korunacağının yazılı olarak ifade edilmesi; ayrıca katılımcılardan iletişim numarası gibi bilgilerin istenilmemesi,
- "Anket Soruları" başlığı altında yer alan 30. sorunun "Çocuklara ahiret bilinci kazandırmada, ölüm ve sonrası ile ilgili konularda oyun etkinlikleri kullanırım." şeklinde tashih edilmesi,
- Araştırma tamamlandıktan sonra bir nüshasının Strateji Geliştirme Başkanlığı ile paylaşılması, şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Mustafa IRMAKLI
Başkan a.
Strateji Geliştirme Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 3CDF6E20-95EE-44CB-925C-DAA0980298E7

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/>

Üniversiteler Mah. Dumlupınar Bulv. No : 147/A 06800 Çankaya/Ankara

Telefon No: (0312) 295 65 38 Faks No: (0312) 267 63 85

e-posta: planprogramlar@diyanet.gov.tr İnternet Adresi: www.diyanet.gov.tr

KEP Adresi : diyanet.strateji@hs03.kep.tr

Bilgi için:Abdulkerim SARI

İstatistikçi

Telefon No:(312) 295 65 19

