

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI



DOKTORA TEZİ

EĞİTSEL OYUNLARIN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ KÖK DEĞERLERİN
ÖĞRETİMİNE ETKİSİ

ARKIN ÖZKAN

Danışman : Doç. Dr. Cengiz ÇUHADAR
Jüri Üyesi : Prof. Dr. İsmail ARICI
Jüri Üyesi : Prof. Dr. Tuğrul YÜRÜK
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Mustafa AYKAÇ
Jüri Üyesi : Dr. Öğretim Üyesi Çiğdem GÜLMEZ

KASTAMONU-2025



TEZ ONAYI



Arkın ÖZKAN tarafından hazırlanan “**EĞİTSEL OYUNLARIN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ KÖK DEĞERLERİN ÖĞRETİMİNE ETKİSİ**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı **21.07.2025** tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Danışman	Doç. Dr. Cengiz ÇUHADAR Kastamonu Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. İsmail ARICI İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Tuğrul YÜRÜK Çukurova Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Mustafa AYKAÇ Kastamonu Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr. Öğretim Üyesi Çiğdem GÜLMEZ Kastamonu Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş olan bu tez Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunca onanmıştır.

Enstitü Müdürü Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Arkın ÖZKAN

ÖZET

DOKTORA TEZİ

EĞİTSEL OYUNLARIN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ KÖK DEĞERLERİN ÖĞRETİMİNE ETKİSİ

ARKIN ÖZKAN

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
DANIŞMAN: DOÇ. DR. CENGİZ ÇUHADAR

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretim Programı'nın amaçları arasında öğrencilerin ahlaki değerleri tanımaları ve bu değerleri içselleştirmelerine yer verilmektedir. Öğretim programında kazanılması amaçlanan ahlaki değerler “kök değerler” olarak adlandırılmakta, çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrencilerin bu değerleri kazanabileceği ifade edilmektedir. Bu yöntem ve tekniklerden biri de eğitsel oyundur. Çünkü oyun çocuğun doğasında vardır; beslenme, uyku gibi önemli bir ihtiyaçtır ve bıkmadan, usanmadan, zevkle öğrenmeyi sağlamaktadır. Oyunun eğitim-öğretime katkılarından dolayı DKAB derslerine yönelik eğitsel oyunlar hazırlanması ve eğitsel oyunlardan derslerde etkili biçimde yararlanılması gerekmektedir. Ancak DKAB derslerinde eğitsel oyunların kullanımı ve değer öğretilmesine etkisi konusunda az sayıda deneysel çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada da eğitsel oyunların kök değerlerin öğretilmesine etkisini deneysel yöntemle araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılmış, nicel verilerin toplanmasında yarı deneysel desenlerden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen tercih edilmiş, nitel verilerde ise görüşme ve gözlem tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde eğitsel oyunların öğrencilerin kök değerleri kazanmadaki başarılarına, bu değerlere yönelik tutumlarına etkisinin deneysel yöntemle araştırılması; nitel bölümde ise öğrencilerin kök değerler ve eğitsel oyunlara ilişkin düşünceleri tespit edilerek araştırma bulgularını anlamak ve yorumlamak amaçlanmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kastamonu ili Yirmiüç Ağustos Ortaokulu 7. sınıf öğrencileri ile DKAB dersi “Ahlaki Davranışlar” ünitesinde yapılmıştır. Araştırmanın deney grubunda 33 ve kontrol grubunda 33 olmak üzere toplam 66 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın nicel ve nitel verileri; başarı testleri, kök değerler ölçekleri, eğitsel oyun oynatma beceri gözlem ölçeği, öğrenme günlükleri, gözlem ve görüşme formlarıyla toplanmıştır. Uygulama sonrasında nicel veri analizi için SPSS 25 programı kullanılmış ve veri analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar t testi, wilcoxon işaretli sıralar testi, mann whitney u testi yapılmıştır. Nitel verilerde ise betimsel analiz yapılmış ve MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Son aşamada nitel bulguların nicel bulguları ne şekilde açıkladığı, desteklediği ve genişlettiği değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda hem deney hem kontrol grubunda eğitsel oyun ve geleneksel yöntemle öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenci başarısında bir artışın olduğu ancak deney grubunda eğitsel oyunların ders başarısını artırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu, öğrenilen bilgilerin kalıcı olduğu, öğrencilerin kök değerlere karşı tutumunun olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin tamamının kök değerlerin kendileri için önemli olduğunu düşündükleri, değerleri kazanmaları gerektiğini hissettikleri, değerlere uygun hareket etmemenin yanlış olduğunu fark ettikleri, eğitsel

oyunların öğrenmeyi eğlenceli hâle getirdiğini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenmeyi eğlenceli hâle getiren eğitsel oyunların öğrenci başarısında artışla birlikte kalıcı öğrenme sağladığı ve öğrencilerin kök değerlere yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Din eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, kök değerler, eğitsel oyun.

Ağustos 2025, 213 Sayfa



ABSTRACT

PH.D THESIS

THE EFFECT OF EDUCATIONAL GAMES ON THE TEACHING OF CORE VALUES IN THE RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS EDUCATION PROGRAM

ARKIN ÖZKAN

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE

PHILOSOPHY AND RELIGIOUS STUDIES

SUPERVISOR: DOÇ. DR. CENGİZ ÇUHADAR

The Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) course curriculum aims to help students identify and internalize moral values. The moral values aimed to be acquired in the curriculum are referred to as "core values," and it is stated that students can acquire these values through various methods and techniques. One of these methods and techniques is educational game. Game is inherent in a child's nature, an important need like nutrition and sleep, and facilitates with pleasure without getting bored. Because of the contributions of games to education, it is necessary to prepare educational games for DKAB courses and utilize them effectively in lessons. However, there are few empirical studies on the use of educational games in DKAB courses and their impact on teaching values. This study aimed to investigate the effects of educational games on the teaching of core values using an experimental method. The research was conducted using a nested design, which is a mixed method design, and a quasi-experimental pretest-posttest matched control group design was preferred to collect the quantitative data, while interview and observation techniques were used for the qualitative data. The quantitative part of the study aimed to investigate the effects of educational games on students' success in acquiring core values and their attitudes towards these values using an experimental method. The qualitative part aimed to understand and interpret the research findings by determining the students' opinions on core values and educational games. The research was conducted with 7th grade students at Yirmiüç Ağustos Secondary School in Kastamonu province in the 2023-2024 academic year within the "Moral Behaviors" unit of the DKAB course. A total of 66 students, 33 in the experimental group and 33 in the control group, participated in the study. Quantitative and qualitative data were collected using achievement tests, core values scales, an educational game-playing skill observation scale, learning diaries, and observation and interview forms. Following the application, SPSS 25 was used for quantitative data analysis, and dependent and independent samples t-tests, Wilcoxon signed-ranks tests, and Mann Whitney U tests were used in the data analysis. Descriptive analysis was conducted for qualitative data using the MAXQDA 2020 program. In the final stage, the qualitative findings were evaluated to determine how they explained, supported, and expanded the quantitative findings. In the quantitative dimension of the study, it was observed that learning occurred through both educational games and traditional methods in both the experimental and control groups, that there was an increase in student achievement, but that in the experimental group, educational games were more effective than the traditional method in increasing course success, that the information learned was permanent, and that students' attitudes toward root values changed positively. The qualitative aspect of the study revealed

that all students believed that core values were important to them, felt the need to acquire them, recognized that not acting in accordance with them was wrong, and stated that educational games made learning fun. It was concluded that educational games that made learning fun increased student achievement, provided permanent learning, and helped students develop positive attitudes toward core values.

KEYWORDS: Religious education, Religious Culture and Moral Knowledge Course Curriculum, Ccore values, educational game.

August 2025, 213 Page



TEŞEKKÜR

Doktora sürecimin başından sonuna kadar her konuda yardımını esirgemeyen, zorlukları aşmamda yardımcı olan danışman hocam Doç. Dr. Cengiz ÇUHADAR'a öncelikle minnet ve şükranlarımı sunarım.

Tez izleme komitesinde yer alan ve doktora süreci boyunca katkıları için Dr. Çiğdem GÜLMEZ'e ve Doç. Dr. Mustafa AYKAÇ'a, doktora tez savunma sınavında bulunup katkı sunan Prof. Dr. İsmail ARICI'ya ve Prof.Dr. Tuğrul YÜRÜK'e, doktora süreci boyunca görüşlerini aldığım Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH'a, Doç. Dr. Ayhan ÖZ'e ve Dr. Ömer KARADEMİR'e teşekkürü borç bilirim.

Katkıları için Prof. Dr. Sıtkı AKARSU'ya, Dr. Ömer CENİK'e, Dr. Ali GÖKALP'e, Dr. Rahime ÇELİK'e, Dr. Hüseyin SİCAK'a, Dr. Necati ŞAHİN'e, Dr. Mehmet KÜÇÜKAHMETOĞLU'na, Dr. Çağrı AVAN'a, Dr. Cihan GÜLGÜN'e, Çiğdem ÇİÇEK SARIKAYA'ya, Nevzat ŞENSİZOĞLU'na, Tahir YILMAZ'a, Rafet AVANOĞLU'na, Kamil ÇONKOR'a, Hayati MENTEŞ'e, Salim ÇAKMAKÇIOĞLU'na, Ali CAN'a, Harun KORKMAZ'a, Selen SERDAROĞLU'na, Muharrem DEĞİRMENCİ'ye, Mustafa ERGÜN'e ve Mehmet UYSAL'a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak her zaman görüşlerini aldığım, doktora sürecinde sabrı ile en büyük destekçim olan eşim Emel'e, "Baba bu doktora ne zaman bitecek?" diye soran ve benimle oyun zamanlarını doktora çalışmalarına feda eden yavrularım Ahmet Emin ve Yavuz Selim'e, dualarında beni unutmayan anneme, babama, ablama, abime, aile büyüklerime ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Arkın ÖZKAN

Kastamonu, 2025

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ.....	xiii
TABLolar DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Konusu ve Problemi	1
1.2 Araştırmanın Amacı	7
1.3 Araştırmanın Hipotezleri	7
1.4 Araştırmanın Önemi	8
1.5 Varsayımlar	12
1.6 Sınırlılıklar.....	12
1.7 Tanımlar	13
1.8 İlgili Araştırmalar	14
2. ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	24
2.1 Değer Kavramı	24
2.2 Değer Eğitiminin Önemi	25
2.3 Değerlerin Sınıflandırılması ve Değer Öğretimi Yaklaşımları	28
2.4 Değerlerin DKAB Dersi ile İlişkisi	29
2.5 Oyunun Tanımı.....	32
2.6 Tarihte Oyun.....	33
2.7 Batı ve Türk-İslam Kültüründe Oyun	35
2.8 Oyunun Çocuk Gelişimine Etkileri	38
2.8.1 Oyunun Fiziksel ve Psiko-Motor Gelişime Etkileri	38
2.8.2 Oyunun Duygusal Gelişime Etkileri	39
2.8.3 Oyunun Zihinsel Gelişime Etkileri	39
2.8.4 Oyunun Sosyal Gelişime Etkileri	40
2.8.5 Oyunun Dil Gelişimine Etkileri	43
2.9 Oyunda Kültür Faktörü	43
2.10 Oyun Kuramları.....	45
2.10.1 Klasik Oyun Kuramları.....	45
2.10.1.1 Fazla enerji tüketimi kuramı	45
2.10.1.2 Dinlenme kuramı.....	46
2.10.1.3 Öncül deneme (yetişkin hayatına hazırlık, alıştırma) kuramı	46
2.10.1.4 Tekrarlama (bağlantı kurma) kuramı	46
2.10.2 Dinamik Oyun Kuramları	47
2.10.2.1 Sigmund Freud'un oyun kuramı	47
2.10.2.2 Jean Piaget'nin oyun kuramı	48
2.10.3 Diğer Oyun Kuramları	48
2.11 Eğitsel Oyun	49

2.12	Eğitsel Oyunların Din Öğretiminde Kullanımı	50
3.	ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	57
3.1	Araştırmanın Modeli	57
3.2	Uygulama Öncesi Yapılan İşlemler	59
3.2.1	Deney ve Kontrol Grubunun Oluşturulması	59
3.2.1.1	Nicel boyut için deney ve kontrol grubunun oluşturulması	60
3.2.1.2	Nitel boyut için çalışma grubunun oluşturulması	63
3.2.1.3	Deney ve kontrol grupları demografik bilgileri	64
3.2.1.4	Araştırmada kullanılan eğitsel oyunlar	67
3.2.2	Veri Toplama Süreci	69
3.2.2.1	Nicel veri toplama araçları	69
3.2.2.1.1	Başarı testi.....	69
3.2.2.1.2	Kök değerler ölçekleri	74
3.2.2.1.3	Eğitsel oyun oynatma beceri gözlem ölçeği	75
3.2.2.2	Nitel veri toplama araçları.....	75
3.2.2.2.1	Gözlem formu	75
3.2.2.2.2	Görüşme formu	76
3.2.2.2.3	Öğrenme günlükleri	77
3.2.3	Uygulama Sırasında Yapılan İşlemler	78
3.2.4	Uygulama Sonrasında Yapılan İşlemler	78
3.2.4.1	Verilerin çözümlenmesi	78
3.2.4.1.1	Nicel verilerin çözümlenmesi	79
3.2.4.1.2	Nitel verilerin çözümlenmesi	80
4.	ARAŞTIRMANIN BULGULARI.....	81
4.1	Nicel Veri Bulguları	81
4.1.1	Başarı Testine İlişkin Bulgular	81
4.1.1.1	Deney ve kontrol grubu öntest puanlarının karşılaştırılması ..	81
4.1.1.2	Deney grubu öntest - sontest puanlarının karşılaştırılması	82
4.1.1.3	Kontrol grubu öntest - sontest puanlarının karşılaştırılması ...	82
4.1.1.4	Deney ve kontrol grubu sontest puanlarının karşılaştırılması.	83
4.1.1.5	Deney grubu sontest - kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	84
4.1.1.6	Kontrol grubu sontest - kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	85
4.1.1.7	Deney ve kontrol grubu kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması	86
4.1.2	Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular	87
4.1.2.1	Deney ve kontrol grubu öntutum puanlarının karşılaştırılması	87
4.1.2.2	Deney grubu öntutum - sontutum puanlarının karşılaştırılması	88
4.1.2.3	Kontrol grubu öntutum - sontutum puanlarının karşılaştırılması	89
4.1.2.4	Deney ve kontrol grubu sontutum puanlarının karşılaştırılması	89
4.1.3	Eğitsel Oyun Oynatma Beceri Gözlem Ölçeği Bulguları	90
4.2	Nitel Boyut Bulguları	91
4.2.1	Kök Değerler Temasına İlişkin Nitel Veri Çözümlemeleri	91

4.2.1.1	Kök değerlerin birey için önemi alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri.....	92
4.2.1.2	Kök değerlere sahip bireylerin özellikleri kategorisine ilişkin nitel veri çözümlemeleri.....	93
4.2.1.3	Kök değerlere uygun davranıldığında duygular alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri	95
4.2.1.4	Kök değerlere uygun davranılmadığında duygular alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri	96
4.2.1.5	Ünitede ele alınan kök değerler alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri.....	98
4.2.2	Eğitsel Oyun Temasına İlişkin Nitel Veri Çözümlemeleri	100
4.2.2.1	Eğitsel oyunlar öncesi duygu ve düşünceler alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri.....	100
4.2.2.2	Eğitsel oyun sürecinde bireyi olumlu yönde etkileyen faktörler alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri.....	102
4.2.2.3	Eğitsel oyunların öğrenim sürecine olumlu etkisi alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri	103
4.2.2.4	Eğitsel oyun ile geleneksel yöntem karşılaştırılması alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri	105
4.2.2.5	Eğitsel oyunların oynanmasında yaşanan zorluklar alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri	106
4.2.2.5.1	Öğrenci günlüklerinden oyunlara ilişkin bulgular	108
4.2.2.5.2	Gözlem formunda oyunlara ilişkin bulgular	118
4.2.2.6	Eğitsel oyunun farklı derslerde kullanımına yönelik düşünceler teması	120
5.	TARTIŞMA	122
5.1	Nitel Bulguların Değerlendirilmesi	122
5.1.1	Deney ve Kontrol Grubu Öntest Puanlarının Değerlendirilmesi.....	122
5.1.2	Deney Grubu Öntest - Sontest Puanlarının Değerlendirilmesi ..	122
5.1.3	Kontrol Grubu Öntest - Sontest Puanlarının Değerlendirilmesi	123
5.1.4	Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puanlarının Değerlendirilmesi.....	124
5.1.5	Deney Grubu Sontest - Kalıcılık Testi Puanlarının Değerlendirilmesi.....	125
5.1.6	Kontrol Grubu Sontest - Kalıcılık Testi Puanlarının Değerlendirilmesi.....	126
5.1.7	Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puanlarının Değerlendirilmesi.....	127
5.1.8	Deney ve Kontrol Grubu Öntutum Puanlarının Değerlendirilmesi.....	127
5.1.9	Deney Grubu Öntutum - Sontutum Puanlarının Değerlendirilmesi.....	127
5.1.10	Kontrol Grubu Öntutum - Sontutum Puanlarının Değerlendirilmesi.....	128
5.1.11	Deney ve Kontrol Grubu Sontutum Puanlarının Değerlendirilmesi.....	129
5.2	Nitel Bulguların Değerlendirilmesi	130
5.3	Nitel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi.....	134

6. SONUÇ	138
7. ÖNERİLER.....	140
KAYNAKLAR	142
EKLER.....	159
EK A Araştırmada Kullanılan Oyunlar	160
EK B Yayın Etiği Kurulu İzni	189
EK C Araştırma İzni.....	190
EK D Ölçek Maddelerinin Bir Kısımı ve İzni.....	191
EK E Eğitsel Oyun Oynatma Beceri Gözlem Ölçeği ve İzni.....	196
EK F Başarı Testi	198
EK G Görüşme Formu	205
EK H Ebeveyn Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu	206
EK I Çocuk Rıza Formu	207
EK İ Gözlem Formu	208
EK J Oyunlara Ait Resimler.....	209

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 4.1	Kök değerler ve eğitsel oyun temaları	91
Şekil 4.2	Kök değerler temasına ilişkin elde edilen alt temalar	91
Şekil 4.3	Kök değerlerin birey için önemi alt temasına ilişkin kategoriler.....	92
Şekil 4.4	Kök değerlere sahip bireylerin özellikleri alt temasına ilişkin kategoriler.....	93
Şekil 4.5	Kök değerlere uygun davranıldığında duygular alt temasına ilişkin kategoriler.....	95
Şekil 4.6	Kök değerlere uygun davranılmadığında duygular alt temasına ilişkin kategoriler.....	96
Şekil 4.7	Ünitede ele alınan kök değerler alt temasına ilişkin kategoriler.....	98
Şekil 4.8	Eğitsel oyun temasından elde edilen alt temalar	100
Şekil 4.9	Eğitsel oyunlar öncesi duygu ve düşünceler alt temasına ilişkin kategoriler.....	100
Şekil 4.10	Eğitsel oyun sürecinde bireyi olumlu yönde etkileyen faktörler alt temasına ilişkin kategoriler	102
Şekil 4.11	Eğitsel oyunların öğrenim sürecine olumlu etkisi alt temasına ilişkin kategoriler.....	103
Şekil 4.12	Eğitsel oyun ile geleneksel yöntem karşılaştırılması alt temasına ilişkin kategoriler.....	105
Şekil 4.13	Eğitsel oyunların oynanmasında yaşanan zorluklar alt temasına ilişkin kategoriler.....	106
Şekil 4.14	“Ben kimim? Sen kimsin?” oyununa ilişkin kategoriler	108
Şekil 4.15	“Değer yolu” oyununa ilişkin kategoriler	109
Şekil 4.16	“Vur hedefi bil soruyu” oyununa ilişkin kategoriler.....	110
Şekil 4.17	“Doğru yanlış” oyununa ilişkin kategoriler	112
Şekil 4.18	“Değer çarkı” oyununa ilişkin kategoriler	113
Şekil 4.19	“Evet-hayır” oyununa ilişkin kategoriler	114
Şekil 4.20	“Kızma birader” oyununa ilişkin kategoriler	115
Şekil 4.21	“Değerlerimi dinliyorum” oyununa ilişkin kategoriler.....	116
Şekil 4.22	“Değeri bul” oyununa ilişkin kategoriler	117
Şekil 4.23	“Haydi sıra sende” oyununa ilişkin kategoriler	118
Şekil 4.24	Gözlem formuna ilişkin bulgular	119
Şekil 4.25	Eğitsel oyunun farklı derslerde kullanımına yönelik düşünceler temasına ilişkin kategoriler	120

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1 Değerler ve değerlerle ilişkili tutum ve davranışlar.....	2
Tablo 3.1 Deney ve kontrol grubu 5.sınıf yılsonu puan ortalamaları spss normallik testi sonucu	61
Tablo 3.2 Deney ve kontrol grubu 5. sınıf puan ortalamaları bağımsız gruplar t- testi sonucu.....	61
Tablo 3.3 Deney ve kontrol grubu 6. sınıf yılsonu puan ortalamaları spss normallik testi sonucu	61
Tablo 3.4 Deney ve kontrol grubu 6. sınıf puan ortalamaları MWU testi sonucu	62
Tablo 3.5 Deney ve kontrol grubu 7. sınıf 1.dönem sonu puan ortalamaları spss normallik testi sonucu	62
Tablo 3.6 Deney ve kontrol grubu 7. sınıf 1. dönem puan ortalamaları bağımsız gruplar t- testi sonucu.....	62
Tablo 3.7 Deney ve kontrol grubu 5, 6 ve 7. sınıf 1. dönem sonu puan ortalamaları spss normallik testi sonucu.....	63
Tablo 3.8 Deney ve kontrol grubu 5., 6., sınıf ve 7. sınıf 1.dönem puan ortalamaları bağımsız gruplar t- testi sonucu	63
Tablo 3.9 Deney ve kontrol grupları demografik bilgileri	64
Tablo 3.10 Başarı testi ön uygulaması yapılan okullar ve ulaşılan öğrenci sayısı	70
Tablo 3.11 Başarı testi madde analizi sonuçları	71
Tablo 3.12 Başarı testi madde güçlük indeksi değerleri	72
Tablo 3.13 Başarı testi madde ayırt ediciliği indeksi değerleri.....	73
Tablo 4.1 Deney ve kontrol grubu öntest puanları spss normallik testi sonucu.....	81
Tablo 4.2 Deney ve kontrol grubu öntest puanları bağımsız gruplar t-testi sonucu	81
Tablo 4.3 Deney grubu öntest - sontest puanları spss normallik testi sonucu	82
Tablo 4.4 Deney grubu öntest - sontest puanları bağımlı gruplar t- testi sonucu	82
Tablo 4.5 Kontrol grubu öntest - sontest puanları spss normallik testi sonucu	83
Tablo 4.6 Kontrol grubu öntest - sontest puanları bağımlı gruplar t- testi sonucu	83
Tablo 4.7 Deney ve kontrol grubu sontest puanları spss normallik testi sonucu	83
Tablo 4.8 Deney ve kontrol grubu sontest puanları bağımsız gruplar t- testi sonucu..	84
Tablo 4.9 Deney grubu sontest - kalıcılık puanları spss normallik testi sonucu.....	84
Tablo 4.10 Deney grubu sontest - kalıcılık puanları bağımlı gruplar t- testi sonucu...	85
Tablo 4.11 Kontrol grubu sontest - kalıcılık puanları spss normallik testi sonucu.....	85
Tablo 4.12 Kontrol grubu sontest - kalıcılık puanları WIS testi sonucu.....	85
Tablo 4.13 Deney ve kontrol grubu kalıcılık puanları spss normallik testi sonucu	86
Tablo 3.14 Deney ve kontrol grubu kalıcılık puanları MWU testi sonucu	86
Tablo 4.15 Deney ve kontrol grubu öntutum puanları spss normallik testi sonucu.....	87
Tablo 4.16 Deney ve kontrol grubu öntutum puanları MWU testi sonucu.....	87
Tablo 4.17 Deney grubu öntutum - sontutum puanları spss normallik testi sonucu	88
Tablo 4.18 Deney grubu öntutum - sontutum puanları WIS testi sonucu.....	88
Tablo 4.19 Kontrol grubu öntutum - sontutum puanları spss normallik testi sonucu..	89
Tablo 4.20 Kontrol grubu öntutum - sontutum puanları WIS testi sonucu.....	89
Tablo 4.21 Deney ve kontrol grubu sontutum puanları spss normallik testi sonucu ...	90
Tablo 4.22 Deney ve kontrol grubu sontutum puanları MWU testi sonucu	90

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MWU	: Mann Whitney U
WIS	: Wilcoxon İşaretli Sıralar



1. GİRİŞ

1.1 Araştırmanın Konusu ve Problemi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ilk ve ortaöğretimde zorunlu olarak okutulan dersler arasında yer almakta ve ders öğretim programı Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarının 2. maddesinde, “Türk Milletinin bütün fertlerini, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, ...insan haklarına saygılı, ...topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” amaçlanmaktadır. Bununla birlikte eğitim ve öğretim sisteminin Millî Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde planlanması ve düzenlenmesi gerektiği de belirtilmektedir (URL-1, 2021).

2018 yılında uygulanmaya başlanan DKAB Dersi Öğretim Programı da, Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmaktadır. Bu programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen amaçlar bulunmakta ve eğitim öğretim faaliyetleri bu amaçlara göre düzenlenmektedir. Programda öğrencilerin ahlaki değerleri tanımaları ve bu değerleri içselleştirmeleri de amaçlanmaktadır (MEB, 2018, s. 8). Bununla beraber öğretim programının amaçları arasında ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler olmalarını sağlamak da yer almaktadır (MEB, 2018, s. 1-2). 2024 yılında 1, 5, ve 9. sınıflarda kademeli olarak uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programı’nda da öğrencilerin ahlaki değerleri davranışlarına yansıtmaları, milli, dini, ahlaki değerler ve kavramlar hakkında temel düzeyde çıkarımlarda bulunmaları gerektiği öğretim programının ahlaki alandaki özel amaçları olarak ifade edilmektedir¹ (MEB, 2024, s. 6).

¹ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Dersi Öğretim Programı 2024-2025 eğitim öğretim yılında 1, 5 ve 9. sınıflarda kademeli olarak uygulanmaya başlamış, diğer sınıflarda ise 2018 yılında uygulanmaya başlanan DKAB 4-8. sınıf öğretim programı kullanılmaya devam etmektedir.

DKAB Dersi (4-8. sınıf) Öğretim Programı'nda "kök değerler"den bahsedilmekte ve bu değerler; "saygı, adalet, dostluk, sevgi, dürüstlük, öz denetim, vatanseverlik, sabır, sorumluluk, yardımseverlik" olarak ifade edilmektedir. Programda bu değerlerin öğretme ve öğrenme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerler hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacağı belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 3).

DKAB Öğretim Programı'ndaki "kök değerler" ifadesi MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 18 Temmuz 2017 tarihinde hazırlanan "Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine..." isimli açıklamada ifade edilmiş, kök değerlerin nasıl belirlendiği, bu değerlere ilişkin davranış ve tutumların neler olduğu açıklanmış ve yeni öğretim programının tanıtımı yapılmıştır. Değerlerimizin öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı olduğu, köklerinin geleneklerimiz ve dünümüz içinde olduğu, gövdesi ve dallarının bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzandığı ifade edilmektedir (MEB, 2017, s. 2). İlgili çalışmada kök değerlerin belirlenmesine yönelik süreç hakkında, değerler ve değer eğitiminin müfredatların ana odağını oluşturduğu, öğrencilere aktarılması hedeflenen milli, manevi ve evrensel değerlerin on ana başlık altında toplandığı ifade edilmekte ve bu değerlere ilişkin tutum ve davranışların belirlendiği görülmektedir (MEB, 2017, s. 7). İlgili çalışmada değerler ve değerlerle ilişkili tutum ve davranışlar tablo halinde aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 1.1 Değerler ve değerlerle ilişkili tutum ve davranışlar

Değerler	Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma.
Dostluk	Anlayışlı olma, güven duyma, sadık olma, dayanışma, yardımlaşma, vefalı olma, diğerkâmlık.
Dürüstlük	Sözünde durma, güvenilir, doğru sözlü olma, açık ve anlaşılır olma.
Öz denetim	Davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, davranışlarını kontrol etme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme.
Sabır	Tahammül etme, beklemeyi bilme, azimli olma.
Saygı	Diğer insanların kişiliklerine değer verme, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, alçakgönüllü olma, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme.

Tablo 1.1'in Devamı

Sevgi	Fedakârlık yapma, aile birliğine önem verme, vefalı olma, merhametli olma, güven duyma.
Sorumluluk	Tutarlı ve güvenilir olma, sözünde durma, kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme.
Vatanseverlik	Dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, çalışkan olma, sadık olma, toplumu önemseme, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma.
Yardımseverlik	Paylaşma, iş birliği yapma, cömert olma, misafirperver olma, merhametli olma.

DKAB dersi (4-8. sınıf) Öğretim Programı'nda değer öğretimine her sınıf düzeyinde yer verildiği ve her sınıf düzeyinde farklı ünitelerin olduğu da görülmektedir.

4. sınıf “Güzel Ahlak” ünitesinde sevgi ve saygı değerleri anne-babayla, kardeşlerle, akrabalarla, arkadaşlarla ve öğretmenlerle ilişkiler çerçevesinde ele alınmaktadır.

5. sınıf “Adap ve Nezaket” ünitesinde toplumsal hayatta nezaket kuralları, selamlaşma, iletişim, konuşma ve sofrada adabı ele alınmaktadır.

6. sınıf “Temel Değerlerimiz” ünitesinde toplumumuzu birleştiren temel değerlerden bahsedilmekte, vatanseverlikle ilgili olarak vatan ve millet sevgisi, bayrak ve istiklâl marşı sevgisi, şehit ve gazilerimize sevgi ve saygıdan bahsedilmekte; önemli gün ve gecelerle, dini bayramların toplumsal bütünleşmeye olan katkısı anlatılmaktadır.

8. sınıf “Din ve Hayat” ünitesinde İslam dininin akıl, can, mal, nesil ve din emniyeti konusunda ortaya koyduğu ilke ve hedefler ele alınmaktadır.

Öğretim programında farklı sınıf düzeylerinde değer öğretimine yönelik üniteler bulunmakla birlikte, programda üzerinde önemle durulan kök değerlerin tamamı, DKAB dersi 7. sınıf “Ahlaki Davranışlar” ünitesinde konu başlıkları olarak yer almakta ve kök değerlerle ilgili kazandırılması hedeflenen ders kazanımları şu şekilde ifade edilmektedir:

1- Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.

2-Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.

3-Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir.

DKAB Dersi (4-8. sınıf) Öğretim Programı'nın geliştirilmesinde yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen öğrenci merkezli öğrenme, çoklu zekâ, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımların dikkate alındığı, ayrıca programda öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçiren, gelişim düzeyini göz önünde bulunduran, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği, farklı öğrenme stillerine uygun öğretme ortamlarının sağlanmasının hedeflendiği belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 8). Bu farklı öğrenme yöntem ve tekniklerinden biri de oyundur. Çünkü oyun oynamak çocuğun doğasında var olan, Allah tarafından verilmiş en tabii eylemdir (Gürer ve Arslan, 2017, s. 88). Oyun çocuğun dünyasıdır (Al-Ghifari ve diğerleri, 2022, s. 4168). Oyun oynamak çocuk için beslenme, uyku kadar önemli bir ihtiyaçtır ve sevgiden sonra gelen en önemli besindir (Aydın, 2014, s. 345). Oyun çocuk için keyif verici önemli bir etkinliktir ve çocuk keyif aldığı şeyi daha iyi öğrenmek istemektedir (Gürer ve Arslan, 2017, s. 89). Yorulmaz (2015, s. 10-11) da okul öncesi kurumları hariç örgün eğitimin yapılmadığı 0-6 yaş arasında insanoğlunun zihinsel gelişiminin ve öğrenmelerinin %60'ının gerçekleştiğini, bu dönemin öğretmenlerinin çocukların kendisi olduğunu ve kullandıkları yöntemin de sadece oyun olduğunu belirtmektedir. Çocukların bıkmadan, usanmadan, zevkle öğrenmelerini sağlayan, çocukluk döneminin en önemli uğraşı olan oyun, eğitsel oyunlarla eğitim-öğretimin farklı kademelerine yansıtıldığında keyifli ve verimli öğrenmeler için etkili bir ortam hazırlanabilir. Çocuk için okul; sıkıcı, soğuk bina olmaktan çıkarılırken eğitim de daha yaratıcı ve aktif hale dönüştürülebilir (Gürer ve Arslan, 2017, s. 91-92).

Eğitsel oyun da oyunun çocuğun hayatındaki işlevselliğinden hareketle geliştirilmiştir. Eğitsel oyun, çocuğun zihinsel, fiziksel ve ahlaki gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Çocuk öğrenmeyi sevmekte, oyun sayesinde derste konuya ve öğretmene de bu sevgisini aktararak onlara karşı olumlu tutum ve davranışlar

geliştirmektedir (Yorulmaz, 2015, s. 21-22). Eğitsel oyun, ahlaki ilkelerin davranışa dönüşebilmesi için de bir uygulama laboratuvarı oluşturmaktadır. Çocuklar oyun sırasında ahlaki ilkeleri yaşayarak öğrendikleri için içselleştirmekte, karakter haline getirmektedirler (Göv, 2019, s. 64). Eğitsel oyunlarla çocuklarda severek ve eğlenerek kalıcı izli davranışlar oluşturmak da istenilmektedir.

Araştırma konusu olan DKAB dersi 7. sınıf “Ahlaki Davranışlar” ünitesinde yer alan kök değerlerin öğrencilere eğitsel oyunlarla öğretimine yönelik tamamlanmış birebir çalışma bulunmamakla birlikte eğitsel oyunlarla ilgili yaklaşık yirmi dokuz doktora ve yüz doksan altı yüksek lisans çalışması tespit edilmiştir. Din öğretimi alanında eğitsel oyun konulu bir doktora ve on altı yüksek lisans çalışması yapılmıştır. Bu çalışmaların yanı sıra eğitsel oyunların din öğretiminde kullanımına yönelik altı kitap, bir kitap bölümü, yedi makale ve üç bildiri bulunmaktadır. Kök değerlerin öğretimine yönelik ise eğitim bilimleri alanında dört doktora, yetmiş beş yüksek lisans çalışmasına ulaşılmıştır. Din öğretimi ve ilahiyat alanında ise altı yüksek lisans çalışmasının yapıldığı tespit edilmiştir.

Din öğretimi alanında hazırlanmış tezlere yönelik literatür taraması incelendiğinde eğitsel oyunların öğretimine yönelik dört deneysel çalışma yapıldığı görülmüştür. Ancak eğitim bilimleri alanında eğitsel oyunların öğretimine yönelik birçok deneysel çalışma bulunmaktadır. Din öğretimi alanında yapılan deneysel çalışmaların 4. sınıf “Hz. Muhammed’in Hayatı”, 6. sınıf “Peygamber ve İlahi Kitap İnancı” ile “Namaz İbadeti” ve 7. sınıf “Ahlaki Davranışlar” ünitelerinde yapıldığı görülmektedir. Eğitsel oyunların ahlak öğrenme alanına etkisine yönelik duyuşsal alanda sadece Gülbaşı (2024)’nın 7. sınıf “Ahlaki Davranışlar” ünitesinde “doğruluk, adalet, sabır, saygı, öz denetim” konuları özelinde gerçekleştirilmiş çalışması bulunmaktadır. Gülbaşı (2024)’nın yaptığı çalışmanın -bu çalışma gibi- 2023-2024 eğitim öğretim yılında 7. sınıf “Ahlaki Davranışlar” ünitesinde yapılmış olduğu görülmektedir. Ancak Gülbaşı (2024)’nın yaptığı çalışma “doğruluk, adalet, sabır, saygı, öz denetim” değerleri ile sınırlıdır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde; Zengin (2002, s. 119-120) DKAB derslerinde oyunların öğrencilerin öğrenme düzeylerine olan etkisi ve derslerde nasıl kullanılacağı

gibi konularda alan araştırmaları yapılması gerektiğini, Karasan (2013, s. 129) bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz durumda olduğunu, daha fazla çalışma yapılması gerektiğini, Göktepe (2015, s. 303) deneysel çalışmalar yapılması gerektiğini, Alibekiroğlu (2017, s. 56) uygulamalı araştırmaların çok az olduğunu, Arslan (2017, s.95) çeşitli sınıf düzeylerinde araştırma yapılması gerektiğini, Atasoy (2019, s. 96) oyun etkinlikleri ile öğrencilerin gelişim alanları ile değerler eğitimi üzerindeki etkilerini inceleyen alan araştırmaları yapılabileceğini, G6v (2019, s. 65) alanda daha çok deneysel çalışmaya ihtiyaç olduğunu, Egi (2022, s. 47) oyunların amaçlara ulaşmadaki etkisine ilişkin çalışmalar yapılabileceğini ifade etmektedir.

Eğitsel oyunların DKAB derslerinde değer öğretime etkisi konusunda az sayıda çalışma yapıldığı, kök değerlerin tamamının eğitsel oyunlarla öğretime yönelik din eğitimi alanında çalışma yapılmadığı görölmektedir. Eğitsel oyunlarla değer öğretiminin öğretmen merkezli olarak gerçekleştirilen geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısına ve öğrenci tutumuna etkisinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu nedenle kök değerlerle ilgili kazandırılması hedeflenen ders kazanımlarına yönelik deneysel bir araştırma yapılması gerektiği düşünölerek bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın problemi, “DKAB dersi 7. sınıf “Ahlaki Davranışlar” ünitesinde eğitsel oyunlarla ve geleneksel yöntemle işlenen derslerin öğrencilerin kök değerleri öğrenmedeki başarılarına ve bu değerlere karşı tutumlarına etkisi nedir? şeklinde ifade edilebilir. Bu problemle bağlantılı olarak ele alınan alt problemler şunlardır:

1. DKAB derslerinde eğitsel oyunların ve geleneksel yöntemin kullanılması öğrencilerin kök değerleri kazanmadaki başarılarını nasıl etkilemektedir?
2. DKAB derslerinde eğitsel oyunların ve geleneksel yöntemin kullanılması öğrencilerin kök değerlere yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?
3. DKAB derslerinde eğitsel oyunlar ve geleneksel yöntem kullanılarak işlenen derslerin öğrenme kalıcılığına etkisi nasıldır?

1.2 Araştırmanın Amacı

DKAB Dersi (4-8. sınıf) Öğretim Programı'nda öğrencilerin kök değerleri yaşayarak öğrenmeleri, içselleştirmeleri ve karakter hâline getirmeleri hedeflenmektedir. DKAB derslerinde kök değerler öğrencilere çeşitli yöntem ve tekniklerle kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu tekniklerinden biri de eğitsel oyunların kullanılmasıdır. Çocukların doğasında var olan, çocukların beslenme ve uyku kadar önemli bir ihtiyaç kabul ettikleri ve bıkmadan, zevkle öğrenmelerini sağlayan oyunların, eğitsel oyun olarak DKAB derslerinde etkili olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Eğitsel oyunların kullanımının DKAB derslerine etkisinin deneysel çalışmalar yapılarak ortaya konulması ve etkili olduğu görülürse derslerde de eğitsel oyunlardan yararlanılması gerekmektedir. Bu tez çalışmasında da DKAB dersi 7. sınıf “Ahlaki Davranışlar” ünitesinde eğitsel oyunlarla işlenen derslerin öğrencilerin kök değerleri öğrenmedeki başarılarına ve bu değerlere karşı tutumlarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt amaçları şunlardır:

1. DKAB derslerinde eğitsel oyunların ve geleneksel yöntemin kullanılmasının öğrencilerin kök değerleri kazanmadaki başarılarını nasıl etkilediğini belirlemek.
2. DKAB derslerinde eğitsel oyunların ve geleneksel yöntemin kullanılmasının öğrencilerin kök değerlere yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemek.
3. DKAB derslerinde eğitsel oyunlar ve geleneksel yöntem kullanılarak işlenen derslerin öğrenme kalıcılığına etkisini belirlemek.

1.3 Araştırmanın Hipotezleri

- H1. Deney ve kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.
- H2. Deney grubu öntest - son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
- H3. Kontrol grubu öntest - son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

H4. Deney ve kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

H5. Deney grubu sontest - kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H6. Kontrol grubu sontest - kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H7. Deney ve kontrol grubu kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

H8. Deney ve kontrol grubu öntutum puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H9. Deney grubu öntutum - sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

H10. Kontrol grubu öntutum - sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

H11. Deney ve kontrol grubu sontutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

1.4 Araştırmanın Önemi

Ülkelerin millî eğitimlerinde öncelikli olarak arzulanan insan modeli belirlenmekte ve bu modele yönelik her derse ait öğretim programı hazırlanmaktadır. Öğretim programlarına göre derslerde yapılacak olan etkinliklerin teorik yapısı belirlendikten sonra da eğitim öğretim faaliyetleri kasıtlı bir şekilde işlenmeye başlamakta (Topkara ve Özdemir, 2021, s. 10), bu modele uygun olarak da hedeflenen bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır.

Değerler de sosyalleşme süreci içinde kazanılmaktadır. Sosyalleşme, bireylerin içinde yer aldıkları toplumun değerlerini, normlarını, kendilerinden beklenen rolleri, uygun davranış kalıplarını öğrendikleri dinamik bir öğrenme sürecidir (Gündüz, 2021, s. 65). Bu süreçte eğitim politikasını belirleyenlerin, programlayanların ve uygulayıcı olan idareci ve öğretmenlerin değerleri ile toplumun değerlerinin farklılaştığı ve çatıştığı durumların eğitimin tüm süreçlerinde olumsuz etkiye sebep olduğu görülmektedir.

Çünkü değerler birlikte yaşamayı desteklemektedir. Değerler sürekliliğin ve kalıcılığın göstergesi ve garantisidir. Bunun için eğitim programlarında öngörülen değerler ile toplumun sahip olduğu ve yeni nesillerden beklediği değerler örtüşmek durumundadır (Tosun, 2016, s. 165).

Günümüzde değerlerin baş döndürücü bir şekilde değişiyor olması, çocukların değer karmaşası yaşamalarına yol açmakta ve onların bu sorunlarla yüzleşmelerini gerektirmektedir (Bayhan, 2024, s. 118). Çocuğa aile ve okulda kazandırılmak istenilen değerlerle; onlara medya ve dış dünyanın sunduğu değerler arasında da büyük tezatlar olduğu da görülmektedir. Kùltürler arası etkileşimin hızı da toplumları kendi kimliklerinden uzaklaştırabilmektedir (Bozkurt, 2017, s. 1)

Toplumun en büyük hedefleri arasında bütüncül bir kişilik, vicdani değerlere sahip, ahlaklı bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Ancak bu hedeflere ulaşmak kolay değildir. Bireylerin değer sistemleri, çocukluk döneminde ailelerinden ve çevrelerinden edindikleri deneyimlerle şekillenmekte ve daha sonrasında okulda gelişebilmektedir (Köylü, 2019, s. 27). Okullar da toplumun hem değerlerini şekillendiren hem de yansıtan yapılarıdır (Halstead, 1996, s. 3). Çocuklarının ahlaki eğitimi için birinci derece sorumlu olan kişiler: Bireylerin aileleri, sonra çevreleri ve okul ortamlarıdır (Coombs ve Tolson, 2005, s. 268).

Günümüzde değerler eğitimi aile, okul ve toplumun öncelikli görev ve sorumluluklarından biri olarak görülmekte, bireylere değerler eğitimi faaliyetleri aile ve toplumda planlı ve sistematik bir şekilde verilemediğinde ise bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik okulların ön plana çıktığı görülmektedir (Bayhan, 2024, s. 100-101). Gelişimsel açıdan her okul kademesindeki öğrencinin birbirinden ayrı gelişim döneminde olması ve gelişim görevinin farklılaşması nedeniyle değer eğitiminde farklı yöntem ve uygulamaların geliştirilmesini de zorunlu kılmaktadır (Eşici ve Özyurt, 2021, s. 90).

Ülkemizde Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri esas alınarak öğretim programları hazırlanmakta ve bu programa göre ders kazanımları belirlenmektedir. 2018 yılı DKAB Dersi (4-8. sınıf) Öğretim Programı'nda "kök

değerler”den bahsedilmekte ve bu değerler; “saygı, adalet, dostluk, sevgi, dürüstlük, öz denetim, vatanseverlik, sabır, sorumluluk, yardımseverlik” olarak ifade edilmektedir. Programda bu değerlerin öğretme ve öğrenme sürecinde kendi başlarına ve ilişkili olduğu değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacağı belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 3). Ayrıca programda farklı öğrenme stillerine uygun öğretme ortamlarının sağlanmasının hedeflendiği belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 8). Bu farklı öğrenme tekniklerinden biri de oyundur.

Oyun çocukların zevkle öğrenmelerini sağlamaktadır. Çocuk denince de akla ilk gelen şey oyun olmakta ve çocuk dünyaya geldiği andan itibaren oyunla karşılaşmaktadır. Çocuğun anne babasının ve yakınlarının çocuğu severken yaptığı hareketler, taklitler çocuğun ilk karşılaştığı oyunlardır (Özhan ve Muradoğlu, 1997, s. 13). Çocuklar doğumdan itibaren ya yalnız ya da anneleri ile oynamakta, oyun arkadaşı olarak başkasına ihtiyaç duymamakta; oynaya oynaya arkadaşlarının bağımsız varlıklarını kabul etmeye başlamaktadır (Yavuzer, 2004, s. 170).

Okul öncesi çocuklar için ise oyun en aktif öğrenme mekanizmasıdır (Çankırılı, 2007, s. 11). Çocuklar oyunu oyun olsun diye oynamamaktadır. Oyunu ciddi bir iş olarak görmekte, oyun ile hem bedenlen hem de ruhen kendilerini ifade etme imkânı bulmaktadırlar (Bilgin, 1985, s. 139). Çocuklar oyun ile bıkmadan usanmadan öğrenmeye çalışmaktadırlar (Yorulmaz, 2015, s. 10-11). Oyun sırasında acıktıklarını, tuvaletlerinin geldiğini bile unutabilmekte, oyunu bitirilmesi gereken bir görev olarak görmektedirler (Koca, 2014, s. 5). Oyunla sınıfta ve hayatta gerekli olan temel becerileri de öğrenmektedirler (Auerbach, 2008, s. 19).

Okul çağı çocuklarının oyunları ise genellikle daha bilinçli, disiplinli ve toplu oyunlardır (Cömert, 1988, s. 11). Çocuklar okula başlamalarıyla birlikte kurallı oyunlar oynamaya başlamaktadırlar. Erkekler daha çok takım oyunları ve yarışmalardan hoşlanırken, kızlar yakın arkadaşlıklar kurarak ip atlama, seksek gibi oyunları tercih etmektedirler (Yalçın, Demirdağ ve Kazak, 2017, s. 30). Bu dönemde oyunların öğretmen önünde başarıya ulaşma, galip gelme, kendini kabul ettirme motivasyonları taşıdığı da görülmektedir (Cömert, 1988, s. 11).

Çocukların yaşı büyüdükçe kurallı oyunlar artmakta, zihinsel oyunlar azalmaktadır. Bu durum çocuklar için hayaller dünyasından sıyrılarak gerçekler dünyasına geçiş olarak değerlendirilmektedir (Pehlivan, 2005, s. 43). Oyun etkinliklerinin sayısı ve çeşitliliği de çocukların yaşı büyüdükçe azalmakta ve çocuklar birçok deneyim sonunda ilgi duydukları ve daha iyi becerdikleri oyunlarda daha çok zaman harcamaktadırlar. Dikkat süreleri uzadıkça belirli bir oyunda daha uzun süre kalıp araştırma, deneme, keşfetme, tanıma aşamalarından ve eski deneyimlerinden yararlandıkları yaratıcı oyunlar kurmaktadır. Çocuklar büyüdükçe beden de durgunlaşmakta, daha zihinsel beceriler ile bedeninin uyum içinde çalıştığı oyunlara yönelmektedirler (Ömeroğlu, 1992, s. 18-19).

Çocuk, oyunda kendini duygusal açıdan güvenli bir çevrede hayal etmekte, bu nedenle duygularındaki tüm gelişmeler oyun esnasında öğrenilebilmektedir (MEB, 2014, s. 10). Bu nedenle oyun, sadece öğretmenlerin ve eğitimcilerin önemseydiği bir etkinlik değildir. Oyunun iyileştirici gücünden ve özelliklerinden pedagoglar, psikiyatri, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanlarındaki uzmanlar da faydalanmaktadır (Özkan, 2020, s. 4). Çünkü çocuk, oyununda yalnız yetişkinleri taklit etmekle kalmamakta, oyuna kendinden de bir şeyler katmakta, kendi yaşantısını da oyuna yansıtmakta, kendisine yapılmasını istediği veya yapılmasından korktuğu şeyleri canlandırmaktadır (Ömeroğlu, 1992, s. 11-12). Oyun, çocuğun gerçek hayatı olduğu için oyun oynarken kendinden geçmekte ve gerçek kişiliğini ortaya koyup izleyene kendini her yönüyle tanıtmaktadır (Cömert, 1988, s. 11). Bu sebeple çocuğun eğitim ve tedavisi için de bu dünyaya girmek gerekmektedir (Uluğ, 1997, s. 12).

Yetişkinlerin hayatında vazgeçemeyeceği en önemli uğraşlar her ne ise çocuklar için de oyun bu anlamı taşımaktadır. Çocukların sağlıklı gelişmeleri, büyümeleri için sevgi ve beslenme kadar, oyun ve oyuncaklar da gereklidir (Koca, 2014, s. 5). Hayat sadece okuldan ibaret değildir. Çocuğun oyuncakları, annesi, babası ve arkadaşları vardır. Gülmek ve eğlenmek de onun yaşamının bir parçasıdır. Hırslı, otoriter, başarı odaklı bir eğitimci çocuğun elinden gülmelerini, oynamalarını, eğlenmelerini alıyorsa bu çocuğa yapılabilecek en büyük haksızlıktır (Güneş, 2017, s. 41). Okulda oyunun önemiyle ilgili Sahlberg ve Doyle de “okullar oyun ile harmanlanmış merak,

yaratıcılık ve keşif atmosferiyle hayat bulacak” (Sahlberg ve Doyle, 2020, s. 9) diyerek oyunun önemini anlatmaktadır.

Değerler eğitiminin bireyin gelişimindeki önemi ve eğitsel oyunların çocuklar için bu olumlu yönleri bir arada düşünüldüğünde DKAB Dersi (4-8. sınıf) Öğretim Programı’nda hedeflenen kök değerlerin öğrencilere kazandırılmasında eğitsel oyunların kullanılması gerektiği görülmektedir. Ayrıca DKAB dersinin eğitsel oyunlarla öğretimi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde kök değerlerin tamamının eğitsel oyunlarla öğretimine yönelik yapılmış herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmayla da eğitsel oyunların değer öğretiminde kullanımı konusuna katkı sağlamak hedeflenmiştir.

1.5 Varsayımlar

1. Katılımcıların uygulama sürecinde derslere istekli olarak katıldıkları varsayılmıştır.
2. Katılımcıların başarı testi ve kök değerler ölçekleri sorularını cevaplarken duygu ve düşüncelerini içtenlikle belirttikleri varsayılmıştır.
3. Uygulama sürecinde kontrol ve deney grubunun dışsal etkenlerden eşit düzeyde etkilendiği varsayılmıştır.
4. Deney ve kontrol grubu arasında araştırma sonuçlarını etkileyebilecek herhangi bir etkileşimin olmadığı varsayılmıştır.
5. Veri toplama araçlarının hazırlanması sürecinde başvuru uzmanların görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
6. Katılımcıların gözlemlerde, günlüklerinde ve görüşme yapılırken gerçek davranışlarını sergilediği ve ifade ettiği varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

1. Araştırma 2023-2024 öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. 2018 yılında yürürlüğe giren DKAB Dersi Öğretim Programı’nın 7. sınıf “Ahlaki Davranışlar” ünitesi ile sınırlıdır.
3. Kastamonu ili Merkez ilçesi Yirmüç Ağustos Ortaokulu 7/B-C-D-E sınıflarında öğrenim gören 66 öğrenci ile sınırlıdır.

4. Uygulama 5 hafta ve 10 ders saatinde araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulamada kullanılan 10 farklı eğitsel oyun ile sınırlıdır.
5. Araştırma verileri kök değerler ölçekleri, başarı testi, görüşme formu, gözlem formları ve öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Değer: “Nesne ve olayların, insanca önemini belirleyen niteliği” (Hançerlioğlu, 1985, s. 54), “kişinin, isteyen, gereksinme duyan, erek koyan bir varlık olarak, nesne ile bağlantısında beliren şey” (Akarsu, 1994, s. 49), “arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tavrı” (Bolay, 1997, s. 93), “bir şeyin önem ölçüsünü gösteren, onu anlamlı, istenir, faydalı veya ilgi konusu haline getiren özellik ya da nitelik” (Cevizci, 2012, s.112).

Kök değerler: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...” isimli çalışmada ifade edilmiş, öğrencilere aktarılması hedeflenen millî, manevi ve evrensel değerler “dostluk, adalet, öz denetim, dürüstlük, saygı, sabır, vatanseverlik, sorumluluk, sevgi, yardımseverlik” (MEB, 2017, s. 7).

Oyun: “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence; bedensel ve zihinsel yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan çevikliğe dayanan her türlü yarışma; şaşkınlık uyandırıcı hüner” (TDK, 2011, s.1830), “vakit geçirmek, eğlenmek gibi maksatlarla yapılan ve maharet, hesap dikkat ve rastlantıya dayanan şey, halk önünde eğlendirmek ve hoş vakit geçirmek maksadıyla gösterilen hüner” (Doğan, 1996, s. 870).

Eğitsel oyun: “Eğitici oyun anlamına gelen eğitsel oyun, bireylerin bedensel, zihinsel ve toplumsal gelişmelerine katkı sağlamak amacıyla hazırlanmış, eğitici ve öğretici nitelik taşıyan tiyatro eseri” (TDK, 2011, s.761), “çocuğun ruh ve bedenini sağlıklı gelişimini sağlayan, iyi davranış ve alışkanlıklar kazandıran, oynayana haz veren etkinlikler” (Akandere, 2006, s. 2).

1.8 İlgili Araştırmalar

Araştırma konusu olan DKAB dersi 7. sınıf “Ahlaki Davranışlar” ünitesinde yer alan kök değerlerin öğrencilere eğitsel oyunlarla öğretimine yönelik tamamlanmış birebir çalışma bulunmamakla birlikte, eğitsel oyunlarla ilgili yirmi dokuz doktora çalışmasına ve yüz doksan altı yüksek lisans çalışmasına ulaşılmıştır. Din öğretiminde oyun konulu bir doktora ve on altı yüksek lisans çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmaların yanı sıra eğitsel oyunların din öğretiminde kullanımına yönelik altı kitaba, bir kitap bölümüne, yedi makaleye ve üç bildiriye ulaşılmıştır. Din öğretimiyle ilgili araştırmalar şunlardır;

Kalender (1999)’in “Din Eğitiminde Oyun” isimli doktora çalışması eğitsel oyunlarla ilgili din eğitimi alanında yapılan tek doktora tezidir. Çalışmada oyun kavramı ele alınmış olup literatür taraması şeklindedir. Dört bölümden oluşan çalışmanın giriş bölümünde oyun kavramı kültür, felsefe ve sanat ile ilişkisi yönünden ele alınmış; birinci bölümde oyun ve oyuncak; ikinci bölümde yaş, cinsiyet ve oyun konuları; üçüncü bölümde ise eğitim, din, oyun başlığı ile dinde ve eğitimde oyun incelenmiştir.

Özen (1999)’in “İslam Eğitimcilerinden Bazılarına Göre Çocukta Oyun ve Oyuncak” isimli yüksek lisans çalışması beş bölümden oluşmaktadır. Çalışmada ilk bölümde oyun ve oyuncakın tarihsel gelişimi, ikinci bölümde okul öncesi eğitimde oyunun yeri ve önemi, üçüncü bölümde oyuncakın eğitsel değeri ve oyuncak seçimi, dördüncü bölümde oyun evreleri ve oyunu etkileyen faktörler, beşinci bölümde ilgili ayet ve hadisler incelenerek “Sünnette oyunun yeri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Zengin (2002)’in “Eğitsel Oyunlar ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı” isimli yüksek lisans çalışması üç bölümden oluşmaktadır. Çalışmada bazı oyunların din dersine uyarlanmasından bahsedilmektedir. Birinci bölümde araştırmanın problemi ve yöntemi, ikinci bölümde oyun, oyunla ilgili kuramlar ve eğitsel oyunlar, üçüncü bölümde yazılı oyunlar, ezber oyunları, drama oyunları, tartışma oyunları, rol oynama, iletişim oyunları şeklinde gruplara ayrılmış ve DKAB dersinde oynanabilecek bazı oyunların tanıtımı yapılmıştır.

Turhan (2004)'ın “(Hz. Peygamber'in Hadisleri Işığında) Çocuğun Eğitiminde Oyunun Yeri” isimli yüksek lisans çalışmasının birinci bölümünde oyunun tanımı, tarihçesi ve oyun teorileri, ikinci bölümde çocuğun gelişimine oyunun etkileri, üçüncü bölümde çocuğun eğitimi ve öğretiminde oyunun yeri, dördüncü bölümde oyunu etkileyen faktörler ve oyun çeşitleri, beşinci bölümde ise Hz. Peygamberin sünnetinde oyunun yeri açıklanmıştır.

Çangır (2008)'ın “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu(Tuzla Örneği)” isimli yüksek lisans çalışmasında İstanbul ili Tuzla ilçesinde görev yapan 30 DKAB dersi öğretmeni ile 500 öğrenciye anket uygulanmış ve değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma sonunda, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun eğitsel oyun yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ve bu yöntemi derslerinde yeterli düzeyde uygulamadıkları ifade edilmiştir.

Karasan (2013)'ın “4 ve 5. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Oynatılabilecek Eğitsel Oyunlar” isimli yüksek lisans çalışmasının giriş bölümünde araştırmanın problemi ve yöntemi tanıtılmış; birinci bölümünü oyun, oyunun çocuğun hayatındaki yeri, gelişimine etkisi, eğitimde oyunun kullanılmasından bahsedilmiş; ikinci bölümde DKAB derslerinde kullanılabilecek oyun örnekleri verilmiş ve bu oyunların derslerdeki uygulaması açıklanmıştır.

Göktepe (2015)'nin “Okul Öncesi Dönem Din Eğitiminde Oyun, Oyuncak ve Görsel Sanat Etkinliği Örnekleri” isimli yüksek lisans çalışmasının giriş bölümünde araştırma tanıtılmış; ikinci bölümde oyuncak, oyun ve görsel sanat etkinliği kavramları hakkında bilgi verilmiş, Hz. Peygamber'in sünnetinde oyun ve oyuncak, okul öncesi din eğitiminde oyunun önemi anlatılmış; üçüncü bölümde okul öncesi din eğitiminde kullanılabilecek 25 oyun, 15 oyuncak ve 27 görsel sanat tasarım etkinliğinden bahsedilmiştir.

Mert (2015)'in “Bilgisayar Oyunları Yoluyla Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi” isimli yüksek lisans çalışmasının birinci bölümünde dini gelişimle ilgili evre kuramları, ikinci bölümünde okul öncesi dönemde din eğitimi ve bilgisayar oyunları,

üçüncü bölümünde meşhur olan bilgisayar oyunlarındaki dini semboller ve içerikleri, dördüncü bölümünde okul öncesi dönem için dini bilgisayar oyunu örnekleri geliştirilmiş ve resimleri ile birlikte oyunlar tanıtılmıştır.

Alibekiroğlu (2017)'nin “İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kavram Öğretiminde Oyunun Kullanımı” isimli yüksek lisans çalışmasının birinci bölümünde araştırma problemi, amacı, önemi; ikinci bölümde kuramsal çerçeve; üçüncü bölümde araştırmada kullanılan beş oyunun uygulanışı açıklanmış; dördüncü bölümde oyunların somut işlem döneminde bulunan ilkökul 4. sınıf öğrencileri için inanç öğrenme alanındaki kavramların öğretimine ne derece etki ettiğinin araştırılması yapılmış, soyut kavramları öğrenmede ve davranışa dönüştürmede etkisi açıklanmıştır. Oyunların ilkökul 4. sınıf öğrencileri için soyut kavramları öğrenmede ve davranışa dönüştürmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Arslan (2017)'in “4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretim” isimli yüksek lisans çalışması 2016-2017 öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesi Teletaş İlkokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma, deney ve kontrol grubunda 76 öğrenciyle gerçekleştirilmiş deneysel bir çalışmadır. Deney grubunda eğitsel oyun, kontrol grubunda öğretmen merkezli öğretim kullanılarak 3 hafta süreyle çalışma yürütülmüş, eğitsel oyun yönteminin ilkökul 4. sınıf DKAB dersi “Hz. Muhammed’i Tanıyalım” ünitesinde öğrenci başarısı ve derse karşı tutuma etkisi araştırılmıştır. Nicel yöntem kullanılan çalışmada eğitsel oyun yönteminin ilkökul 4. sınıf DKAB dersinde başarıyı olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Atasoy (2019)'un “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi” isimli yüksek lisans çalışmasının birinci bölümünde teorik çerçeve, eğitsel oyun ve kavram öğretimi açıklanmış; ikinci bölümde araştırmanın yöntemi; üçüncü bölümde eğitsel oyunlarla ilgili öğretmen görüşleri açıklanmıştır. Çalışmada DKAB derslerinde eğitsel oyunlar aracılığıyla kavram öğretimine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koyma amaçlanmış ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İstanbul ili Eyüp ilçesinde görev yapmakta olan 24 DKAB öğretmeni ile görüşme yapılmış, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan

DKAB öğretmenleri eğitsel oyun yöntemini dini kavramların öğretiminde etkili gördüklerini ifade etmişlerdir.

Göv (2019)'ün “Din Eğitiminde Kullanılan Eğitsel Oyunların Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığına Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasının birinci bölümünde araştırmanın problemi, oyun ve önemi, oyunun tarihçesi, İslam dininde ve İslam tarihinde oyunun yeri, oyunun çocuk gelişime etkisi, oyun kuramları, oyun sınıflandırmaları, eğitsel oyun yönteminin öğretim ve din eğitiminde kullanımı, eğitsel oyunla eğitimin üstün yönleri ve sınırlılıkları, planlanmasında ve uygulamasında dikkat edilmesi gereken hususlar; ikinci bölümde yapılan araştırmalar; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi; dördüncü bölümde bulgular; son bölümde sonuç ve öneriler yer almaktadır. Araştırma 2015-2016 öğretim yılı Gaziantep ili Şahinbey İstiklal Ortaokulu 6. sınıf “Namaz İbadeti” ünitesinde yapılmış deneysel bir çalışmadır. Araştırmada din eğitiminde kullanılan eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkisi araştırılmış, eğitsel oyunların başarıyı ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Din eğitimi alanında oyun ile ilgili deneysel çalışmaların çok az olduğu belirtilmiş, bu alanda farklı yaş gruplarına yönelik yeni çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Şaşa (2021)'nin “Öğretici Görüşlerine Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Kur'an Öğretiminde Eğitsel Oyun Uygulamaları” isimli yüksek lisans çalışmasında Kur'an öğretiminin eğitsel oyunlar ile çocukların düzeylerine indirgenerek eğlenceli bir öğretim süreci hâline dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında tezin problemi, amaç ve önemi, sınırlılıkları, araştırmanın yöntemi, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili bilgiler verilmiştir. İkinci bölümde oyun kavramı ve oyunun uygulama aşamaları ele alınmıştır. Üçüncü bölümde okul öncesi dönemde dini gelişim özellikleri, din eğitimi ve okul öncesi dönemde oyunun önemine değinilmiştir. Dördüncü bölümde DİB 4-6 yaş Kur'an Kursları tüm yönleri ile ele alınmıştır. Beşinci bölümde ise Malatya merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 20 öğretici ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile öğreticilerin Kur'an-ı Kerim öğretiminde eğitsel oyun uygulamalarına ne düzeyde yer verdikleri saptanmaya çalışılmıştır.

Egi (2022)’nin “5. Sınıf İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Etkinliklerinin Kullanımı” isimli yüksek lisans çalışmasında 5. sınıf ilköğretim DKAB dersinde “Ramazan ve Oruç” ünitesi ile ilgili kazanımlara yönelik 40 tane eğitsel oyun etkinliği hazırlanmıştır. Eğitsel oyunların çocuklarda kavramları anlamaya, problem çözme becerilerini geliştirmeye ve günlük yaşam becerileri kazanmaya yardımcı olduğu, soyut kavramları daha kolay anlayabilmelerini sağladığı, el-göz koordinasyonu ile sosyal becerileri geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çeken (2022)’in “Eğitsel Oyun ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Kullanımı” isimli yüksek lisans çalışması Ağrı ili Doğubayazıt ilçesi Hasan Çoktin Cumhuriyet Ortaokulu 6-C, 6-D sınıflarında öğrenime devam eden 44 öğrenci ile yapılmış deneysel bir çalışmadır. Çalışmanın deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark çıkmadığı belirtilmiştir. Uygulama sırasında ve sonrasında eğitsel oyunla ders yapılan sınıflardaki öğrencilerin derse ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirdiğinin gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Can (2023)’ın “Okul Öncesi Dönem Kur’an Öğretiminde Eğitsel Oyun ve Etkinlikler” isimli yüksek lisans çalışmasında, okul öncesi dönemde çocukların eğitiminde önemli bir yeri olan oyun ve etkinliklerin Kur’an öğretiminde kullanım imkânı aranmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde oyunun ne olduğu ve tarihten günümüze kadarki seyri ele alınmıştır. İkinci bölümde ise oyunun eğitim-öğretim alanında kullanımına dair bilgilere yer verilmiştir. Bu çerçevede belli başlı oyun kuramları ele alındıktan sonra eğitsel oyun yönteminin teorik ve pratik açıdan tanımı yapılmıştır. Üçüncü bölümde ise okul öncesi dönemde çocukların Kur’an öğretiminde kullanılabilecek oyun ve etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Sonuç olarak eğitsel oyun ve etkinliklerin okul öncesi dönem Kur’an öğretiminde son derece etkili bir teknik olduğunun görüldüğü belirtilmiş, seçme örneklerle yer verilmiştir.

Gülbaşı (2024)’nın “7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi Kullanımının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasında din öğretiminde eğitsel oyun yöntemi kullanımının DKAB dersi 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Araştırma ‘Güzel Ahlaki Tutumlar’ ünitesinde ‘öz denetim doğruluk, adalet, sabır, saygı’ konuları özelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Konya İli Selçuklu ilçesi Selçuklu Belediyesi İmam Hatip Ortaokulunda 20 deney ve 20 kontrol grubunda toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada karma yöntem kullanılmış, nicel boyutunda öntest - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak DKAB dersi tutum ölçeği, akademik başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Geleneksel yöntemin öğrencilerin akademik başarılarında istenilen düzeyde fayda sağlamadığı, eğitsel oyunun öğrencilerin başarı düzeyinin yükselmesinde ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ifade edilmiştir.

Din eğitimi alanında eğitsel oyunlara yönelik yapılan tezler incelendiğinde; Kalender (1999), Özen (1999) ve Turhan (2004)’ın çalışmalarının oyunun önemine yönelik olduğu; Zengin (2002), Karasan (2013), Göktepe (2015), Mert (2015), Egi (2022) ve Can (2023)’ın çalışmalarının oyunun önemi ve oyun örneklerine yönelik olduğu; Çangır (2008), Atasoy (2019) ve Şaşa (2021)’nın çalışmalarının öğretmenlerin ve Kuran kursu öğreticilerinin eğitsel oyunları uygulama durumlarına yönelik olduğu; Arslan (2017), Göv (2019), Çeken (2022), ve Gülbaşı (2024)’nın çalışmalarının deneysel çalışmalar olduğu; Alibekiroğlu (2017)’nin çalışmasında ise gözlem formları kullanılarak nitel bir çalışma yapıldığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda, Çangır (2008), Atasoy (2019) ve Şaşa (2021) çalışmalarında DKAB öğretmenlerinin ve Kuran kursu öğreticilerinin eğitsel oyunlarla ilgili görüşlerini araştırmıştır. Alibekiroğlu (2017), eğitsel oyunların 4. sınıf inanç öğrenme alanındaki kavramların öğretimine ne derece etki ettiğini araştırmış, Arslan (2017) da 4. sınıf “Hz. Muhammed’i Tanıyalım” ünitesinde eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Göv (2019)’ün çalışmasında 6. sınıf DKAB dersi “Namaz İbadeti” ünitesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Çeken (2022) tarafından 6. sınıf “Peygamber ve İlahi Kitap İnancı” ünitesinde deneysel bir çalışma yapılmıştır. Gülbaşı (2024)’nın 7. sınıf ‘Güzel Ahlaki Tutumlar’ ünitesi “öz denetim, doğruluk, adalet, sabır, saygı” konuları özelinde gerçekleştirilmiştir. Bunların dışındaki diğer çalışmalar, literatür taraması şeklinde

olup bunların dördünde literatür taraması ile birlikte oyun ve etkinlik örneklerine de yer verilmiştir.

Din öğretiminde kullanılabilecek eğitsel oyunları içeren altı kitaba ve bir kitap bölümüne ulaşılmıştır. Bunlardan Sevim (2015) tarafından hazırlanan “Din Öğretiminde Oyun Örnekleri” isimli kitap iki bölümdür. İlk bölümde oyun ve eğitsel oyun hakkında bilgi verilmiş, ikinci bölümde ise eğitsel oyun örneklerine yer verilmiştir.

Yorulmaz (2015) tarafından hazırlanan “Oynayalım Öğrenelim Din Eğitiminde Kullanılabilecek Eğitsel Oyunlar” isimli kitap iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuğun eğitiminde oyunun yeri ve önemi, oyunun çeşitli gelişim aşamalarına etkisi, eğitimde oyun kullanımının yarar ve sınırlılıkları açıklanmış; ikinci bölümde de din eğitiminde kullanılabilecek eğitsel oyunlara örnekler verilmiştir.

Zengin, Arslan, Uçar, Aydoğdu (2018) tarafından hazırlanan “Din, Ahlak ve Değerler Öğretimi İçin Eğitsel Oyunlar” isimli kitapta din eğitiminde kullanılabilecek seksen yedi oyun örneğinin tanıtımı yapılmıştır.

Balcı, Müftüoğlu, Bilgi ve Kuruner (2020) tarafından hazırlanan “Oyun ve Eğlenceli Etkinliklerle Din Öğretimi (4-6 Yaş)” isimli kitapta okul öncesine yönelik çeşitli oyun örnekleri yer almaktadır.

Yalçın (2022) tarafından hazırlanan “Bir Din Bir Oyunlarla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi” isimli kitapta 4,5,6,7 ve 8. Sınıf düzeylerine yönelik yirmi beş kazanım oyunu, yirmi beş tane de ara sıcak oyunu bulunmaktadır.

Sadıkoğlu (2023) tarafından hazırlanan “Oyunlarla Dini Değerler” isimli kitapta elli bir değer açıklanmakta ve bu değerlere yönelik çeşitli oyunlar bulunmaktadır.

Çelik (2021)’in “Ortaokullar İçin Eğitsel Oyun Uygulamaları (Ed. Yıldız ve Şimşek)” isimli kitapta “DKAB Dersi İçin Örnek Oyun Uygulamaları” başlığıyla kitap bölümü yer almaktadır. Bu bölümde DKAB dersinde eğitsel oyun kullanımı, öğretmenin

dikkat etmesi gereken hususlar ve oyun kullanımında dikkat edilecek ilkeler ifade edilmiş ve on iki eğitsel oyuna yer verilmiştir.

Din öğretiminde eğitsel oyunlarla ilgili yedi makaleye ulaşılmıştır. Karadut (1983) tarafından hazırlanan “Çocuk Terbiyesinde Oyunun Önemi ve Yeri” isimli makalede çocuk terbiyesinde oyunun önemi ve yeri Hz. Muhammed’in hayatından örneklerle açıklanmıştır.

Çelik (2004) tarafından hazırlanan “Çocuk, Oyun ve Din Eğitimi” isimli makalede oyunun çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli rol oynadığı, İslam dininin oyuna olumlu yaklaştığı, din öğretiminde oyundan faydalanılmasının olumlu sonuçlar verebileceği ifade edilmiştir.

Gürer ve Arslan (2017) tarafından hazırlanan “DKAB Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretimin Öğrenci Başarısına ve Derse Tutumuna Etkisi” isimli makale yukarıda adı geçen Arslan (2017)’in yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir.

Yorulmaz (2018) tarafından hazırlanan “Dijital Oyunlarda Müslüman Temsili” isimli makalede Batılı ve Müslüman oyun üreticilerinin oyunlarında Müslümanların temsili karşılaştırılarak incelenmiştir. Müslümanların dijital oyunlarda temsili söz konusu olduğunda Batılı ve Müslüman üreticilerin birbirine zıt tavırlara sahip oldukları, Batı menşeli oyunlara karşı İslam dünyasından çeşitli tepkisel oyunlar üretildiği ifade edilmiştir. Bu oyunlardaki temsillerin, oyunları oynayan Müslüman ve gayrimüslimleri nasıl etkilediğine yönelik araştırmaların yapılması önerilmiştir.

Zengin (2018) tarafından hazırlanan “Din Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı” isimli makalede eğitsel oyunların önemi açıklanmış ve eğitsel oyunların din öğretiminde kullanılmasının öğretimin kalitesini artıracığı ifade edilmiştir.

Yorulmaz ve Göv (2019) tarafından hazırlanan “Din Eğitiminde Kullanılan Eğitsel Oyunların Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığına Etkisi” isimli makale yukarıda adı geçen Göv (2019)’ün yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir.

Birgün ve Osmanoğlu (2023) tarafından hazırlanan “Eğitsel Dijital Oyunların DKAB Dersine Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi” isimli makalede eğitsel dijital oyunların DKAB dersinde öğrenci tutumuna olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, Kayseri ili Melikgazi ilçesinde resmi bir ilkokulun 4. sınıfında bulunan 84 öğrenci ile ilgili derse yönelik tutumlarını ölçen deneysel bir çalışmadır. Eğitsel dijital oyunların DKAB dersi öğrenci tutumlarını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Din öğretiminde eğitsel oyunlarla ilgili üç bildiriye ulaşılmıştır. Bayraktar ve Yorulmaz (2011) tarafından hazırlanan “İlköğretim DKAB Derslerinde Eğitsel Oyunların Kullanımı” isimli bildiride çocuk eğitiminde oyunun yeri ve önemi, eğitimde oyun kullanımının yararları ve sınırlılıkları açıklanmıştır. Bozkaya (2012) tarafından hazırlanan “Yaz Kur’an Kurslarında, Camilerde Kullanılabilecek Oyun Yönteminin Önemi ve Uygulanış Şekilleri” isimli bildiride eğitsel oyunların üstün yönleri ve sınırlılıkları incelenmiş ve din eğitiminde kullanılabilecek oyun örneklerine yer verilmiştir. Aslan (2012) tarafından hazırlanan “Öğretimde Eğitsel Oyunlar” isimli bildiride oyunun çocukların gelişim aşamalarına etkisi, öğrenme- öğretme sürecinde eğitsel oyun konuları araştırılmış; çocuğun öğrenmesinde ve dini değerleri sevmesinde oyunun etkili olacağı ifade edilmiştir.

Din öğretiminde “oyunlaştırma” konusunda ise Bilmez (2024)’in “Din Öğretiminde Oyunlaştırmanın Etkililiğinin İncelenmesi” isimli doktora çalışması ve Göksu (2022)’nin “Covid-19 Pandemi Sürecinde Online Din Eğitimi Faaliyetlerinde Oyunlaştırma: Kahoot! Uygulaması Örneği” isimli makalesi bulunmaktadır. Bilmez (2024)’in çalışmasında DKAB dersinde oyunlaştırılarak ders işlenmesinin öğrencilerin başarılarına etkisini ve oyunlaştırmaya yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma paralel karma desende ve Muş ili merkez ilçede 6. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, oyunlaştırmanın öğrencilerin duygularına hitap etmesi sebebi ile öğrencilere çekici geldiği, derse aktif katıldıkları ve keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ders başarılarının arttığı, üst düzey düşünme becerileri ve sosyal becerilerinin geliştiği ifade edilmiştir. Göksu(2022)’nin çalışmasında ise öğrencilerin Khoot uygulaması konusunda düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma 2019-2020 öğretim

yılında, karma yöntemle ve lisans düzeyindeki öğrencilerle yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin Khoot uygulamasını beğendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Din öğretimi ve ilahiyat alanında kök değerlere yönelik ise altı yüksek lisans çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışmalar Demir (2019) tarafından hazırlanan “Değerler Eğitimi Açısından Necip Fazıl Kısakürek’e Ait ‘Çile’ Adlı Eserde Kök Değerlerin İncelenmesi”, Arlı (2022) tarafından hazırlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuatında Yer Alan Kök Değerler Açısından Harfler Köyü Çizgi Filminin İncelenmesi”, Sürücü (2022) tarafından hazırlanan “DKAB Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi (4-8. Sınıf) ”, Arslantaş (2023) tarafından hazırlanan “Diyaret İşleri Başkanlığının Mevlidi Nebi’ye Yönelik Yayınlarında Kök Değerlerin İncelenmesi”, Ağca (2023) tarafından hazırlanan “Mevlânâ’nın Mesnevi’sinde Yer Alan Hikâyelerin Kök Değerlerin Öğretiminde Kullanımı”, Bozbiyık (2024) tarafından hazırlanan “Âşık Ruhsatî’nin Şiirlerinde Geçen Kök Değerlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” isimli çalışmalardır. Kök değerlere yönelik ise eğitim bilimleri alanında dört doktora, yetmiş beş yüksek lisans çalışmasına ulaşılmıştır. Kök değerlere yönelik doktora çalışmalarının üçünün Türkçe ve Edebiyat dersleri, birinin Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olduğu görülmektedir.

Din öğretiminde “değer” konulu birçok çalışma olmakla birlikte DKAB Öğretim Programındaki değerlere yönelik Görür (2015)’in “Ortaokul Düzeyindeki Din, Ahlak ve Değerler Alanındaki Seçmeli Derslerin Öğretmen-Öğrenci Görüşlerine Göre Program Açısından Değerlendirilmesi (Denizli Yatılı Bölge Ortaokulları Örneği)” isimli yüksek lisans çalışması, Akto (2010)’nun “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri (Van İli Örneği)”, Zengin (2010)’in “Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği”, Asri (2011)’nin “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu”, Aydeniz (2017)’in “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Örtük Program Açısından İncelenmesi”, Nas(2023)’in “Ortaöğretim Dkab Öğretim Programındaki Değerler İle İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi (Manisa İli Örneği)” isimli doktora çalışmaları bulunmaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1 Değer Kavramı

Değer kavramı, sosyal bilimlere Znaniecki tarafından kazandırılmış, Latince “kıymetli, güçlü olmak” anlamında “valere” kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995, s. 83). Almanca “wert”, Fransızca “valeur”, İngilizce “value, worth” ve Türkçede “kıymet” (Akarsu, 1994, s. 49; Bolay, 1997, s. 93) anlamına gelmektedir. Felsefe sözlüğünde nesne ve olayların, insanca önemini belirleyen niteliği (Hançerlioğlu, 1985, s. 54), kişinin, isteyen, gereksinme duyan, erek koyan bir varlık olarak, nesne ile bağlantısında beliren şey (Akarsu, 1994, s. 49), arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tavrı (Bolay, 1997, s. 93), bir şeyin önem ölçüsünü gösteren, onu anlamlı, istenir, faydalı veya ilgi konusu haline getiren özellik ya da nitelik (Cevizci, 2012, s.112) olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde değer kavramının farklı tanımları bulunmakta, bu tanımlar içerisinde “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak ifade edilen tanımın konumuz ile ilgili olduğu söylenebilir (TDK, 2011, s. 607).

“Değer” tanımı konusunda alanyazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Değer, toplum tarafından doğru, iyi ve yararlı olduğu kabul edilen şeylerdir. Değer, bireyin içinde bulunduğu çevreyle etkileşimi sonucu içselleştirdiği ve davranışlarına yön veren standartlardır (Akbaş, 2004, s. 44). Hökelekli’ye (2013, s. 285) göre değerler, davranışlara yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallardır. Yıldırım ve Demirel (2020, s. 16) değerleri bireylerin içinde bulunduğu toplum, kültür ve sosyal çevreyle etkileşimiyle oluşan, kişiden kişiye farklılık gösterebilen, bireyin inanç ve ilkelerini yansıtan soyut kavramlar olarak tanımlamaktadır. Akarsu (2015, s. 8) da insan olmanın değil, insan olabilmenin ön koşullarını oluşturan, metabolizmanın her hareketini yönlendiren, beynin yapmakta öncelik verdiği tüm eylemler olarak tanımlamaktadır. Değer kavramını, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğuna yönelik inanç olarak tanımlamak da mümkündür (Güngör, 2010, s. 27). MEB’e göre ise değerler; “toplumun millî ve manevi kaynaklarından ayrıştırılarak geçmişten günümüze kadar

ulaşmış ve geleceğimize aktaracak olduğumuz kendi öz mirasımızdır” (MEB, 2018, s. 2).

Yukarıdaki değer kavramının farklı tanımları da göstermektedir ki değer kavramının herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanımı bulunmamaktadır. Bu durumun temel nedeni: Kavramın felsefe, psikoloji, sosyoloji ve eğitim başta olmak üzere birçok alanda yer bulması ve “kıymet” kökünden hareketle bu kavrama farklı anlamlar yüklenmesinden kaynaklanmaktadır (Beldağ, 2020, s. 208).

Sosyal bilimlerde genel olarak felsefe, psikoloji, sosyoloji, teoloji ve antropoloji alanlarında incelenen değerler, sosyal bilimlerin en karmaşık konularından biridir. Sosyal bilimlerin farklı disiplinleri içerisinde incelenmesinden dolayı değerlerin kavramsallaştırılması da farklılaşmaktadır. Bunun sebebi de her disiplinin meseleyi kendi perspektifinden ele almasıdır (Şahin, 2021, s. 41). Bu nedenle ortak bir değer tanımı yapılamamakta, sosyal bilimlerde farklı disiplinlere göre farklı değer tanımları yapıldığı görülmektedir.

2.2 Değer Eğitiminin Önemi

Değer eğitiminin amacı, bireylerde sağlıklı ve doğru davranışların bilinçli, iradeli ve yerleşik birer alışkanlığa dönüşebilmesidir (D’Andrade, 2008, s. 10-12). Ancak yaşadığımız yüzyılda insan mekanik bir yapı olarak görülüp üst düzey verim alınmaya çalışılmaktadır. Bu durum, birçok toplumsal ve ahlaki sorunu da beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte aile bağlarındaki kopmalar, parçalanmış aileler ve çocuk üzerinde aileden daha etkili konuma geçen medya, sosyal medya ve popüler kültürün sunduğu renkli yaşam, ahlak ve değerler eğitimi bir tercih değil zorunluluğa dönüştürmektedir (Beldağ, 2020, s. 205). Eskiden tabiat kuvvetlerinden korkan insanlar bugün birbirlerinden, kendi yaptıkları silahlardan ve atom başlıklı silahlardan çok mikrobiyolojik silahlardan korkmaktadırlar. İnsanların tabiatın sırları hakkındaki bilgileri arttıkça, ellerindeki teknik cihazlar güçlendikçe, bu bilgi ve cihazları insanların ve genel olarak canlıların aleyhinde kullanmamalı; bunları, refah ve mutluluk yolunda kullanmayı insanlara aşılacak bir ahlak ve değer eğitimi verilmesi gerekmektedir (Ergün, 2019, s. 113).

Değeri bilmenin yeterli olmayacağı, onun davranışlara yön vermesi gerektiği ve içselleştirilerek birey için ölçüt olması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Günümüzde yaşanan en önemli problemlerden biri de budur. Söylemlerde yer alan ahlaki ilkelerin davranışlara sirayet etmemesi genelde toplum, özelde ise birey için önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Beldağ, 2020, s. 211). Günümüzde eğitimin yegâne amacının “iyi bir okul kazanmak” olduğu düşünülerek derslerin içinde değerler eğitimiyle ilişkili olarak yapılacak etkinlik ve uygulamalar da zaman kaybı olarak değerlendirilebilmektedir (Kasapoğlu, 2013, s. 105). Bu nedenle ahlaki davranışların sadece bilinmesi ve alışkanlık haline getirilmesi yeterli değildir, özgür iradeyle bilinçli davranışlar haline getirilmesi gerekmektedir (Tosun, 2016, s. 157).

Çocuklarının geleceklerini inşa etmeye çalışan aileler, öğretmenler ve diğer kişilik gelişimine önem verenler, çocuklarının toplumun temel değerlerini edinmesini istemektedirler (Baydar, 2009, s. 21). Değer öğretimi uzun bir süreçtir ve aile, okul, toplum arasında bu bağlamda bir uyum, söz ve eylem birliği olması beklenmektedir. Birey; ailede, okulda ve gündelik hayatın içinde, toplumda aynı değerlerin yaşandığını ve kabul edildiğini gördüğünde davranışlarını bu değerler etrafında ve içinde bulunduğu ortama uyum gösterecek biçimde şekillendirebilecektir (Atmaca, 2021, s. 222). Değerlerin benimsenmesi için de ailede ve eğitim kurumlarında değerlerin devamlılığının sağlanması gerekmektedir (Bozkurt, 2017, s. 1).

Değerler, öğrenilebilir ve öğretilbilir niteliklere sahiptir. Bireyin değerler dünyasını inşa etme sürecinde birey doğuştan neyin iyi neyin kötü olduğunu bilememekte, değerlerin kazandırılması aile ve eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleşmektedir (Elkatmış, 2009, s. 345). Değer öğrenmede, dersler ve etkinliklerin yanında planlı değer eğitimi çalışmaları ve örtük öğrenmelerin de etkisi vardır. Buradaki anahtar rolü ise okul içi insan ilişkileri ve etkileşimleri oynamaktadır. Bir okul gününde gerçekleşen tüm insan etkileşimlerinin kalitesini artırmak ve bilinçli davranmak gerekmektedir (Tosun, 2016, s. 158). Kazandırılmak istenilen değerler öğrenciler tarafından açık bir biçimde tanımlanmasa da okuldaki öğrenmelerin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Örtük programın planlayıcıları ve uygulayıcıları konumundaki öğretmenlerin bu programa yönelik düzenlemeleri dikkatli bir şekilde planlamaları ve uygulamaları oldukça önemlidir (Uğurlu, 2024, s. 27).

Öğretmenleri birer profesyonel eğitimci ve mürebbi olarak düşündüğümüzde akademik alandaki katkıları kadar ahlaki normların, ilkelerin ve değerlerin öğretilmesinde de büyük bir katkı sundukları kabul gören bir gerçektir. Öğretmenlerin kendi sınıflarında ortak ve öncelikli kabul edilen değerleri sınıfın genel işleyiş düzeninin ayrılmaz bir parçası olarak vermeleri ve kabul ettirmeleri gerekmektedir. Öğretmenler değer öğretiminde ve karakter yapılandırmasında rol model olarak öğrettikleri değerleri ve kazandırmak istedikleri karakter özelliklerini kendi hayatlarında yaşayarak çok daha isabetli olarak öğrencilere kazandırabileceklerdir (Atmaca, 2021, s. 226-234). Ancak okullarda verilecek değerler eğitimi faaliyetleri tek başına yeterli gelmemekte, bu konuda başarılı olabilmek için toplumun tamamında bir mücadeleye ihtiyaç duyulmaktadır (Bayhan, 2024, s. 101). Okulun benimsediği karakter ve değerler eğitimi yaklaşımlarının öğrencinin ailesi ve çevresindeki paydaşlarla paylaşması, rol ve sorumlulukları hakkında bilinçlendirmesi gerekmektedir (Eşici, Özyurt 2021, s. 99-100).

Değerlerin yaşanılarak ve yaşanılmaya değer bulunarak öğrenildiği gerçeği, okulda değer eğitimi için de geçerlidir. Dolayısıyla okul, sadece bir veya birkaç ders ile değer eğitimi gerçekleştiremez. Ders dışı değer eğitimi etkinlikleri de tek başlarına amaca ulaştıramayabilir (Tosun, 2016, s. 158). Ahlaki değerlerin varlığından bahsedebilmek için bu değerlerin toplumdaki bireyler tarafından içselleştirilmesi de gerekmektedir (Gündüz, 2021, s. 76).

Yaşadığımız yüzyıldaki olumsuzluklar değer eğitiminin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Değeri bilmenin yeterli olmayacağı, içselleştirilerek onun davranışlara yön vermesi gerektiği görülmektedir. Bu konuda da başta aile olmak üzere toplumun tamamına görev düşmektedir. Aile, okul ve toplum arasında bir uyum, söz ve eylem birliği olması gerekmektedir. Çünkü değerler, öğrenilebilir ve öğretilabilir niteliklere sahiptir. Okulda açık veya örtük değer eğitimi faaliyetleri yapılmalı, öğretmenlerin bu konudaki çalışmaları aileler ve toplum tarafından desteklenmelidir.

2.3 Değerlerin Sınıflandırılması ve Değer Öğretimi Yaklaşımları

Alanyazında değerlere ilişkin birçok farklı sınıflandırmanın yapıldığı görülmektedir. Değerler genel veya özel, sürekli veya geçici oluşlarına, zorlayıcılık derecelerine ve işlevlerine göre sınıflandırılmaktadır (Yürük ve Yapıcı, 2015, s.3). Spranger, Morris, Lenski, Roceach, Nelson, Kahle, Schwartz gibi yabancı araştırmacıların yanında Erol Güngör ve Hilmi Ziya Ülken gibi Türk araştırmacıların da farklı değer sınıflandırmaları bulunmaktadır (Şahin, 2021, s. 53-60)

Schwartz (2012, s. 5-7) değerleri on başlık altında sınıflamıştır. Bunlar: Öze yönelim, uyarım, hazcılık, başarı, güç, güvenlik, uygunluk, gelenek, yardımseverlik, evrenselliştir. Ball ve Roceach (1973, s. 580) ise değerleri amaç ve araç değerler olarak her biri on sekiz değerden oluşan iki kategoriye ayırmıştır. Güngör (2010, s. 86) de Spranger tarafından oluşturulan altı değeri gözden geçirmiş ve ona ek olarak ahlaki değerleri de ilave ederek yedili bir sınıflama yapmıştır. Değerleri dini, ahlaki, siyasi, iktisadi, sosyal, teorik ve estetik değerler olarak yedi başlıkta ele almıştır. Ülken (1965, s. 244) de aşkın, içkin ve normatif değerler olarak üç gruba ayırmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, değerler konusunda farklı sınıflandırmaların olduğu ve farklı yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Ancak değerler sınıflandırmalarının bireysel ve sosyal değerler olarak iki temelde farklılaştığı görülmektedir. Bireysel değerler karakter gelişiminde önemli rol oynamakta ve karakteri yansıtmaktadır. Sosyal değerler de toplumun bütününe devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından gerekli ve uygun olduğu kabul edilen, genelleştirilmiş ilkeler ve inançlardır (Şahin, 2019, s. 89-90). Değer öğretimi yaklaşımlarında ise değerlerin doğrudan öğretimi, değer açıklama, değer analizi, ahlaki muhakeme ve bütüncül yaklaşımların olduğu görülmektedir (Tahiroğlu, Kayabaşı ve Kayabaşı, 2013, s. 482).

Değerlerin öğretilmesinde değer aktarımı ve değer geliştirme yaklaşımı olarak temelde iki yaklaşımdan söz edilebilir. Bu yaklaşımlarda değerlerin direkt öğretilebilir olduğu veya değerleri benimsetmek için değerlerin sunumu ve tartışılması ön plana çıkmaktadır (Aydın ve Gürler, 2014, s. 67). İdealist felsefeden etkilenen değer aktarımı

yaklaşımında, bireyden kendine ait doğruları bulması değil, varlığı kabul edilen doğruları benimsemesi beklenmektedir (Alver ve Kesicioğlu, 2019, s. 155-173). Değer aktarımı yaklaşımında, belirli değerlerin, değer hükümlerinin, normların ve faziletlerin bilinmesi ve benimsetilmesi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım, ikna edici dil ve iletişim formlarının hâkim olduğu öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine kuruludur (Tosun, 2016, s. 166). Hümanistik kuramdan esinlenen değer geliştirme yaklaşımı ise bireylerin özel yaşantıları ve tecrübelerinden yola çıkılarak kendilerini tanımalarını ve değerler sistemini oluşturmalarını amaçlayan yaklaşımdır (Alver ve Kesicioğlu 2019, s. 155-173).

Değerler üzerinde kavramsal olarak henüz bir uzlaşa sağlanabilmiş değildir. Değerler hakkındaki tartışmalar; değerlerin tanımı, kaynağı, önem sırası, göreceli mi mutlak mı oldukları, değerlerin aktarılması ve içselleştirilmesinde hangi metodun olması gerektiği gibi konularda devam etmektedir (Yazıcı, 2014, s. 209-210). “Değer” kavramında olduğu gibi değerlerin sınıflandırılması ve değer öğretimi yaklaşımlarında da farklı görüşlerin olduğu görülmektedir.

2.4 Değerlerin DKAB Dersi ile İlişkisi

Millî Eğitim Temel Kanunu’nda değer eğitiminin öneminin “Türk milletinin bütün fertlerini, Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek” şeklinde ifade edildiği görülmektedir (URL-2). 2018 yılı DKAB Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı da Türk milli eğitiminin genel amaçları ile temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Öğretim Programının amaçlarında ortaokulu tamamlayan öğrencilerin millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak da yer almaktadır (MEB, 2018, s. 1-2). Bununla beraber Türk Millî eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri’ne uygun olarak öğrencilerin ahlaki değerleri tanımaları ve bunları içselleştirmeleri de amaçlanmaktadır (MEB, 2018, s. 8).

Alanyazında Türkiye’de değerler eğitiminin başlangıcının öncelikle UNESCO tarafından desteklenen ve Birleşmiş Milletlerin 50. yıldönümü kutlamaları için 1995

yılında hazırlanan uluslararası bir proje olan Yaşayan Değerler Eğitim Programı'na dayandığı (Cihan, 2014, s. 430) ve değer eğitiminin 20. yüzyılın başında Amerika'da ortaya çıktığı ifade edilse de Türk toplumu için tarihsel süreçte her zaman var olmuş, bireyin ve toplumun hayatını düzenlemede önemli bir yer almıştır. Türkiye'de kavram olarak ilk kez 2005 yılında öğretim programlarında yer alan “değerler eğitimi” ifadesi, 2018 yılında temel eğitim ve ortaöğretimde yer alan bütün derslerin ana noktası olmuştur. Bu doğrultuda öğretim programlarına değerlerimiz başlığı altında yapılan önemli vurguya kök değerler ifadesiyle sistemli olarak yer verilmiştir (Beldağ, 2019, s. 136).

DKAB Dersi (4-8. sınıf) Öğretim Programı'nda bahsedilen kök değerler, “sevgi, adalet, saygı, dostluk, sabır, dürüstlük, vatanseverlik, öz denetim, sorumluluk, yardımseverlik” olarak ifade edilmektedir. Bu değerlerin, öğrenme-öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacağı belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 3). Öğretim Programında öğrencilerin ahlaki ilkeleri yaşayarak öğrenmeleri, içselleştirmeleri ve karakter haline getirmeleri hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda eğitim kurumlarındaki değerlerin şekli, muhtevası ve tercih edilecek olan değerler halen sorgulanmaya devam etmekte (Akarsu, 2017, s. 20), okulda değer eğitimi konusunda içerik ve yönetime yönelik arayışlar sürmekte, değer eğitimi günümüz eğitiminin güncel ve önemli konuları arasında yer almaktadır (Tosun, 2016, s. 183).

Türkiye'de okul öncesi dönemden başlayarak lise bitene kadar karakter ve değerler eğitimi MEB'in ilgili mevzuatları çerçevesinde ve okuldaki program ve uygulamalarla gerçekleştirilmektedir (Eşici ve Özyurt, 2021, s. 90). Türkiye'de hangi değerlerin kazandırılacağı belirli mevzuat hükümlerinde yer almakla birlikte, hangi yaklaşıma göre kazandırılacağı ile ilgili netlik bulunmamakta, okul ve toplum temelli yaklaşımların zayıf olduğu görülmektedir. Okul temelli değer eğitimi anlayışı Türkiye'de 2005 yılına kadar farklı dersler içerisinde davranışçı yaklaşıma göre ele alınmış, hedef davranışlar belirlenerek bu davranışlar kazandırılmaya çalışılmıştır (Güneş, 2015, s. 28). 2018 yılında yayımlanan DKAB Öğretim Programında ise değerler eğitimi çalışmalarının belirli bir derse özgü olarak yürütülmeyeceği, müfredatlarının her birinde ve her bir ünitesinde ayrı ayrı bulunacağı belirtilmiştir

(MEB, 2018, s. 3). Ancak öğretim programında öncelikli olarak verilecek değerler sıralanmış olmakla birlikte kazanımlarla birebir ilişkisinin kurulmamış olduğu da görülmektedir (Arıcı ve Maden, 2018, s. 252).

Eğitim sistemi ile topluma mal olmuş değerlerin toplum tarafından takdir görme sürecini devam ettirme fonksiyonu bulunmakta ve topluma mal olmuş değerlerin en başında da dinî değerler gelmektedir (Kaymakcan, 2021, s. 258). Din ile değerlerin birbirleriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Değerler dinden beslenmekte, dinî değerler örtük ya da açık bir şekilde davranışları belirleyici işleve sahip olmakta, sosyokültürel değişimle birlikte değerler ve değer tercihleri değişebilmektedir (Yürük ve Yapıcı, 2015, s. 7-8). Din insanın düşünce, duygu, irade, vicdan ve davranış gibi unsurlarıyla doğrudan ilişkili bir takım emir ve yasaklar ortaya koyarak uyulması gerekli ortak esaslar tesis etmektedir (Gündüz, 2021, s. 76). Değer eğitimi din boyutundan soyutlamak mümkün olmamakla beraber sadece din boyutuna indirgemek de doğru değildir. Her türlü din eğitimi aynı zamanda değer eğitimidir. Ancak değer eğitimi hem amaç ve muhteva hem de eğitim yaklaşımları açısından din eğitiminden ibaret değildir. Bununla birlikte teorik çalışmalarda değer eğitimi içeriklerinin belirlenmesinde dine yer verilmemekte ya da az yer verilmektedir. Bu sorunu ele alan yaklaşım ve araştırmalar da mevcuttur. Uygulamada ise, özellikle ülkemizde, değer eğitimi sıklıkla din öğretimi merkezli yürütülmeye çalışılmaktadır (Tosun, 2016, s. 183-184).

Günümüzde okul gelişimi, değerler eğitimi ve dinî değerler bağlamında yapılan tartışmalarda değerlerin ve özellikle de dinî değerlerin öğretilmesinin tek bir derse indirgenemeyeceği varsayımından hareket edilmektedir (Tosun, 2016, s. 160). Okuldaki değerler eğitimi çalışmalarını DKAB dersi gibi tek bir dersin üzerine yıkmak ya da okul programına değerler eğitimi adıyla bağımsız bir ders koymak etkili bir çözüm olmayabilir (Kasapoğlu, 2013, s. 100). Okulda din söylemlerinin ve dinî değerler söylemlerinin merkezinde artık eskisi gibi dinin kendisi değil, insan ve değerleri yer almaktadır (Tosun, 2016, s. 160). Ahlak ve değer alanında verilecek eğitim, bireyi öncelemek durumundadır. Onu tanımadan, onun asli özellikleri üzerinden bir değer sistemi inşa etmeden yapılacak çalışma akamete uğramaya

mahkûm gözükmektedir. Bu açıdan bakıldığında özellikle din eğitimi alanında öne çıkarılacak değerlerin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir (Öz, 2020, s. 231).

Türkiye’de değerler eğitime yönelik tartışmaların devam ettiği görülmektedir. Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim okullarındaki değerler eğitimi çalışmaları MEB’in ilgili mevzuatlarına göre yapılmaktadır. 2018 yılında yayımlanan DKAB Dersi Öğretim Programı’nda kök değerlerden bahsedilmekte ve değerler eğitimi çalışmalarının belirli bir derse özgü olarak yürütülmeyeceği, ders müfredatlarının her birinde ve her bir ünitesinde ayrı ayrı bulunacağının belirtildiği görülmektedir. Bu nedenle okuldaki değerler eğitimi çalışmalarının DKAB dersi gibi tek bir dersin sorumluluğunda görmek yanlıştır. Ancak DKAB dersleri öğrencilerin değerleri kazanmalarında ve bu değerleri içselleştirmelerinde etkin bir rol oynamaktadır. Bu nedenle DKAB derslerinde öğrencilere değerlerin kazandırılması amacıyla çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerekmektedir. Bu yöntem ve tekniklerden biri de eğitsel oyunların kullanılmasıdır.

2.5 Oyunun Tanımı

Oyun kavramı kelime olarak “vakit geçirmek eğlenmek gibi maksatlarla yapılan ve maharet, hesap, dikkat ve rastlantıya dayanan şey” olarak ifade edilmektedir (Doğan, 1996, s. 870). Başka bir tanımda ise “yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence; bedensel ve zihinsel yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan çevikliğe dayanan her türlü yarışma” (TDK, 2011, s.1830) şeklinde tanımlanmaktadır. Türkçede oyun kelimesinin birçok anlamda kullanıldığı görülmektedir. Tiyatro performansı, çocuk oyunu, spor etkinlikleri, taş veya kâğıt oyunları, hile ve düzenbazlık gibi eylemler oyunun Türkçedeki karşılıklarından bazılarıdır (Sezgin ve Yüzer, 2020, s. 2).

Oyunun diğer dillerdeki karşılıklarına baktığımızda da Almancada *spiel*, İngilizcede *play* ve *games*, Fransızcada *jeu* kelimeleri oyunun yaklaşık karşılıklarıdır (Hazar, 1996, s. 3). İngilizcedeki *play* ve *game* kelimeleri Türkçede oyun olarak karşılık bulmaktadır. Fakat *play* herhangi bir amaç ya da kural olmaksızın eğlenceli bir eylem üzerine kurgulanmış etkinliklerken *game* de kurallar bulunmaktadır. *Game* ve *play*

arasındaki temel fark game de kural varken play de olmamasıdır (Samur, 2022, s. 18). Alanyazında oyun tanımları incelendiğinde oyunun çeşitli tanımlamalarının yapıldığı görülmektedir. Bu tanımların bazıları şu şekildedir:

Pehlivan'a göre oyun, eğlendirirken eğiten, öğretene bir etkinlik iken (Pehlivan, 1997, s. 31) Yavuzer'e göre çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları kendi deneyimleriyle öğrenme yöntemidir (Yavuzer, 2000a, s. 154). Saban (2005, s. 23)'a göre oyun, çocukların toplumdaki statüleri ve rolleri öğrendiği, dünya ile ilgili kurdukları hipotezleri test ettikleri, duygusal çatışmalarını çözdükleri ve sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olan eylemdir. Çoban ve Nacar (2006, s. 7)'a göre ise oyun, belli bir amaca yönelik olarak fiziksel ve zihinsel yeteneklerle belirli bir yer ve zaman içerisinde, kendine özgü kurallarla yapılan, sosyal uyumu, zekâ ve beceriyi geliştiren, aynı zamanda eğlendiren etkinliklerdir. Arnold (1995, s. 9), oyunu yetişkine göre yeniden doğuş ve tekdüzelikten kaçış, çocuk için ise uğraş olarak tanımlamakta, Johan Huizinga (2015, s. 50) ise oyunu özgürce razı olunan ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, bizzatı bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile 'alışılmış hayat'tan 'başka türlü olmak' bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyet olarak tanımlamaktadır.

Oyunla ilgili farklı tanımların olması, oyuna farklı yönlerden bakılmasından kaynaklanmaktadır. Bir bilim adamı fiziksel özellikleri açısından oyun tanımı yaparken bir başkası psikolojik veya sosyolojik açıdan oyunu tanımlamıştır (Hazar, 1996, s. 6). Oyunun çok kapsamlı bir konu olması sebebi ile oyunun farklı yönleriyle farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Ancak hiçbir açıklamanın tek başına oyunla ilgili düşünceleri tam olarak yansıtmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır (Kardaş, 2018, s. 16). Bu nedenlerden dolayı da oyunun ortak bir tanımı yapılamamaktadır.

2.6 Tarihte Oyun

Oyunların kökenine yönelik araştırmalarda İlk Çağ insanların avcılık için egzersiz yapma ihtiyacı duydukları, bunun en basit oyunların doğmasına sebep olduğu, önceleri dinî tören ve şenlikler ile gelişen oyunların, bir süre sonra din dışı konulara yöneldiği ifade edilmektedir (Hazar, 1996, s. 5). Tarih sahnesinde ne zaman yer aldığı ve

gelişimi bilinmese de insan varlığının bilindiği günden bu yana oyunun var olduğu düşünülmektedir (Onur, 1992, s. 365).

Arkeologların yaptığı çalışmalarda da bugün bilinen pek çok oyunun eski çağlarda bilindiğini gösteren belgeler yer almaktadır (Kardaş, 2018, s. 18). Ulaşılabilen belge ve kaynaklara göre en eski oyunların milattan önce 3000-3500'lü yıllara dayandığı görülmektedir. Türkiye'de Siirt ili yakınlarındaki Başur Höyüğü'nde bulunan oyun pullarının M.Ö. 3100-1900'lü yıllara ait olduğu düşünülmekte ve bulunan en eski oyun araçlarından biri olarak kabul edilmektedir (Sezgin ve Yüzer, 2020, s. 5).

British Museum'da M.Ö. 800 yıllarına ait "beştaş" oyununu gösteren heykel, eski Mısır'da duvar resmi olan oyun tahtası üzerinde oynanan sıçrama oyunları, yine eski Hindistan'da duvara resmedilen topaç döndürme ve zar oyunları, Meksika'da top oynandığına dair oyun yerini gösteren buluntular ve eski Yunan'daki oyun tavlasi resimleri günümüzde yaygın bir şekilde oynanan çoğu oyunu gösteren önemli kalıntılardır (And, 2007, s. 28). Yunan çömlek resimlerinde topaç, aşıklar, top oyunları, çember sürme ve tavlaya benzer bir oyuna rastlanmıştır. Girit uygarlığının kalıntılarında da minyatür ev eşyalarına ve bebeklere rastlanmıştır (MEB, 2014, s. 6).

Her çağda, her sınıftan çocuk oyun oynamıştır. Mısır, İran, Girit uygarlığına ait kalıntılarda birçok oyuncağa rastlanmıştır. En eski oyun aracı taştır. Eski Mısır'da tahtadan yapılmış bebekler, tahtadan veya taştan yapılmış topaçlar en eski oyun araçları olarak bulunmuştur. Tarihçiler, Romalı çocukların araba, çember ve topla oynadıklarını yazmaktadırlar. Eski çağlardan kalan tahta, kil, bronz, fildişi gibi malzemelerden yapılan oyuncaklar çeşitli ülkelerin müzelerinde sergilenmektedir (Tuncor, 2000, s. 5-6). Çin kaynaklarında uçurtma oyununun 3000 yıldan fazla geçmişinin olduğu bilinmektedir (Akandere, 2006, s. 4).

Oyunun ortaya çıkış tarihi kesin olarak bilinmese de eski dönemlere ait yapılan arkeolojik çalışmalar, insanoğlunun ortaya çıktığı tarih sahnesinin her döneminde oyuncaklara rastlanabileceğini göstermektedir. Bu da insanoğlunun tarih boyunca oyunun önemini bildiğini ve çocuğun eğitiminde oyundan yararlandığını göstermektedir.

2.7 Batı ve Türk-İslam Kültüründe Oyun

Antik Yunan’da eğitimin amacı beden ve ruhun aynı zamanda iyi ve güzel olması hedefine odaklanmıştır (Ergün, 2019, s. 47). Yunan eğitim ideali de esas olarak milattan önce 8-6. asırlarda oluşmuştur. Bu eğitim jimnastik ve müzik yoluyla insanın her yönünün gelişimini yani beden ve ruhen bütün halinde gelişmesini amaç edinmiştir (Aytaç, 1998, s. 17).

2000 yıl önce Romalı Quintilian, oyunun canlı bir mizacın işareti olduğunu, karakteri en doğal şekilde ortaya çıkardığını (Quintilian, 1996, s. 53) ifade etmektedir. Platon (2005, s.107) “Çocuklarımızı daha küçük yaştan itibaren kesin kurallarla düzenlenmiş bir oyun sanatına tabi kılmalıyız.” diyerek çocuğun oyunla büyümesi gerektiğini belirtmektedir. Aristoteles (2017, s. 252-253) de “Çocukları hareketsiz bırakmamak ve beden eğitimi yapmalarına engel olmamak gerekir. Çocuklar farklı şekillerde beden eğitimi yaparlar ancak bunun için en çok da oyunlardan yararlanırlar. Başka birçok konuda olduğu gibi özgür insanlara uygun şekilde çok yorucu olmayan ve bir mantığı olan oyunlar oynamalıdır. Oyunlar, onları daha sonraki dönemlerde yapacakları şeylere hazırlayacak ve heveslendirecek şekilde olmalıdır.” diyerek oyunun önemini ifade etmektedir. Aristoteles (2017, s. 257) “Oyun elbette ki yararlıdır çünkü çalıştığımız zaman yoruluruz, yorulmanın sonucunda dinlenmenin bir yolu da oyun olabilir.” şeklinde oyunun yararını ve dinlenmenin bir yolu olduğunu ifade etmektedir.

Platon ve Aristoteles’in oyunun çocuk eğitiminde önemli olduğunu ifade etmesinden sonra Rousseau, Montessori, Locke, Dewey ve diğerleri de oyunun eğitim programlarının önemli bir bölümünde yer alması gerektiğini öne sürmüşlerdir (Pehlivan, 2005, s. 67). Rousseau (2020, s. 68) “Çocukları sevin; oyunlarını, zevklerini, sevimli içgüdülerini destekleyin. İçinizden hanginiz gülümsemenin dudaklardan eksik olmadığı ve ruhun hep huzur içinde olduğu o yaşı zaman zaman özlemle aramamıştır?” diyerek çocuk için oyunun önemini belirtmekte, Rousseau (2020, s. 137) “Onu keyfinize göre etkilemekte özgür değil misiniz? İşleri, oyunları, eğlenceleri, üzüntüleri, her şeyi, o farkında değilken, sizin elinizde değil mi? Kuşkusuz, çocuk ancak istediğini yapmalıdır ama yalnızca yapmasını istediğiniz şeyi istemelidir.” diyerek oyunların çocuğun eğitiminde kullanılabileceğini ifade

etmektedir. Montessori (1936, s. 195) “Çocuk sadece onun oyunlarında özgürdür.” sözüyle oyunun çocuk için önemini ifade etmiş, oyun oynamanın çocukların kapasitelerini keşfetmelerini, başarılarının mükemmelliğine sevinmelerini sağladığını belirtmiştir (Montessori, 1936, s. 158). Sarıkaya (2019, s. 27) da Montessori’nin sembolik oyunları desteklemediğini ve gerçek araç gereçler yoluyla çocukların hayatı öğrenmesini savunduğunu ifade etmektedir.

Türkler kültürel değerlerine bağlı olarak yaşamış bir toplumdur. Göçebe hayat tarzına uygun olarak, Türk kavimleri birçok farklı oyun geliştirip oynamışlardır (Yalçın, Demirdağ ve Kazak, 2017, s. 16-17). Özdemir (2006, s. 2), Manas Destanı’nda, Kutadgu Bilig’de, Dede Korkut Kitabı’nda, Volga Bulgar Kitabeleri’nde, Oğuz Kağan Destanı’nda, Divan-ı Lügati’t-Türk’te, Evliya Çelebi Seyahatnamesi’nde oyundan bahsedildiğini ve oyunun Türk tarihi açısından eskiliği hakkında bilgiler verildiğini belirtmektedir.

Akyüz (2001, s. 35-36) Türk çocuklarının oynadıkları oyunlar hakkında en geniş bilgilerin Kaşgarlı Mahmut’un Divan-ı Lügati’t-Türk’ünde bulunduğunu ve çocukların münğüz münğüz, aşık, karagunı, çengli menğli, büzüşmek, tepük, ceviz, çelik çomak oyunlarını oynadıklarını, kız çocuklarının ise yaptıkları oyuncak bebeklerle oynadıklarını ifade etmektedir. Bu oyunlarla birlikte cirit, matrak ve tomak yaygın olarak oynanan oyunlardır. Bu oyunların çoğunun günümüze kadar çeşitli yollarla ulaştığı ve bazı oyunların belirli yörelerde ilk oynandığı şekliyle oynanmaya devam edildiği görülmektedir (Yalçın, Demirdağ ve Kazak, 2017, s. 16-17). Çoban ve Nacar (2006, s. 9-10) da Anadolu’da top, cirit, taş, uzuneşek, ip atlama, seksek, şaşırtma oyunları, dilsiz oyunları, şakalı oyunlarının oynandığından bahsetmektedir.

İslam tarihine bakıldığında da Hz. Muhammed’in çocuklara karşı hoşgörü ve müsamaha konusunda en güzel örnekleri yaşayarak gösterdiği görülmektedir (Ay, 2002, s. 29-30). Örneğin torunu Ümâme’yi omuzuna alarak namaz kıldığı, secdeye varınca çocuğu tutup yere bıraktığı, ayağa kalkarken onu tekrar omuzuna aldığı (Buhârî, 2002, s. 1505; Kuşeyrî, 1998, s. 219) hadislerde ifade edilmektedir. Hz. Muhammed çocukların oyun oynamasını da teşvik etmiş, kendisi de bizzat torunlarıyla oyunlar oynamış, bazen onları sırtına alıp evin içinde gezdirmiştir. Onlarla

oyunarken “Deveniz ne güzel deve, siz de ne iyi binicilersiniz.” (el-Hindi, 1985, s. 664; el-Heysemi, 1994, s. 182) dediği belirtilmektedir. Hz. Muhammed torunları dışındaki diğer çocuklarla da ilgilenmiş, “Kimin çocuğu varsa onunla çocuklaşsın.” (Deylemî, 1986, s. 513; Münâvî, 1938, s. 209) buyurmuş, oyun oynayan çocuklara selâm vermiş (Kuşeyrî, 1998, s. 894) ve onlarla şakalaşmıştır. Hatta Enes b. Malik’in rivayetine göre o, çocuklarla en fazla şakalaşan kimse (Taberânî, 1994, s. 438) olarak ifade edilmiştir.

Türk İslam tarihinde eğitimle ilgili görüşler incelendiğinde; Akyüz (2001, s. 24), Farabi’nin Türk eğitim tarihinde eğitim bilimine ilişkin ilk kez doğrudan görüşler ileri sürdüğünü ifade etmektedir. Farabi (1990, s. 41) İhsa’ül-Ulûm isimli eserinde “Beden kemâlini ruhtan alır; ruhun varlığının kemâli ise akıl sayesinde; o hâlde hakikî insanı, ruh ve bedeni ile birlikte, akıl teşkil eder. Bundan dolayı, bunların hepsi bir bahis içinde toplanılabilir.” diyerek akıl ve ruh eğitiminin yanında beden eğitiminin de olması gerektiğini ifade etmiştir. İbn Sina da çocuk süttan kesilir kesilmez eğitimine başlanması gerektiğini belirtmekte ve eğitimden uzak bir süreçte istenmeyen ahlâkî özelliklerin bir süre sonra çocuğu kuşatmasına neden olacağını ifade etmektedir (İbn Sina, 1988, s. 252). Bununla birlikte Sönmez (2020, s. 206-207), İbni Sina’nın oyunun çocuğun en doğal bir etkinliği olduğunu, çocukların oyunla eğitilmesi gerektiğini ifade ettiğini, Akandere (2006, s. 8) de İbni Sina’nın oyunun çocuğun belleğini yenileyip öğrenme gücünü artırdığını ve dinlendirdiğini, oyunun gerekli olduğunu ifade ettiğini belirtilmektedir. Gazali de (2004, s. 91) “Çocuğu daima oyundan men etmek ve öğrenmeye mecbur tutmak, çocuğun kalbini öldürür ve zekâsının gelişmesini engeller.” diyerek oyunun çocuk için önemini ifade ettiği görülmektedir.

Antik Yunan’dan bugüne çocuk eğitiminin önemi bilinmiş ve bu konuda çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Eğitimin önemi anlatılırken çocuk eğitiminde oyuna yönelik de görüşler ileri sürülmüştür. Eski Türk tarihine bakıldığında da çocukların çeşitli oyunlar oynadığı bilinmektedir. İslam tarihinde de Hz. Huhammed’in torunları ve diğer çocuklarla oyunlar oynadığı ve bu konuda bizlere örnek olduğu görülmektedir. Türk İslam tarihinde de Farabi, İbni Sina ve Gazali gibi düşünürler eğitimin önemini ifade ederken oyunun çocuk için önemli olduğunu belirtmişlerdir.

2.8 Oyunun Çocuk Gelişimine Etkileri

Oyun bireylerde fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimin temelidir (Arslan, 2000, s. 40). Çocukların fiziksel becerilerinin artması, düşünme ve keşfetmeyi öğrenmeleri, iletişim ve sosyalleşmeye başlamalarını sağlaması nedeniyle son derece yararlıdır (Yavuzer, 2000c, s. 235). Oyun; öğretmekte, dinlendirmekte, zekâyı geliştirmekte, vücudu sağlamlaştırmaktadır. Kısacası oyunların ruh ve beden sağlığı açısından yadsınamaz bir önemi vardır (Brunel, 1985, s. 5). Oyunun çocukların gelişimine çeşitli yönlerden olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

2.8.1 Oyunun Fiziksel ve Psiko-Motor Gelişime Etkileri

Psiko-motor gelişim, fiziksel olarak büyüme ve gelişmeyle birlikte beynin omurilik gelişimi ve organizmanın hareketlilik kazanması olarak tanımlanmaktadır (Doğanay, 1998, s. 19). Oyun oynarken de çocuğun bütün bedeni hareket etmektedir. El ve göz koordinasyonu gelişmekte; ellerin ve parmakların aktif kullanıldığı oyunlar, ince kas hareketlerinin artmasını sağlamaktadır (Bekmezci, Özkan, 2015, s. 82-83). Özellikle de hareketli oyunlar oynanırken kalp atışında, kan dolaşımında ve solunumda normalin üzerinde artış olmakta, bu nedenle kana bol oksijen geçtiği için dokulara daha çok oksijen ve besin taşınması sağlanmaktadır. Oyunda vücudun terlemesi de bedendeki zehirli atıkların dışarı atılmasına yardımcı olmaktadır (MEB, 2014, s. 8). Böylece çocuk, oyunla birikmiş enerjisini boşaltma olanağı bulmaktadır (Yavuzer, 2004, s. 169).

Oyun, çocuğun hareketlerini kontrol altına almasına da yardımcı olmaktadır. Oyunda hareketleri art arda sıralaması ve tekrar etmesi, vücut performansının artmasını sağlamaktadır. Yürüme, koşma, atlama gibi hareketler yapması denge ve hız kazandırmakta, organlarının uyumunu geliştirmekte, vücuduna esneklik kazandırmaktadır. Dikkat süresinin uzamasında da etkilidir. Çocuğun tüm gelişim alanlarına etkisi olan oyun, çocuğun bedenini tanımasını sağlamaktadır (MEB, 2014, s. 8-9).

2.8.2 Oyunun Duygusal Gelişime Etkileri

Oyun, çocuğun en doğal öğrenme ortamıdır (Yavuzer, 2004, s. 170). Çocuk, oyun sırasında çevresindeki dünyada gözlediği uğraş ve becerileri canlandırmakta, denemekte ve uygulamaktadır. Çocuk oynadıkça duyuları keskinleşmekte, yetenekleri gelişmekte, oyun dünyasında kendi kurallarını kendisi koyup bozmaktadır. Duyduklarını, gördüklerini sınavı denemekte; öğrendiklerini pekiştirmektedir (Ömeroğlu, 1992, s. 11).

Oyun, çocuğun günlük hayatta çevresinden aldığı uyaranlar nedeniyle oluşan gerilimden kurtulmasını da sağlamaktadır. Oyun yoluyla çocuk ihtiyaçlarını ve duygularını ifade edebilmekte ve duygusal sorunlarını kendi kendine çözümlemektedir. Oyun, çocuğun iç çatışmalarıyla ve kaygılarıyla başa çıkma fırsatı da vermektedir (Poyraz ve Dere, 2001, s. 92).

Oyunlar mutluluk hormonu olan serotonin artıran en değerli tekniklerinden biridir. Serotonin eksikliği ise depresyon demektir (Samur, 2022, s. 45). Oyun çocuğu mutlu etmektedir. Bu sebeple oyun oynamayan ya da az oyun oynayan çocuğun ruhsal dengesinden, psikolojik gelişiminden de şüphe edildiği ifade edilmektedir (Uluğ, 1997, s. 9).

2.8.3 Oyunun Zihinsel Gelişime Etkileri

Eğitim- öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerinin uzun süre dağılmamasını sağlamak oldukça zordur. Öğrenciler bir süre sonra sıkılmakta ve dikkatleri dağılmaktadır. Özellikle de ilk ve ortaöğretimdeki çocukların dikkat süreleri daha kısadır. Bu da kalıcı bir anlamayı ve öğrenmeyi engellemektedir. Oyunlar ise öğrencilerin pasif durumdan aktif duruma geçmelerini sağladıkları için dikkati daha fazla sağlamaktadır (Hazar, 1996, s. 18). Bununla birlikte oyun sayesinde öğrenciler hem eğlenmekte hem de öğrenmektedirler (Yorulmaz, 2015, s. 14).

Bilimsel çalışmalara göre de oyun, çocuğun beyin gelişimi açısından çok önemlidir. Oyun oynamanın beynin her iki tarafını da geliştirdiğini anlamak özel bir önem taşımaktadır. Yaratıcı oyunların altında yatan prensip de çocuğun zihinsel gelişimi için

gereken deneyimler edinmesidir (Auerbach, 2008, s. 21). Yetişkinlerin çalışarak yaşamını kazanması gibi, çocuklar da kişilik, beceri ve zekâ bütünlüklerini oyun oynayarak geliştirmektedir (Uluğ, 1997, s. 9). Oyun da hayal gücünü geliştiren en büyük unsurlardan biridir (Onay, 2008, s. 2). Çocuklar oyunla eşyayı kendi zihinlerindeki şekle sokmakta, canlandırmakta, konuşturmakta, hareket ettirmekte, onlardan yeni yeni birleşimler yapmaktadırlar. Buluşlarını da büyüklere anlatmaktan hoşlanmaktadırlar (Bilgin, 1985, s. 147). Oyunların birçoğunun hayal ürünü olması ve yaratıcı gücü zorlamasından dolayı oyunlar toplumun içinde bulunduğu duruma göre teknolojik ve ideolojik yönden daha ileri düşünceler de taşıyabilmektedir. Böylece oyunlar keşfetmenin ve ilerlemenin başlangıç noktası sayılabilmektedir (Çoban ve Nacar, 2006, s. 15).

Oyun, keşfederek öğrenmeyi de içermektedir. Çocuğun çeşitli kavramları, olayları ve deneyimleri oyun içinde öğrenmesini sağlamaktadır (MEB, 2014, s. 11). Yalçın, Demirdağ ve Kazak (2017, s. 23) eğitim teorilerinde de oyunun bu keşfedici özelliği vurgulanmakta olduğunu, örneğin Montessori'nin oyun merkezli eğitim anlayışını ortaya koyup ve uygulamaya geçirdiğini, Kızılabdullah (2021, s. 9) da Montessori eğitim metodunun geleneksel eğitimden öğrenci, öğretmen, kullanılan materyaller, okul ortamı, disiplin ve gelişim özelliklerine yaklaşımda farklılaştığını ifade etmektedir. Bu modelde çocuk çeşitli oyun malzemeleri ile oynayarak renk, boyut ve objelerin anlamını kavramakta, gerçek ve gerçek olmayanı ayırabilmeyi öğrenmektedir. Çocuğun bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilemekte ve çevresini keşfetmesine yardımcı olmaktadır (Poyraz ve Dere, 2001, s. 92).

2.8.4 Oyunun Sosyal Gelişime Etkileri

Çocuğun büyümesi ve gelişmesi için sevgi, beslenme, bakım kadar oyun da gereklidir. Çocuk sosyalleştikçe oyun kuralları da grubun kabul ettiği ortak kurallara dönüşmektedir (Yavuzer vd., 2019, s. 49). Çocuk oyunla kişilik kazanmakta ve burada arkadaşları ona yardımcı olmaktadır. Özgürce oynayan bir çocuğun yetenekleri gelişmekte ve giderek olgunlaşmaktadır (Aydın, 2014, s. 52).

Çocuk, oyun içinde yaşamında gerekli olan davranış, bilgi ve becerileri kendiliğinden öğrenmektedir. Çocuğun kişiliği oyunla şekillenmekte, yetenekleri yönlendirilmekte, insan ilişkileri, yardımlaşma, dürüstlük, kazanma ve yenilme olguları oyunla kavranmaktadır. Çocuk oyun oynadıkça duyguları, yetenekleri belirginleşmekte, oyuna kendi yaşantısından bir şeyler katmakta ve oyunla yaratıcılığını geliştirmektedir (Akandere, 2006, s. 2). Oyunda çocuk bir rol seçmekte, seçimlerini yaşayıp sonuçlarını üstlendikçe kendi hayatı üzerindeki kontrol gücü ve sorumluluk bilinci artmaktadır (Süslü, 2020, s. 27).

Bireysel ve grup oyunlarında çocuk hayatta karşılaşacağı çeşitli rolleri yaşama imkânı bulmaktadır. Çünkü oyun onun için gerçektir, canlıdır, ciddidir (Selçuk, 1991, s. 37). Çocuk oyunda nasılsa büyüdüğü zaman çalışırken de öyle olacaktır. Bu nedenle gelecekteki kişiliğin eğitimi her şeyden önce oyun içerisinde gerçekleşmektedir (Makarenko, 1996, s. 32). Bu nedenle oyun oynayabilmek demek çeşitli alternatif düşünceler geliştirebilmek demektir. Bu etkinlikler çok değerlidir çünkü oyunlar gerçek hayata bir köprü, bir geçiş alanıdır (Çetinkaya, 2018, s. 48).

Çocuk, oyun yoluyla benmerkezcilikten kurtulmakta, kendine olan güveni geliştirmekte, başkalarının duygularını anlamaktadır (MEB, 2014, s. 10). Arkadaşları ile oyun oynaması çocuğa işbirliği yapmayı ve hayattaki kuralları öğreterek toplumsallaşmasını sağlamakta, kendisi ve başkası kavramlarının bilincine vararak vermeyi ve almayı oyun vasıtasıyla öğrenmektedir (Poyraz ve Dere, 2001, s. 92). Oyun çocuğun toplumsal olarak gelişmesine katkı sağlamakta, bencillik duygusunun yok olmasını sağlamakta ve çocuklar için oyun doğal bir anlaşma ortamı olmaktadır (Akandere, 2006, s. 2).

Çocuğun toplum kuralları ile ahlak kurallarına uyum sağlamasında da oyunun rolü büyüktür. Çocuk, ev ve okul çevresinde neyin doğru neyin yanlış kabul edildiğini görmektedir. Ancak bu tür kurallara uymanın zorunluluğunu oyun ortamında anlayabilmektedir (Poyraz ve Dere 2001, s. 92). Oyun sayesinde kurallarla tanışan çocuk toplumsal kurallara uyum sağlamada zorluk çekmemekte ve toplum kurallarını en kolay oyunlar yoluyla öğrenmektedir (Yorulmaz, 2015, s. 16). Çocuk doğru ile

yanlışı, haklı ile haksızı ve toplumsal olarak uyulması gerekli kuralları oyun esnasında öğrenmekte ve benimsemektedir (MEB, 2014, s. 10).

Oyun hakkı elinden alınmış ya da uygun oyun ortamı sunulmamış çocuklar ise bencilleşmekte ve sosyal hayatlarında sıkıntı yaşamaktadırlar. Gelecek nesillerin sağlıklı, mutlu, hoşgörülü, birbirine karşı saygılı olması, bugün onlara sunacağımız oyun ortamlarında şekillenmektedir (Göv, 2019, s. 28). Ancak alanyazındaki çalışmalar; plansız şehirleşme, hızla artan nüfus, göç, akademik başarı kaygısı ile yapılan düzenlemeler, ulusal ve uluslararası sınavlara hazırlık gibi nedenlerle bugünün çocuklarının oyun oynamak için yeterli sürelerinin ve güvenli alanlarının olmadığını göstermektedir. Bu duruma tek çocuk sahibi ailelerin sayısındaki artış, Türk aile yapısındaki değişim ve mahalle kültürünün yerini yüksek katlı binalara bırakması gibi nedenler eklendiğinde, çocukların oyun oynayabilecekleri, kardeş ya da komşu çocuğu gibi akranlarını bulma olasılığının da giderek azaldığı görülmektedir (Samur, 2022, s. 80-81). Ailedeki tek çocuk; oyuncaklarını, giyeceklerini, yiyeceklerini bir başkası ile paylaşma fırsatı bulamadığında okuldaki araç ve gereçleri başkaları ile kullanmada zorluk çekebilmektedir. Paylaşmaya ve yardımlaşmaya alışmamış çocuk sık sık kavga çıkarabilmekte; yabanıl davranışları yüzünden arkadaşlarınca küme çalışmalarına kabul edilmemekte, bu yüzden ya kavgacı bir tutum ya da içe dönüklük geliştirebilmektedir (Başaran, 1998, s. 190).

Bugün elektronik oyuncaklar ve bilgisayar oyunları da çocuğun bir mekânda sıkışıp kalmasına sebep olan bireysel oyunlardır. Oysa bireysel oyun oynamak, çocuğun ilk yıllarında aşılmış ve artık çocuk kolektif oyun oynama dönemine girmiştir. Elektronik oyuncaklar ve bilgisayar oyunları çocuğu arkadaşlarından uzaklaştırmakta, sosyal gelişimini olumsuz etkilemekte ve yaratıcılık yeteneğinin gelişmesini de engellemektedir (Ömeroğlu, 1992, s. 35). Dijital dünya ile iç içe olmak kaçınılmaz olarak aile içi etkileşimleri sınırlamakta ve birliktelik kalitesini düşürmekte ya da ortadan kaldırmaktadır. Dijital kültür içinde sosyalleşen çocuklar ve gençler için dijital oyun dünyası, günlük hayatlarının önemli bir kısmını kaplayan bir aktivite alanıdır. Bu alanda çocuklar dijital kültürün içinde yer almakta ve o kültürün taşıyıcıları olmaktadır. Dijital kültür aracılığıyla kimliklerini oluşturan ve sosyalleşen çocuklar için dijital oyunların hem faydaları hem de zararları olabilmektedir (Aygül ve Gürbüz,

2021, s. 52-55). Bu nedenle ebeveynlere önemli görevler düşmekte, dijital dünyanın zararlarından çocuklarını korumaya çalışmaları gerekmektedir.

2.8.5 Oyunun Dil Gelişimine Etkileri

İletişimin en önemli araçlarından biri kabul edilen dil, çocukta önce alıcı, sonra da ifade edici şekilde gelişmektedir. Çocuk oyun içinde diğer insanlarla iletişim kurabilmek için dili kullanmak zorunda kalmaktadır. Çocuk oyunlarının büyük kısmı da çocuğun dil gelişimini desteklemektedir (MEB, 2014, s. 11). Oyun, çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmekte; soru sormayı, adları öğrenmeyi, araç-gereçleri tanımayı, yeni bilgiler edinmeyi öğretmekte, çocuğa rahat konuşma ve düşüncelerini açıklama alışkanlığı kazandırmaktadır (Doğanay, 1998, s. 2). Oyun çocuğun dili ve en etkili anlatım aracı olmakta, oyunla üzüntülerini, korkularını kaygılarını da dile getirmektedir (Ömeroğlu, 1992, s. 11-12). Oyun ve bunu destekleyen oyuncaklar da çocuğun fiziksel becerilerinin gelişmesini, düşünme ve keşfetmeyi öğrenmesini, güven kazanmasını, iletişimini ve sosyalleşmeye başlamasını sağlayarak son derece yararlı olmaktadır (Yavuzer, 2000c, s. 235).

Oyunun çocuğun fiziksel ve psiko-motor, duygusal, zihinsel, sosyal ve dil gelişimine çeşitli yönlerden olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

2.9 Oyunda Kültür Faktörü

İnsanların yeryüzündeki yaşamları ile yaşıt olan çocuk oyunları, dünyanın değişik bölgelerinde değişik ulusların çocuklarınca oynansa bile aralarında büyük benzerlikler bulunmaktadır. Birçok oyunun tıpatıp aynı olduğuna bile rastlamak mümkündür (Özhan ve Muradoğlu, 1997, s. 13). Oyunların oluşma aşamalarında iklim ve kültürün etkisi büyük olmakla birlikte, oyunlarla çocuk hem kendi ülkesinin kültür ve gelenek kodlarını tekrarlamış olmakta hem de farklı kültürlerle aşinalık kazanmaktadır. Aynı zamanda oyunlar kültürlerarası benzerliklerin de en çabuk gözlemlenebildiği etkinliklerdir (Özkan, 2020, s. 5). Oyun; farklı dilleri konuşan, kültürleri farklı olan çocukların iletişimini de sağlamaktadır. Bu da oyunun evrensel yönünü göstermektedir (Çoban ve Nacar, 2006, s. 15).

Çocukların oynamayı en çok istediği oyunlar konusunda yapılan araştırmalarda çocukların genellikle çevrelerindeki insanların meşguliyetleriyle ilgili oyunları oynadıkları görülmektedir (Pehlivan, 2005, s. 5). Daha az karmaşık toplumlarda yaşayan ilkel insanlar arasında yetişkinlerin uğraşları yapısal açıdan son derece sınırlı olduğu için çocuğun oyununun tümüyle ana-babasının yaptıklarının bir taklidi olduğu ifade edilmektedir (Arnold, 1995, s. 9). Çocuklar çoğu oyunu bir önceki kuşaktan taklit yoluyla öğrenmekte ve oyunda kültür faktörü egemen olmaktadır. Örneğin Amerikalı çocuklar ve Japon çocuklar üzerine yapılan bir araştırma Amerikalı çocuklarda grup oyunlarının daha çok sevildiğini ortaya koymuştur. Yine Amerikalı çocuklar sadece küçük yaşlarda dramatik oyunlardan hoşlanırken Japon çocukların dramatik oyunlardan daha uzun süre hoşlandıkları saptanmıştır. Oyun kültüründe iklim koşullarının da etkisi büyüktür. Spor ve hareketli oyun türleri serin mevsimlerde, daha az enerji gerektiren spor ve oyun türleri sıcak mevsimlerde daha çok sevilmektedir (Yavuzer, 2000b, s. 191).

Uluğ (1997, s. 10); Afrika, Amerika, Hindistan ve Japonya'daki oyunlar hakkında yapılan bir araştırmadan örnekler vererek oyunun toplumlararası farklılıklar gösterdiğini, bunun nedeninin kültürel farklar olduğu kadar iklim, ekonomi, beslenme şekli, sağlık şartları vs. olduğunu ifade etmektedir. Sağlıklı, yeterli uyuyan ve kaygısız bir yaşam sürdüren çocukların, bunlardan mahrum olanlara oranla daha fazla oyun oynadıklarının görüldüğünü, sosyal alışkanlıkların da büyük ölçüde çocukların oyunlarını etkilediğini belirtmektedir. Oyunun çeşit ve şiddetinin toplumlararası farklılıklar göstermesinin nedeni kültürel farklar olduğu kadar iklim, beslenme şekli, sağlık şartları gibi etkenler olarak gösterilebilmektedir.

Dünya üzerindeki çocuk oyunları incelendiğinde aralarında büyük benzerlikler olmakla birlikte iklim ve kültürel özelliklerin oyunlar üzerinde etkisi bulunmaktadır. Çocuklar çevrelerindeki insanların meşguliyetleriyle ilgili oyunları oynamakta ve çoğu oyun kuşaktan kuşağa geçebilmektedir. Çocuk oyunları arasında toplumsal farklılıklar olduğu da görülmektedir.

2.10 Oyun Kuramları

Oyun, geçmişten günümüze çok fazla araştırmacının ve düşünürün dikkatini çekmiş; bireylerin fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlar gibi geniş bir yelpazede gelişimlerini desteklemiş, farklı açılardan ele alınmasını sağlamış, bu da oyun kuramlarını ortaya çıkarmıştır (Yıldız, 2019, s. 13). Oyunla ilgili kuramların ilk şekillendirilmeleri, 19. yüzyılın ortası ve sonuna rastlamaktadır. Oyunun fonksiyonlarına farklı açılardan bakan ve bu konuya açıklık getirmeye çalışan çeşitli kuramlar ileri sürülmüştür (Uluğ, 1997, s. 27-28). Oyunla ilgili kuramlar klasik, dinamik ve diğer kuramlar olarak üç bölümde incelenebilir.

2.10.1 Klasik Oyun Kuramları

Bu kuramı savunanlar çocuk oyunlarında gücün harcanmasına bakmışlar ve daha çok oyunun fiziksel ve içgüdüsel yönlerine odaklanmışlardır (MEB, 2014, s. 12). Klasik oyun kuramları dört grupta incelenmektedir.

2.10.1.1 Fazla enerji tüketimi kuramı

Bu kuram, oyunu vücutta bulunan fazla enerjinin harcanması olarak görmektedir (MEB, 2014, s. 12). Organizmada bulunan enerjinin amaçlı etkinlikler ve amaçsız etkinliklerle harcandığı varsayılmaktadır. Oyun da organizmanın çalışması için gerekli olandan daha fazla enerjiye sahip olduğunda oynanmaktadır (Çoban ve Nacar, 2006, s. 55). Bu kurama göre çocuk fazla enerjisini oyunla atmakta ve oyun çocuğun iç gerginliğini azaltmasını sağlamaktadır (Pehlivan, 2005, s. 33). Bu nedenle çok oyun oynayan çocuk sağlıklıdır (MEB, 2014, s. 12). Bu kuram pek ilgi görmemiştir. Çünkü çok belirgin itirazlar akla gelmektedir. Oyunun özendirici bir niteliği vardır. Örneğin uzun bir yürüyüşten yorulmuş olarak dönen çocuğa evde oynamasını önerdiğimiz zaman koşa koşa eve gitmeye başlar. Oyun için bir enerji fazlalığı gerekmez (Uluğ, 1997, s. 29).

2.10.1.2 Dinlenme kuramı

Bu kuramda günlük hayattaki zorlayıcı etkinliklerin insanı zihnen ve bedenen yıpratması nedeni ile dinlenme ve uyku ihtiyacı hissedildiği, gerçek dinlenmenin de hayattaki yaşamsal görevler dışında başka etkinliklerle uğraşmayla olduğu kabul edilmektedir (MEB, 2014, s. 13). Fazla enerji kuramının tam tersine oyun, organizma az enerjiye sahip olduğunda enerjiyi artırmak için oynanmaktadır. Oyunun da harcanan enerjiyi tekrar elde etmek için oynandığı kabul edilmektedir (Çoban ve Nacar, 2006, s. 55). Bu kuramda oynanacak oyun şekli önemlidir. Çünkü uzun bir süre bireyin yorgunluk ve bıkkınlık göstermeden oynayabilmesi gerekmektedir (Aksoy ve Çiftçi, 2014, s. 25).

2.10.1.3 Öncül deneme (yetişkin hayatına hazırlık, alıştırma) kuramı

Bu kuramda oyun içgüdüselidir. Oyun gelecekteki çalışmaların bir ön hazırlığı olarak kabul edilir. Çocuk gelecekte sahip olacağı davranışlarının kazanımını önceden, içgüdüsel olarak oyun şeklinde dener (Çoban ve Nacar, 2006, s. 55). Oyun, çocukları gelecekteki rollerine hazırlamakla birlikte kendi kültürlerinde ihtiyaç duyacakları sorumlulukların ortam ve şartlarını sağlamaktadır (Aksoy, 2014, s. 26). Oyun bedenin gelişimini sağlayan uyarıcı bir etkidir (Pehlivan, 2005, s. 32). Gross (2018, s.2) içgüdü'nün yönetici gücünün hayvan oyunlarının incelenmesinde tam olarak ortaya çıktığını, insan oyununun ele alınmasında da benzer bir yaklaşım savunulabileceğini belirtmektedir. Yavuzer (2000b, s. 200), Gross'un oyunun gerçek yaşama alışma egzersizi olduğunu, Elkind (1993, s. 90) de Gross'un çocuk gençlik döneminde olduğu için oyun oynamak zorunda olduğunu ifade etmektedir. Bu kuramda oyun, yetişkin yaşama hazırlanmada doğal ve temel bir etkinliktir. Çünkü yetişkinlik çağında gerekli olan becerileri yavruya öğreten oyundur (Uluğ, 1997, s. 31-32).

2.10.1.4 Tekrarlama (bağlantı kurma) kuramı

Bu kuramda birey kendi türünün geçirmiş olduğu gelişme seyrinin aynısını geçirecektir (Yavuzer, 2000b, s. 200). Tekrarlama kuramı öncül deneme kuramına karşı çıkmaktadır. Oyunla gelecekteki davranışlar arasında hiçbir ilgi kurulamayacağını, ırkın geçmişindeki davranışlarıyla bağ kurulabileceği

düşünülmektedir (Çoban ve Nacar, 2006, s. 55-56). Çocuk, oyunda insan ırkının evrim sürecinde geçirdiği aşamaları tekrar yaşamaktadır (MEB, 2014, s. 13). Tahmin üzerine kurulan bu teori becerilerin bir kuşaktan diğerine ve kültürel tecrübelerin kalıtım yoluyla kuşaklara geçtiğini düşünmektedir. Bu kurama yapılan itirazlar konusunda birçok batılı genetikçiler elde edilen özelliklerin genler yoluyla diğerlerine geçtiği teorisini kabul etmemektedir. İlk uygarlıktan başlayarak daha karmaşık uygarlıklara giden düz bir yol ve düz bir ilerleme çizgisi yoktur (Uluğ, 1997, s. 30-31) Yaratıcılığı ve yeniliği görmezden gelen bu yaklaşım, bireysel farklılıkları açıklamakta da yetersiz kalmaktadır (Sevinç, 2009, s. 59).

2.10.2 Dinamik Oyun Kuramları

Dinamik kuramlar çocuğun niçin oynadığını araştırmamakta, bunu olduğu gibi kabul edip çocuğun oyununun içeriğini anlamaya çalışmaktadır (Çoban ve Nacar, 2006, s. 56).

2.10.2.1 Sigmund Freud'un oyun kuramı

Sigmund Freud, Psikoanalitik Kuram'ın öncüsüdür. Psikanaliz 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında akıl hastalarının tedavi yöntemi olarak geliştirilmiştir. (Uluğ, 1997, s. 34). MEB (2014, s. 14) Freud'a göre çocukların oynadığı oyunların rastgele ya da şans eseri değil, bireylerin farkında olduğu ya da olmadığı duygularını belirttiğini, Freud'un mantıksal düşünmenin başlaması ile oyunun son bulacağını, eleştirel düşünce ve akılcılık gelişimiyle çocuğun oyundan uzaklaştığı görüşünde olduğunu ifade etmektedir. Freud bu konuda "Düşlem/ fantezi üretme etkinliği önce çocukların oyununda başlar ve sonra hayal kurma olarak sürerek reel nesneler üzerine bağımlılığı terk eder." (Freud, 2000, s. 14) demektedir. Freud, çocuk oyunları hakkında "Çocukların gerçek yaşantılarında, üzerinde iz bırakan her önemli olayı oyunlarında yineledikleri, böylece edindikleri izlenimin şiddetine göre tepkilerini ortaya koyduktan sonra kendilerini içinde bulundukları durumun efendisi kıldıkları açıktır. Ama öte yandan, çocukların tüm oyunlarının onların üstünde egemenlik kuran bir dileğin, yani büyümek ve büyükler gibi davranmak dileğinin etkisi altında bulunduğu da gün gibi ortadadır." (Freud, 2014, s. 22) şeklinde ifade etmektedir.

Psikoanalitik kurama göre çocuk, oyunda yetişkin rolü oynayarak kazandığı duyguları ileride gerçekler karşısında kullanmak üzere saklamaktadır (Çoban ve Nacar, 2006, s. 56).

2.10.2.2 Jean Piaget'nin oyun kuramı

Oyunu yapısal olarak ele alan Piaget'e göre oyun, insan davranışında bulunan ve çocuğun bilişsel gelişimini destekleyen bir unsurdur. MEB (2014, s. 14) Piaget'in oyunu alıştırıcı oyun (0–2 yaş), sembolik oyun (2–7 yaş) ve kurallı oyun (7–12 yaş) olarak üç evrede incelediğini ifade etmektedir. Çoban ve Nacar (2006, s. 57) Piaget'nin oyun kuramının, bilişsel gelişime dayandığını, Piaget'e göre insan zekâsının gelişiminde özümleme (assimilation) ve uyum (accomodation) işlemleri bulunduğunu belirtmektedir. Piaget, çocuk benmerkezciliğinin tedrici gerilemesi ile çocuğun nesneler karşısında yavaş yavaş nesnel bir tavır benimsediğini, çocuk düşüncesinin sosyalleşmeyle geliştiğini ifade etmektedir (Piaget, 2010, s. 254). Uluğ (1997, s. 53) da Piaget'in oyunun deneyim ile oluştuğunu, aktif olarak tekrarlandığını, yeni durum ve deneyimleri psikolojik olarak hazmetme olanağı sağladığını ifade ettiğini belirtmektedir. Bu kuramda çocuk, yaşadığı dünyadan çevresinden topladığı bilgileri öğrendikleri ile çözümleyerek kendisini dış dünyaya göre ayarlamakta yani çevresine uyum sağlamaktadır. Algıladığı yeni bilgiler ve deneyimlerle kendi yapısını geliştirmekte böylece çocuk hem çevresinde hem de kendi yapısı üzerinde uyumu gerekli kılan değişimlere gitmektedir (Tuncor, 2000, s. 7).

2.10.3 Diğer Oyun Kuramları

Sevinç (2009, s. 71) Vygotsky'nin oyun kuramının Piaget tarafından savunulan bilişsel kuram gibi oyun gelişimiyle zihinsel gelişim arasındaki ilişkiye odaklandığını belirtmektedir. Vygotsky (1933, s. 3) “Bana göre okul öncesi dönemdeki gereksinimlere dair bir gelişim söz konusu olmasaydı oyun da olmazdı. Araştırmalar göstermekte ki zihinsel olarak gelişim geriliği gösteren çocuklar ve duygusal olarak olgunlaşmamış çocuklarda oyun gelişimi de sekteye uğramaktadır.” diyerek oyunun zihinsel gelişimle ilişkisini anlatmaktadır. Pehlivan (2005, s. 38) Vygotsky'nin oyunu zihinsel gelişimin bir ürünü olarak gördüğünü ve çocuğun zihinsel gelişimini doğrudan

destekleyen bir aktivite olarak kabul ettiğini, MEB (2014, s. 16) Bateson'un Vygotsky gibi oyun ve iletişim arasında bir ilişki olduğunu savunduğunu, Doğanay (2002, s. 15) Helenko'nun oyunu bireyle çevre arasında ilişki olarak ele aldığını, MEB (2014, s. 16) Berylne'in içten uyarılma yaklaşımında oyunun, keşfetme davranışlarına bağlı olarak uyarılma durumlarının dengelenmesi şeklinde açıklandığını ifade ettiği görülmektedir.

Oyun kuramlarında oyunun çocuk için önemini fark eden araştırmacıların bu konuyu farklı yönleriyle ele aldıkları ve bu konuda görüşler ileri sürdükleri görülmektedir. Bazıları çocukların neden oyun oynamak istediğini araştırmış, bazıları da çocuğun oynadığı oyunun içeriğini anlamaya yönelik çalışmalar yapmıştır. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de çocukların oyun oynamasıyla araştırmacılar ilgilenmekte, bu konuda fikirler ileri sürmekte ve çeşitli açıklamalar yapmaktadırlar.

2.11 Eğitsel Oyun

Eğitici oyun anlamına gelen eğitsel oyun kavramı, “bireylerin zihinsel, toplumsal ve bedensel gelişmelerine katkı sağlamak amacıyla hazırlanmış, eğitici ve öğretici nitelik taşıyan tiyatro eseri” (TDK, 2011, s. 761) olarak tanımlanmaktadır. Oyun kavramında olduğu gibi eğitsel oyun da farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımların bazıları şu şekildedir:

Hazar (1996, s. 11)'a göre genellikle eğitim amacı taşıyan çeşitli sportif figürlerin veya mücadele esasına dayanan egzersizlerin oyunlaştırılmış şeklidir. Akandere (2006, s. 2) eğitsel oyunu çocuğun ruhen ve bedenen sağlıklı gelişimini sağlayan, iyi davranış ve alışkanlıklar kazandıran, oynayana haz veren etkinlikler olarak ifade etmektedir. Ayan ve Dündar (2009, s. 65)'a göre öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal gelişimlerini hedefleyen, planlı ve bilinçli bir şekilde yürütülen faaliyetlerdir. Yalçın, Demirdağ ve Kazak (2017, s. 35) ise oynarken eğitmeyi amaçlayan, yarışma hırslı kazandırırken kurallara uymayı, sevinci ve üzüntüyü, paylaşmayı da öğreten, bireysel yetenekleri ortaya çıkartıp geliştiren bir araç olarak tanımlamaktadır.

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin keyif alarak öğrenebilecekleri ortamlar oluşturarak dersleri daha keyifli hâle getirebilmekte, sınıf içi uygulamaları çeşitlendirerek, öğrencilerin daha eğlenceli öğrenme deneyimleri yaşamalarını mümkün kılabilmekte

ve sınıf içinde işlenen konuları daha cazip hâle getirme potansiyeli taşımaktadır (Cop ve Kablan, 2018, s. 54). Eğitsel oyunları diğer oyunlardan ayıran en önemli özellik, eğitsel oyunların hazırlanan konuya özgü formal bilgiler taşımasıdır. Oyun esnasında öğrenci eğlenceli vakit geçirirken, informal bir etkinlik esnasında formal bilgileri de öğrenmektedir (Sarıçayır, 2007, s. 51).

Eğitsel oyunun temelinde bir amaç bulunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda oyun, oyun alanı, öğrenci seviyesi, oyuncu sayısı, oyunda kullanılacak araç gereç ve oyun kuralları belirlenmektedir. Amaç olmadan hangi eğitsel oyunun hangi alanda ve ne seviyede oynatılacağı belirlenememektedir (Özen, Akçınar, Güllü ve diğerleri, 2019, s. 14). Eğitsel oyunlarda oyunu oynayan oyuncunun ve oyunu seçip yönetenin farklı amacı vardır. Oyuncu oyunun çekiciliği ve zevk verme özelliği içerisinde oyunu kazanmayı, üstün gelmeyi amaç edinmektedir. Oyunu seçen ve yöneten de oyuncuların kazanma arzularından ve mücadelelerinden yararlanarak oyunculara bazı yetenekleri kazandırmayı ve geliştirmeyi amaçlamaktadır (Hazar, 1996, s. 23).

Hazar (1996, s. 25-30), eğitsel oyunları, oyunun karakterine göre taklit, mücadele ve basit sportif oyun formları olarak; oyunun uygulanış özelliklerine göre ise oyuncuların yaş grubu, oyunun oynandığı alan, oyuncu sayısı, oyun düzeni, oyunda kullanılan araç-gereç ve oyunun amacı olarak çeşitli gruplara ayırmıştır. Ancak Samur (2022, s. 24) oyun türlerinin arasında keskin çizgilerle belirlenmiş sınırlar ya da farklar bulunmadığını, her geçen gün teknolojideki gelişmelere bağlı olarak oyun oynanabilecek yeni platformlar ve arayüzlerin arttığını, dolayısıyla belli bir sayıda oyun türü olduğunu söylemenin doğru olmadığını ifade etmektedir.

Oyun kavramında olduğu gibi eğitsel oyunun da ortak bir tanımının yapılamadığı görülmektedir. Ancak eğitsel oyunlar bir amaca göre planlanmakta ve çocukların gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Çeşitli gruplara ayırabileceğimiz eğitsel oyunların bu olumlu etkilerinden derslerde yararlanılması gerektiği görülmektedir.

2.12 Eğitsel Oyunların Din Öğretiminde Kullanımı

Oyunun insan hayatında önemli bir yeri vardır ve oyun hayatın her döneminde farklı etkilere sahiptir. Bu etkileri olumlu yönde kullanabileceğimiz yerlerden bir tanesi de

okuldur (Sevim, 2015, s. 1). Okulda ders sırasında öğrencilerin eğitsel oyunlar oynayarak ders kazanımlarını elde etmelerine oyun temelli öğrenme, bu yöntemi kullanarak ders işlemeye de oyun temelli öğretim denilmektedir (Samur, 2022, s. 26). Oyun temelli öğretim öğrencilere ilgi çekici ve motive edici öğrenme deneyimleri sunmanın etkili bir yolunu sağlayarak öğrencilerin derse olan ilgisini ve akademik başarılarını artırabilmekte, öğrencilere zengin öğrenme yaşantılarıyla öğrenmede etkililiği, verimliliği ve kalıcılığı sağlayabilmektedir (Şentürk, 2020, s.162). Ancak oyun temelli öğretimde amaçlanan öğrenme kazanımlarının açık bir şekilde ifade edilmesi, oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin dini kavramları, değerleri ve uygulamaları anlamalarını geliştirmeye nasıl yardımcı olabileceğine dair görüşlerle desteklenmesi gerekmektedir (Papakostas, 2024, s. 151). Doğan ve Tosun (2002, s. 189) da oyun yoluyla öğretimin din öğretiminde kullanılması gerektiğini çünkü dersler öğrencilere çok resmi ve biçimsel olarak sunulduğu zaman öğrencilerin derslerden soğuyabileceğini, önemli olanın dersin davranışlarının öğrenciye kazandırılması olduğunu, eğitsel oyunlar da bunda etkili ise o zaman din dersinde bu tür etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çelik (2021, s. 81) de DKAB dersinde eğitsel oyun kullanımının başarı, kavram öğretimi, tutum ve motivasyonu geliştirme, derse yönelik ilgiyi artırma ve aktif katılım gibi birçok noktada olumlu etkisinin bulunduğunu ve eğitsel oyunların DKAB dersinde kullanılması gereken bir teknik olduğunu ifade etmektedir.

Eğitsel oyunların DKAB derslerinde kullanımında öğrencilerin gelişim özelliklerinin de bilinmesi gerekmektedir. Öğrencilerin psikomotor, zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki, dini ve dil gelişimi alanları bulunmaktadır. Eğitsel oyun, bu alanlardan birinin veya birkaçının gelişimine fayda sağlamak amacıyla önceden planlanarak uygulanmaktadır. Eğitsel oyunlar öğrencilerin pasif ve dinleyici pozisyonlarının aksine onlara önemli roller ve sorumluluklar vermesi yönüyle önemli bir potansiyele sahiptir (Zengin, Arslan, Uçar, Aydoğdu, 2018, s. 5). Eğitsel oyunlar sayesinde birey, kendisine anlatılanları daha çabuk kavramakta ve uzun süre unutmamaktadır. Eğlenerek öğrenmesi sebebiyle de bilgileri daha net kavramakta, eğitim sürecini daha sağlıklı tamamlamaktadır (Yalçın, Demirdağ ve Kazak, 2017, s. 36). Eğitsel oyunların oynandığı din derslerinde öğretmen daha sempatik algılanmakta, öğrenci derste mutlu

olduğunda hem öğretmene hem de derse karşı olumlu duygu ve tavır geliştirmektedir (Göv, 2019, s. 63).

Eğitsel oyunlar, öğrencileri yarışma havasına soktuğu için derse heyecan da katmaktadır. Öğrenciler oyunda başarılı olmanın yolunun derisi iyi bilmekten geçtiğini düşünerek öğrenmeye hevesli olmakta, yarışma havasının verdiği dikkat yoğunluğu da öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Yorulmaz, 2015, s. 13). Bu yönüyle de oyun; monotonluğu kırmakta, derse zevk ve heyecan kattığı için derse olan ilgiyi de artırmaktadır (Onay, 2008, s. 2). Etkileşimli ve eğlenceli bir yaklaşımla eğitici oyunlar çocukların dikkatini çekerek öğrenme sürecini daha ilginç ve eğlenceli hâle getirebilmektedir (Al-Ghifari ve diğerleri, 2022, s. 4173). Çangır (2008, s. 100) da eğitsel oyunların kullanıldığı DKAB derslerinin öğrencileri monotonluktan kurtarıp yeteneklerini gösterebilecekleri fırsatlar sunması yönüyle öğrenciler tarafından iple çekilen ve özlenen bir ders olabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle DKAB derslerinde uygulanan eğitim modeli ve yöntemleri, çocuğun gelişimine uygun, bıkkınlık vermeyen, onda korku ya da endişe değil haz ve mutluluk uyandıran yöntemler olmalıdır (Gülbaşlı, 2024, s. 65).

Eğitsel oyunlarla öğrenilen bilgiler pekiştirilmekte ve rahat bir ortamda tekrar edilmesi sağlanmaktadır. Derste konular oyunlarla ilgi çekici hale getirilerek pasif öğrencilerin de etkinliklere katılmaları sağlanabilmektedir (Demirel, 1992, s. 53). Eğitsel oyun tasarımlarında da karmaşık bir öğrenme hedefine götüren öğrenme içeriği, öğrenen kitleye uygun zorlukta bir seviyede tasarlanarak ve her bir seviyenin hem öğrenene hem de öğretene geri bildirim vermesi sağlanarak etkili bir öğretme süreci boyunca öğrenenlerin aktif katılımı, motivasyon ve merakı devam ettirilebilmektedir (Samur, 2022, s. 117). Eğitsel oyun çocukların somut deneyimlerle değerleri anlamalarına da yardımcı olmaktadır (Değer, 2012, s. 1). Maksimum yarar sağlamak için de oyun programı amaçlı, düzenli, ilginç ve çocuklar için eğlendirici olmalıdır. Bunun yanında katılanların yaş seviyelerine ve fiziksel gelişim seviyelerine de uygun olmalıdır (Onay, 2008, s. 5).

Akandere (2006, s. 17-18), eğitsel oyunların sınıf ortamında uygulanmasının dört aşamada ele alınabileceğini ifade etmektedir:

1. *Oyunun tanıtılması*: Öncelikle oyunun adı belirtilmeli ama oyunun adı çocukların ilgisini çekecek nitelikte olmalı ve çocuklar oyun oynamaya hazır hale getirilmelidir.

2. *Oyunun kurallarının açıklanması*: Bu aşamada oyunun nasıl oynanacağı, çocukların görevleri açıklanmakta ve kullanılacak araç ve gereçler çocuklara tanıtılmaktadır.

3. *Oyunun uygulanması*: Oyun uygulaması aşamasında oyun mutlaka bir kez denenmeli, daha sonra esas oyuna geçilmelidir. Oyunda kurallara uyulmalı ve oyun sonunda ödül olmalıdır. Eğitimci konumunda olan kişiler çocukların oyunlarını ciddiye almalıdırlar (Yorulmaz, 2015, s. 9). Çünkü oyun organize edildiği ölçüde yararlı olabilmektedir (Onay, 2008, s. 23). Çocuklar yaptıkları şeyden zevk aldıklarında da kaygı ya da disiplin kurulmasını gerektirecek durumlar azalacaktır (Auerbach, 2008, s. 23).

4. *Oyunun değerlendirilme aşaması*: Oyun oynandıktan sonra oyunun ne kadar etkili olduğu, belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıp ulaşılmadığı tespit edilmelidir. Tespit edilen sorunlar konusunda gerekli çözüm yolları bulunmaya çalışılmalıdır (Yalçın, Demirdağ ve Kazak, 2017, s. 53).

Sınıf ortamında eğitsel oyunların uygulanması sırasında öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar bulunmaktadır. DKAB dersinde eğitsel oyun kullanımında öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar şu şekilde ifade edilmektedir;

1. Öğrenciler iyice gözlenmeli, davranışları not edilmelidir.
2. Uygulamalar ciddiyetle yapılmalıdır.
3. Oyunlar çocukların okul dışında da oynayabilecekleri eğlenceli ve ilgi çekici oyunlar arasından seçilmelidir.
4. Oyun seçiminde sınıfın fiziksel yapısı dikkate alınarak sıralarda düzenleme yapılmalıdır.

5. Öğretmen derse hazırlık yapmalı ve oyun için öğrencilerin anlayabileceği düzeyde ilginç konular seçmelidir.

6. Öğrencilerin katılımına imkân tanıyan oyunlar seçilmeli ve tüm öğrencilerin katılabileceği oyunlar tercih edilmelidir.

7. Eğitsel oyunlar, ders ortası ya da sonunda uygulanmalıdır.

8. Öğretmen oyunu kontrol etmeli ve öğrencilerin hata yapması halinde bu öğrencilere imkân tanınmalıdır.

9. Öğretmen ders öncesinde oyunun amacını iyice belirlemelidir.

10. Ders esnasında oyun kullanımının dozu ve miktarı iyi ayarlanmalıdır.

11. Öğretmen oyunun etkili bir öğrenme aracı olduğunu ve dersin amacının sadece oyun oynamak olmadığını öğrenciye fark ettirmelidir.

12. Dinî kavramların oyun yolu ile öğretilmesinde öğrenci seviyesine uygunluğuna dikkat edilmelidir.

13. DKAB dersi, yapısı gereği birçok soyut kavram barındırmaktadır. Bu nedenle somut işlemler ve soyut işlemler döneminde seçilen kavram ve oyunlar farklı olmalıdır (Atasoy, 2019, s. 94-95; Demirel, 2017, Gürer ve Arslan, 2017'den akt. Çelik, 2021, s. 81-82).

Günümüzde din öğretimi faaliyetlerinde dijital oyunlar da kullanılmaktadır. Ancak dijital oyunların olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik tartışmalar devam etmektedir. Porter (2008, s. 232), dijital oyunların insanlar üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olabileceğini ancak tüm oyunların problem çözme, eleştirel düşünme ve strateji içerdiğini ifade etmektedir. Din temalı dijital eğitsel oyunlarla çocukların dinî bilgi ve uygulamaları eğlenerek öğrenmeleri, dinî değerleri tanımaları ve bu bilgileri günlük hayatlarına aktarabilmeleri amaçlanmaktadır (Aygül ve Gürbüz, 2021, s. 53). Birgün ve Osmanoğlu (2023)'nin yaptığı çalışmada da eğitsel dijital oyunların DKAB

dersinde öğrenci tutumlarını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak dijital teknolojiler ve çevrimiçi hareketlilik olasılığı çocuklar için çeşitli fırsatlar yaratmış olsa da bazı riskleri de beraberinde getirebilmekte, dijital medyada üretilen içeriklerden en çok etkilenen ve en savunmasız olan ise çocuklar olmaktadır (Aygül ve Gürbüz, 2021, s. 72). Bilmez (2024, s. 14) yapılan araştırmalarda Türkiye’de dijital oyunları oynama yaşının 4’e kadar düştüğünü ve günde yaklaşık 3 saatin dijital oyunlara ayrıldığını ifade etmektedir. Bu nedenlerden dolayı eğitim sürecinin ahlaki ve etik bir yönelime de dayanması gerekmektedir (Gabriel ve Dangl, 2020, s. 77). Öğrenme hedeflerine en iyi şekilde ulaşılması için oyun içeriğinin kalitesine ve doğruluğuna ve kullanımın izlenmesine özel dikkat gösterilmelidir (Al-Ghifari ve diğerleri, 2022, s. 4173).

Dijital çağda doğup büyüyen çocuklar için dini sosyalleşme, diğer sosyalleşme pratiklerinde olduğu gibi sanal bir alanda gerçekleşmektedir (Aygül ve Gürbüz, 2021, s. 72). Oyuncular, kendilerinden "kaçmaya", bilgisayar tarafından oluşturulan dünyalarda farklı karakterler olarak oynamaya alışmaktadırlar (Porter, 2008, s. 232). Bu nedenle dijital oyunlar çocukların farklı karakterler geliştirmelerine de sebep olabilmektedir. Çocukların sanal alanda geçirdikleri zaman arttıkça ebeveynlerin de dijital dünya ile ilgili endişeleri artmaktadır. Ebeveynlerin dijital eğitici oyunların steril olup olmadığını kontrol etmeleri (dijital ayak izlerinin takibi) ve çocukların bunları yalnızca sınırlı süreler için kullanmalarına izin vermeleri önemli görünmekte ve içeriğin pedagojik olarak kontrol edilmesi gerekmektedir (Aygül ve Gürbüz, 2021, s. 72). Bu sebeple dijital teknolojiler ve çevrimiçi hareketlilik olasılığı çocuklar için çeşitli fırsatlar yaratmış olsa da bazı riskleri de beraberinde getirebilmektedir (Aygül ve Gürbüz, 2021, s. 52-56).

Dinî eğitici oyunların kullanımı, çocukların dinî öğretileri öğrenmeye ve anlamaya olan ilgisini artırmak için etkili bir yeniliktir. Var olan potansiyeli ve zorlukları keşfetmek ve daha etkili dinî eğitim oyunları geliştirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Al-Ghifari ve diğerleri, 2022, s. 4173). Oyun tasarımı ilkeleri, pedagojik stratejiler ve dinî içerik, öğrenciler arasında eleştirel düşünme, empati ve dini kavramlar hakkında derin bilgi gibi yetenekleri geliştirmek için birbiriyle bağlantılı olarak çalışması bu konuda etkili olabilecektir (Papakostas, 2024, s. 152). Yakın

gelecekte bu alanın bir yandan yapay zekânın en yeni uygulamalarından, diğer yandan da günümüzde video oyunları kültüründen derinden etkilenen farklı medya ve sanatsal formlardan etkileneceği düşünülmektedir (Giuliana, 2023, s. 234). Din eğitime yönelik oyunların öğrenme sürecine uyumu, genç nesilde din eğitiminin gelişimini desteklemek için etkili bir strateji ve değerli bir araç olabileceği de unutulmamalıdır (Al-Ghifari ve diğerleri, 2022, s. 4173). Ancak “Geleneksel oyunların sosyal işlevlerine ilişkin belirtilenler, sanal bir ortamda sosyalleşen ve zamanının önemli bir kısmını dijital oyunları oynayarak geçiren çocuklar için de geçerli midir? Başka bir deyişle, dijital oyunları deneyimleyen çocuklar, edindikleri bilgi ve becerilerle topluma katılıp toplumun yenilenmesini sağlayabilir mi?” (Aygül ve Gürbüz, 2021, s. 52) gibi soruların da dijital oyunlarla ilgili olarak cevaplanması gerekmektedir. Bununla birlikte Birgün ve Osmanoglu (2023, s. 228) dijital oyunların, hususen de eğitsel dijital oyunların din öğretiminde öğrenci tutumlarını nasıl etkilediğini, Mert (2015, s. 111), bilgisayar oyunlarından yararlanma yollarının aranması gerektiğini ve bu konuda üniversitelere, bilgisayar oyunu yapımcılarına ve din eğitimcilerine büyük görevler düştüğünü ifade etmektedir. Dijital oyunlarla din öğretimi alanı yeni bir alandır ve bu konuda çalışmalar yapılmasına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Din öğretimi faaliyetlerinde oyun temelli öğretimden yararlanılması gerektiği görülmektedir. Çünkü oyun temelli öğretim, derse zevk ve heyecan katmakta, öğrenme sürecini daha ilginç ve eğlenceli hâle getirip öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin DKAB dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Eğitsel oyunların öğrencilerin psikomotor, zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimlerine de çeşitli katkılar sunduğu görülmektedir. Bu nedenle DKAB derslerinde eğitsel oyunların kullanımında öğrencilerin gelişim özelliklerinin de bilinmesi, oyunların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak planlanması ve öğretmenlerin de eğitsel oyunların sınıf ortamında uygulanmasında dikkatli olması gerekmektedir.

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada kullanılan yöntem yapılan çalışmanın amacına ve varılmak istenen noktaya bağlı olarak belirlenmektedir (Büyüköztürk vd., 2015, s. 252). Bu araştırmada da araştırma yöntemi olarak karma yöntem belirlenmiştir.

Karma yöntem ile araştırma sürecinin pek çok aşamasında nitel ve nicel veriler birarada kullanılarak araştırma probleminin daha iyi anlaşılması sağlanmaktadır (Creswell ve Clark, 2015, s. 6). Karma yöntemin temel varsayımı, araştırmacının araştırma problemini daha iyi anlamak için nicel ve nitel verileri birleştirmesinin, bu tekniklerinden herhangi birini yalnız başına kullanmaya kıyasla daha fazla avantajlı olacağıdır (Creswell, 2021, s. 2). Karma yöntemlerin en güçlü yanı tek bir desen olarak kullanılan nicel ya da nitel verilerin sebep olduğu ön yargı ve eksiklikleri ortadan kaldırmasıdır. Bu yöntemde veriler birlikte kullanılarak her birindeki eksiklikler tamamlanmaktadır (Creswell, 2016, s. 14). Karma çalışmalarda, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri ya aynı anda yapılmakta ya da biri diğerini izlemektedir. Bu iki yaklaşım farklılık gösterebilmekte, hangi yaklaşımın daha isabetli olduğunu ise araştırmanın doğası tayin etmektedir (Balcı, 2015, s. 43).

Bu araştırmada, Creswell ve Plano Clark'ın (2015, s. 80) "iç içe desen" olarak ifade ettiği karma yöntem modeli kullanılmıştır. McCann ve Clark (2003, s. 21) iç içe desenin temel amacını, birbiriyle ilişkili kavram, kategori ve çekirdek kategori etrafında yer alan verilere odaklanmak olarak ifade etmektedir. İç içe desen, nicel ve nitel yaklaşımların birbirini takip ettiği ve aynı zamanda birinin diğerini desteklediği yaklaşımdır (Collins vd., 2012, s. 37). İç içe desende, araştırmacı, deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine, nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilmektedir. İç içe desende destekleyici aşama, genel deseni bir şekilde geliştirmek amacıyla eklenmektedir (Creswell, 2015, s. 80). Creswell'e (2017, s. 710) göre, bu desende veri türlerinden birinin, diğer veri türünü destekler nitelikte olması zorunludur. Destekleyici veri nitel olabildiği gibi nicel de olabilmektedir. Bu çalışmada da ulaşılan nitel veriler, nicel verileri desteklemek ve

açıklamak için kullanılmıştır. Alanyazındaki araştırmalara bakıldığı zaman da iç içe desende yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun nicel odaklı olduğu (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 356), deneysel ve ilişkisel araştırmaların nitel çalışmalarla desteklenmek için kullanıldığı görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2015, s. 253).

Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desenlerden öntest - sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. Bu desende, daha önceden deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi söz konusudur. Belirlenen bu gruplara uygulama başında öntest ve uygulama sonunda sontest eş zamanlı olarak cevaplandırılmaktadır. Bu modelde şans yoluyla atama yapılmamakta, her iki gruba da öntest aynı anda verilmekte, sonra deney grubunda işlem yapıp, seçilmiş olan her iki gruba da aynı anda sontest verilerek süreç tamamlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2016, s. 60). Büyüköztürk ve diğerleri (2015, s. 208) eşleştirilmiş desende yansız atama kullanılmadığını, hazır gruplardan ikisinin belli değişkenler üzerinden eşleştirmeye çalışıldığını ve eşleştirilen grupların işlem guruplarına seçkisiz atandığını, bu desenin seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumda ciddi bir alternatif desen olduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmasının nedeni, seçkisizliğin tam olarak sağlanamaması, araştırmacının araştırma yapılacak okulda görev yapması ve araştırma yapılacak okuldaki öğrencilerin tamamının gruplara seçkisiz olarak atanmasının mümkün olmamasıdır. Yarı deneysel desen de, gerçek deneysel desenlerde olan seçkisizliğin tam olarak sağlanamadığı çalışmalarda başvurulmuş bir tekniktir (Karasar, 2014, s. 99).

Çalışmada, yarı deneysel desen sürecinde ve sonrasında elde edilen nicel verileri desteklemek, ayrıntılı fikir edinmek, açıklamak ve araştırmayı genişletmek amacıyla nitel veriler de kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında veri toplama araçları olarak uygulamanın yapılması süresince gözlem formu tutulması, öğrenci günlükleri ve öğrencilerle görüşme formları olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda deney grubunda bulunan öğrencilerle yapılandırılmış görüşme yapılması kararlaştırılmıştır.

3.2 Uygulama Öncesi Yapılan İşlemler

DKAB dersi ahlak öğrenme alanında eğitsel oyunların kullanımına yönelik bir araştırmaya ulaşılmaması ve DKAB derslerinin eğitsel oyunların kullanımına uygun olması sebebi ile çalışmanın yapılacağı ünite olarak 7. sınıf “Ahlaki Davranışlar” ünitesi tercih edilmiştir. “Ahlaki Davranışlar” ünitesinde beş kazanım bulunmakta, ünite altı haftalık bir süreyi kapsamakta ve bu ünite kök değerlerin tamamının öğretimi yapılmaktadır. Araştırmanın yapılacağı ünite kararlaştırıldıktan sonra bu ünitedeki kazanımlara yönelik başarı testi hazırlanmıştır. Öğrencilerin duyuşsal kazanımlarını ölçmeye yönelik kök değerler ölçekleri, eğitsel oyun yönteminin değerlendirilmesine yönelik de eğitsel oyun oynatma beceri gözlem ölçeği kullanılmıştır. Nitel boyuta yönelik ise gözlem ve görüşme formu hazırlanmış, öğrencilerden günlük tutması istenmiştir.

Araştırmanın ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle yürütülecek olması nedeniyle deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ebeveynlerinden “ebeveyn bilgilendirilmiş gönüllü olur formu” ve öğrencilerden “öğrenci çocuk rıza formu” alındıktan sonra (EK-G), Kastamonu Üniversitesi Etik Kurulu’ndan 08.11.2023 tarihli ve 29 sayılı Etik Kurulu İzni (EK-A) ve Kastamonu İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 04.12.2023 tarih ve E-84616369-44-91174234 sayılı Kastamonu Valiliği 30/11/2023 tarih ve 90959253 sayılı Valilik Olur’u araştırma izni (EK-B) alınmıştır.

Uygulama öncesinde çalışmanın yürütüleceği öğrencilerle bilgilendirme toplantısı yapılarak öğrencilere eğitsel oyunların nasıl uygulanacağına dair bilgi verilmiştir. Uygulamanın yapılacağı ünitenin başlamasından bir hafta önce deney ve kontrol grubuna başarı testi ve kök değerler ölçeklerinin ön uygulaması yapılmıştır.

3.2.1 Deney ve Kontrol Grubunun Oluşturulması

Araştırmanın iç içe desene dayalı olarak yapılması planlandıktan sonra deney ve kontrol grubunun oluşturulmasına geçilmiştir. Deney ve kontrol grubu oluşturulurken öğretmenin bu okulda görevli olması, okul yönetiminin araştırmaya destek vermesi, araştırmanın yapılacağı sınıf ortamının araştırma için yeniden düzenlenme imkânı olması da dikkate alınmıştır.

3.2.1.1 Nicel boyut için deney ve kontrol grubunun oluşturulması

Araştırmada deney ve kontrol grubu olarak 2023-2024 eğitim öğretim yılı Kastamonu/Merkez Yirmiüç Ağustos Ortaokulu 7/B, 7/C, 7/D ve 7/E şubelerinde öğrenim gören 66 kişilik öğrenci grubu tercih edilmiştir. 7/A şubesi İngilizce dersi ağırlıklı ve ders başarı ortalaması yüksek öğrencilerden oluşturulduğu için çalışma grubu içerisinde yer almamıştır. Öntest - son test eşleştirilmiş kontrol grubu desende şube seçimi konusunda birbirlerine çeşitli değişkenler açısından benzer gruplar deney ve kontrol grubu olarak seçkisiz olarak atanabilmektedirler. Bu nedenle sınıf şubeleri random (seçkisiz) yöntemle tespit edilmiş ve 7/B, 7/C şubesi deney grubu, 7/D ve 7/E şubeleri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney uygulanmadan önce iki grubun da bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınmış, deney süresince etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmemiştir. Deney uygulandıktan sonra iki grubun bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç kullanılarak tekrar elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçüm sonuçları uygun teknikler kullanılarak karşılaştırılmıştır. Uygulamadan iki ay sonra deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçüm sonuçları tekrar karşılaştırılmıştır.

Araştırmada;

Bağımsız değişken: Eğitsel oyun ile öğretim,

Bağımlı değişken: Öğrencilerin kök değerleri kazanmaları,

Deney grubu: Eğitsel oyunla kök değerlerin öğretiminin yapılacağı şubeler,

Kontrol grubu: Geleneksel yöntemle kök değerlerin öğretiminin yapılacağı şubelerdir.

Deney ve kontrol gruplarına öğrencilerin yansız atanmasında ölçüt olarak 5 ve 6. sınıf genel puan ortalamaları, 7. sınıf 1. dönem genel puan ortalamaları ve öntest puanları dikkate alınmıştır. Grupların genel puan ortalamaları karşılaştırılmış ve puan

dağılımlarının normal olup olmadığına bakılmıştır. Bununla grupların yansız bir şekilde oluşturulduğunu göstermek amaçlanmıştır. Grupların karşılaştırılmasında öncelikle 5 ve 6. sınıf yılsonu ve 7. sınıf 1. dönem puan ortalamalarına bakılmıştır.

Tablo 3.1 Deney ve kontrol grubu 5.sınıf yılsonu puan ortalamaları spss normallik testi sonucu

5.sınıf	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	.098	33	.200	.978	33	.733
Kontrol	.096	33	.200	.969	33	.448

Tablo 3.1 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde deney ve kontrol grubu puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>.05$). Grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 3. 2 Deney ve kontrol grubu 5. sınıf puan ortalamaları bağımsız gruplar t- testi sonucu

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		
				<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Deney	33	70.50	8.63	-.184	64	.855
Kontrol	33	70.99	12.65			

Tablo 3.2 incelendiğinde bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubu 5. sınıf yılsonu puan ortalaması ($\bar{x} = 70.50$) ve kontrol grubu puan ortalaması ($\bar{x} = 70.99$) karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık [$t(66) = -.184$, $p>.05$] bulunmamaktadır. Ancak kontrol grubu 5. sınıf yılsonu puan ortalamasının ($\bar{x} = 70.99$) deney grubu ortalamasından ($\bar{x} = 70.50$) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3 Deney ve kontrol grubu 6. sınıf yılsonu puan ortalamaları spss normallik testi sonucu

6. sınıf	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	.168	33	.018	.865	33	.001
Kontrol	.148	33	.064	.953	33	.165

Tablo 3.3 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde deney grubuna ait verilerin normal dağılım göstermediği ve kontrol grubuna ait verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p<.05$). Puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüş ve Mann Whitney U (MWU) testi kullanılmıştır.

Tablo 3.4 Deney ve kontrol grubu 6. sınıf puan ortalamaları MWU testi sonucu

Gruplar	N	Sıra. Ort	Sır. Top.	MWU	p
Deney	33	33.45	1104	543	.985
Kontrol	33	33.55	1107		

Tablo 3.4 MWU testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubu 6. sınıf yılsonu puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Deney grubu 6. sınıf yılsonu sıra ortalaması ($\bar{x} = 33.45$) kontrol grubu sıra ortalaması ($\bar{x} = 33.55$) ve deney grubu sıra toplamı (1104), kontrol grubu sıra toplamı (1107) karşılaştırıldığında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 3.5 Deney ve kontrol grubu 7. sınıf 1.dönem sonu puan ortalamaları spss normallik testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	.082	33	.200	.978	33	.714
Kontrol	.103	33	.200	.977	33	.691

Tablo 3.5 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde deney ve kontrol grubu puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>.05$). Grupların normal dağılım gösterdiği belirlenerek puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 3.6 Deney ve kontrol grubu 7. sınıf 1. dönem puan ortalamaları bağımsız gruplar t- testi sonucu

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		
				<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Deney	33	70.07	8.03	.046	64	.964
Kontrol	33	69.96	11.58			

Tablo 3.6 incelendiğinde bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubu 7. sınıf 1. dönem puan ortalaması ($\bar{x} = 70.07$) ve kontrol grubu puan ortalaması ($\bar{x} = 69.96$) karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık [$t(66) = .046$, $p>.05$] bulunmamaktadır. Ancak deney grubu 7. sınıf 1. dönem puan ortalamasının ($\bar{x} = 70.07$) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{x} = 69.96$) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7 Deney ve kontrol grubu 5, 6 ve 7. sınıf 1. dönem sonu
puan ortalamaları spss normallik testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	.098	33	.200	.978	33	.733
Kontrol	.096	33	.200	.969	33	.448

Tablo 3.7 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde deney ve kontrol grubu puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>.05$). Grupların normal dağılım gösterdiği belirlenerek puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 3.8 Deney ve kontrol grubu 5., 6., sınıf ve 7. sınıf 1.dönem puan ortalamaları
bağımsız gruplar t- testi sonucu

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		
				t	Sd	p
Deney	33	70.46	7.79	-.148	64	.883
Kontrol	33	70.82	11.78			

Tablo 3.8 incelendiğinde bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubu 5.sınıf, 6.sınıf ve 7. sınıf 1.dönem puan ortalaması ($\bar{x} =70.46$) ve kontrol grubu puan ortalaması ($\bar{x} =70.82$) karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık [$t(66)=-.148$, $p>.05$] bulunmamaktadır. Ancak kontrol grubu 5.sınıf, 6.sınıf ve 7. sınıf 1.dönem ortalamasının ($\bar{x} =70.82$) deney grubu ortalamasından ($\bar{x} =70.46$) yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre grupların 5.sınıf, 6. sınıf yılsonu ve 7.sınıf 1.dönem puanlarına göre gruplar yansız bir şekilde oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir.

3.2.1.2 Nitel boyut için çalışma grubunun oluşturulması

İç içe desenle yürütülen çalışmada nicel verilerle birlikte nitel veriler de toplanmıştır. Nitel veriler “neden?”, “nasıl?” ve “nedir?” sorularına cevap arayan, tutum ve davranışların nedenlerini, algılama farklılıklarını, deneyimleri ve insani değerleri anlamaya yönelik verilerdir (Tutar ve Erdem, 2020, s. 307). Nitel veri toplama sürecinde araştırmacı çalışmanın probleminin ne olduğunu bilmekte ve veri toplama amacıyla bu probleme hitap eden amaçlı örnekleme seçmektedir (Merriam, 2013, s. 163).

Araştırmanın nitel verileri deney grubunda yer alan öğrencilerden elde edilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında gözlem, öğrenci günlükleri ve öğrencilerle görüşmelerden yararlanılmıştır.

3.2.1.3 Deney ve kontrol grupları demografik bilgileri

Tablo 3.9 Deney ve kontrol grupları demografik bilgileri

Demografik Bilgiler		
	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Cinsiyet	Kız (16, %48) Erkek (17, %52)	Kız (16, %48) Erkek (17, %52)
Anne eğitim durumu	Okuryazar değil (7, %21) İlkokul (10, %31) Ortaokul (9, %27) Lise (6, %18) Üniversite (1, %3)	Okuryazar değil (4, %12) İlkokul (11, %33,5) Ortaokul (11, %33,5) Lise (7, %21)
Baba eğitim durumu	Okuryazar değil (3, %9) İlkokul (8, %24) Ortaokul (13, %40) Lise (8, %24) Üniversite (1, %3)	Okuryazar değil (4, %12) İlkokul (7, %21) Ortaokul (12, %37) Lise (6, %18) Üniversite (4, %12)
Annenin mesleği	Çalışmıyor (29, %88) İşçi (4, %12)	Çalışmıyor (27, % 82) İşçi (5, %15) Memur (1, %3)
Babanın mesleği	Çalışmıyor (3, %9) İşçi (22, %67) Esnaf (7, %21) Çiftçi (1, %3)	Çalışmıyor (4, %12) İşçi (25, %76) Esnaf (2, %6) Çiftçi (1, %3) Memur (1, %3)
Ailenin yapısı	Çekirdek (27, %82) Geniş (6, %18)	Çekirdek (29, % 88) Geniş (4, %12)
Aileniz kaç kişiden oluşuyor	2 kişi (3, %9) 4 kişi (9, %27) 5 kişi (6, %18) 6 ve üzeri (15, %46)	2 kişi (2, %6) 3 kişi (1, %3) 4 kişi (9, %27) 5 kişi (10, %30) 6 ve üzeri (11, %33)

Tablo 3.9'un Devamı

Ailenin gelir düzeyi	0TL-17000TL (18, %55)	0TL-17000TL (20, %61)
	17001TL-30000TL (12, %36)	17001TL-30000TL (11, %33)
	30001TL-40000TL (2, %6)	30001TL-40000TL (2, %6)
	40001 TL ve Üzeri (1, %3)	
Günde kaç saat internet kullanıldığı	Hiç (2, %6)	Hiç (2, %6)
	1 saat (2, %6)	1 saat (7, %21)
	2 saat (12, %37)	2 saat (10, %30)
	3 saat (6, %18)	3 saat (5, %15)
	4 saat ve üzeri (11, %33)	4 saat ve üzeri (9, %28)
Günde kaç saat televizyon izlendiği	Hiç (6, %18)	Hiç (8, %24)
	1 saat (11, %34)	1 saat (15, %46)
	2 saat (10, %30)	2 saat (4, %12)
	3 saat (3, %9)	3 saat (3, %9)
	4 saat ve üzeri (3, %9)	4 saat ve üzeri (3, %9)
Kitap okuma alışkanlığı	Haftada 1 kitap (17, %52)	Haftada 1 kitap (16, %49)
	Ayda 1 kitap (6, %18)	Ayda 1 kitap (10, %30)
	3 ayda 1 kitap (3, %9)	Senede 1 kitap (7, %21)
	6 ayda 1 kitap (2, %6)	
	Senede 1 kitap (5, %15)	

Tablo 3.9'daki deney ve kontrol gruplarının demografik bilgileri incelendiğinde;

Cinsiyetlere göre deney grubundaki öğrenciler erkek (17, %52), kız (16, %48), kontrol grubundaki öğrenciler ise erkek (17, %52), kız (16, %48)'dir.

Anne eğitim durumu incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin anneleri ilkököl (10, %31), ortaokul (9, %27), okuryazar değil (7, %21), lise (6, %18), üniversite (1, %3), kontrol grubundaki öğrencilerin anneleri ise ilkököl (11, %33,5), ortaokul (11, %33,5), lise (7, %21), okuryazar değil (4, %12) şeklinde ifade edilmiştir.

Baba eğitim durumu incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin babaları ortaokul (13, %40), ilkököl (8, %24), lise (8, %24), okuryazar değil (3, %9), üniversite (1, %3), kontrol grubundaki öğrencilerin babaları ise ortaokul (12, %37), ilkököl (7, %21), lise (6, %18), üniversite (4, %12), okuryazar değil (4, %12) şeklinde belirtilmiştir.

Anne mesleği incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin anneleri çalışmıyor (29, %88), işçi (4, %12), kontrol grubundaki öğrencilerin anneleri ise çalışmıyor (27, %82), işçi (5, %15), memur (1, %3) şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Baba mesleği incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin babaları işçi (22, %67), esnaf (7, %21), çalışmıyor (3, %9), çiftçi (1, %3), kontrol grubundaki öğrencilerin babaları ise işçi (25, %76), çalışmıyor (4, %12), esnaf (2, %6), çiftçi (1, %3), memur (1, %3) olarak belirtilmiştir.

Aile yapısı incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin çekirdek (27, %82), geniş (6, %18), kontrol grubundaki öğrencilerin ise çekirdek (29, %88), geniş (4, %12) aile olduğu görülmektedir.

Aile bireylerinin sayısı incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin 6 ve üzeri (15, %46), 4 kişi (9, %27), 5 kişi (6, %18), 2 kişi (3, %9), kontrol grubundaki öğrencilerin ise 6 ve üzeri (11, %33), 5 kişi (10, %30), 4 kişi (9, %27), 2 kişi (2, %6), 3 kişi (1, %3) şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Ailenin gelir düzeyi incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin 0-17000 tl (18, %55), 17001-30000 tl (12, %36), 30001-40000 tl (2, %6), 40001 tl ve üzeri (1, %3), kontrol grubundaki öğrencilerin ise 0-17000 tl (20, %61), 17001tl-30000 tl (11, %33), 30001tl-40000 tl (2, %6) olarak belirtilmiştir.

Günlük internette geçirilen süre incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin 2 saat (12, %37), 4 saat ve üzeri (11, %33), 3 saat (6, %18), 1 saat (2, %6), hiç (2, %6), kontrol grubundaki öğrencilerin ise 2 saat (10, %30), 4 saat ve üzeri (9, %28), 1 saat (7, %21), 3 saat (5, %15), hiç (2, %6) olarak ifade edildiği görülmektedir.

Günlük televizyon izleme süresi incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin 1 saat (11, %34), 2 saat (10, %30), hiç (6, %18), 3 saat (3, %9), 4 saat ve üzeri (3, %9), kontrol grubundaki öğrencilerin ise 1 saat (15, %46), hiç (8, %24), 2 saat (4, %12), 3 saat (3, %9), 4 saat ve üzeri (3, %9) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin haftada 1 kitap (17, %52), ayda 1 kitap (6, %18), senede 1 kitap (5, %15), 3 ayda 1 kitap (3, %9), 6 ayda 1 kitap (2, %6), kontrol grubundaki öğrencilerin ise haftada 1 kitap (16, %49), ayda 1 kitap (10, %30), senede 1 kitap (7, %21) şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun demografik bilgileri incelendiğinde grup öğrencileri cinsiyet olarak eşit sayıdadır. Anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, aile yapısı, ailedeki fert sayısı ve ailenin ekonomik düzeyi, günlük internette ve televizyon başında geçirilen süre, kitap okuma alışkanlıkları gibi değişkenler açısından da deney ve kontrol grubunun birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

3.2.1.4 Araştırmada kullanılan eğitsel oyunlar

2018 yılı DKAB 4-8.sınıf Öğretim Programı'nın amaçları doğrultusunda öğretim programında yer alan kök değerlerin öğrencilere eğitsel oyunlarla öğretimine yönelik hazırlanan bu çalışmada öncelikle bu alanda hazırlanmış oyunlar ve oyunlarla ilgili çalışmalar incelenmiş, eğitsel oyunlarla ilgili literatür hazırlanmıştır. Araştırma DKAB 7.sınıf "Ahlaki Davranışlar" ünitesinde yapıldığı için bu ünitenin ilk üç kazanımına yönelik olarak oyunlar hazırlanmaya çalışılmıştır. Ünite kazanımları;

1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar,
2. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir,
3. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir, şeklinde ifade edilmektedir.

Hedeflenen kazanımların eğitsel oyunlarla öğretimine ilişkin hazırlanan farklı oyun örnekleri ile ilgili Tez İzleme Komitesi üyelerinden, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu, 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde görevli birer öğretim üyesinden, ortaokullarda görevli 2 DKAB öğretmeninden, 1 rehber öğretmenden, 1 Türkçe öğretmeninden ve eğitsel oyunlar alanında doktora öğrenimini tamamlamış 1

sosyal bilgiler öğretmeninden görüş talep edilmiş ve gelen görüşler doğrultusunda oyunlarla ilgili değişiklikler yapılmış, daha sonra oyunların deneme uygulaması yapılarak oyunlara son şekli verilmiştir.

Hedeflenen kazanımlara göre “değer yolu”, “vur hedefi bil soruyu”, “ben kimim? sen kimsin?”, “doğru yanlış”, “değer çarkı”, “evet-hayır”, “kızma birader”, “değerlerimi dinliyorum”, “değeribul” ve “haydi sıra sende” isimli oyunlar hazırlanmıştır (EK G). Eğitsel oyunlar hazırlanırken çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyecek, ilgi duyup aktif katılımlarını sağlayacak, sıkılmadan oynayabilecekleri, eğlenecekleri, heyecan duyacakları ve severek oynayacakları oyunlar hazırlanmaya çalışılmıştır. Oyunlarda 7.sınıf DKAB ders kitaplarındaki kelime ve cümlelerin kullanılmasına gayret edilmiştir. Ünite başlamadan önce de öğrencilere derste oynanacak oyunlarda başarılı olmaları için üniteye çalışıp gelmeleri tavsiye edilmiş ve her hafta bu konuda hatırlatmada bulunulmuştur.

“Değer yolu” oyununda kullanılan kavramlar belirlenirken DKAB (4-8.sınıf) Öğretim Programı’ndaki kök değerler ve bu değerlere ilişkin tutum ve davranışlara yönelik kavramlar üzerinde çalışılmış, bu kavramlara yönelik resimler bulunmuş, kavramların birbirleriyle ilişkileri de dikkate alınarak Corel Paintshop Pro X7 programı kullanılarak oyun hazırlanmıştır. Oyunun tasarlanmasında “satranc-ı urefa” oyunundan esinlenilmiştir. “Satranc-ı urefa”nın 1500 yıl önce Hindistan’da bulunduğu, Osmanlı İmparatorluğu’nda tasavvuf kültürünün benimsenmesi amacıyla kullanılmış bir oyun olduğu ifade edilmektedir (Hatun, Söylemez ve Arıcı, 2016, s. 155).

“Değerlerimi dinliyorum” oyununda kullanılan sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik, öz denetim, yardımseverlik, şarkıları Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından Eğitimde Değerler Eğitimi Programı (EDEP) kapsamında hazırlanmıştır. Şarkılar Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü YouTube sayfasından alınmıştır (URL-3). Adalet ve sorumluluk şarkılarına patili ve dostları şarkılarından ulaşılmış (URL-4), Dostluk şarkısına İbi bölüm şarkılarından (URL-5), Dürüst Ol şarkısına dindersi.com youtube sayfasından (URL-6) ulaşılmıştır. Şarkılar Movavi video editör adlı programda birleştirilerek oyunda kullanılmıştır.

“Haydi sıra sende” oyununda, öğrencilerin örnek olaylarda nasıl davranışlar sergileyeceklerine dair sorular bulunmaktadır. Yarışmaya öğrenciler grup olarak katılmaktadırlar ve her olaya grubun uygun bir cevap vermesi beklenmektedir. Oyun sonunda grupların tamamının tam puan alması ve tüm grupların birinci olması hedeflenmektedir. Öğrencilere “Hepimiz günlük olaylarda doğru ve yanlış davranışların neler olduğunu biliyoruz ve sadece uygulamada biraz dikkat etmemiz gerekiyor. Hepinizi şimdiye kadar yaptığınız ve bundan sonra yapacağınız doğru davranışlarınız için tebrik ediyorum.” denilerek ders sonlandırılmıştır.

Bu oyunlarla birlikte “vur hedefi bil soruyu”, “ben kimim? sen kimsin?”, “doğru yanlış”, “değer çarkı”, “evet-hayır”, “kızma birader”, “değeribul” isimli oyunlar da hazırlanırken ilgili kazanımlara yönelik ve öğrencilerin severek oynayabileceği oyunlar olmasına dikkat edilmiştir.

3.2.2 Veri Toplama Süreci

3.2.2.1 Nicel veri toplama araçları

3.2.2.1.1 Başarı testi

Başarı testleri daha çok eğitim ve öğretim hedeflerini ölçmek, eğitim kurumlarında başarıyı değerlendirmek için kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2016, s. 183-184). Araştırmamanın amacı doğrultusunda, öğrencilerin DKAB dersi 7.sınıf “Ahlaki Davranışlar” ünitesine ilişkin akademik başarı seviyelerinin belirlemesi için başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testinin hazırlanmasında öncelikle DKAB Dersi Öğretim Programı dikkate alınmış, 7.sınıf “Ahlaki Davranışlar” ünitesi incelenmiş, ilgili literatür taranmış ve kazanımlara uygun sorular hazırlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından sorular hazırlanırken üniteye kazandırılması hedeflenen kazanımlara yönelik özgün sorulara yer verilmiş ve ölçülecek özelliğin kavramsal olarak tam anlamıyla açıklanmasının ve sınırlarının çizilmesinin iyi bir ölçme aracı geliştirebilmek için kapsam geçerliliğinin en önemli aşamalardan biri olduğu dikkate alınmıştır (Kartal ve Bardakçı, 2018, s. 72).

Hazırlanan başarı testi ile ilgili tez izleme komitesi üyelerinden, Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu ve 29 Mayıs Üniversitesinde görevli birer öğretim üyesinden, bir doktora öğrencisinden, ortaokullarda görevli olup çoktan seçmeli test hazırlama kursuna katılmış ve ortaokul öğrencilerine yönelik deneme sınavlarında çoktan seçmeli sorular hazırlayan dört DKAB öğretmeninden, bir rehber öğretmenden, bir Türkçe öğretmeninden ve son olarak Kastamonu Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Merkezi müdüründen test sorularını şekil, düzen, sayfa yapısı, programla örtüşme, Türk diline uygunluk, muhteva ve öğrenci seviyesine uygunluk gibi açılardan incelemesi talep edilmiş, gelen değerlendirmelerden sonra soruların yeniden düzenlenmesi sağlanmıştır. Uzman görüşlerinden sonra testteki bazı sorularda değişiklik yapılmıştır. Sonuçta 30 maddelik başarı testi oluşturulmuştur. Kastamonu Üniversitesi Etik Kurulu ve Kastamonu İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra başarı testinin pilot uygulaması yapılmıştır. Başarı testi Kastamonu ilindeki 6 okulda toplam 354 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Başarı testinin ön uygulamasının yapıldığı okullar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3.10 Başarı testi ön uygulaması yapılan okullar ve ulaşılan öğrenci sayısı

Başarı Testinin Ön Uygulamasının Yapıldığı Okullar	Ulaşılan Öğrenci Sayısı
Atabey İmam Hatip Ortaokulu	37
Ceritoğlu Ortaokulu	20
Merkez Ortaokulu	105
Şehit Burak Kapucuoğlu Ortaokulu	72
Şehit Bülent Gider Ortaokulu	98
Yirmiüç Ağustos Ortaokulu	22
Toplam	354

Başarı testinin pilot uygulaması Kastamonu Merkez ilçede bulunan Şehit Burak Kapucuoğlu Ortaokulu (72), Atabey İmam Hatip Ortaokulu (37), Ceritoğlu Ortaokulu (20), Merkez Ortaokulu (105), Şehit Bülent Gider Ortaokulu (98) ve Yirmiüç Ağustos Ortaokulu (22) olmak üzere toplam 354 öğrenciye uygulanmıştır.

Başarı testinin pilot uygulaması yapıldıktan sonra test maddelerinin analizi yapılmıştır. Madde analizi, test maddelerinin özelliklerini incelemek amacıyla yapılan analizlere denilmektedir. Madde analizlerinde genellikle kullanılan iki istatistik, madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliğidir (Büyüköztürk vd., 2015, s. 123). Madde analizinde her bir

maddenin, testin ölçtüğü kabul edilen özelliği ne derece ölçtüğünü gösteren madde ayırt edicilik indeksi ile madde zorluk derecesini gösteren madde güçlük indeksine bakılması gerekmektedir (Kan, 2008, s. 249).

Uygulama sonucunda başarı testleri değerlendirilmiş, madde güçlük indeksi ve ayırtıcılık indeksi hesaplanmıştır. Başarı testinde doğru cevaplara 1 ve yanlış cevaplara 0 puan verilerek test değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda maddelerin güçlük ve ayırtıcılık indeksi değerleri şu şekilde bulunmuştur:

Tablo 3.11 Başarı testi madde analizi sonuçları

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Güçlüğü'nün Yorumu	Madde Ayırtıcılık Gücü İndeksi	Madde Ayırtıcılığının Yorumu	Madde Ortalaması	Madde Standart Sapması
1	0,74	Kolay	0,40	Çok iyi	0,74	0,44
2	0,80	Kolay	0,42	Çok iyi	0,80	0,40
3	0,66	Kolay	0,35	Oldukça iyi	0,66	0,47
4	0,81	Çok Kolay	0,45	Çok iyi	0,81	0,39
5	0,62	Kolay	0,46	Çok iyi	0,62	0,48
6	0,82	Çok Kolay	0,48	Çok iyi	0,82	0,38
7	0,73	Kolay	0,54	Çok iyi	0,73	0,44
8	0,83	Çok Kolay	0,53	Çok iyi	0,83	0,38
9	0,78	Kolay	0,36	Oldukça iyi	0,78	0,41
10	0,60	Kolay	0,43	Çok iyi	0,60	0,49
11	0,81	Çok Kolay	0,54	Çok iyi	0,81	0,39
12	0,77	Kolay	0,43	Çok iyi	0,77	0,42
13	0,63	Kolay	0,43	Çok iyi	0,63	0,48
14	0,75	Kolay	0,55	Çok iyi	0,75	0,43
15	0,51	Orta	0,45	Çok iyi	0,51	0,50
16	0,73	Kolay	0,43	Çok iyi	0,73	0,44
17	0,69	Kolay	0,41	Çok iyi	0,69	0,46
18	0,77	Kolay	0,57	Çok iyi	0,77	0,42
19	0,35	Zor	0,31	Oldukça iyi	0,35	0,48
20	0,77	Kolay	0,57	Çok iyi	0,77	0,42

Tablo 3.11'in Devamı

21	0,58	Orta	0,50	Çok iyi	0,58	0,49
22	0,75	Kolay	0,54	Çok iyi	0,75	0,43
23	0,79	Kolay	0,61	Çok iyi	0,79	0,41
24	0,71	Kolay	0,45	Çok iyi	0,71	0,45
25	0,75	Kolay	0,58	Çok iyi	0,75	0,44
26	0,30	Zor	0,31	Oldukça iyi	0,30	0,46
27	0,68	Kolay	0,49	Çok iyi	0,68	0,47
28	0,71	Kolay	0,65	Çok iyi	0,71	0,46
29	0,64	Kolay	0,61	Çok iyi	0,64	0,48
30	0,76	Kolay	0,50	Çok iyi	0,76	0,43

Başarı testine ilişkin madde analizi sonuçlarına göre testin madde gücü ve madde ayırt ediciliği hesaplanmıştır. Madde gücünün .50 civarında olması beklenmektedir (Büyüköztürk vd., 2015, s. 123). Bu nedenle kullanılacak olan iyi bir testte madde güçlük indeksinin orta güçlükte olması gerektiği görülmektedir. Madde güçlük indeksi değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.12 Başarı testi madde güçlük indeksi değerleri

Maddenin Güçlük İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0 ve .15 arası	Çok zor
.16 ve .39 arası	Zor
.40 ve .60 arası	Orta güçlük
.61 ve .84 arası	Kolay
.85 ve 1,00 arası	Çok kolay

Madde gücü 0,15 - 0,00 arasında olanlar çok zor madde, 0,39 - 0,16 arasında olanlar zor madde, 0,40 - 0,60 arasında olanlar orta güçlükte madde, 0,61 - 0,84 arasında olanlar kolay madde ve 0,85 - 1,00 arasında olanlar ise çok kolay madde olarak derecelendirilmektedir (Başol, 2012, s. 214). Yapılan çalışmada, başarı testindeki maddelerin güçlük indeksi 0.30 - 0.83 arasında değişmektedir. Yukarıdaki çizelge dikkate alındığında maddelerin genel güçlük indeksi .69 olarak bulunmuştur. Bu sonuç başarı testindeki maddelerin güçlük indeksinin “kolay” düzeyde olduğunu göstermektedir.

Madde ayırt ediciliği ise maddelerin ölçülen özelliklerle ilgili olarak bireyleri ne derece ayırt ettiğini göstermektedir. Madde ayırt edicilik indeksi, -1.0 ile +1.0 arasında değişebilmektedir. Bu değer negatif çıkması, maddenin ölçülen özellik bakımından bireyleri ters ayırt ettiğini göstermektedir. Ayırt edicilik değeri negatif olan maddeler ölçekten çıkarılmalıdır. Pozitif çıkması ise beklenen bir durumdur (Crocker ve Algina, 1986; Tekin, 1996'den akt. Büyüköztürk vd., 2015, s. 123). Madde ayırt ediciliği indeksi değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.13 Başarı testi madde ayırt ediciliği indeksi değerleri

Maddenin Ayırt Etme İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
.40 ve üstü	Çok iyi bir madde / Ayırt edici bir madde/ olduğu gibi teste alınabilir
.30 ile .39 arası	Oldukça iyi bir madde / Düzeltme yapmadan da kullanılabilir
.20 ile .29 arası	Gözden geçirilmesi gereken madde / Düzeltildikten sonra teste alınabilir
.19 ve altı	Çok zayıf bir madde / Testten çıkarılmalı

Yapılan çalışmada, başarı testi maddelerinin ayırt edicilik indeksleri 0.31 - 0.65 arasında yer almaktadır. Soruların genel ayırt edicilik indeksi .48'dir. Yukarıdaki tabloya göre maddelerinin ayırt edicilik indekslerinin “oldukça iyi/çok iyi” düzeyde olduğu görülmektedir.

Testteki içsel tutarlılığı belirlemek amacıyla en sık kullanılan tekniklerinden birisi Kuder-Richardson yaklaşımıdır. Yöntemin uygulanmasında veri seti, ölçekteki maddelerden alınan cevaplar istenilen özelliği taşıyorsa 1 puan, istenilen özelliği taşıyamıyorsa veya boş bırakılmışsa 0 puan verilerek oluşturulmaktadır (Ercan ve Kan, 2004, s. 213). Kuder-Richardson (KR-20) değeri 0'a yaklaştığında testteki maddelerin iç tutarlılığı düşmekte, değer 1'e yaklaştığında ise testte bulunan maddelerin iç tutarlılığı yükselmektedir (Turgut ve Baykul, 2012, s. 123). Hazırlanan başarı testinde KR-20 güvenirlik katsayısının 0,70 üzerinde olması gerekmektedir (Şeker ve Gençdoğan, 2020, s. 45). Araştırmada madde analizine bağlı elde edilen 30 soruluk testin Kuder-Richardson (KR-20) katsayısı ise 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak madde güçlük indeksi, ayırtıcılık indeksi ve Kuder-Richardson (KR-20) iç tutarlılık belirleme çalışmalarından sonra 30 maddelik başarı testinin kullanılmasına karar verilmiştir (EK-E).

3.2.2.1.2 Kök değerler ölçekleri

Araştırmada Ali Gökarp ve Doç. Dr. Yusuf İnel tarafından geliştirilen ve öğrencilerin kök değerlere ilişkin tutum ve davranışlarına yönelik hazırlanan “Sevgi, Adalet, Dürüstlük, Dostluk, Öz denetim, Saygı, Sabır, Vatanseverlik, Sorumluluk, Yardımseverlik” olmak üzere 10 farklı ölçek kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler; “bana hiç uygun değil”, “bana biraz uygun”, “bana oldukça uygun” ve “bana tamamen uygun” biçiminde dört kategoride derecelendirilmiştir (EK C). Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Bilimsel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması sonuçların inandırıcılığı açısından önemlidir. Bilimsel araştırmada geçerlilik araştırma sonuçlarının doğruluğu, güvenilirlik de araştırma sonuçlarının tekrar edilebilir olmasıyla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 290). İç geçerlilik, araştırma bulgularının kendi içinde tutarlılık göstermesi, dış geçerlilik ise elde edilen sonuçların benzer durum ve ortamlara genellenebilmesi ile açıklanmaktadır (Baltacı, 2019, s. 380).

Sosyal bilimlerde genel olarak iç tutarlılık güvenilirliği kullanılmakta olup iç tutarlılık güvenilirliği, ölçek ifadelerinin kendi içinde tutarlılık göstermesini ve ifadelerin kendi aralarında homojen dağılıp türdeş bir soru grubu olup olmadığını ölçmek amacıyla uygulanmaktadır. Bu kapsamda yapılan iç tutarlılık ölçümü Cronbach Alfa (α) güvenilirlik katsayısı ile incelenmektedir (Tutar ve Erdem, 2020, s. 484). Literatürde yapılan araştırmalarda farklı sınıflandırmalar olsa da genel olarak Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının 0,7 ve üzeri olmasının yeterli olduğu kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2003’den akt. Özdamar, 1997, s. 119). Araştırmada kullanılan ölçekleri hazırlayanlar ölçeklerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarını adalet=.73, dostluk=.72, dürüstlük=.76, öz denetim=.75, sabır=.76, saygı=.76, sevgi=.82, sorumluluk=.85, vatanseverlik=.76, yardımseverlik=.84 olarak hesaplamış ve Cronbach Alpha değerleri yeterli görülerek çalışmalarında kullanmışlardır.

Araştırma kapsamında kullanılacak bu ölçeklerin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısını incelenmek amacıyla da Kastamonu Merkez ilçede Yirmiüç Ağustos Ortaokulunda 21

ve Merkez Ortaokulunda 38 olmak üzere toplam 59 öğrenci ile ölçeklerin ön uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonucunda ölçeklerin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, adalet=.81, dostluk=.73, dürüstlük=.75, öz denetim=.76, sabır=.73, sorumluluk=.79, saygı=.74, sevgi=.78, vatanseverlik=.80, yardımseverlik=.81 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının Gökalp ve İnel'in çalışmalarında kullandıkları değerlere yakın olduğu görülmüş ve araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçekler uygulanırken araştırmanın yürütüleceği deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik ve sosyo-ekonomik durumlarıyla ilgili bilgilere ulaşmaya yönelik bir form ölçekle birlikte deney ve kontrol grubuna uygulanmış ve toplanmıştır.

3.2.2.1.3 Eğitsel oyun oynatma beceri gözlem ölçeği

“Eğitsel oyun oynatma beceri gözlem ölçeği” eğitsel oyun oynatan kişinin, oyun oynatma becerilerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir (Akçınar, 2018, s. 80). Form üzerindeki maddeler “hiç uygun değil”, “az uygun”, “yeterince uygun”, “çok uygun” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte gözlemcinin eğitsel oyunu değerlendirerek ilgili bölümü işaretlemesi istenmektedir. Gözlem ölçeği bir bütün olarak değerlendirildiğinde 30 ile 120 arasında puan alınmaktadır. Puan arttıkça oyun oynatma beceri düzeyi de artmaktadır. Oyun oynatma beceri düzeyi puan aralıkları; 30-45 puan “çok zayıf düzey”, 46-75 puan “yetersiz düzey”, 76-105 puan “yeterli düzey”, 106-120 puan “çok iyi düzey” olarak belirlenmiştir (EK D).

3.2.2.2 Nitel veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulguları desteklemek, açıklamak ve araştırmayı genişletmek amacıyla çeşitli nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır.

3.2.2.2.1 Gözlem formu

Araştırmanın nitel kısmını desteklemek için sınıf içi gözlemlerden yararlanılmıştır. Çünkü gözlem, öğrencilerin sözel olarak ifade ettiklerinin yanında, sözel olmayan

davranışlarının incelenmesini de sağlamaktadır. Araştırmacı duyu organlarını kullanarak araştırma konusu üzerine odaklanabilmekte ve sistematik bir biçimde veri toplayabilmektedir (Gülbüz ve Şahin, 2016, s. 422). Bu nedenle gözlem formunun hazırlanmasında gözlenecek olgunun çok yönlü olarak gözlenmesine olanak verecek biçimde gözlem boyutlarının belirlenmesi, fiziksel ortamın tanımlanması, ortamın sosyal boyutunun, ortamda oluşan etkinliklerin ve ortamda oluşan dilin gözlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 205-206)

Gözlem formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve araştırma sürecinde uygulanmıştır. Araştırma sürecinde daha detaylı bilgi toplamak amacıyla araştırmacı ve bir başka gözlemci ile gözlem yapılmıştır. Gözlemciler uygulama öncesi nasıl gözlem yapacakları konusunda önemli noktaları beraber tespit etmiş ve gözlemciler arasında görüş birliği sağlanmıştır. Gözlemler uygulamanın ardından her hafta karşılaştırılmış ve yüksek oranda benzerlik olduğu görülmüştür. Gözlem formları dikkate alınarak nitel veri güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır (EK İ).

3.2.2.2.2 Görüşme formu

Görüşme, önceden belirlenmiş bir konu ile ilgili ciddi bir amaç için gerçekleştirilen soru cevap tarzına ve karşılıklı etkileşime dayalı iletişim sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 129). Görüşmede araştırma sorusu hakkında veri toplanmaktadır. Nitel görüşme de araştırma konusu hakkında deneklerin düşüncelerinin tespit edildiği görüşmedir. Bu nedenle nitel görüşmede temel amaç araştırma konusunu deneklerin perspektifinden ele almak, deneklerin bu perspektifi nasıl ve neden oluşturduklarını anlamaktır (Gülbüz ve Şahin, 2016, s. 422). Görüşmede araştırmacıların kendi sözlerini temel alan betimsel veri toplamak hedeflenmektedir (Tutar ve Erdem, 2020, s. 309).

Görüşme nitel veri araştırmalarında en sık kullanılan tekniklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış, sohbet tarzı ve görüşme formu yaklaşımı gibi farklı türlerinin olduğu görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 129-130). Tüm soruların önceden hazırlandığı ve bu soruların dışına çıkılmayan görüşmelere “yapılandırılmış görüşme”,

temel sorular görüşme öncesinde hazırlanmış ancak görüşme sürecinde hazırlananlar dışında başka bazı sorular soruluyor ise bu tür görüşmelere “yarı yapılandırılmış görüşme”, önceden soru hazırlanmadıysa ve görüşme kendiliğinden geliyor ise buna da “yapılandırılmamış görüşme” denilmektedir (Tutar ve Erdem, 2020, s. 309).

Araştırmada yapılandırılmış görüşme yapılması tercih edilmiştir. Yapılandırılmış görüşmede katılımcılara araştırma konusu hakkında önceden belirlenmiş aynı sorular aynı sırada (Gürbüz ve Şahin, 2016, s. 188) ve standartlaştırılmış bir biçimde yöneltilmektedir (Punch, 2016, s. 145). Görüşme öncesinde genel ve özel amaçlı araştırma sorularına karar verilmesi, görüşme sorularının tasarlanması, soruların sıralanması, süreç ihtiyaçlarının düşünülmesi, giriş ve kapanışların hazırlanması da gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2015, s. 154-158). Yapılandırılmış görüşmede cevapların çözümlenmesi kolay, ancak derinliği sınırlıdır. Araştırmacı görüşme planını süreç içerisinde herhangi bir değişime uğratmadan hazırlandığı gibi uygulamaktadır (Tutar ve Erdem, 2020, s. 310)

Araştırmada görüşmeler gerçekleştirilmeden önce ilgili alanyazın araştırılmış, konu ile ilgili soruların yer aldığı standartlaştırılmış görüşme formu uzman görüşleri alınarak hazırlanmış ve yapılandırılmış görüşme şeklinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere görüşmelerden elde edilen verilerin ve kimliklerinin gizli tutulacağı da bildirilmiştir. Bu amaçla araştırmacı deney grubundaki tüm öğrencilere görüşme yapmak istediğini belirtmiş ve 33 kişilik deney grubundan gönüllü olan 26 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşme formu soruları öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri boş bir sınıfta uygulanmıştır (EK F).

3.2.2.2.3 Öğrenme günlükleri

Araştırmada detaylı bilgi edinmek ve veri çeşitliliğinin sağlanması amacıyla öğrencilere öğrenme günlükleri dağıtılmıştır. Öğrenme günlükleri ünite başında öğrencilere dağıtılmış, gönüllü olarak doldurulması istenmiş ve ünite sonunda toplanarak değerlendirmeye alınmıştır.

3.2.3 Uygulama Sırasında Yapılan İşlemler

Araştırma verileri, kaynak araştırması ve gerekli izinler alındıktan sonra uygulama öncesinde, uygulamalarının yapıldığı beş haftada ve sonrasında elde edilmiştir. Uygulama süresince kontrol grubunda derslerin işlenişine müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubunda ise her hafta 1. ve 2. ders saatinin ilk 10 dakikasında konu hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra eğitsel oyunlara geçilmiştir. Araştırmada deney grubuna eğitsel oyun yöntemi, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarısını tespit etmede başarı testi uygulanmış, duyuşsal özelliklerinin belirlenmesinde ise kök değerler ölçekleri kullanılmıştır. Öğrencilerin kök değerler ve eğitsel oyunlarla ilgili düşünceleri ise görüşme formu, gözlem teknikleri ve öğrenci günlükleri ile elde edilmeye çalışılmıştır. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencileri ile görüşme yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere günlük dağıtılmış ve öğrencilerin uygulama sürecini değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Uygulama sonrasında da kök değerler ölçekleri ve başarı testi tekrar uygulanmıştır. Uygulamadan iki ay sonra da kalıcılık testi yapılmıştır.

Uygulamanın yürütüldüğü haftalardan birinde okulda kutlama programı yapılmış olması ve bir sınıfın ders saatinde de öğretmenin başka bir programda görevlendirilmesi sebebi ile ders yapılamamıştır. Yapılamayan derslerin telafisi uygun olan başka derslerde yapılmıştır.

3.2.4 Uygulama Sonrasında Yapılan İşlemler

Uygulamadan sonraki hafta başarı testi ve kök değerler ölçekleri son testleri, deney ve kontrol gruplarına aynı anda uygulanmış ve öğrenci görüşlerine ulaşmak için görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde ses ve görüntü kaydı alınmamış, veriler elle toplanmıştır. Uygulama bittikten 8 hafta sonra da kalıcılık testi yapılmıştır.

3.2.4.1 Verilerin çözümlenmesi

Karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel birleştirme yapılırken, araştırmacının iki veri türünü bir araya getirmeden önce, her bir veri türünü ayrı ayrı toplayıp analiz etmesi gerektiği; bu sebeple, ayrı ayrı nicel ve nitel veri analizlerinin bulunmasının

uygun olacağı ifade edilmektedir (Creswell, 2021, s. 2). Nicel veri analizi için SPSS 25 programı kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Son aşamada ise nitel bulguların, nicel bulguları ne şekilde açıkladığı, desteklediği ve genişlettiğini ortaya çıkarmak amacıyla karma yöntem analizi yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle toplanan birincil ve ikincil veriler aracılığıyla araştırmanın temel problemine ilişkin cevap aranmıştır.

3.2.4.1.1 Nicel verilerin çözümlenmesi

İç içe desende planlanan bu araştırmada, nicel verilerin analizinde SPSS 25 programı kullanılmıştır. Nicel veri analizi sürecinde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle normallik testleri yapılmıştır. Shapiro-Wilk testi küçük örneklem büyüklükleri ($n < 50$ örneklem) için daha uygun bir yöntemdir. Daha büyük örneklem büyüklükleri ($n \geq 50$ örneklem) için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grupları 33 kişiden oluştuğu için Shapiro-Wilk testi sonucuna bakılmıştır. Ancak Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına da araştırmada yer verilmiştir. Shapiro-Wilk testi örneklem normal dağılım sergileyen bir evrenden gelip gelmediğini sınıamaktadır ve p değerinin 0.05'ten büyük olması durumunda normalliğin kabul edilebilir olduğu anlamına gelmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakıldıktan sonra grupları karşılaştırmak için parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar t testi, iki değişkene göre farkı ölçmeye yarayan testtir. Parametrik olmayan (non parametrik) karşılığı mann whitney u testidir. Deney ve kontrol grubuna ait öntest - sontest verilerini karşılaştırmak amacıyla da bağımlı gruplar için t testi uygulanmıştır. Bağımlı gruplar t testi, aynı veri kaynağının, art arda uygulanan iki ölçüm sonunda elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan parametrik testtir ve bu testin de parametrik olmayan(non parametrik) karşılığı wilcoxon işaretli sıralar (WIS) testidir (Can, 2018, s. 32).

3.2.4.1.2 Nitel verilerin çözümlenmesi

Nitel veri analizi, verilerden anlam çıkarma sürecidir. Bu süreç katılımcıların söylediklerinin, araştırmacının gördüklerinin ve okuduklarının birleşimini, verilerin azaltılmasını ve yorumlanmasını içermektedir. Bu süreçte araştırmacı verileri düzenlemekte, tasnif etmekte, sentezleyip örüntüler çıkararak kavramlara ulaşmakta ve sonucu rapor halinde okuyucuya sunmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2016, s. 425). Nitel veriler analiz edilirken betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmaktadır.

Araştırmanın nitel bölümünde öğrencilerle yapılan görüşmeler, gözlem formları ve öğrenci günlükleri ile elde edilen bulgular, Maxqda 2020 programı ile desteklenerek betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz ile çalışma grubundan elde edilen veriler araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenip yorumlanmakta, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre veriler düzenlenebilmekte, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilmekte, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Betimsel analiz yapmak için bulgular öncelikle Word programına aktarılmıştır. Ardından veriler Maxqda 2020 programına aktarılmış ve araştırmacı tarafından kodlamalar yapılmış, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Veri analizi sürecinde nitel araştırmalar konusunda uzman bir doktor öğretim üyesinden destek alınmıştır. Uzman ile kodlar karşılaştırılmış benzer kodlara, kategori ve temalara ulaşılmıştır. Elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar yorum yapılmadan sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla veriler şekil olarak da sunulmuştur. Öğrencilerin ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenerek betimsel yaklaşımla aktarılmıştır. Araştırmadaki öğrenciler “Öğrenci - 1, Öğrenci - 2” şeklinde kodlamalar ile ifade edilmiştir.

4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

4.1 Nicel Veri Bulguları

4.1.1 Başarı Testine İlişkin Bulgular

4.1.1.1 Deney ve kontrol grubu öntest puanlarının karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.1 Deney ve kontrol grubu öntest puanları spss normallik testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	.159	33	.033	.947	33	.108
Kontrol	.132	33	.157	.960	33	.264

Tablo 4.1 incelendiğinde Shapiro-Wilk testinde deney ve kontrol grubu öntest puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > .05$). Shapiro-Wilk testi küçük örneklem büyüklükleri (< 50 örneklem) için daha uygun bir yöntemdir. Daha büyük örneklem büyüklüklerinde ise ($n \geq 50$) Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubu 33 kişiden oluştuğu için Shapiro-Wilk testi sonucuna bakılmıştır. Grupların normal dağılım gösterdiği görülmüş, grupların öntest puanlarını karşılaştırmada bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.2 Deney ve kontrol grubu öntest puanları bağımsız gruplar t-testi sonucu

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		
				t	Sd	p
Deney	33	56.9127	21.19	.137	64	.892
Kontrol	33	56.2064	20.79			

Tablo 4.2 incelendiğinde bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubunun başarı testinden aldığı öntest ($\bar{x} = 56.9127$) puanı ve kontrol grubu öntest ($\bar{x} = 56.2064$) puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık [$t(64) = .137$, $p > .05$] bulunmamaktadır. Ancak deney grubu öntest başarı puanının kontrol grubu öntest başarı puanından yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.1.2 Deney grubu öntest - son test puanlarının karşılaştırılması

Deney grubu başarı testi öntest - son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.3 Deney grubu öntest - son test puanları spss normallik testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öntest	.159	33	.033	.947	33	.108
Son test	.146	33	.071	.938	33	.059

Tablo 4.3 incelendiğinde Shapiro-Wilk testinde deney grubu öntest - son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>.05$). Gruplar normal dağılım gösterdiği için deney grubu öntest - son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.4 Deney grubu öntest - son test puanları bağımlı gruplar *t*- testi sonucu

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>t</i> Testi		
				<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Öntest	33	56.9127	21.19	-4.161	32	.000
Son test	33	74.3700	12.50			

Tablo 4.4 incelendiğinde deney grubu bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre başarı testinden aldığı öntest puanı ($\bar{x} = 56.9127$) ve son test puanı ($\bar{x} = 74.3700$) karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık [$t(32) = -4.161, p < .05$] vardır. Söz konusu farkın deney grubu son test puanı lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre deney grubunda eğitsel oyunlarla öğrenmenin gerçekleştiği ve öğrenci başarısında bir artışın olduğu söylenebilir.

4.1.1.3 Kontrol grubu öntest - son test puanlarının karşılaştırılması

Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi öntest - son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.5 Kontrol grubu öntest - son test puanları spss normallik testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öntest	.132	33	.157	.960	33	.264
Sontest	.150	33	.058	.956	33	.192

Tablo 4.5 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde kontrol grubu öntest - son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>.05$). Deney grubu öntest - son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.6 Kontrol grubu öntest - son test puanları bağımlı gruplar t- testi sonucu

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t Testi		
				t	Sd	p
Öntest	33	56.2064	20.79	-2.362	32	.024
Sontest	33	66.0955	17.87			

Tablo 4.6 incelendiğinde kontrol grubu bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre başarı testi öntest ($\bar{x} = 56.2064$) ve son test ($\bar{x} = 66.0955$) puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık [$t(32) = -2.362, p < .05$] vardır. Söz konusu farkın kontrol grubu son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Buna göre kontrol grubunda geleneksel yöntemle öğrenmenin gerçekleştiği ve öğrenci başarısında bir artışın olduğu söylenebilir.

4.1.1.4 Deney ve kontrol grubu son test puanlarının karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunun başarı testi son test puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.7 Deney ve kontrol grubu son test puanları spss normallik testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öntest	.146	33	.071	.938	33	.059
Sontest	.150	33	.058	.956	33	.192

Tablo 4.7 incelendiğinde deney ve kontrol grubu son test puanlarının Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde normal dağılım gösterdiği görülmektedir

($p > .05$). Deney ve kontrol grubu son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.8 Deney ve kontrol grubu son test puanları bağımsız gruplar *t*- testi sonucu

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>t</i> Testi		
				<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Deney	33	74.3700	15.50	2.179	64	.033
Kontrol	33	66.0955	17.87			

Tablo 4.8 incelendiğinde bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubunun başarı testinden aldığı son test puanı ($\bar{x} = 74.3700$) ve kontrol grubunun başarı testinden aldığı son test puanı ($\bar{x} = 66.0955$) karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık [$t(64) = 2.179, p < .05$] bulunmaktadır. Söz konusu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Deney grubu son test başarı puanının kontrol grubu son test başarı puanından yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.1.5 Deney grubu son test - kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması

Deney grubu başarı testi son test - kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.9 Deney grubu son test - kalıcılık puanları spss normallik testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Son test	.146	33	.071	.938	33	.059
Kalıcılık	.091	33	.200	.985	33	.923

Tablo 4.9 incelendiğinde deney grubu son test - kalıcılık testi Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > .05$). Deney grubu son test - kalıcılık testi toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.10 Deney grubu sontest - kalıcılık puanları bağımlı gruplar *t*- testi sonucu

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>t</i> Testi		
				<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Sontest	33	74.3700	12.50	1.888	32	.068
Kalıcılık	33	68.1136	13.42			

Tablo 4.10 incelendiğinde bağımlı gruplar *t* testi sonuçlarına göre deney grubunun başarı testinden aldığı sontest ($\bar{x}$ =74.3700) puanı ve kalıcılık testi ($\bar{x}$ =68.1136) puanı karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık [*t*(32)=1.888, *p*>.05] bulunmamaktadır. Ancak deney grubu sontest puanının kalıcılık testi puanından yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.1.6 Kontrol grubu sontest - kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması

Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi sontest - kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.11 Kontrol grubu sontest - kalıcılık puanları spss normallik testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sontest	.150	33	.058	.956	33	.192
Kalıcılık	.224	33	.000	.905	33	.007

Tablo 4.11 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde kontrol grubu sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği, kalıcılık testi puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir (*p*<.05). Araştırmaya non-parametrik testler kullanılarak devam edilmiştir. Buna göre Wilcoxon İşaretli Sıralar(WIS) testi kullanılmıştır.

Tablo 4.12 Kontrol grubu sontest - kalıcılık puanları WIS testi sonucu

Sontest Kalıcılık Testi	<i>N</i>	Sıra Ort.	Sıra. Top.	<i>z</i>	<i>p</i>
Negatif sıra	22	15.82	348.00	-2.827	.005
Pozitif sıra	4	12.43	87.00		
Eşit	4				
Toplam	33				

Tablo 4.12 incelendiğinde kontrol grubu başarı testi sonest - kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$Z=-2.827$, $p<.05$]. Negatif sıraların ($n=22$) pozitif sıralardan ($n=4$) fazla olduğu, negatif sıraların toplamının (348.00) pozitif sıraların toplamından (87.00) fazla olduğu, pozitif sıralar ortalamasının ($\bar{x}=15.82$) negatif sıralar ortalamasından ($\bar{x}=12.43$) fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık başarısının sonest başarısından düşük olduğu söylenebilir.

4.1.1.7 Deney ve kontrol grubu kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.13 Deney ve kontrol grubu kalıcılık puanları spss normallik testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	.091	33	.200	.985	33	.923
Kontrol	.224	33	.000	.905	33	.007

Tablo 4.13 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testinde deney grubu puanlarının normal dağılım gösterdiği ve kontrol grubu puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p<.05$). Puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüş ve Mann Whitney U (MWU) testi kullanılmıştır.

Tablo 4.14 Deney ve kontrol grubu kalıcılık puanları MWU testi sonucu

Gruplar	N	Sıra. Ort	Sır. Top.	MWU	p
Deney	33	37.21	1228	422	.115
Kontrol	33	29.79	983		

Tablo 4.14 MWU testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubu başarı testi kalıcılık puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Deney grubu sıra ortalaması ($\bar{x}=37.21$), kontrol grubu sıra ortalaması ($\bar{x}=29.79$) ve deney grubu kalıcılık testi sıra toplamı (1228) kontrol grubu kalıcılık testi sıra toplamı (983) karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı

bir farklılık bulunmamakla birlikte, deney grubu sıra ortalamasının ve sıra toplamının kontrol grubundan fazla olduğu söylenebilir.

4.1.2 Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

4.1.2.1 Deney ve kontrol grubu öntutum puanlarının karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu öntutum puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.15 Deney ve kontrol grubu öntutum puanları spss normallik testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	.070	330	.000	.987	330	.005
Kontrol	.068	330	.001	.992	330	.056

Tablo 4.15 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testinde deney ve kontrol grubu puanlarının normal dağılım göstermediği, Shapiro-Wilk testinde deney grubu puanlarının normal dağılım göstermediği ve kontrol grubu puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p < .05$). Puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüş ve Mann Whitney U (MWU) testi kullanılmıştır.

Tablo 4.16 Deney ve kontrol grubu öntutum puanları MWU testi sonucu

Gruplar	N	Sıra. Ort	Sır. Top.	MWU	p
Deney	330	328.59	108435.00		
Kontrol	330	332.41	109695.00	53820	.796

Tablo 4.16 MWU testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol öntutum puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Deney grubu puan ortalaması ($\bar{x} = 328.59$), kontrol grubu puan ortalaması ($\bar{x} = 332.41$) ve deney grubu sıra ortalaması (108435.00), kontrol grubu sıra ortalaması (109695.00) karşılaştırıldığında puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

4.1.2.2 Deney grubu öntutum - sontutum puanlarının karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin öntutum - sontutum puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle puanların normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.17 Deney grubu öntutum - sontutum puanları spss normallik testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öntutum	.068	330	.001	.987	330	.005
Sontutum	.079	330	.000	.973	330	.000

Tablo 4.17 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde deney grubu öntutum - sontutum puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p < .05$). Araştırmaya non-parametrik testler kullanılarak devam edilmiştir. Buna göre WIS testi kullanılmıştır.

Tablo 4.18 Deney grubu öntutum - sontutum puanları WIS testi sonucu

Öntutum Sontutum	N	Sıra Ort.	Sıra. Top.	z	p
Negatif sıra	88	116.95	10292.00	-6.599	.000
Pozitif sıra	187	147.90	27658.00		
Eşit	55				
Toplam	330				

Tablo 4.18 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin kök değerler ölçekleri öntutum - sontutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$z = -6.599$, $p < .05$]. Pozitif sıraların ($n = 187$) negatif sıralardan ($n = 88$) fazla olduğu, pozitif sıraların toplamının (27658.00) negatif sıraların toplamından (10292.00) fazla olduğu ve pozitif sıralar ortalamasının ($\bar{x} = 147.90$) negatif sıralar ortalamasından ($\bar{x} = 116.95$) fazla olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında derse karşı tutumunun olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

4.1.2.3 Kontrol grubu öntutum - sontutum puanlarının karşılaştırılması

Kontrol grubundaki öğrencilerin öntutum - sontutum puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle puanların normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.19 Kontrol grubu öntutum - sontutum puanları spss normallik testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öntutum	.068	330	.001	.992	330	.056
Sontutum	.085	330	.000	.990	330	.023

Tablo 4.19 incelendiğinde Shapiro-Wilk testinde kontrol grubu öntutum puanlarının normal dağılım gösterdiği, ancak sontutum puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p<.05$). Araştırmaya non-parametrik testler kullanılarak devam edilmiştir. Buna göre WIS testi kullanılmıştır.

Tablo 4.20 Kontrol grubu öntutum - sontutum puanları WIS testi sonucu

Öntutum Sontutum	N	Sıra Ort.	Sıra. Top.	z	p
Negatif sıra	174	144.41	25127.50	-2.825	.005
Pozitif sıra	116	147.13	17067.50		
Eşit	40				
Toplam	330				

Tablo 4.20 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin öntutum - sontutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$z=-2.825$, $p<.05$]. Negatif sıraların ($n=174$) pozitif sıralardan ($n=116$) fazla olduğu, negatif sıraların toplamının (25127.50) pozitif sıraların toplamından (17067.50) fazla olduğu ve pozitif sıralar ortalamasının ($\bar{x}=147.13$) negatif sıralar ortalamasından ($\bar{x}=144.41$) fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında derse karşı tutumunun olumsuz yönde değiştiği söylenebilir.

4.1.2.4 Deney ve kontrol grubu sontutum puanlarının karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu sontutum puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.21 Deney ve kontrol grubu sontutum puanları spss normallik testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	.079	330	.000	.973	330	.000
Kontrol	.085	330	.000	.990	330	.023

Tablo 4.21 incelendiğinde deney ve kontrol grubu Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p < .05$). Puanların karşılaştırılmasında nonparametrik bir test kullanmanın uygun olacağı düşünülmüş ve Mann Whitney U (MWU) testi kullanılmıştır.

Tablo 4.22 Deney ve kontrol grubu sontutum puanları MWU testi sonucu

Gruplar	N	Sıra. Ort	Sır. Top.	MWU	p
Deney	330	390.42	128839.00		
Kontrol	330	270.58	89291.00	34676	.000

Tablo 4.22 MWU testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol sontutum puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Deney grubu puan ortalaması ($\bar{x} = 390.42$) ve kontrol grubu puan ortalaması ($\bar{x} = 270.58$) karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu söylenebilir.

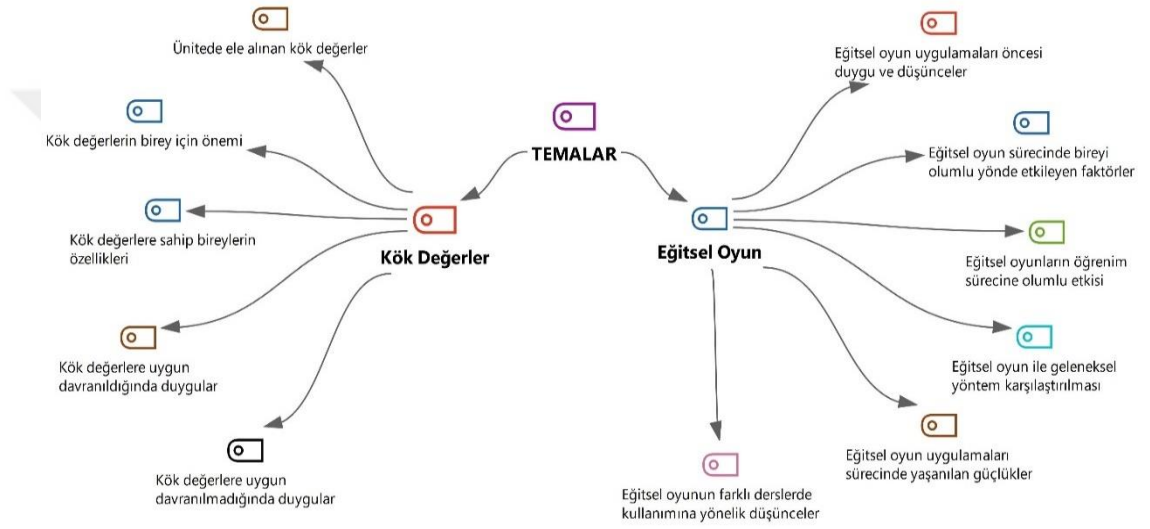
4.1.3 Eğitsel Oyun Oynatma Beceri Gözlem Ölçeği Bulguları

Bu ölçek bütün olarak değerlendirildiğinde en düşük 30, en yüksek 120 puan alınmaktadır. Ölçek puanı arttıkça oyun oynatma beceri düzeyinin de arttığı görülmektedir. Oyun oynatma beceri düzeyi puan aralıkları; 30-45 puan arası “çok zayıf düzey”, 46-75 puan arası “yetersiz düzey”, 76-105 puan arası “yeterli düzey”, 106-120 puan arası “çok iyi düzey” olarak belirlenmiştir (EK4).

Uygulama sonrasında “değer yolu” ve “vur hedefi bil soruyu” oyunlarından 119 puan ortalaması olduğu, “ben kimim? sen kimsin?”, “doğru yanlış”, “değer çarkı”, “evet-hayır”, “kızma birader”, “değerlerimi dinliyorum”, “değeribul” ve “haydi sıra sende” oyunlarından ise 120 puan ortalaması olduğu ve oyun oynatma becerilerinin “çok iyi düzey” olarak değerlendirildiği görülmüştür.

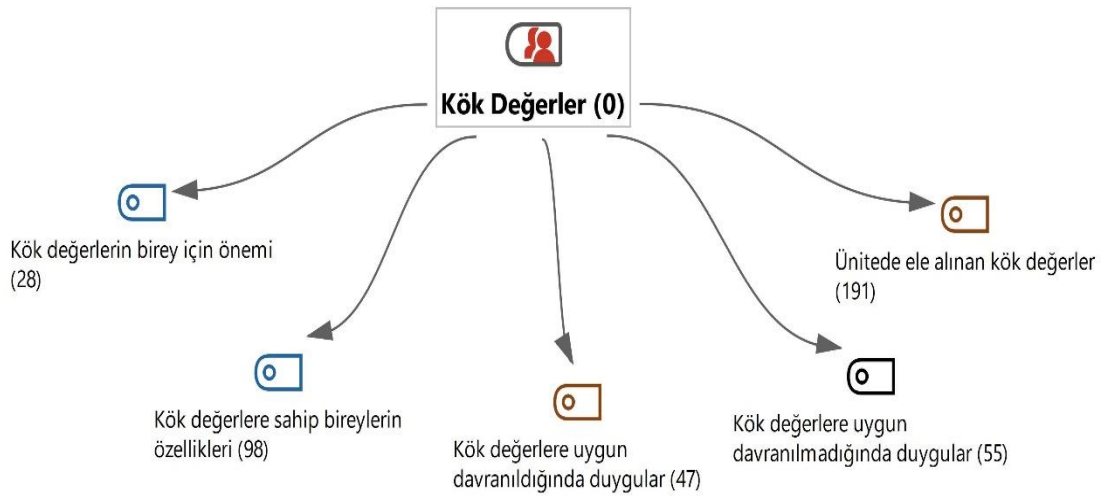
4.2 Nitel Boyut Bulguları

Araştırmanın nitel bölümünde öğrencilerle yapılan görüşmeler, gözlem formları ve öğrenci günlükleri ile elde edilen bulgular; Maxqda Nitel Analiz Programı (2020) ile desteklenerek betimsel analiz yapılmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda kök değerler ana teması altında beş alt temaya, eğitsel oyunlar ana teması altında altı alt temaya yükleme yapılmıştır. Bu temalar MaxMaps hiyerarşik kod-alt kod bölümler modeli ile şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1 Kök değerler ve eğitsel oyun temaları

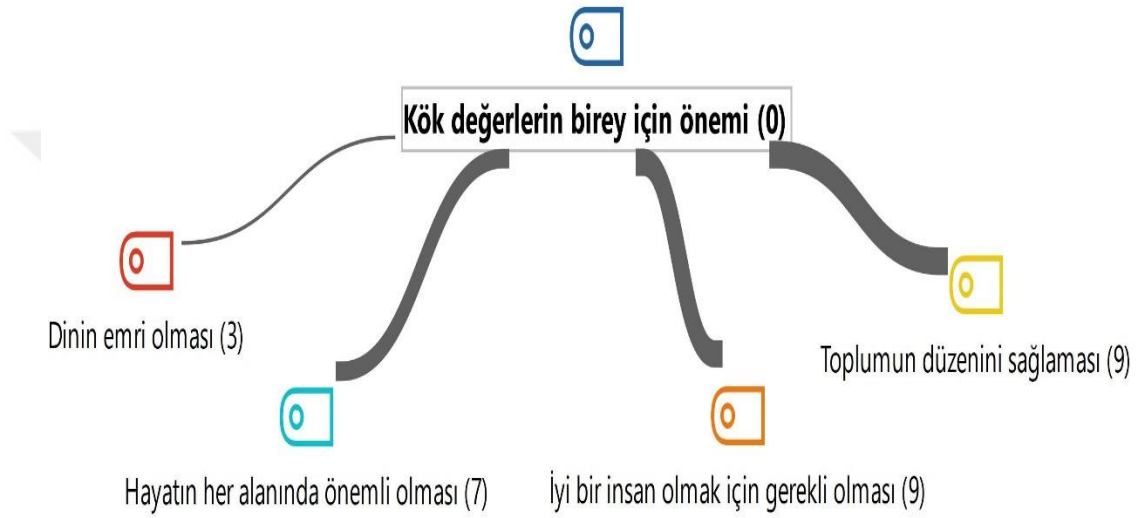
4.2.1 Kök Değerler Temasına İlişkin Nitel Veri Çözümlemeleri



Şekil 4.2 Kök değerler temasına ilişkin elde edilen alt temalar

Kök değerler temasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi sonucunda, “kök değerlerin birey için önemi”, “kök değerlere sahip bireylerin özellikleri”, “kök değerlere uygun davranıldığında duygular”, “kök değerlere uygun davranılmadığında duygular” ve “ünitede ele alınan kök değerler” olmak üzere beş alt tema belirlenmiştir.

4.2.1.1 Kök değerlerin birey için önemi alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri



Şekil 4.3 Kök değerlerin birey için önemi alt temasına ilişkin kategoriler

“Kök değerler bizim için önemli midir ve hangi açıdan önemlidir?” sorusuna öğrencilerden elde edilen cevaplar doğrultusunda dört kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler, “toplumun düzenini sağlaması”, “iyi bir insan olmak için gerekli olması”, “hayatın her alanında önemli olması” ve “dinin emri olması” olarak sıralanabilir.

Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin dokuz yükleme ile “toplumun düzenini sağlaması” ve “iyi bir insan olmak için gerekli olması”na yapıldığı görülmektedir. Sonrasında yedi yükleme ile “hayatın her alanında önemli olması”; üç yükleme ile “dinin emri olması” kategorisi olmuştur. Toplamda yirmi sekiz yükleme yapılmıştır.

Öğrencilerin tamamı kök değerlerin bizler için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilere kök değerlerin bizler için hangi açıdan önemli olduğu sorulduğunda ise toplumun düzenini sağlaması açısından ve iyi bir insan olmak için gerekli olduğunu,

hayatın her alanında önemli olduğunu ve dinimizin bu değerlere uygun yaşamamızı emrettiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 3 “Çok önemlidir. Çünkü insanlar bu değerlere uymazsa dünya bambaşka bir hale dönüşür.”

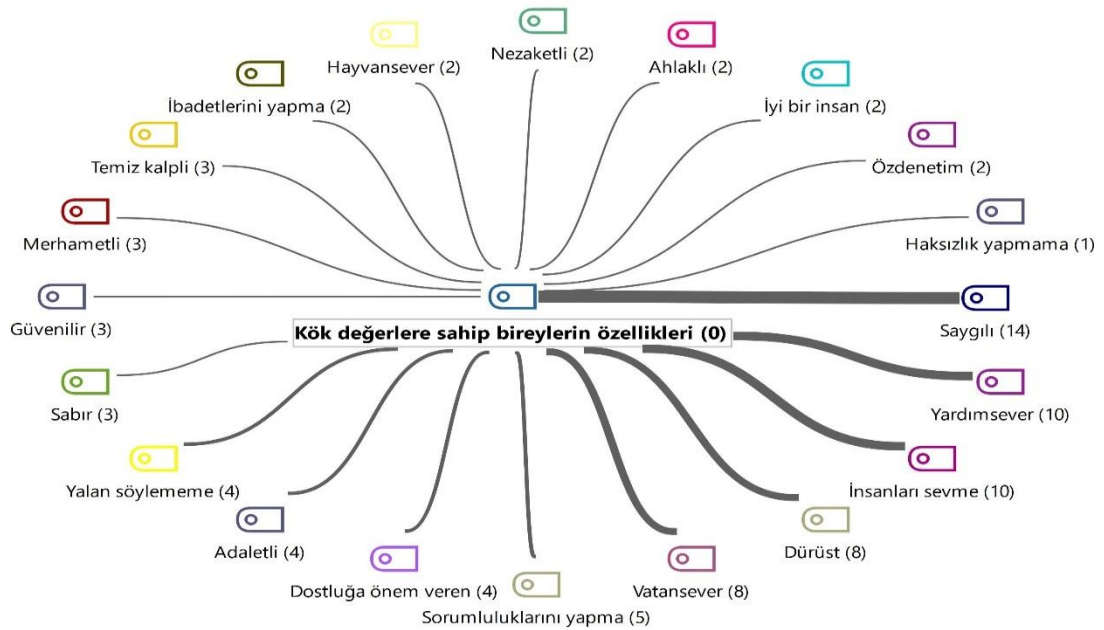
Öğrenci - 13 “Evet önemlidir. Çünkü hayatta bunlar mutlaka yapmamız gereken şeyler olduğundan önemlidir.”

Öğrenci - 18 “Hepsi önemlidir. Çünkü kök değerler olmazsa kötü birisi oluruz ama iyilik yaparsak iyi biri olur, cennete gideriz.”

Öğrenci - 21 “Her açıdan önemlidir. Ahiret, cennet veya cehenneme gideceğimizi belirleyebilir.”

Öğrenci - 24 “Önemlidir. İnsan iyiliğe doğru yönelir ve dürüstlüğü artar, yani ahlaki yöne doğru yönelir.”

4.2.1.2 Kök değerlere sahip bireylerin özellikleri kategorisine ilişkin nitel veri çözümlmeleri



Şekil 4.4 Kök değerlere sahip bireylerin özellikleri alt temasına ilişkin kategoriler

“Kök değerlere sahip insanların özellikleri nelerdir?” sorusuna öğrencilerden elde edilen cevaplar doğrultusunda yirmi kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “saygılı”,

“insanları sevmek”, “yardımsever”, “dürüst”, “vatansever”, “sorumluluklarını yapma”, “dostluğa önem veren”, “yalan söylememek”, “adaletli”, “merhamet”, “güvenilir”, “sabır”, “temiz kalpli”, “öz denetim”, “ibadetlerini yapma”, “iyi bir insan”, “hayvansever”, “ahlaklı”, “nezaketli”, “haksızlık yapmama” olarak sıralanabilir.

Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin on dört yükleme ile “saygılı”ya yapıldığı görülmektedir. Sonrasında on yükleme ile “insanları sevmek”, “yardımsever”; sekiz yükleme ile “vatansever”, “dürüst”; beş yükleme ile “sorumluluklarını yapma”; dört yükleme ile “dostluğa önem vermek”, “yalan söylememek”, “adaletli”; üç yükleme ile “merhametli”, “güvenilir”, “sabır”, “temiz kalpli”; iki yükleme ile “öz denetim”, “ibadetlerini yapma”, “iyi bir insan”, “hayvansever”, “ahlaklı”, “nezaketli”; bir yükleme ile “haksızlık yapmama” kategorisi olmuştur. Toplamda doksan iki yükleme yapılmıştır.

Öğrenciler kök değerlere sahip insanların saygılı, insanları seven, yardımsever, vatansever, dürüst, sorumluluklarını yapan, dostluğa önem veren, yalan söylemeyen, adaletli, merhametli, güvenilir, sabırlı, temiz kalpli, öz denetim sahibi, ibadetlerini yapan, iyi, hayvanları seven, ahlaklı, nezaketli, haksızlık yapmayan kişiler olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 6 “Hep iyi olurlar. Kötü söz söylemezler herkesi severler, saygılı olurlar, hayvanlara merhamet ederler.”

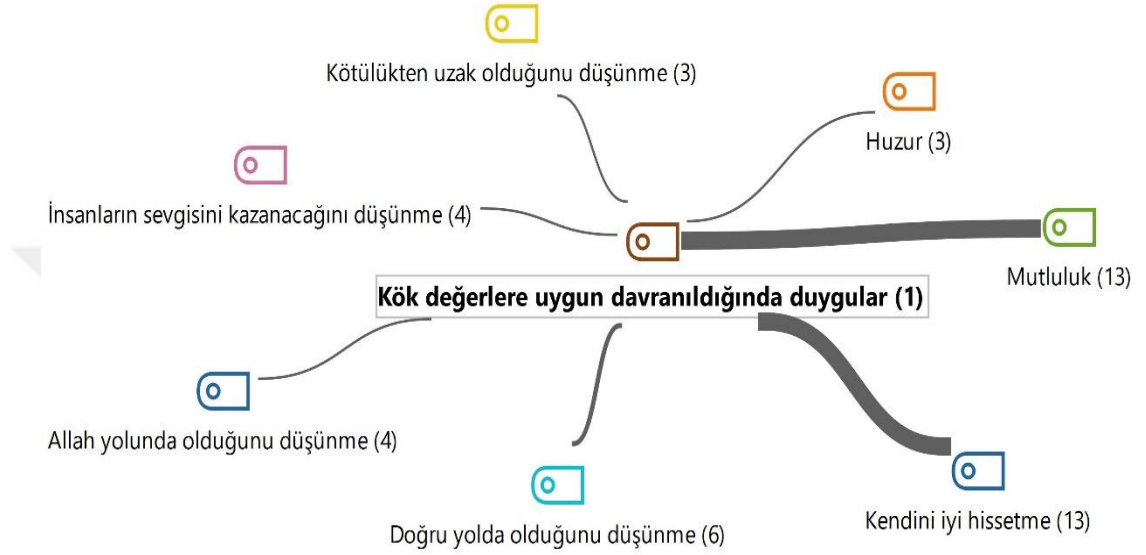
Öğrenci - 9 “Yalan söylemezler, vatanlarını korurlar, ihtiyaç sahibi birisine yardım ederler.”

Öğrenci - 14 “Yalan söylemez, canlı cansız her şeye merhamet eder, insanları sever, büyüklerine saygı gösterir, vatan için askere gider.”

Öğrenci - 21 “Yardımsever olur, kimseyi kırmaz, çok sevilir, Filistin’e yardım eder.”

Öğrenci - 24 “Emanete sahip çıkar, adaletli olur, çevresine karşı saygılıdır ve herkese sevgi duyar.”

4.2.1.3 Kök değerlere uygun davranıldığında duygular alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri



Şekil 4.5 Kök değerlere uygun davranıldığında duygular alt temasına ilişkin kategoriler

“Bu değerlere uygun hareket ettiğin zaman ne hissedersin? Neden?” sorularına öğrencilerden elde edilen cevaplar doğrultusunda yedi kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “mutluluk”, “kendini iyi hissetme”, “doğru yolda olduğunu düşünme”, “Allah yolunda olduğunu düşünme”, “insanların sevgisini kazanacağını düşünme”, , “kötülükten uzak olduğunu düşünme” ve “huzur” olarak sıralanabilir.

Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin on üç yükleme ile “mutluluk” ve “kendini iyi hissetme”ye yapıldığı görülmektedir. Sonrasında altı yükleme ile “doğru yolda olduğunu düşünme”; dört yükleme ile “Allah yolunda olduğunu düşünme”, “insanların sevgisini kazanacağını düşünme”; üç yükleme ile “huzurlu”, “kötülükten uzak olduğunu düşünme” kategorisi olmuştur. Toplamda kırk altı yükleme yapılmıştır.

Öğrencilere değerlere uygun hareket ettikleri zaman ne hissettikleri sorulduğunda kendilerini mutlu ve iyi hissettiklerini, doğru yolda ve Allah yolunda olduklarını

düşündüklerini, insanların sevgisini kazanacaklarını, huzurlu olacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci -1 “Kendimi Allah yolunda hissederim ve mutlu olurum.”

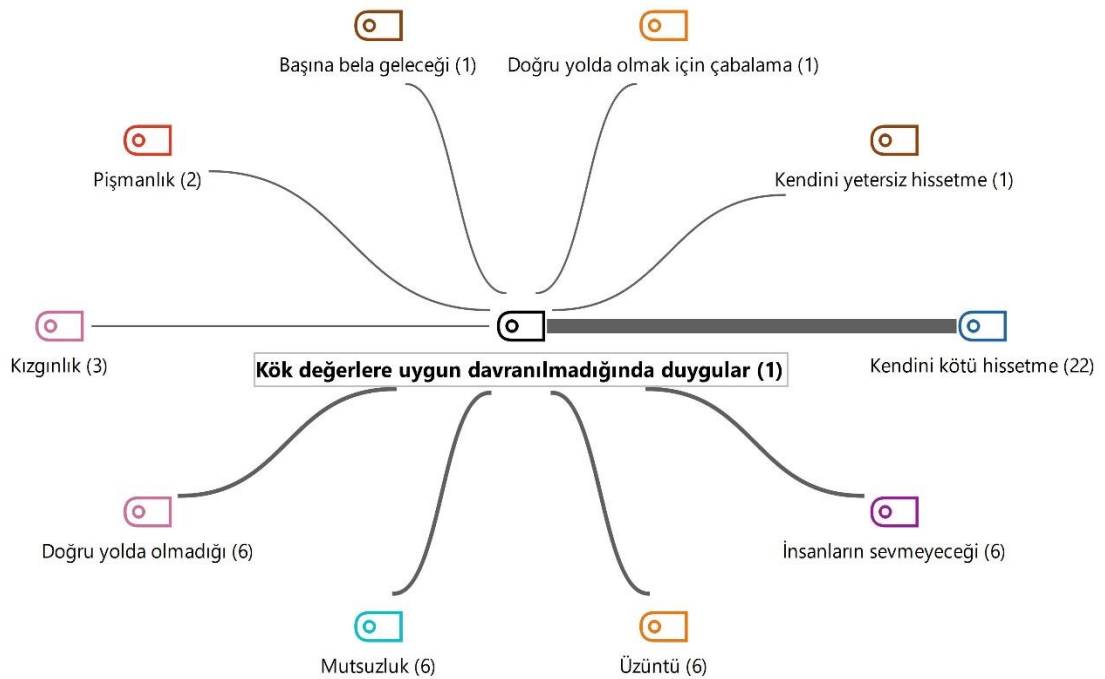
Öğrenci -5 “İyi hissederim, değerlere uygun hareket ettikçe mutlu olurum, güvenli hale geliriz.”

Öğrenci -11 “Çok iyi hissederim, tam mükemmel bir insan olurum, aynı şekilde hayatımda güzel olur.”

Öğrenci -13 “Kendimi iyi, huzurlu, mutlu hissederim. Çünkü Allah’ımız bunları yapmamızı istemiştir.”

Öğrenci -25 “Bu değerlere uygun hareket ettiğim zaman kendimi mutlu hissederim ve herkesin bu değerlere uygun hareket etmelerini isterdim.”

4.2.1.4 Kök değerlere uygun davranılmadığında duygular alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri



Şekil 4.6 Kök değerlere uygun davranılmadığında duygular alt temasına ilişkin kategoriler

“Bu değerlere uygun hareket etmediğin zaman ne hissedersin? Neden?” sorularına öğrencilerden elde edilen cevaplar doğrultusunda on kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “kendini kötü hissetme”, “insanların sevmeyeceği”, “mutsuzluk”, “üzüntü”, “doğru yolda olmadığı”, “kırgınlık”, “pişmanlık”, “kendini yetersiz hissetme”, “başına bela geleceği”, “doğru yolda olmak için çabalama” olarak sıralanabilir.

Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin yirmi iki yükleme ile “kendini kötü hissetme”ye yapıldığı görölmektedir. Sonrasında altı yükleme ile “insanların sevmeyeceği”, “mutsuzluk”, “üzüntü”, “doğru yolda olmadığı”, üç yükleme ile “kırgınlık”, iki yükleme ile “pişmanlık” ve bir yükleme ile “kendini yetersiz hissetme”, “başına bela geleceği”, “doğru yolda olmak için çabalama” kategorisi olmuştur. Toplamda elli dört yükleme yapılmıştır.

Öğrenciler değerlere uygun hareket etmediklerinde öncelikle kendilerini kötü hissedeceklerini belirtmişlerdir. Sonrasında doğru yolda olmadıklarını, insanların kendilerini sevmeyeceğini, mutsuz olacaklarını, üzüleceklerini, kendilerine kırgınlık duyacaklarını, pişmanlık hissedeceklerini, kendilerini yetersiz hissedeceklerini, başlarına bela geleceğini düşündüklerini ve doğru yolda olmak için çabalayacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 2 “Kötü hissederim. Çünkü kötü yolda olduğumun farkında olmaya başlarım ve iyi yolda olmak için çabalarım.”

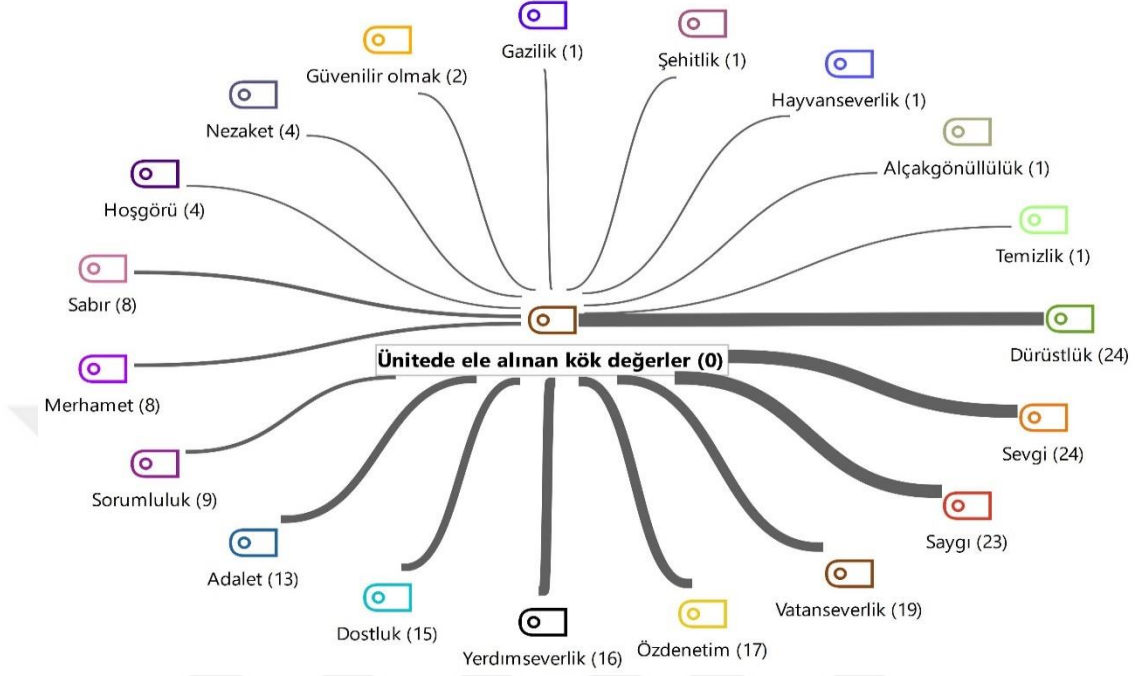
Öğrenci - 6 “Hiç güzel hissetmem, insanlar beni sevmez.”

Öğrenci -12 “Yalan söylerim ve kimse bu nedenle benimle arkadaşlık etmez, çok kötü hissederim.”

Öğrenci -15 “Üzgün ve kendime kırgın olurum, çünkü yanlış hareket ettiğim için.”

Öğrenci - 24 “Kötü hissederim, sorumluluk sahibi olmadığımı düşünürüm, mutsuz olurum, moralim bozuk olur.”

4.2.1.5 Ünite ele alınan kök değerler alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri



Şekil 4.7 Ünite ele alınan kök değerler alt temasına ilişkin kategoriler

“Bu ünite de bahsettiğimiz kök değerler nelerdir?” sorularına öğrencilerden elde edilen cevaplar doğrultusunda on dokuz kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “dürüstlük”, “sevgi”, “saygı”, “vatanseverlik”, “özdenetim”, “yardımseverlik”, “dostluk”, “adalet”, “sorumluluk”, “sabır”, “merhamet”, “hoşgörü”, “nezaket”, “güvenilir olmak”, “şehitlik”, “gazilik”, “alçakgönüllülük”, “temizlik”, “hayvanseverlik” olarak sıralanabilir.

Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin yirmi dört yükleme ile “dürüstlük” ve “sevgi”ye yapıldığı görülmektedir. Sonrasında yirmi üç yükleme ile “saygı”; on dokuz yükleme ile “vatanseverlik”; on yedi yükleme ile “öz denetim”; on altı yükleme ile “yardımseverlik”; on beş yükleme ile “dostluk”; on üç yükleme ile “adalet”; dokuz yükleme ile “sorumluluk”; sekiz yükleme ile “sabır”, “merhamet”; dört yükleme ile “hoşgörü”, “nezaket”; iki yükleme ile “güvenilir olmak”; bir yükleme ile “şehitlik”, “gazilik”, “alçakgönüllülük”, “temizlik”, “hayvanseverlik” kategorisi olmuştur. Toplamda yüz doksan bir yükleme yapılmıştır.

Bu kategorilerin kök değerlerle bağlantısı incelendiğinde “sevgi” ve “dürüstlük” değerlerinin en başta ifade edildiği; sonrasında “saygı”, “vatanseverlik”, “öz denetim”, “yardımseverlik”, “dostluk”, “adalet”, “sorumluluk”, “sabır” değerleri yer almaktadır. Öğrencilerin kök değerlerle bağlantılı olarak “merhamet”, “hoşgörü”, “nezaket”, “güvenilir olmak”, “şehitlik”, “gazilik”, “alçakgönüllülük”, “temizlik”, “hayvanseverlik” değerlerini de kök değerler içerisinde ifade ettiği görülmektedir.

Öğrenciler kök değerleri ifade ederken öncelikle sevgi ve dürüstlüğü belirtmişlerdir. Sonrasında saygı, vatanseverlik, öz denetim, yardımseverlik, dostluk, adalet, sorumluluk, sabır olarak kök değerleri ifade etmişlerdir. Bunun yanında merhamet, hoşgörü, nezaket, güvenilir olmak, şehitlik, gazilik, alçakgönüllülük, temizlik, hayvanseverlik gibi kök değerlerle bağlantılı değerleri de ifade etmişlerdir. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci -4 “Sevgi, öz denetim, saygı, dürüstlük, vatanseverlik, yardımlaşma, yardımseverlik, alçak gönüllülük.”

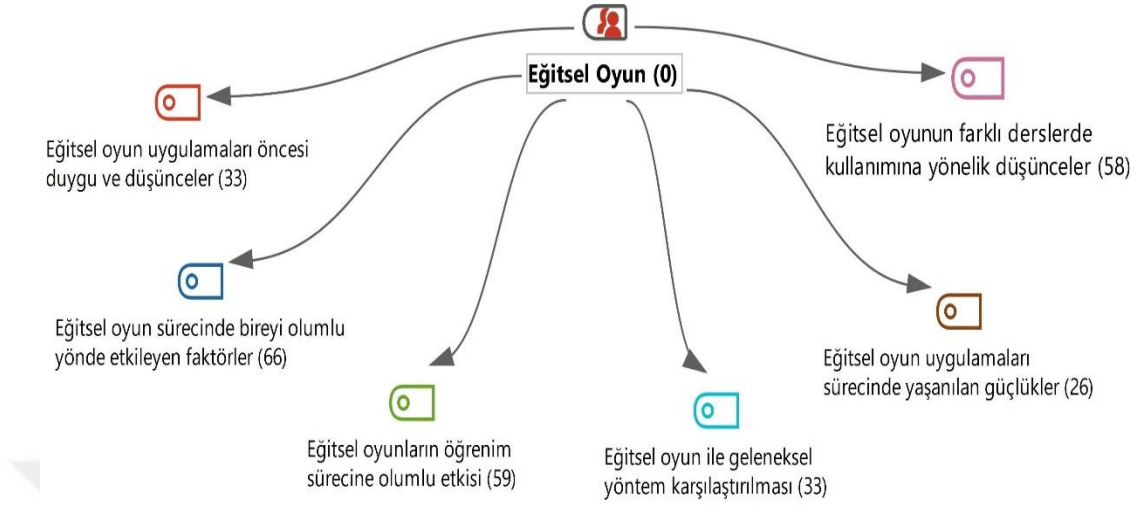
Öğrenci -7 “Vatanseverlik, öz denetim, sorumluluk, saygı, sevgi, dürüstlük, ahlaklı olmak, hoşgörülü olmak.”

Öğrenci -10 “Sevgi, dostluk, merhamet, saygı, paylaşma, vatanseverlik, nezaket, adalet.”

Öğrenci -12 “Sevgi, saygı, dürüstlük, öz denetim, vatan sevgisi, merhamet, sabır dostluk, yardımseverlik, adalet.”

Öğrenci -20 “Dostluk, dürüstlük, saygı, sevgi, öz denetim, adalet, vatanseverlik, sabır, yardımseverlik, sorumluluk.”

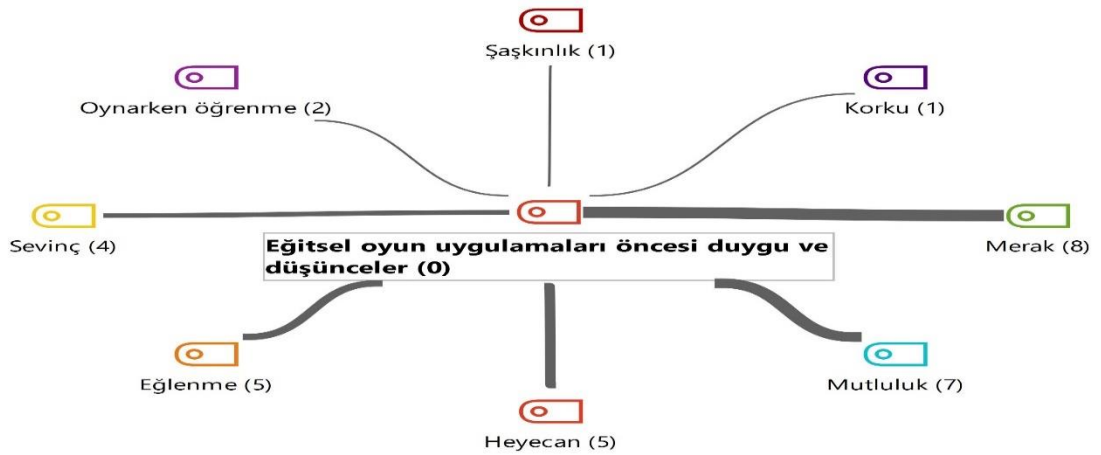
4.2.2 Eğitsel Oyun Temasına İlişkin Nitel Veri Çözümlmeleri



Şekil 4.8 Eğitsel oyun temasından elde edilen alt temalar

Eğitsel oyun temasına ilişkin görüşlerin incelenmesi sonucunda “eğitsel oyun uygulamaları öncesi duygu ve düşünceler”, “eğitsel oyun sürecinde bireyi olumlu yönde etkileyen faktörler”, “eğitsel oyunların öğrenim sürecine olumlu etkisi”, “eğitsel oyun ile geleneksel yöntem karşılaştırılması”, “eğitsel oyun uygulamaları sürecinde yaşanan güçlükler”, “eğitsel oyunun farklı derslerde kullanımına yönelik düşünceler” olmak üzere altı alt kategori elde edilmiştir.

4.2.2.1 Eğitsel oyunlar öncesi duygu ve düşünceler alt temasına ilişkin nitel veri çözümlmeleri



Şekil 4.9 Eğitsel oyunlar öncesi duygu ve düşünceler alt temasına ilişkin kategoriler

“Bu ünite de eğitsel oyunlar oynayacağımızı öğrendiğinde neler düşündün, neler hissettin? Açıklar mısın?” sorularına öğrencilerden elde edilen cevaplar doğrultusunda sekiz kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “merak”, “mutluluk”, “heyecan”, “eğlenme”, “sevinç”, “oyarken öğrenme”, “şaşkınlık” ve “korku” olarak sıralanabilir.

Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin sekiz yükleme ile “merak”a yapıldığı görülmektedir. Sonrasında yedi yükleme ile “mutluluk”; beş yükleme ile “heyecan”, “eğlenme”; dört yükleme ile “sevinç”; iki yükleme ile “oyarken öğrenme”; bir yükleme ile “şaşkınlık” ve “korku” kategorisi olmuştur. Toplamda otuz üç yükleme yapılmıştır.

Öğrencilere eğitsel oyunlar öncesinde düşündükleri ve neler hissettikleri sorulduğunda öncelikle merak; sonrasında mutluluk, heyecan, eğlenme, sevinç, oynarken öğrenme, şaşkınlık ve korku şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 1 “İlk oyunda nasıl olacak diye heyecanlandım ama oyun çok güzeldi.”

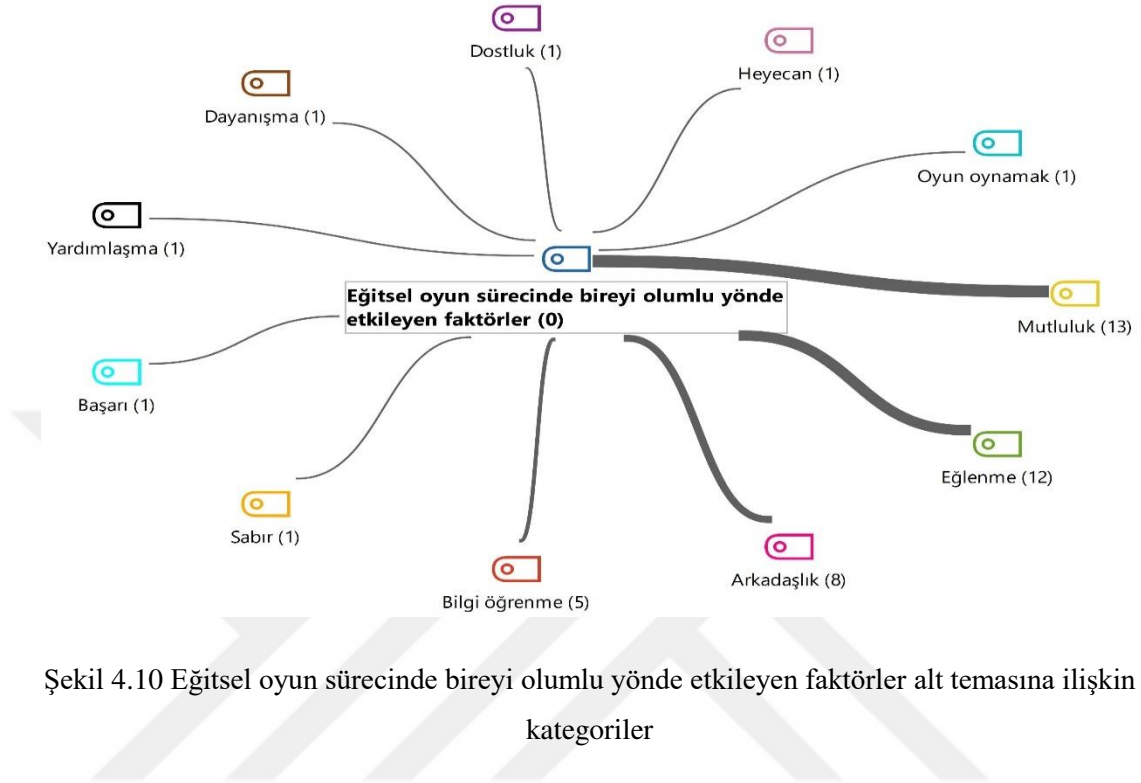
Öğrenci - 10 “Biraz heyecanlıydım, habersiz şekilde bekledim ve çok iyi oyunlar vardı.”

Öğrenci - 13 “Çok sevinmişim ve çok eğleneceğimi sanmışım ve gerçekten de eğlendim.”

Öğrenci - 24 “Çok heyecanlıydım, ne yapacağımızı merak ediyordum, içim kıpır kıpırdı.”

Öğrenci - 26 “Merak ettim nasıl oyunlar olacağını ve oynayarak anlayabilir miydim? Merak etmişim ama oynayınca anladım. Oynayarak çalışmak daha akılda kalıcı oluyor.”

4.2.2.2 Eğitsel oyun sürecinde bireyi olumlu yönde etkileyen faktörler alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri



“Eğitsel oyunların uygulanması sırasında en çok hoşuna giden durum ne idi? Neler hissettin?” sorularına öğrencilerden elde edilen cevaplar doğrultusunda on bir kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “mutluluk”, “eğlenme”, “arkadaşlık”, “bilgi öğrenme”, “oyun oynamak”, “sabır”, “başarı”, “yardımlaşma”, “dayanışma”, “dostluk”, “heyecan” olarak sıralanabilir.

Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin on üç yükleme ile “mutluluk”, ve on iki yükleme ile “eğlenme”ye yapıldığı görülmektedir. Sonrasında sekiz yükleme ile “arkadaşlık”; beş yükleme ile “bilgi öğrenme”; bir yükleme ile “oyun oynamak”, “sabır”, “başarı”, “yardımlaşma”, “dayanışma”, “dostluk”, “heyecan” kategorisi olmuştur. Toplamda kırk beş yükleme yapılmıştır.

Öğrenciler eğitsel oyunların uygulanması sırasında en çok hoşlarına giden durum ve ne hissettikleri sorulduğunda öncelikle mutluluk ve eğlenmeden bahsettikleri görülmektedir. Daha sonra arkadaşlık, bilgi öğrenme, oyun oynamaları, sabır, başarı,

yardımlaşma, dayanışma, dostluk, heyecan ifade etmişlerdir. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 2 “Hepsi hoşuma gitti ama en çok hoşuma giden oyun en son oyundu, arkadaşlarım da ben de çok eğlendim.”

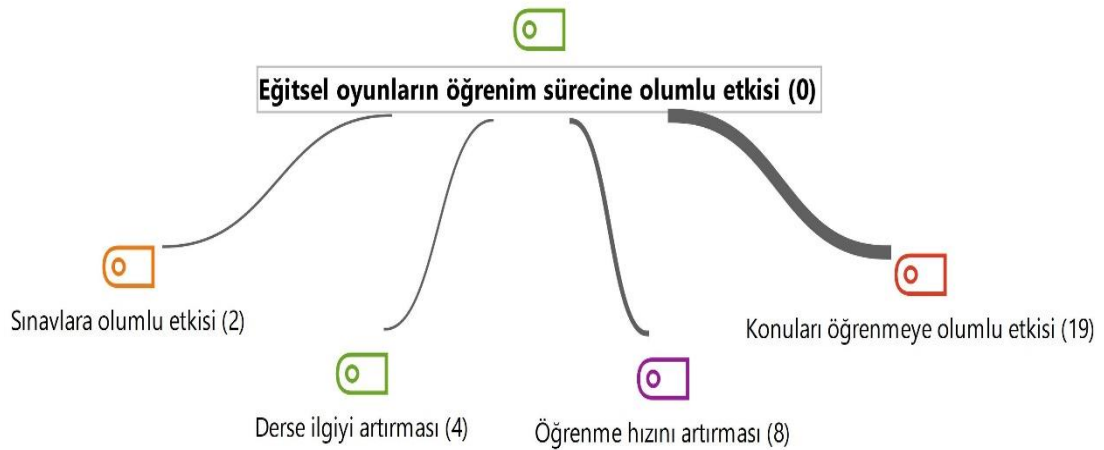
Öğrenci - 6 “En çok hoşuma giden herkesin çok hoşuna gitmesiydi. Herkes çok sevinmişti.”

Öğrenci - 12 “Dersleri eğlenerek öğrenmek çok iyiydi.”

Öğrenci - 20 “Sıramın gelmesini sabırla beklemek, arkadaşlarımla birlikte vakit geçirmek.”

Öğrenci - 25 “Oyunların kolay ve eğlenceli olması çok keyif aldığım durumdu.”

4.2.2.3 Eğitsel oyunların öğrenim sürecine olumlu etkisi alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri



Şekil 4.11 Eğitsel oyunların öğrenim sürecine olumlu etkisi alt temasına ilişkin kategoriler

“Eğitsel oyunlarla ders işlenmesi konuları öğrenmene katkı sağladı mı? Nasıl katkı sağladığını düşünüyorsun?” sorularına öğrencilerden elde edilen cevaplar doğrultusunda dört kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “konuları öğrenmeye

olumlu etkisi”, “öğrenme hızını artırması”, “derse ilgiyi artırması”, “sınavlara olumlu etkisi” olarak sıralanabilir.

Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin on dokuz yükleme ile “konuları öğrenmeye olumlu etkisi”ne yapıldığı görülmektedir. Sonrasında sekiz yükleme ile “öğrenme hızını artırması”; dört yükleme ile “derse ilgiyi artırması”; iki yükleme ile “sınavlara olumlu etkisi” kategorisi olmuştur. Toplamda otuz üç yükleme yapılmıştır.

Öğrencilere eğitsel oyunlarla ders işlenmesinin konuları öğrenmelerine katkısı sorulduğunda öncelikle konuları öğrenmeye olumlu etkisini belirtmişlerdir. Sonrasında öğrenme hızının arttığını, derse ilgilerinin arttığını, sınavlara olumlu etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 3 “Çok katkısı oldu, çünkü oyunlar eğlenceliydi, daha hızlı öğrenmemizi sağladı.”

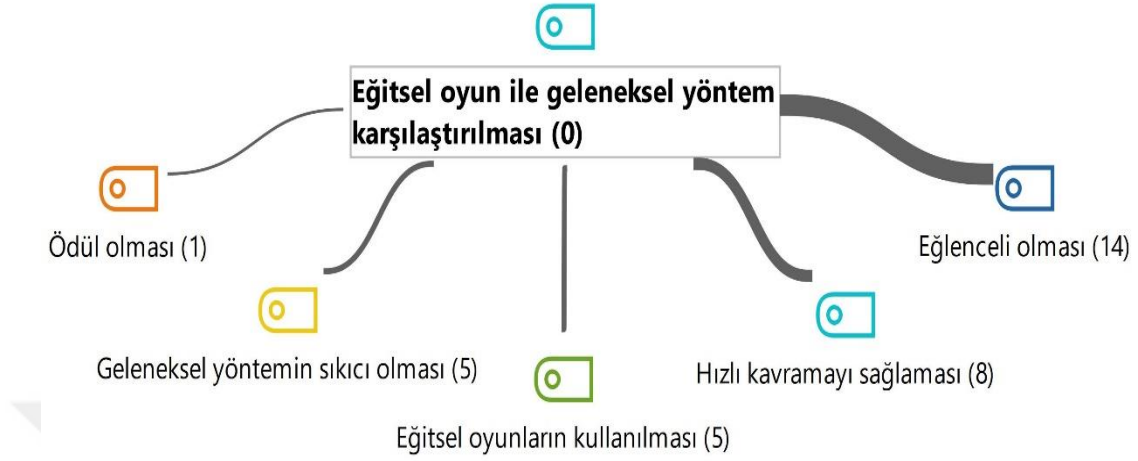
Öğrenci - 14 “Oyun oynadığımız için daha dikkatli oynayıp öğrenmemize katkı sağladı.”

Öğrenci - 16 “Bence böyle öğrenmek benim için çok daha kolay oldu. Hem eğlenceli hem de kolaydı.”

Öğrenci - 22 “Evet, çünkü ben ders işlerken konuları çok zor öğreniyordum ama oyunların sayesinde çok kolay öğrendim.”

Öğrenci - 23 “Katkı sağladı, nasıl katkı sağladı? Hem ders işlemiş olduk hem eğlendik, onların hepsi güzeldi.”

4.2.2.4 Eğitsel oyun ile geleneksel yöntem karşılaştırılması alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri



Şekil 4.12 Eğitsel oyun ile geleneksel yöntem karşılaştırılması alt temasına ilişkin kategoriler

“Eğitsel oyunlarla işlenen derslerin geleneksel yöntemle işlenen derslerden farklı olan yönleri var mı? Nelerdir?” sorularına öğrencilerden elde edilen cevaplar doğrultusunda beş kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “eğlenceli olması”, “hızlı kavramayı sağlaması”, “eğitsel oyunların kullanılması”, “geleneksel yöntemin sıkıcı olması”, “ödül olması” olarak sıralanabilir.

Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin on dört yükleme ile “eğlenceli olması” kategorisi olduğu görülmektedir. Sonrasında “hızlı kavramayı sağlaması”; beş yükleme ile “eğitsel oyunların kullanılması”, “geleneksel yöntemin sıkıcı olması”; bir yükleme ile “ödül olması” kategorisi olmuştur. Toplamda otuz üç yükleme yapılmıştır.

Eğitsel oyunlarla işlenen derslerin geleneksel yöntemle işlenen derslerden farklı yönleri konusunda öncelikle eğitsel oyunlarla işlenen derslerin eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Sonrasında dersi hızlı kavradıklarını, eğitsel oyunların kullanıldığını, geleneksel yöntemin sıkıcı olduğunu, ödüllerin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 7 “Var. Birinde hem oyun oynuyorsun hem ders işliyorsun, birinde sadece ders işliyorsun.”

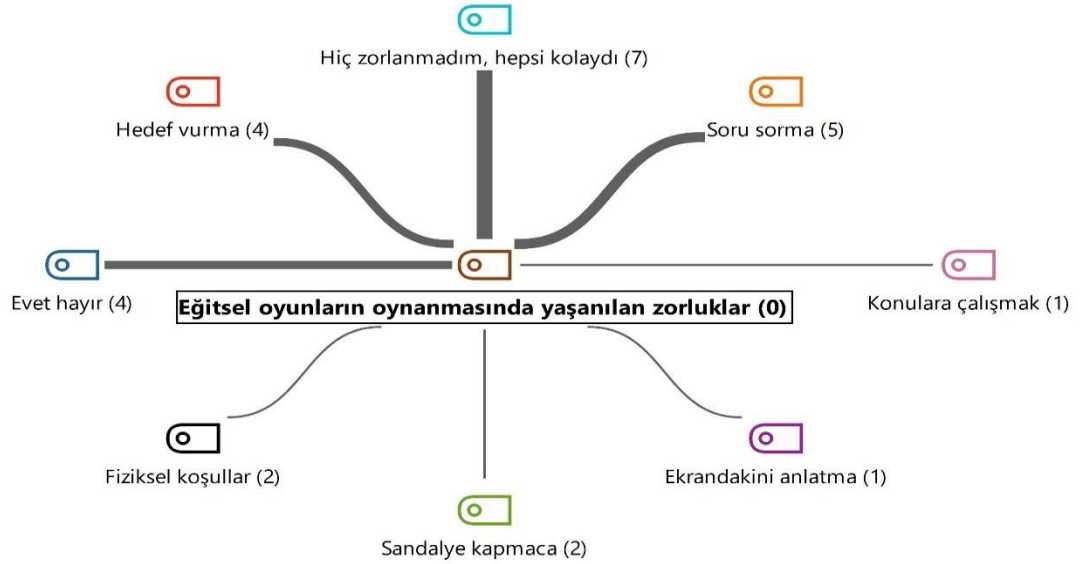
Öğrenci - 9 “Eğitsel oyunlarla ders hem daha eğlendirici hem de daha bilgilendirici ama geleneksel yöntemle işlenen ders daha sıkıcı.”

Öğrenci - 11 “Çok fazla var. Eğitsel oynarken çok eğleniyoruz, grup falan oluyoruz. Bu sayede çok eğleniyoruz ama geleneksel oyunlarda hiç eğlenmiyoruz, bireysel cevaplar çok sıkıcı oluyor böylesini sevmiyorum.”

Öğrenci - 21 “Eğitsel oyunlar daha eğlenceli, geleneksel yöntemdeki daha sıkıcı ve bunaltıcı.”

Öğrenci - 25 “Ben geleneksel dersle değil eğitsel oyunlarla ders işlemeyi sevdim. Geleneksel ders işlerken normal ders işliyoruz ama eğitsel oyunlar oynayınca çok eğleniyoruz.”

4.2.2.5 Eğitsel oyunların oynanmasında yaşanan zorluklar alt temasına ilişkin nitel veri çözümlemeleri



Şekil 4.13 Eğitsel oyunların oynanmasında yaşanan zorluklar alt temasına ilişkin kategoriler

“Eğitsel oyunların uygulanması sırasında en çok hangi aşamada zorlandın? Neden zorlandın?” sorularına öğrencilerden elde edilen cevaplar doğrultusunda sekiz kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “hiç zorlanmadım, hepsi kolaydı”, “soru sorma”, “hedef

vurma”, “evet-hayır”, “fiziksel koşullar”, “sandalye kapmaca”, “ekrandakini anlatma”, “konulara çalışmak” olarak sıralanabilir.

Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin yedi yükleme ile “hiç zorlanmadım, hepsi kolaydı”ya yapıldığı görülmektedir. Sonrasında beş yükleme ile “soru sorma”; dört yükleme ile “hedef vurma” “evet-hayır”; iki yükleme ile “fiziksel koşullar”, “sandalye kapmaca” ve bir yükleme ile “ekrandakini anlatma”, “konulara çalışmak” kategorisi olmuştur. Toplamda yirmi altı yükleme yapılmıştır.

Öğrenciler eğitsel oyunların uygulanması sırasında en çok hangi aşama zorlandıkları konusunda öncelikle hiç zorlanmadıklarını, hepsinin kolay olduğunu belirtmişlerdir. Sonrasında oyunlarda soru sormada, hedef vurmada, evet-hayır oyununda, sandalye kapmacada, ekrandakini anlatmada zorlandıklarını, fiziksel koşullarla ilgili zorlukları ve oyunlarda başarılı olmak için konulara çalışmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 3 “Zorlandığım bir oyun yoktu. Hepsi çok güzel ve kolaydı.”

Öğrenci - 12 “Dart ile vurduğumuz oyunda zorlanmıştım. Çünkü dartı istediğimiz yere hiç atamıyordum.”

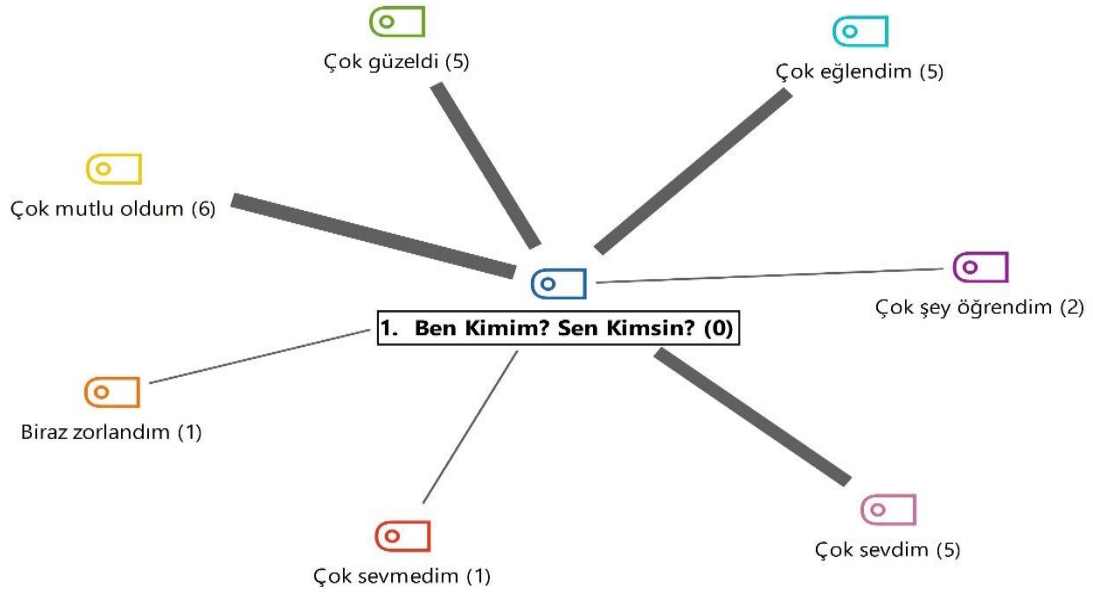
Öğrenci - 15 “Çarkıfelek oyunu vardı, orada çok zorlandım. Çünkü öğretmen soru soruyordu, bilmediğim soru çıkar diye çok heyecanlandım ve korktum ama oyun güzel geçti.”

Öğrenci - 19 “İlk oyun. Hem ilk oyun diye biraz heyecanlandım ama salonda ses de yankı yaptığı için biraz zorlandım.”

Öğrenci - 24 “O kadar çok zorlandığım olmadı. Çünkü oyunlar bize göre yapabileceğimiz kapasitedeydi.”

4.2.2.5.1 Öğrenci günlüklerinden oyunlara ilişkin bulgular

Araştırmada veri çeşitliliği sağlamak ve daha detaylı bilgi edinmek amacıyla uygulama öncesinde öğrencilere oynanacak oyunların isimlerinin yazılı olduğu öğrenme günlükleri dağıtılmıştır. Gönüllü öğrencilerden dersle ilgili günlük tutmaları istenmiş ve oynanan oyunlarla ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir. Uygulama boyunca on farklı oyun oynanmıştır. Bu oyunlar “ben kimim? sen kimsin?”, “değer yolu”, “vur hedefi, bil soruyu”, “doğru yanlış” “değer çarkı” “evet-hayır” “kızma birader” “değerlerimi dinliyorum” “değeri bul” “haydi sıra sende” isimli oyunlardır. On dört öğrenci günlük tutmuş ve uygulama sonrası günlüklerini teslim etmişlerdir. Öğrenci günlüklerinden oyunlara ilişkin bulgular şu şekildedir:



Şekil 4.14 “Ben kimim? Sen kimsin?” oyununa ilişkin kategoriler

Öğrencilerin günlüklerinden “Ben kimim? Sen kimsin?” oyunu hakkında sekiz kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “çok mutlu oldum”, “çok güzeldi”, “çok eğlendim”, “çok sevdim”, “çok şey öğrendim”, “biraz zorlandım” ve “çok sevmedim” olarak sıralanabilir.

Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin altı yükleme ile “çok mutlu oldum”a yapıldığı görülmektedir. Sonrasında beş yükleme ile “çok güzeldi”, “çok eğlendim”,

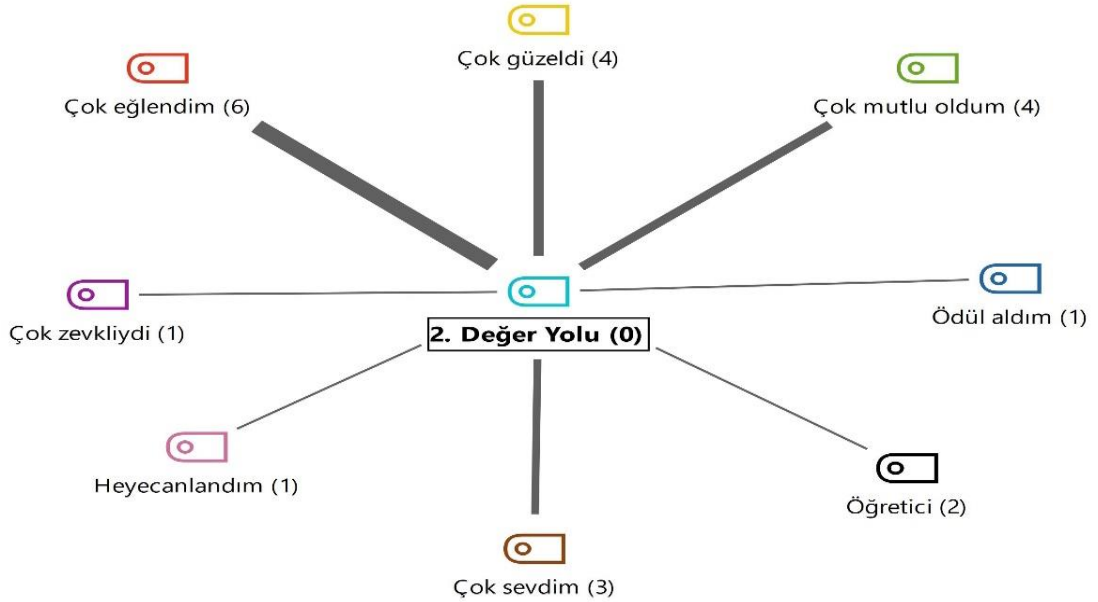
“çok sevdim”; iki yükleme ile “çok şey öğrendim”; bir yükleme ile “biraz zorlandım” ve “çok sevmedim” kategorisi olmuştur. Toplamda yirmi beş yükleme yapılmıştır. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 1 “Çok eğlendim, top genellikle bana geldi, çok güzeldi.”

Öğrenci - 3 “Topu almakta biraz zorlandım ama kâğıdı okurken ben de mutlu oldum.”

Öğrenci - 10 “Oyun çok güzel ve çok iyi sardı. Spor salonunda oynadık. Oyun oynarken bayağı mutlu oldum, iyi ki de bu oyunu oynadık, on tane kavramı öğrendik.”

Öğrenci - 11 “Çok eğlenceliydi ve bu oyunu oynarken çok eğlendim, oyunda yer aldığım için çok mutlu oldum, iyi ki oynamışım. Arkadaşlarımla oynadığım için çok sevindim.”



Şekil 4.15 “Değer yolu” oyununa ilişkin kategoriler

“Değer yolu” oyunu hakkında sekiz kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “çok eğlendim”, “çok güzeldi”, “çok mutlu oldum”, “çok sevdim”, “öğretici”, “çok zevkliydi”, “heyecanlandım”, “ödül aldım” olarak sıralanabilir.

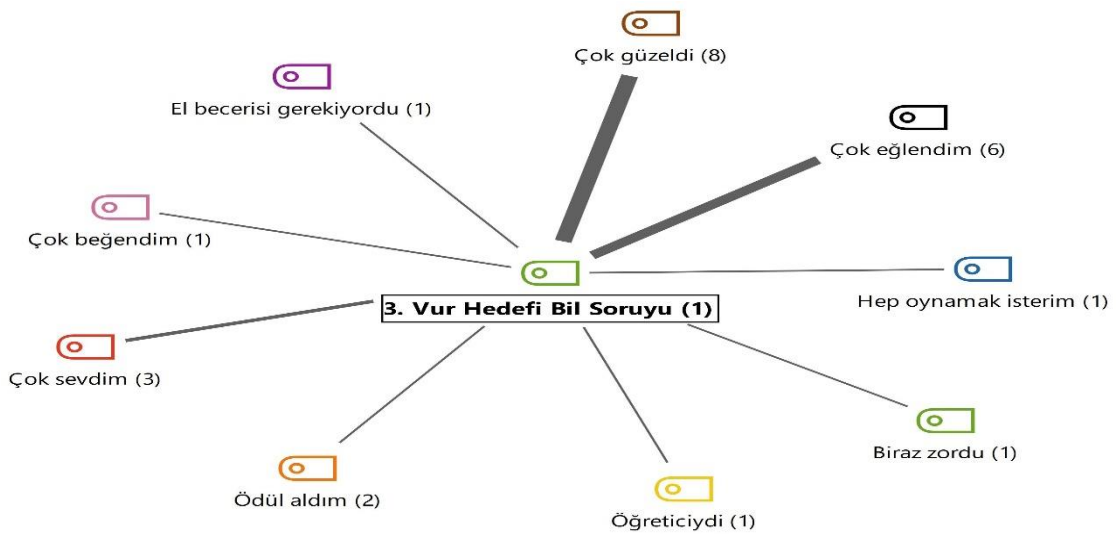
Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin altı yükleme ile “çok eğlendim”e yapıldığı görülmektedir. Sonrasında dört yükleme ile “çok güzeldi”, “çok mutlu oldum”; üç yükleme ile “çok sevdim”; iki yükleme ile “öğretici”; bir yükleme ile “çok zevkliydi”, “heyecanlandım”, “ödül aldım” kategorisi olmuştur. Toplamda yirmi iki yükleme yapılmıştır. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 2 “Bugün çok güzel oyun oynadık ve ben çok güzel oynadım, eğlendik, mutluyum, inşallah devam eder.”

Öğrenci - 9 “Oyun çok güzeldi ve bayağı şeyler öğrendim, kötü davranırsam kötü şeylere düşerim iyi davranırsam iyi olurum.”

Öğrenci - 10 “Oyun bayağı iyi sardı, sınıfta gruplar oluşturarak oynadık, çok güzeldi, oyunda ödül olarak gofret aldım.”

Öğrenci - 11 “Güzel oyundu, çok fazla oynamadım ama arkadaşlarımla bu değer yolu oyununu oynarken çok eğlendim ve mutlu oldum, iyi ki bu etkinliklerin hepsinin içinde yer alıyorum, bu benim için büyük sevinç.”



Şekil 4.16 “Vur hedefi bil soruyu” oyununa ilişkin kategoriler

“Vur hedefi bil soruyu” oyunu hakkında dokuz kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “çok güzeldi”, “çok eğlendim, “çok sevdim”, “ödül aldım”, “öğreticiydi”, “çok beğendim”, “el becerisi gerekiyordu”, “biraz zordu”, “öğreticiydi”, “hep oynamak isterim” olarak sıralanabilir.

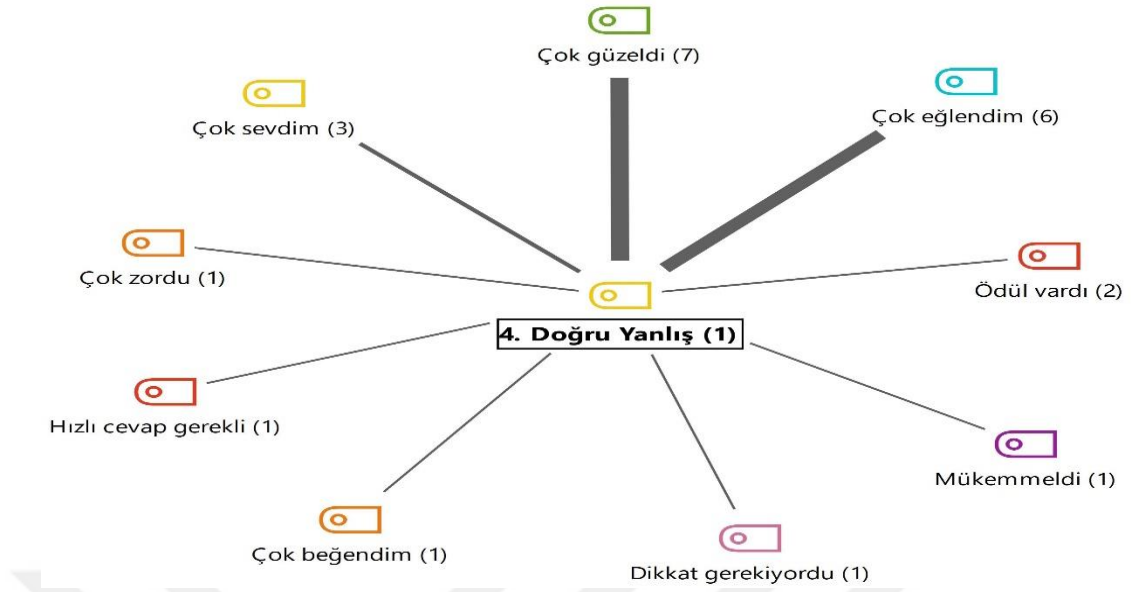
Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin sekiz yükleme ile “çok güzeldi”ye yapıldığı görülmektedir. Sonrasında altı yükleme ile “çok eğlendim, üç yükleme ile “çok sevdim”; iki yükleme ile “ödül aldım”; bir yükleme ile “öğreticiydi”, “çok beğendim”, “el becerisi gerekiyordu”, “biraz zordu”, “öğreticiydi”, “hep oynamak isterim” kategorisi olmuştur. Toplamda yirmi dört yükleme yapılmıştır. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 3 “Bazen atamıyordum, ilkinde attığımda kötü attım, sonradan nasıl oynadığımı öğrenince hedefe atabildim.”

Öğrenci - 6 “Bu oyunu çok sevdim fakat ortasına vurmak çok zor.”

Öğrenci - 9 “Oyun çok güzeldi, çok eğlendim ve biz kazandık, bir tane kelebek sticker aldım ve birçok şey öğrendim.”

Öğrenci - 13 “Çok eğlenceli bir oyun, hep oynamak isterim.”



Şekil 4.17 “Doğru yanlış” oyununa ilişkin kategoriler

“Doğru yanlış” oyunu hakkında dokuz kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “çok güzeldi”, “çok eğlendim”, “çok sevdim”, “ödül vardı”, “çok beğendim”, “hızlı cevap gerekli”, “biraz zordu”, “dikkat gerekiyordu”, “mükemmeldi” olarak sıralanabilir.

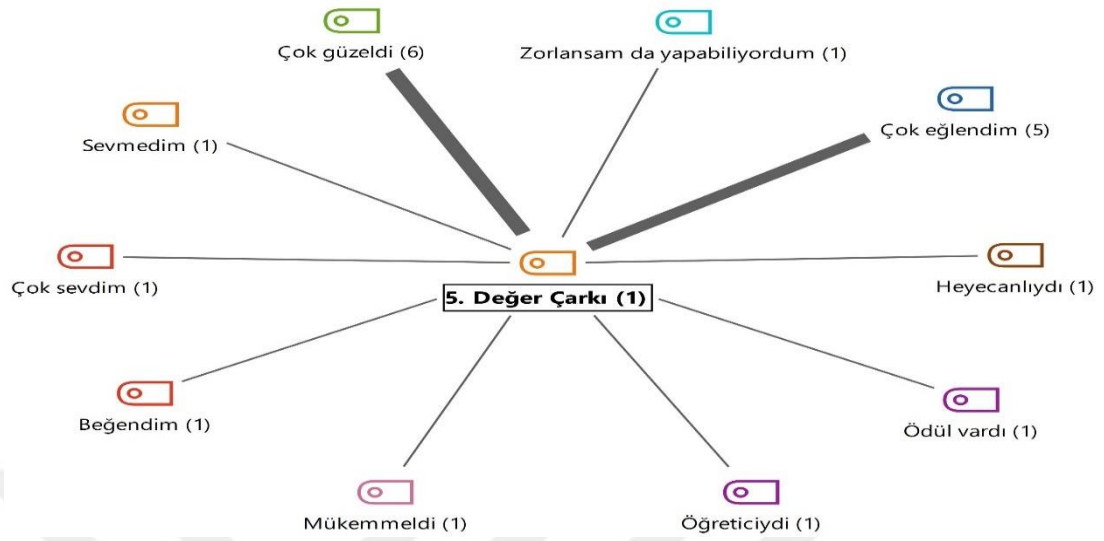
Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin yedi yükleme ile “çok güzeldi”ye yapıldığı görülmektedir. Sonrasında altı yükleme ile “çok eğlendim; üç yükleme ile “çok sevdim”; iki yükleme ile “ödül aldım”; bir yükleme ile “çok beğendim”, “hızlı cevap gerekli”, “biraz zordu”, “dikkat gerekiyordu”, “mükemmeldi” kategorisi olmuştur. Toplamda yirmi üç yükleme yapılmıştır. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 2 “Eğlendim, kaybettik, çok güzeldi, vakit çok hızlı geçti.”

Öğrenci - 6 “Bu oyun çok zor, hızlı refleks vermen gerekiyor.”

Öğrenci - 10 “Oyun çok sardı ve çok iyiydi, ikinci kez birinci olduk, ödül olarak gülen yüz etiketi aldık. İyi ki de bu oyunu oynamışız.”

Öğrenci - 13 “Bu oyunu çok sevdim, hep mahallede aklıma bu gelir ve arkadaşlarıma söyleyip oynamak isterim, çok güzel, bayıldım.”



Şekil 4.18 “Değer çarkı” oyununa ilişkin kategoriler

“Değer çarkı” oyunu hakkında on kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “çok güzeldi”, “çok eğlendim”, “ödül vardı”, “zorlansam da yapabiliyordum”, “çok sevdim”, “beğendim”, “mükemmeldi”, “sevmedim”, “öğreticiydi”, “heyecanlıydı” olarak sıralanabilir.

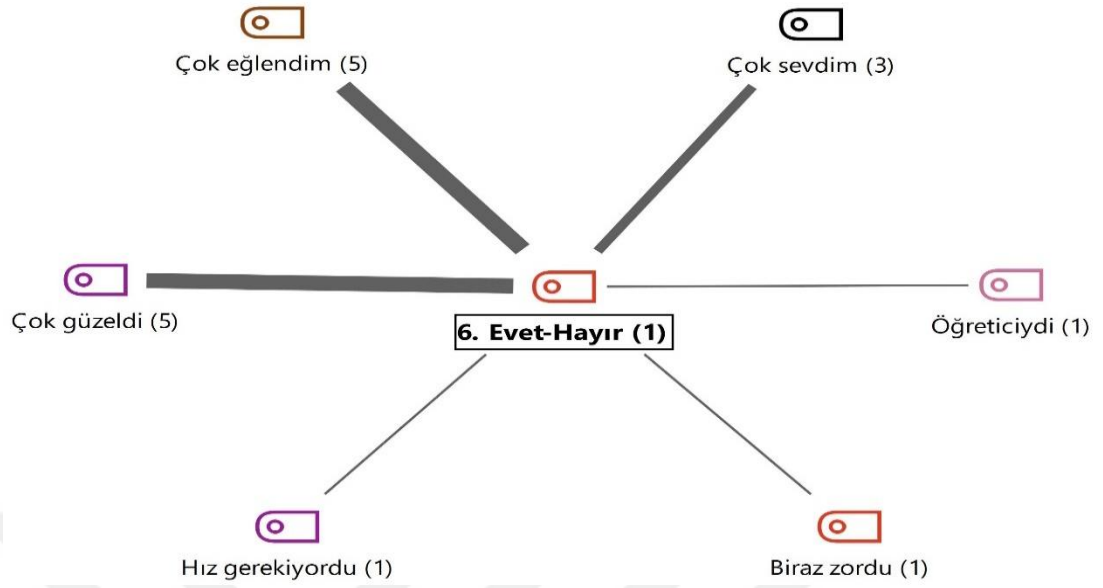
Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin altı yükleme ile “çok güzeldi”ye yapıldığı görülmektedir. Sonrasında beş yükleme ile “çok eğlendim; bir yükleme ile “ödül vardı”, “zorlansam da yapabiliyordum”, çok sevdim, “beğendim”, “mükemmeldi”, “sevmedim”, “öğreticiydi”, “heyecanlıydı” kategorisi olmuştur. Toplamda on dokuz yükleme yapılmıştır. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 3 “Değer çarkında zor kelimeler gelebiliyordu ama zorlansam da yapabiliyordum.”

Öğrenci - 4 “Çok güzeldi, arkadaşım şarkı söyledi, zevклиydi.”

Öğrenci - 9 “Oyun çok güzeldi, mükemmeldi, bu oyunda fıkralar, bilmece ve bir sürü şeyler öğrendim.”

Öğrenci - 12 “Oyun güzel ve heyecanlıydı.”



Şekil 4.19 “Evet-hayır” oyununa ilişkin kategoriler

“Evet-hayır” oyunu hakkında altı kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “çok güzeldi”, “çok sevdim”, “öğreticiydi”, “hız gerekiyordu”, “biraz zordu” olarak sıralanabilir.

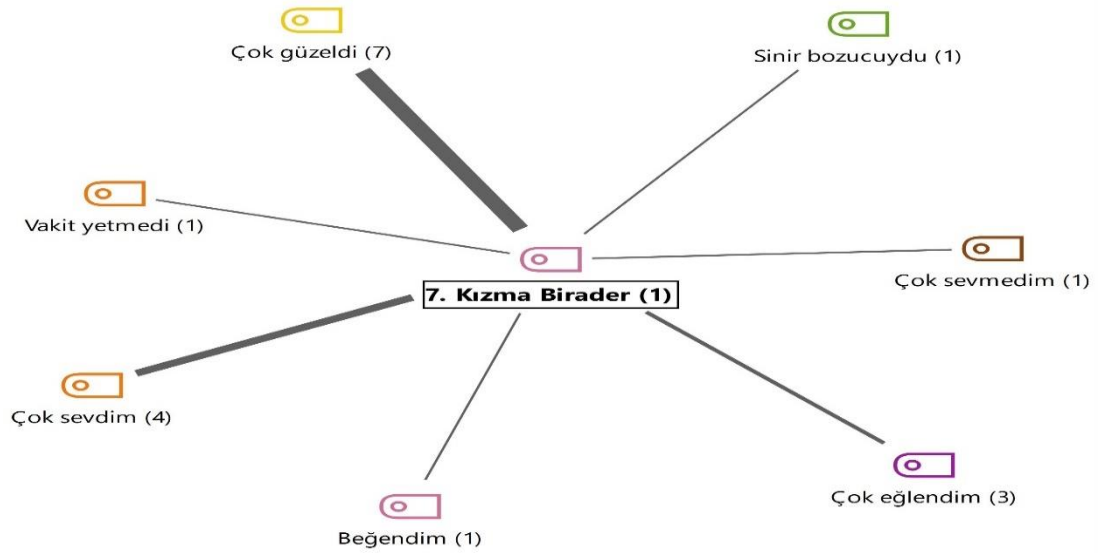
Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin beş yükleme ile “çok eğlendim, “çok güzeldi”ye yapıldığı görülmektedir. Sonrasında üç yükleme ile “çok sevdim; bir yükleme ile “öğreticiydi”, “hız gerekiyordu”, “biraz zordu” kategorisi olmuştur. Toplamda on altı yükleme yapılmıştır. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 1 “Sunucu oldum ve arkadaşlarımı zorladım.”

Öğrenci - 6 “Çok hızlı hareket etmen gerekiyordu yoksa kaybediyorduk, bu oyunu sevdim.”

Öğrenci - 9 “Çok güzeldi, eğlendim ama ben yapamadım zordu biraz, ben kazanamadım.”

Öğrenci - 12 “Çok zevkliydi, bir defa kazandım, arkadaşlarımı izlerken çok eğlendim.”



Şekil 4.20 “Kızma birader” oyununa ilişkin kategoriler

“Kızma birader” oyunu hakkında yedi kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “çok güzeldi”, “çok sevdim,” “çok eğlendim,” “beğendim”, “sinir bozucuydu”, “çok sevmedim”, “vakit yetmedi” olarak sıralanabilir.

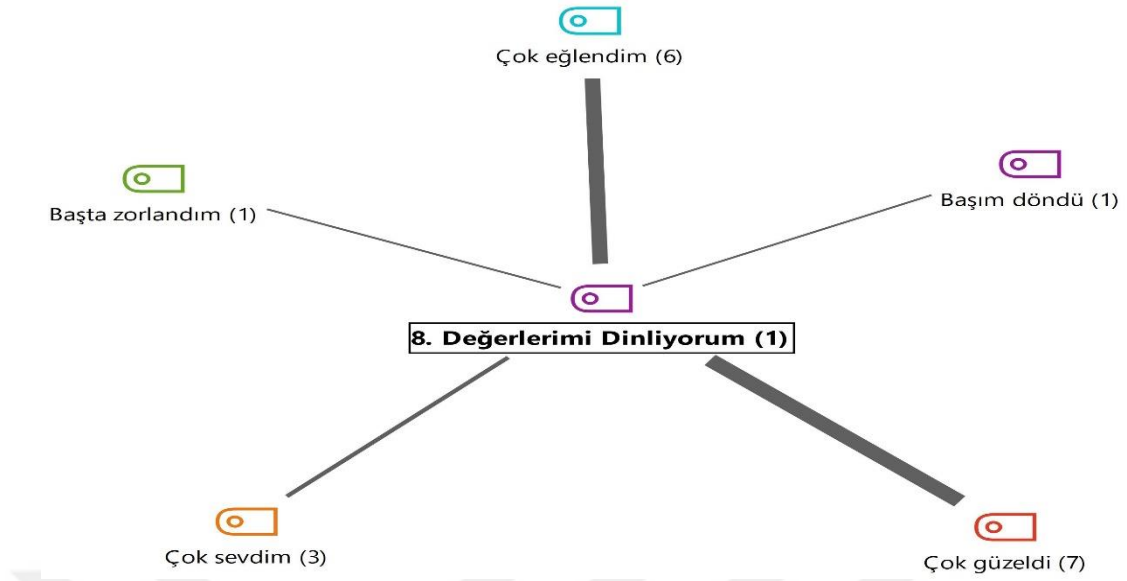
Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin yedi yükleme ile “çok güzeldi”ye yapıldığı görülmektedir. Sonrasında dört yükleme ile çok sevdim; üç yükleme ile “çok eğlendim; bir yükleme ile “beğendim”, “sinir bozucuydu”, “çok sevmedim”, “vakit yetmedi” kategorisi olmuştur. Toplamda on sekiz yükleme yapılmıştır. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 4 “Çok sinir bozucu bir oyundu ama güzeldi.”

Öğrenci - 6 “Bir piyonun yenilince başa gidiyordu. Bu oyunu sevdim.”

Öğrenci - 10 “Oyunu sınıfça sevdik ve tekrar oynadık, çok güzeldi, çok eğlendim.”

Öğrenci - 11 “Çok eğlenceli, oyunu çok sevdim, iyi ki oynadık.”



Şekil 4.21 “Değerlerimi dinliyorum” oyununa ilişkin kategoriler

“Değerlerimi dinliyorum” oyunu hakkında beş kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “çok güzeldi”, “çok eğlendim”, “çok sevdim”, “başım döndü”, “başta zorlandım” olarak sıralanabilir.

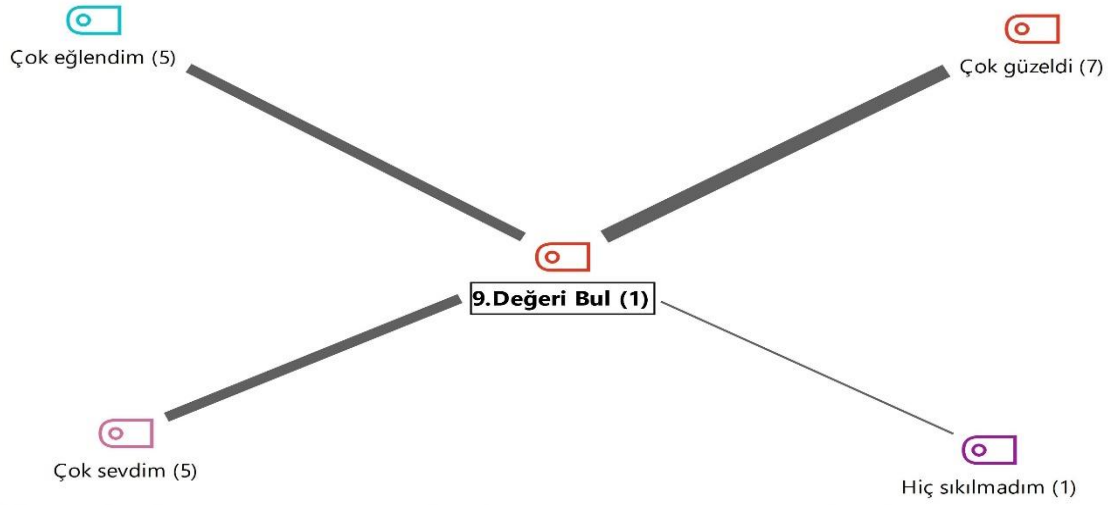
Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin yedi yükleme ile “çok güzeldi”ye yapıldığı görülmektedir. Sonrasında altı yükleme ile “çok eğlendim; üç yükleme ile “çok sevdim”; bir yükleme ile “başım döndü”, “başta zorlandım” kategorisi olmuştur. Toplamda on sekiz yükleme yapılmıştır. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 3 “Oyuna başlarken oyunda zorlandım ama yine ders yerine oyunla ders daha eğlenceliydi.”

Öğrenci - 4 “Çok sevdim, çok zevклиydi.”

Öğrenci - 9 “Çok ama çok güzeldi, o kadar çok güzeldi ki anlatamam. Tabii ki ben kazandım, çok eğlendim.”

Öğrenci - 11 “Güzel oyundu, eğlendim.”



Şekil 4.22 “Değeri bul” oyununa ilişkin kategoriler

“Değeri bul” oyunu hakkında dört kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “çok güzeldi”, “çok eğlendim”, “çok sevdim”, “hiç sıkılmadım” olarak sıralanabilir.

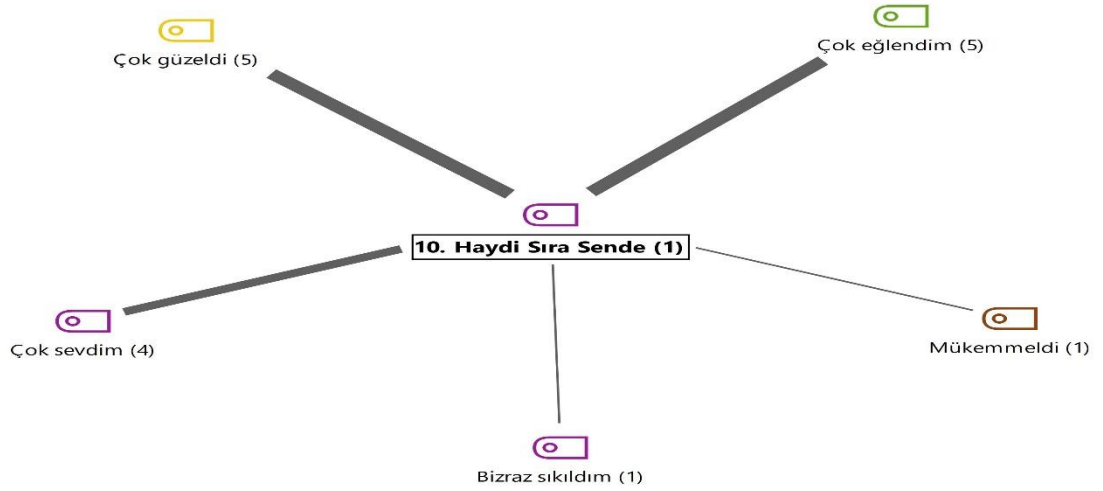
Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin yedi yükleme ile “çok güzeldi”ye yapıldığı görülmektedir. Sonrasında altı yükleme ile “çok eğlendim” ve “çok sevdim”; bir yükleme ile “hiç sıkılmadım” kategorisi olmuştur. Toplamda on sekiz yükleme yapılmıştır. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 3 “Oyuna başlarken nereye atacağımı bilmiyordum ama sonrasında anladım ve çok eğlendim.”

Öğrenci - 6 “Tüm oyunların arasında en sevdiğim oyun bu oldu.”

Öğrenci - 7 “Bu oyun güzelmiş, sevdim.”

Öğrenci - 12 “Çok güzel ve eğlenceli.”



Şekil 4.23 “Haydi sıra sende” oyununa ilişkin kategoriler

“Haydi sıra sende” oyunu hakkında beş kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “çok güzeldi”, “çok eğlendim”, “çok sevdim”, “biraz sıkıldım”, “mükemmeldi” olarak sıralanabilir.

Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin beş yükleme ile “çok güzeldi” ve “çok eğlendim”e yapıldığı görülmektedir. Sonrasında dört yükleme ile “çok sevdim”; bir yükleme ile “biraz sıkıldım”, “mükemmeldi” kategorisi olmuştur. Toplamda on altı yükleme yapılmıştır. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 1 “Çok eğlenceli ve güzeldi.”

Öğrenci - 3 “Çok eğlenceliydi ama ben bu oynadığımız oyunlarda şunu anladım. Önemli olan kazanmak değil eğlenmek.”

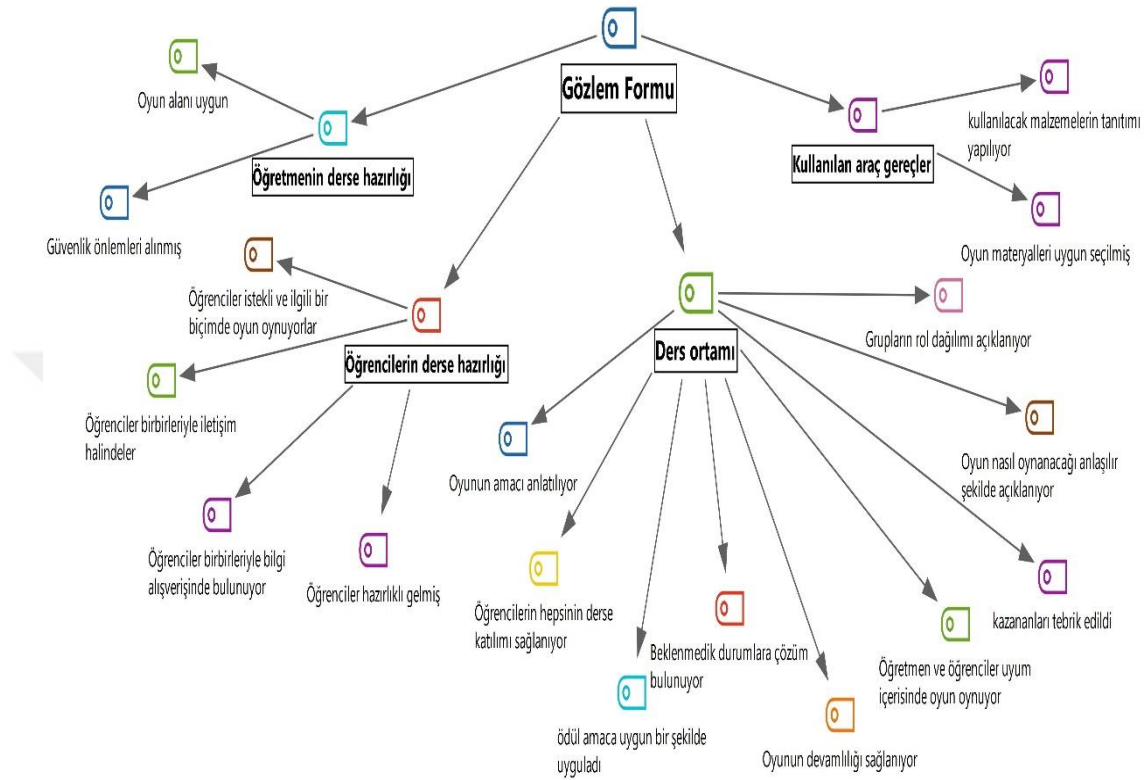
Öğrenci - 7 “Bu oyun bana göre çok güzel.”

Öğrenci - 9 Çok güzeldi, çok sevdim, çok mükemmeldi.”

4.2.2.5.2 Gözlem formunda oyunlara ilişkin bulgular

Uygulama boyunca tutulan gözlem formunda oyunlara ilişkin bulgular elde edilmiştir. Gözlem formundan oyunlar hakkında beş kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler

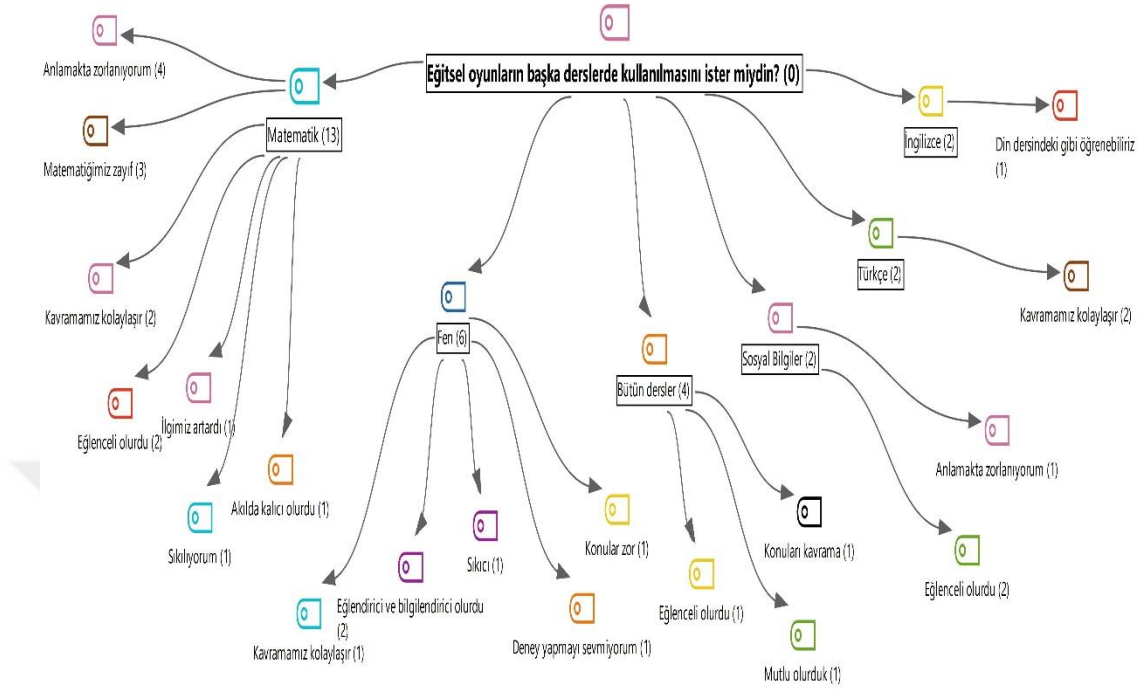
“öğretmenin derse hazırlığı”, “öğrencilerin derse hazırlığı”, “ders ortamı”, “kullanılan araç gereçler” olarak sıralanabilir.



Şekil 4.24 Gözlem formuna ilişkin bulgular

Bu kategoriler incelendiğinde “öğretmenin derse hazırlığı” kategorisinde oyun alanının eğitsel oyun için uygun olduğu, güvenlik önlemlerinin alınmış olduğu ifade edilmiştir. “Öğrencilerin derse hazırlığı” kategorisinde öğrencilerin istekli ve ilgili bir biçimde oyunları oynadığı, öğrencilerin birbirleriyle iletişim hâlinde olduğu, bilgi alışverişinde bulundukları, öğrencilerin derslere hazırlıklı geldiği ifade edilmiştir. “Ders ortamı” kategorisinde oyunların amacının anlatıldığı, oyunların nasıl oynanacağını ve grupların rol dağılımının anlaşılır şekilde açıklandığı, öğrencilerin hepsinin derse katılımlarının sağlandığı, beklenmedik durumlara çözüm bulunduğu, oyunun devamlılığının sağlandığı, öğretmen ve öğrencilerin uyum içerisinde oyun oynadığı, kazananların tebrik edildiği, ödüllerin amaca uygun bir şekilde uyguladığı ifade edilmiştir. “Kullanılan araç ve gereçler” kategorisinde oyun materyallerinin uygun seçildiği ve kullanılacak malzemelerin tanıtımının yapıldığı ifade edilmiştir.

4.2.2.6 Eğitsel oyunun farklı derslerde kullanımına yönelik düşünceler teması



Şekil 4.25 Eğitsel oyunun farklı derslerde kullanımına yönelik düşünceler temasına ilişkin kategoriler

“Eğitsel oyunların başka derslerde de kullanılmasını ister miydin? Hangi derste? Neden?” sorularına öğrencilerden elde edilen cevaplar doğrultusunda altı kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler “matematik”, “fen”, “bütün dersler”, “sosyal bilgiler”, “Türkçe”, “İngilizce” olarak sıralanabilir.

Bu kategoriler içinde en fazla yüklemenin on dört yükleme ile “matematik”e yapıldığı görülmektedir. Sonrasında altı yükleme ile “fen”; dört yükleme ile “bütün dersler”; üç yükleme ile “sosyal Bilgiler”; iki yükleme ile “Türkçe” ve “İngilizce” kategorisi olmuştur. “Matematik” kategorisinde dört yükleme ile “anlamakta zorlanıyorum”; üç yükleme ile “matematiğimiz zayıf”; iki yükleme ile “kavramamız kolaylaşır”; bir yükleme ile “eğlenceli olurdu”, “ilgimiz artardı” şeklindedir. “Fen” kategorisinde iki yükleme ile “eğlendirici ve bilgilendirici olurdu”; bir yükleme ile “kavramamız kolaylaşır”, “sıkıcı”, “konular zor”, “deney yapmayı sevmiyorum” şeklindedir. “Bütün dersler” kategorisinde bir yükleme ile “eğlenceli olurdu”, “mutlu olurduk”, “konuları kavrama” şeklindedir. “Sosyal Bilgiler” kategorisinde iki yükleme ile “eğlenceli

olurdu”; bir yükleme ile “anlamakta zorlanıyorum” şeklindedir. “Türkçe” kategorisinde iki yükleme ile “kavramamız kolaylaşır” şeklindedir. “İngilizce” kategorisinde bir yükleme ile “din dersindeki gibi öğrenebiliriz” şeklindedir. Toplamda yirmi dokuz yükleme yapılmıştır.

Öğrencilere eğitsel oyunların başka derslerde de kullanılması hakkındaki görüşleri sorulduğunda öncelikle matematik dersinin ifade edildiği görülmektedir. Matematik kategorisinde anlamakta zorlandıklarını, matematik derslerinin zayıf olduğunu, eğitsel oyunlarla kavramalarının kolaylaşacağını, dersin eğlenceli olacağını, ilginin artacağını ifade etmişlerdir. Sonrasında fen kategorisinde dersin eğlendirici ve bilgilendirici olacağını, kavramalarının kolaylaşacağını, dersin sıkıcı olduğunu, konuların zor olduğunu, deney yapmayı sevmediklerini ifade etmişlerdir. Bütün dersler kategorisinde derslerin eğlenceli olacağını, mutlu olacaklarını, konuları kavramanın kolaylaşacağını ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler kategorisinde dersin eğlenceli olacağını, anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe dersi kategorisinde eğitsel oyunlarla kavramalarının kolaylaşacağını ifade etmişlerdir. İngilizce kategorisinde din dersindeki gibi ingilizce dersini de eğitsel oyunlarla öğrenebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilere ait referans cümleleri şu şekildedir:

Öğrenci - 2 “İsterdim. Her derste konuları iyi kavramak için bu türde etkinlikler ve eğitsel oyunlar oynamalıyız.”

Öğrenci - 8 “İsterdim. İngilizce’de oyun oynardık, Çünkü din kültürü dersinde nasıl öğrendiysek orada da daha kolay öğrenirdik.”

Öğrenci - 9 “Evet isterdim. Fen bilimlerinde, çünkü artık konular zorlaşmaya başladı. O yüzden daha eğlenceli ve bilgilendirici olurdu dersler.”

Öğrenci - 14 “Bütün derslerde olmasını isterdim. Çünkü çok eğlenceli oluyordu.”

Öğrenci - 26 “Evet isterdim. Matematik dersinde olmasını isterdim. Çünkü bazı konuları anlamakta zorluk çekiyorum, oyun oynayarak çalışmak daha eğlenceli ve konuları anlayabilirim.”

5. TARTIŞMA

5.1 Nicel Bulguların Değerlendirilmesi

5.1.1 Deney ve Kontrol Grubu Öntest Puanlarının Değerlendirilmesi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanları karşılaştırıldığında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı [$t(64)=.137$, $p>.05$] görülmüştür. Deney grubu başarı testi öntest puan ortalaması $\bar{x}=56.9127$, kontrol grubu başarı testi öntest puan ortalaması $\bar{x}=56.2064$ 'tür. Bu sonuca göre H1 hipotezi "Deney ve kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur." istatistiki olarak doğrulanmıştır.

Din eğitimi alanında eğitsel oyunlara yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, Arslan (2017)'in çalışmasında deney grubunun öntest başarı puanı ortalaması $\bar{x}=20,79$, kontrol grubunun öntest başarı puanı ortalaması $\bar{x}=29,47$ 'dir ve grupların puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Göv (2019)'ün çalışmasında deney grubu öntest ortalaması $\bar{x}=44,29$ ve kontrol grubu öntest ortalaması $\bar{x}=44,85$ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çeken (2022)'in çalışmasında deney grubu öntest puan ortalaması $\bar{x}=33,18$ ve kontrol grubu öntest puan ortalaması $\bar{x}=40,91$ 'dir ve öntest puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Birgün ve Osmanoğlu (2023)'ün yaptığı çalışmada deney grubu öntest puan ortalaması $\bar{x}=3,43$ ve kontrol grubu öntest puan ortalaması $\bar{x}=3,42$ olarak bulunmuş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilmez (2024)'in yaptığı çalışmada öntest puan ortalamaları deney 1 grubu $\bar{x}=30.81$, kontrol 1 grubu $\bar{x}=32.38$ ve deney 2 grubu $\bar{x}=33.88$ ve kontrol 2 grubu $\bar{x}=35.38$ olarak hesaplanmış ve deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu ifade edilmiştir. Gülbaşı (2024)'nın yaptığı çalışmada ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanlarının karşılaştırması yapılmamıştır.

5.1.2 Deney Grubu Öntest - Sontest Puanlarının Değerlendirilmesi

Deney grubundaki öğrencilerin öntest - sontest puanları karşılaştırıldığında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu [$t(32)=-4.161$, $p<.05$] görülmüştür. Deney grubu

başarı testi öntest puanı $\bar{x}=56.9127$ ve sontest puanı $\bar{x}=74.3700$ 'dir. Bu sonuca göre eğitsel oyun yöntemi ile öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenci başarısında bir artışın olduğu söylenebilir. H2 hipotezi "Deney grubu öntest - sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır." istatistiki olarak doğrulanmıştır.

Eğitsel oyunların öğretime etkisine yönelik Arslan (2017)'in çalışmasında deney grubu öntest puan ortalaması $\bar{x}=20,79$, sontest puan ortalaması $\bar{x}=82,11$ 'dir. Göv (2019)'ün çalışmasında deney grubunun öntest puan ortalaması $\bar{x}=44,29$, sontest puan ortalaması $\bar{x}=70,38$ 'dir. Çeken (2022)'in yaptığı çalışmada deney grubunun öntest puan ortalaması $\bar{x}=33,18$, sontest puan ortalaması $\bar{x}=57,95$ 'dir. Birgün ve Osmanoğlu (2023)'nün yaptığı çalışmada deney grubu öntest puan ortalaması $\bar{x}=3,43$, sontest puan ortalaması $\bar{x}=4,21$ 'dir. Gülbaşı (2024)'nün yaptığı çalışmada deney grubu ön test ve son test başarı puanları WIS testi sonuçlarına göre, pozitif sıraların ortalaması $\bar{x}=10.50$, negatif sıralar ortalaması $\bar{x}=0.00$ olduğu ve deney grubu puanlarında artış olduğu ifade edilmiştir. Arslan (2017), Göv (2019), Çeken (2022), Birgün ve Osmanoğlu (2023) ve Gülbaşı (2024)'nün yaptığı deneysel çalışmalarda deney gruplarına yapılan öntest - sontest başarı testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu sontest puanları lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu, eğitsel oyunların DKAB derslerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Bilmez (2024)'in yaptığı çalışmada grupların öntest puan ortalamaları deney 1 $\bar{x}=30.81$, deney 2 $\bar{x}=33.88$, ve sontest puan ortalamaları deney 1 $\bar{x}=60$, deney 2 $\bar{x}=58.06$ olarak hesaplanmış, DKAB dersinin oyunlaştırılarak işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı bir etkisinin olduğunun söylenebileceği ifade edilmiştir. Bu çalışmalardaki sonuçların bizim çalışmamızı desteklediği görülmektedir.

5.1.3 Kontrol Grubu Öntest - Sontest Puanlarının Değerlendirilmesi

Çalışmamızda kontrol grubundaki öğrencilerin öntest - sontest puanları karşılaştırıldığında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu [$t(32)=-2.362$, $p<.05$] görülmüştür. Kontrol grubu öntest puanı $\bar{x}=56.2064$ ve sontest puanı $\bar{x}=66.0955$ 'dir. Bu sonuca göre geleneksel yöntemle öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenci başarısında bir artışın olduğu söylenebilir. H3 hipotezi "Kontrol grubu öntest - sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır." istatistiki olarak doğrulanmıştır.

DKAB derslerine yönelik olarak Arslan (2017)'in çalışmasında kontrol grubu öntest puan ortalaması $\bar{x}=29,47$, sontest puan ortalaması $\bar{x}=77,24$ 'tür ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest - sontest puanları karşılaştırıldığında ise istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmiştir. Göv (2019)'ün çalışmasında kontrol grubunun öntest puan ortalaması $\bar{x}=44,85$ ve sontest puan ortalaması $\bar{x}=63,17$ olduğu ve kontrol grubu öntest - sontest puanları karşılaştırıldığında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Çeken (2022)'in yaptığı çalışmada kontrol grubunun öntest puan ortalaması $\bar{x}=40,91$, sontest puan ortalaması $\bar{x}=60,45$ olduğu ve kontrol grubu öntest - sontest puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmiştir. Birgün ve Osmanoğlu (2023)'nün yaptığı çalışmada kontrol grubu öntest puan ortalaması $\bar{x}=3,42$, sontest puan ortalaması $\bar{x}=3,54$ olduğu ve kontrol grubu öntest - sontest puanları karşılaştırıldığında manidar bir farklılık (istatistiki olarak) olmadığı ifade edilmiştir. Bilmez (2024)'in yaptığı çalışmada grupların öntest puan ortalamaları kontrol 1 $\bar{x}=32,38$ ve kontrol 2 $\bar{x}=35,38$ ve sontest puan ortalamaları kontrol 1 $\bar{x}=43,88$ ve kontrol 2 $\bar{x}=45,50$ olarak hesaplanmış, DKAB dersinin mevcut yöntemle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı bir etkisinin olduğunun söylenebileceği ifade edilmiştir. Gülbaşı (2024)'nın yaptığı çalışmada kontrol grubu öntest puan ortalaması $\bar{x}=69,05$, sontest puan ortalaması $\bar{x}=91,05$ olarak ifade edilmiş, kontrol grubu puanlarında artış olduğu belirtilmiştir. Arslan (2017), Göv (2019), Çeken (2022), Bilmez (2024) ve Gülbaşı (2024)'nın yaptığı deneysel çalışmalarda kontrol gruplarına yapılan öntest - sontest başarı testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında kontrol grubunun lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardaki sonuçların bizim çalışmamızı desteklemektedir. Birgün ve Osmanoğlu (2023)'nün yaptığı çalışmada ise kontrol grubunda yapılan öntest - sontest başarı testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

5.1.4 Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puanlarının Değerlendirilmesi

Çalışmamızda deney grubu sontest başarı puanı ile kontrol grubu sontest başarı puanı arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak farklılık [$t(64)=2,179$, $p<.05$] vardır.

Deney grubu sontest başarı puanı $\bar{x}=74.3700$, kontrol grubu sontest başarı puanı $\bar{x}=66.0955$ 'tir. Bu sonuca göre eğitsel oyun yönteminin ders başarısını artırmada geleneksel yöntemle göre daha fazla olumlu etkisi olduğu söylenebilir. H4 hipotezi “Deney ve kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.” istatistiki olarak doğrulanmıştır.

Bizim çalışmamızda olduğu gibi Göv (2019)'ün yaptığı çalışmada da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu, Arslan (2017) ve Çeken (2022)'in çalışmalarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir. Birgün ve Osmanoglu (2023) ile Gülbaşı (2024)'nın çalışmalarında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının karşılaştırılmadığı görülmektedir.

5.1.5 Deney Grubu Sontest - Kalıcılık Testi Puanlarının Değerlendirilmesi

Çalışmamızda deney grubundaki öğrencilerin sontest ($\bar{x} = 74.3700$) ve kalıcılık testi ($\bar{x} = 68.1136$) puanları karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı [$t(32)=1.888$, $p>.05$] görülmüştür. Bu sonuca göre eğitsel oyunlarla ders işlenen öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin nispeten kalıcı olduğu söylenebilir. H5 hipotezi “Deney grubu sontest - kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.” istatistiki olarak doğrulanmıştır.

Göv (2019)'ün yaptığı çalışmada deney grubu sontest puan ortalaması $\bar{x}=70,38$ ve kalıcılık testi puan ortalaması $\bar{x}=67,51$ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamış ve eğitsel oyunların kullanıldığı derslerde öğrenmelerin kalıcı bir şekilde gerçekleştiği belirtilmiştir. Bilmez (2024)'in yaptığı çalışmada grupların sontest puan ortalamaları deney 1 $\bar{x}=60$, deney 2 $\bar{x}=58.06$ ve kalıcılık puan ortalamaları deney 1 $\bar{x}=53.68$, deney 2 $\bar{x}=51.41$ olarak hesaplanmış, DKAB dersinin oyunlaştırılarak işlenmesinin öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığına anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenileceği ifade edilmiştir. Gülbaşı (2024)'nın yaptığı çalışmada deney grubunun başarı testi, son test ve kalıcılık testi sonuçlarında belirgin bir farklılık oluşmadığı, eğitsel oyunla ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin kalıcı öğrenmeyi sağladığı

ifade edilmektedir. Bizim çalışmamızda olduğu gibi Göv (2019) ve Gülbaşı (2024)'nın yaptığı çalışmalarda deney grubunda kalıcı öğrenmenin olduğu söylenebilir.

5.1.6 Kontrol Grubu Sontest - Kalıcılık Testi Puanlarının Değerlendirilmesi

Kontrol grubu başarı testi sontest - kalıcılık testi puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar(WIS) testi sonucuna göre karşılaştırıldığında negatif sıraların (n=22) pozitif sıralardan (n=4) fazla olduğu, negatif sıraların toplamının (348.00) pozitif sıraların toplamından (87.00) fazla olduğu, pozitif sıralar ortalamasının ($\bar{x}=15.82$) negatif sıralar ortalamasından ($\bar{x}=12.43$) fazladır. Bu sonuca göre kontrol grubu başarı testi sontest - kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık başarısının sontest başarısından düşük olduğu [$Z=-2.827$, $p<.05$] söylenebilir. H_0 hipotezi “Kontrol grubu sontest - kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.” istatistiki olarak doğrulanmamıştır.

Göv (2019)'ün yaptığı çalışmada kontrol grubunda sontest puan ortalaması $\bar{x}=63,170$ ve kalıcılık testi puan ortalaması $\bar{x}=60,021$ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş, anlatım yöntemiyle yapılan derslerde öğrenmelerin kalıcı olmadığının söylenebileceği belirtilmiştir. Bilmez (2024)'in yaptığı çalışmada grupların sontest puan ortalamaları kontrol 1 $\bar{x}=43.88$ ve kontrol 2 $\bar{x}=45.50$ ve sontest puan ortalamaları kontrol 1 $\bar{x}= 38.63$ ve kontrol 2 $\bar{x}= 40.63$ olarak hesaplanmış, mevcut yöntemlerle işlenen DKAB dersinin bilgilerin kalıcılığına anlamlı bir etkisinin olmadığını söylenebileceği ifade edilmiştir. Gülbaşı (2024)'nın yaptığı çalışmada kontrol grubunun başarı testi, son test ve kalıcılık testi sonuçlarında belirgin bir farklılık olduğu, anlatım yöntemiyle ders işlenen kontrol grubunda kalıcı öğrenmenin sağlanamadığı, dolayısıyla takrir yönteminin bu konuda yetersizliğinin ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bizim çalışmamızda olduğu gibi Göv (2019), Bilmez (2024) ve Gülbaşı (2024)'nın yaptığı çalışmalarda kontrol grubunda kalıcı öğrenmenin olmadığı söylenebilir.

5.1.7 Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puanlarının Değerlendirilmesi

Deney ve kontrol grubu başarı testi kalıcılık MWU testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu puan ortalaması ($\bar{x} = 37.21$) ve kontrol grubu puan ortalaması ($\bar{x} = 29.79$) karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık ($p > .05$) bulunmamaktadır. Ancak deney grubu kalıcılık testi sıra ortalamasının (37.21) kontrol grubu kalıcılık testi sıra ortalamasından (29.79) yüksek olduğu söylenebilir. H7 hipotezi “Deney ve kontrol grubu kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.” istatistiki olarak doğrulanmamıştır.

Bilmez (2024)’in yaptığı çalışmada da grupların kalıcılık puan ortalamaları deney 1 $\bar{x} = 53.69$, kontrol 1 $\bar{x} = 38.63$ ve deney 2 $\bar{x} = 51.44$, kontrol 2 $\bar{x} = 40.63$ ve sontest puan ortalamaları olarak hesaplanmış, DKAB derslerinin oyunlaştırılarak işlenmesinin öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığına mevcut öğretim yöntemlerine göre etkisinin daha çok olduğu belirtilmiştir.

5.1.8 Deney ve Kontrol Grubu Öntutum Puanlarının Değerlendirilmesi

Deney ve kontrol grubu MWU testi öntutum puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Deney grubu puan ortalaması ($\bar{x} = 328.59$) ve kontrol grubu puan ortalaması ($\bar{x} = 332.41$) karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($p > .05$) söylenebilir. H8 hipotezi “Deney ve kontrol grubu öntutum puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.” istatistiki olarak doğrulanmıştır.

5.1.9 Deney Grubu Öntutum - Sontutum Puanlarının Değerlendirilmesi

Deney grubundaki öğrencilerin kök değerler ölçekleri uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları Wilcoxon İşaretili Sıralar (WIS) testi sonucuna göre karşılaştırıldığında pozitif sıraların ($n = 187$) negatif sıralardan ($n = 88$) fazla olduğu, pozitif sıraların toplamının (27658.00) negatif sıraların toplamından (10292.00) fazla olduğu, pozitif sıralar ortalamasının ($\bar{x} = 147.90$) negatif sıralar ortalamasından ($\bar{x} = 116.95$) fazla olduğu ve puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu [$z = -6.599$,

$p < .05$] görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında derse karşı tutumunun olumlu yönde değiştiği söylenebilir. H9 hipotezi “Deney grubu öntutum - sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.” istatistiki olarak doğrulanmıştır.

Din eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde Arslan (2017)’ın çalışmasında deney grubunun ön test ve son test tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Göv (2019)’ün çalışmasında oyun yöntemiyle ders yapılan sınıflarda öğrencilerin derse ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Ancak bunun Göv’ün çalışmalarındaki izlenimlerinin sonucu olarak ifade edildiği, bu konuda araştırmada veri bulunmadığı görülmektedir. Çeken (2022) yaptığı çalışmada deney uygulaması sırasında ve sonrasında yapılan gözlemlerde eğitsel oyun yöntemiyle ders yapılan sınıflarda öğrencilerin derse ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirdiğini gözlemlemiştir. Alibekiroğlu (2017)’nın çalışmasında oyunun gelişim alanlarına olan etkisi incelenmiş ve oyunların gelişim dönemlerine olumlu etkileri tespit edilmiştir. Nas (2023, s. 284)’ın çalışmasında öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları arttıkça öğretim programındaki değerler ile ilgili kazanımları edinmelerinin de arttığı ifade edilmektedir. Gülbaşı (2024)’nın çalışmasında öntest ve sontest genel tutum puanlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri, bununla birlikte DKAB dersine karşı uygulama öncesi ve uygulama sonrası sevmeye, ilgi, güven, istek ve fayda alt boyut puanları arasındaki farkta deney grubunda sadece fayda da artış olmadığı belirtilmektedir. Alibekiroğlu (2017), Arslan (2017), Göv (2019), Çeken (2022), Nas (2023) ve Gülbaşı (2024)’nın yaptığı çalışmalarda eğitsel oyunların olumlu etkilerinin olduğu ifade edilmektedir. Arslan (2017) ve Gülbaşı (2024)’nın yaptığı çalışmalarda bizim çalışmamızda olduğu gibi deney grubunda istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

5.1.10 Kontrol Grubu Öntutum - Sontutum Puanlarının Değerlendirilmesi

Kontrol grubundaki öğrencilerin kök değerler ölçekleri uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar(WIS) testi sonucuna göre karşılaştırıldığında negatif sıraların ($n=174$) pozitif sıralardan ($n=116$) fazla olduğu, negatif sıraların toplamının (25127.50) pozitif sıraların toplamından (17067.50) fazla olduğu ve pozitif

sıralar ortalamasının ($\bar{x}=147.13$) negatif sıralar ortalamasından ($\bar{x}=144.41$) fazla olduğu ve puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu [$z=-2.825$, $p<.05$] görülmektedir. Bu sonuca göre kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında derse karşı tutumunun negatif yönde değiştiği söylenebilir. H10 hipotezi “Kontrol grubu öntutum - sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.” istatistiki olarak negatif yönde doğrulanmıştır.

Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde Arslan (2017)’ın çalışmasında kontrol grubunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Gülbaşı (2024)’nın çalışmasında ön test ve son test genel tutum puanlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ifade edilmektedir. Bununla birlikte DKAB dersine karşı uygulama öncesi ve uygulama sonrası sevmeye, ilgi, güven, istek ve fayda alt boyut puanları arasındaki farkta kontrol grubunda hiçbirisinde artış olmadığı ifade edilmektedir. Bu sonucun geleneksel anlatımla işlenen derslerdeki öğrencilerin DKAB dersine yönelik olumsuz tutum takındıklarını ve klasik anlatım yöntemini sevmediklerini ortaya koyduğu belirtilmektedir. Arslan (2017) ve Gülbaşı (2024)’nın yaptığı çalışmalarda istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

5.1.11 Deney ve Kontrol Grubu Sontutum Puanlarının Değerlendirilmesi

Deney ve kontrol grubu MWU testi sonuçları karşılaştırıldığında sontutum puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p<.05$) bulunmaktadır. Deney grubu puan ortalaması ($\bar{x}=390.42$) ve kontrol grubu puan ortalaması ($\bar{x}=270.58$) karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında derse karşı tutumunun kontrol grubuna göre olumlu yönde değiştiği söylenebilir. H11 hipotezi “Deney ve kontrol grubu sontutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.” istatistiki olarak doğrulanmıştır.

Araştırmanın nicel bulgularında H1, H2, H3, H4, H5, H8, H9, H11 hipotezleri doğrulanmış, H6, H7 ve H10 hipotezleri doğrulanmamıştır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur, deney grubu öntest - sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır, kontrol grubu öntest - sontest

puanları arasında anlamlı farklılık vardır, deney ve kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır, deney grubu sontest - kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık yoktur, deney ve kontrol grubu öntutum puanları arasında anlamlı farklılık yoktur, deney grubu öntutum - sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır, deney ve kontrol grubu sontutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır hipotezleri doğrulanmış ancak kontrol grubu sontest - kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık yoktur, deney ve kontrol grubu kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır, kontrol grubu öntutum - sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır hipotezleri doğrulanmamıştır.

5.2 Nitel Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmanın nitel bölümünde öğrencilerin kök değerler ve eğitsel oyunlar hakkındaki görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin tamamının kök değerlerin toplam için önemli olduğunu belirttiği görülmüştür. Kök değerlerin toplumun düzeni açısından ve iyi bir insan olmak için gerekli olduğu, kök değerlerin hayatın her alanında bizler için önemli olduğu ve dinimizin bu değerlere uygun olarak yaşamamızı emrettiği ifade edilmiştir.

Öğrenciler kök değerleri ifade ederken öncelikle sevgi ve dürüstlüğü; sonrasında saygı, vatanseverlik, öz denetim, yardımseverlik, dostluk, adalet, sorumluluk, sabır değerlerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında merhamet, hoşgörü, nezaket, güvenilir olmak, şehitlik, gazilik, alçakgönüllülük, temizlik, hayvanseverlik gibi kök değerlerle bağlantılı değerleri de ifade etmişlerdir. Gülbaşı (2024)'nın yaptığı çalışmada eğitsel oyun yönteminin davranış oluşturma yönünden etkileri konusunda öncelikle saygılı olmak, dürüstlük ve adalet ifade edilmiştir. Dürüstlük değerinin iki çalışmada da öncelikli olarak ifade edildiği görülmektedir. Nas (2023, s. 278)'ın çalışmasında da öğrencilerin kök değerleri ve kök değerlerle bağlantılı alt değerleri tanımlayabildikleri, bu değerlerin İslam dini ve yaşam içerisinde önemli olduğunu bildikleri ifade edilmiştir.

Çalışmamızda kök değerlere sahip insanların öncelikle saygılı olduğu bununla birlikte insanları seven, yardımsever, vatansever, dürüst, sorumluluklarını yapan, dostluğa önem veren, yalan söylemeyen, adaletli, merhametli, güvenilir, sabırlı, temiz kalpli, öz denetim sahibi, ibadetlerini yapan, iyi, hayvanları seven, ahlaklı, nezaketli, haksızlık yapmayan kişiler olması gerektiği ifade edilmiştir. Öncelikle saygı değerinin ifade edildiği de görülmektedir. Gülbaşı (2024)'nın yaptığı araştırmada da saygı değeri en başta ifade edilmiştir. Saygı değerinden sonra sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik ve dürüstlük değerlerinin ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin kök değerleri ve kök değerlere sahip insanların özelliklerini ifade ederken kök değerlerin yanında kök değerlerle bağlantılı farklı değerleri de ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrenciler değerlere uygun hareket ettikleri zaman kendilerini mutlu ve iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte doğru yolda ve Allah yolunda olduklarını düşündüklerini, insanların sevgisini kazanacaklarını, huzurlu olacaklarını belirtmişlerdir. Değerlere uygun hareket etmediklerinde ise öncelikle kendilerini kötü hissedeceklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (22 öğrenci) değerlere uygun hareket etmediklerinde kendilerini kötü hissedeceklerini ifade ettiği görülmektedir. Sonrasında doğru yolda olmadıklarını, insanların kendilerini sevmeyeceğini, mutsuz olacaklarını, üzüleceklerini, kendilerine kızgınlık duyacaklarını, pişmanlık hissedeceklerini, kendilerini yetersiz hissedeceklerini, başlarına bela geleceğini düşündüklerini ve doğru yolda olmak için çabalayacaklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin değerleri kazanmaları gerektiğini hissettiklerini, değerlere uygun hareket etmemenin yanlış olduğunu farkettiklerini göstermektedir.

Öğrencilere eğitsel oyunlarla ders işleneceğini öğrendiklerinde ne düşündükleri ve neler hissettikleri sorulduğunda öncelikle merak; sonrasında mutluluk, heyecan, eğlenme, sevinç, oynarken öğrenme, şaşkınlık hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilere eğitsel oyunların uygulanması sırasında en çok hoşlarına giden durumun ne olduğu ve neler hissettikleri sorulduğunda da öncelikle mutluluk ve eğlenmeden bahsettikleri görülmektedir. Daha sonra arkadaşlık, bilgi öğrenme, oyun oynamaları, sabır, başarı, yardımlaşma, dayanışma, dostluk, heyecan ifade etmişlerdir. Arslan (2017)'ın yaptığı araştırmada da “Din dersindeki oyunları seviyorum.” önermesine

öğrencilerin %76,3'ü “her zaman” , %18,4'ü “bazen” ,%5,3'ü ise “hiçbir zaman” şeklinde cevap vermiştir. Arslan (2017)'ın çalışması öğrencilerin din dersinde oynadıkları oyunların dersi ve öğretmeni sevmelerine etkisi olduğunu, okula gelme isteklerinin arttığını da göstermektedir. Gülbaşı (2024) da eğitsel oyun yönteminin derse karşı oluşturduğu tutumlarla ilgili ilgi ve istek duymayı ve eğlenceli bir etkinlik olduğunu öncelikle ifade etmiştir.

Öğrencilere eğitsel oyunlarla ders işlenmesinin konuları öğrenmelerine katkısı sorulduğunda öncelikle bilgi öğrenmeyi belirtmişlerdir. Sonrasında hızlı öğrendiklerini, derse ilgilerinin arttığını, sınavlara olumlu etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin eğitsel oyunlarla ders işlerken mutlu oldukları, eğlendikleri, bununla birlikte eğitsel oyunların öğrenme sürecinde etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Eğitsel oyunlarla işlenen derslerin geleneksel yöntemle işlenen derslerden farklı yönleri konusunda öğrenciler öncelikle eğitsel oyunlarla işlenen derslerin eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Sonrasında dersi hızlı kavradıklarını, geleneksel yöntemin sıkıcı olduğunu, ödülleri olduğunu ifade etmişlerdir. Gülbaşı (2024) da eğitsel oyun yönteminin derste kullanımındaki güçlükler ve oyunların yeterliliği ile ilgili düşünceler konusunda kolay uyum sağlamanın öncelikli olarak ele alındığını, öğrencilerin oyunlardan keyif aldıklarını ve zorlanmadıklarını belirtmektedir.

Öğrenciler eğitsel oyunların uygulanması sırasında en çok hangi aşamada zorlandıkları konusunda öncelikle hiç zorlanmadıklarını, hepsinin kolay olduğunu belirtmişlerdir. Ancak az da olsa çeşitli durumlarda zorluk yaşayan öğrencilerin de olduğu görülmektedir. Oyunlarda soru sormada, hedef vurmada, evet-hayır oyununda, sandalye kapmacada, ekrandakini anlatmada zorlandıklarını, bununla birlikte fiziksel koşullarla ilgili zorlukları ve oyunlarda başarılı olmak için konulara çalışmak gerektiğini ifade eden öğrenciler de olmuştur. Arslan (2017)'ın yaptığı araştırmada “Oyunda başarılı olmak için derse çalışarak geliyorum.” önermesine öğrencilerin %60,53'ü “her zaman”, %28,95'i “bazen”, %10,53'ü ise “hiçbir zaman” şeklinde cevap vermiştir.

Öğrencilerin günlüklerinde oyunlar hakkında “çok güzeldi”, “çok sevdim”, “çok mutlu oldum”, “çok eğlendim” gibi ifadelerin öncelikli olarak ifade ettiği görülmüştür. Öğrencilerin oyunların tamamını severek oynadıkları, oyun esnasında mutlu oldukları, eğlendikleri anlaşılmaktadır. Birkaç oyunda zorlandığını, oyunu sevmediğini, vakit konusunda problem yaşadığını, sıkıldığını ifade eden az sayıda öğrencinin olduğu da görülmektedir. Ancak bunu ifade edenlerin sayısı çok azdır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun oyunları severek oynadığı, oynarken eğlendiği, mutlu olduğu görülmüştür.

Gözlem formunda oyunlara ilişkin bulgular incelendiğinde oyun alanının eğitsel oyun için uygun olduğu, güvenlik önlemlerinin alınmış olduğu, öğrencilerin istekli ve ilgili bir biçimde oyunları oynadığı, öğrencilerin birbirleriyle iletişim halinde olduğu, bilgi alışverişinde bulundukları, öğrencilerin derslere hazırlıklı geldiği oyun başlamadan önce oyunların amacının anlatıldığı, oyunların nasıl oynanacağını ve grupların rol dağılımının öğretmen tarafından anlaşılır şekilde açıklandığı, öğrencilerin hepsinin derse katılımlarının sağlandığı, beklenmedik durumlara çözüm bulunduğu, oyunun devamlılığının sağlandığı, öğretmen ve öğrencilerin uyum içerisinde oyun oynadığı, kazananların tebrik edildiği, ödüllerin amaca uygun bir şekilde uygulandığı, oyun materyallerinin uygun seçildiği ve kullanılacak malzemelerin tanıtımının yapıldığı ifade edilmiştir.

Öğrencilere eğitsel oyunların başka derslerde de kullanılması hakkındaki görüşleri sorulduğunda öncelikle matematik ve fen dersinin ifade edildiği görülmektedir. Matematik dersinde anlamakta zorlandıklarını, matematik derslerinin zayıf olduğunu, eğitsel oyunlarla kavramalarının kolaylaşacağını, dersin eğlenceli olacağını, ilginin artacağını ifade etmişlerdir. Fen dersinde ise dersin eğlendirici ve bilgilendirici olacağını, kavramalarının kolaylaşacağını, dersin sıkıcı olduğunu, konuların zor olduğunu, deney yapmayı sevmediklerini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinin de eğitsel oyunlarla eğlenceli olacağını, anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe dersinde eğitsel oyunlarla kavramalarının kolaylaşacağını ifade etmişlerdir. İngilizce dersini de din dersindeki gibi eğitsel oyunlarla öğrenebileceklerini ifade etmişlerdir. Bütün derslerin eğitsel oyunlarla eğlenceli olacağını, mutlu olacaklarını, konuları kavramanın kolaylaşacağını da ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öncelikle

zorlandıkları matematik ve fen derslerinde derslerin eğitsel oyunlarla işlenmesini istedikleri görülmektedir. Eğitsel oyunlarla dersi kavramalarının kolaylaşacağını, dersin eğlenceli olacağını ifade ettikleri görülmektedir. Uygulama sonunda öğrencilerde eğitsel oyunlarla dersleri daha iyi öğrenebilecekleri düşüncesinin oluştuğu görülmektedir.

5.3 Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi

DKAB Öğretim Programı Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmakta ve öğretim programında, farklı öğrenme tarzlarına uygun öğretme ortamlarının sağlanmasının hedeflendiği belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 8). Bu farklı öğrenme yöntem ve tekniklerinden biri de oyundur. Oyun çocuğun doğasında vardır, beslenme, uyku kadar önemli bir ihtiyaçtır ve bıkmadan, usanmadan, zevkle öğrenmeyi sağlamaktadır.

Oyunun tarih sahnesinde ne zaman yer aldığı ve gelişimi bilinmese de insan varlığının bilindiği günden bu yana var olduğu düşünülmektedir (Onur, 1992, s. 365). Arkeologların yaptığı çalışmalarda da bugün bilinen pek çok oyunun eski çağlarda bilindiğini gösteren belgeler yer almaktadır (Kardaş, 2018, s. 18). Her çağda ve her sınıftan çocuk oyun oynamıştır. Eski çağlardan kalan oyuncaklar da çeşitli ülkelerin müzelerinde sergilenmektedir.

Oyunlar geçmişten günümüze araştırmacıların dikkatini çekmiş, farklı açılardan oyunlar ele alınmaya çalışılmış ve oyun kuramları oluşturulmuştur. Klasik oyun kuramlarının, vücutta bulunan fazla enerjinin harcanması, zihnen ve bedenen dinlenme ihtiyacı, gelecekteki çalışmaların bir ön hazırlığı, bireyin kendi türünün gelişme seyrini geçireceği şeklinde değerlendirmelerle oyunu ele aldığı, çocuğun niçin oynadığını araştırdığı görülmektedir. Freud, Piaget gibi araştırmacıların ortaya koyduğu dinamik oyun kuramlarının ise çocuğun oynadığı oyunun içeriğini anlamaya yönelik olduğu görülmektedir. Vygotsky, Helenko, Berylne ve Heckhausen gibi araştırmacıların da oyun kuramları bulunmakta, geçmişte olduğu gibi günümüzde de çocukların oyun oynamasıyla araştırmacılar ilgilenmekte, bu konuda fikirler ileri sürmektedirler.

İnsanların yeryüzündeki yaşamları ile yaşıt olan çocuk oyunları, dünyanın değişik bölgelerinde değişik ulusların çocuklarınca oynansa bile aralarında büyük benzerlikler bulunmaktadır. Oyun farklı dilleri konuşan, kültürleri farklı olan çocukların iletişimini de sağlamaktadır (Çoban ve Nacar, 2006, s. 15). Dünyanın neresine gidilirse gidilsin çocuklar oyun oynamakta, oynarken mutlu olmakta, oyunun çocukların gelişimine birçok yönden olumlu katkısı olmaktadır. Bu nedenle çocuklar oyunlara yönelik olumlu tutumlar geliştirmektedirler. Çocukların oyunlara yönelik bu olumlu tutumları da eğitsel oyunlarla derslere aktarılabilir. Eğitsel oyunlarla işlenen derslere yönelik bilimsel çalışmalar yapılmakta ve eğitsel oyunların öğretime etkisi bilimsel olarak ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Eğitsel oyunların kök değerlerin öğretime etkisi konusunda yapılan bu araştırmanın nicel bölümünde eğitsel oyunlarla ve geleneksel yöntemle öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenci başarısında bir artışın olduğu, eğitsel oyunların ders başarısını artırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu, eğitsel oyunların kalıcı öğrenmeye olumlu etkisinin olduğu, ancak geleneksel yöntemin kalıcı öğrenmeye olumlu etkisinin olmadığı, eğitsel oyunların öğrencilerin kök değerlere karşı tutumunu olumlu yönde değiştirdiği, geleneksel yöntemin öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu yönde değiştirmedeği görülmüştür.

Araştırmanın nitel bölümünde ise öğrencilerin eğitsel oyunların uygulanması sırasında mutlu oldukları, oynarken eğlendikleri, oyunları severek oynadıkları, bununla birlikte eğitsel oyunların öğrenme sürecinde etkili olduğu, öğrencilerin eğitsel oyunlarla derisi hızlı kavradıklarının ifade edildiği görülmüştür. Kök değerlere yönelik ise öğrencilerin tamamının kök değerlerin bizler için önemli olduğunu dile getirdikleri, değerlere uygun hareket ettikleri zaman kendilerini mutlu ve iyi hissettiklerini, değerlere uygun hareket etmediklerinde ise kendilerini kötü hissedeceklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre eğitsel oyunların ders başarısında ve olumlu tutum geliştirmede geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu nicel ve nitel verilerle desteklenmektedir. Geleneksel yöntemle öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenci başarısında bir artışın olduğu, ancak öğrenilen bilgilerin kalıcı olmadığı ve öğrencilerin derse karşı tutumunun

olumlu yönde değişmediği görülmektedir. Öğrencilerin geleneksel yöntemin sıkıcı olduğunu ifade etmesinin de bu konuda etkili olabileceği düşünülmektedir. Eğitsel oyunların ise öğrenci başarısında artışla birlikte kalıcı öğrenme sağladığı ve öğrencilerin kök değerlere yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin değerleri kazanmaları gerektiğini hissettikleri, değerlere uygun hareket etmemenin yanlış olduğunu fark ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin eğitsel oyunlarla ders işlerken zorlanmamalarında oyunlarda başarılı olmak için derslere çalışarak gelmelerinin de etkisi olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin seyerek oynadıkları, mutlu oldukları, oynarken eğlendikleri oyunların derslere eğitsel oyunlarla aktarılması gerekmektedir.

Din eğitimi alanında eğitsel oyunlara yönelik yapılan çalışmalarda; Alibekiroğlu (2017) oyunların ilkökul 4. sınıf öğrencileri için soyut kavramları öğrenmede ve davranışa dönüştürmede etkili olduğunu, Arslan (2017) eğitsel oyun yönteminin ilkökul 4. sınıf DKAB dersinde başarıyı olumlu etkilediğini, Zengin (2018) eğitsel oyunların din öğretiminde kullanılmasının öğretimin kalitesini artıracaklarını, Göv (2019) eğitsel oyunların başarıyı ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırdığını, Egi (2022) eğitsel oyunların çocuklarda kavramları anlamaya, problem çözme becerilerini geliştirmeye ve günlük yaşam becerileri kazanmaya yardımcı olduğunu, öğrencilerin soyut kavramları daha kolay anlayabilmelerini sağladığını, el-göz koordinasyonu ile sosyal becerileri geliştirdiğini, Çeken (2022) eğitsel oyunla ders yapılan sınıflardaki öğrencilerin derse ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirdiğini, Birgün ve Osmanoğlu (2023) eğitsel dijital oyunların DKAB dersi öğrenci tutumlarına pozitif yönde etki ettiğini, Can (2023) eğitsel oyun ve etkinliklerin okul öncesi dönem Kur'an öğretiminde son derece etkili bir teknik olduğunu, Gülbaşı (2024) geleneksel yöntemin öğrencilerin akademik başarılarında istenilen düzeyde fayda sağlamadığını, eğitsel oyunun ise öğrencilerin başarı düzeyinin yükselmesinde ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ifade etmektedir.

Eğitim bilimleri alanında eğitsel oyunlara yönelik birçok araştırma olmakla birlikte, bunlardan Özbal (2009), Değer (2012), Koç (2017), Bozkurt (2017), Can (2017), Atay (2018), Koka (2018), Nur (2019), Sarıkaya (2019), Erkan (2019), Biter (2019), Korkmaz (2019), Karataş (2021), Altunel (2022), Cömert (2023), Kandemir (2023),

Demirel (2024), Gül (2024), Göksel (2025) ve Kan (2025)'ın yaptığı çalışmalarda eğitsel oyunların akademik başarıyı artırdığı ve öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığı görülmektedir.

Eğitsel oyunlara yönelik yapılan bu çalışmalarda eğitsel oyunların eğitim öğretime olumlu etkilerinin ortaya konulduğu görülmektedir. Çünkü eğitsel oyunların bir amacı bulunmakta ve bu amaca uygun olarak çeşitli formal bilgiler öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Eğitsel oyunların öğrencilerin zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal, dil ve ahlaki gelişimi açısından birçok olumlu katkısı bulunmaktadır. Eğitsel oyunlarla öğrencilerin keyif alarak öğrenebilecekleri ortamlar oluşturulmaya çalışılmakta, severek ve eğlenerek kalıcı izli davranışlar oluşturmak hedeflenmektedir. Eğitimciler de oyunların öğrencilerin gelişimine sağladığı katkılar sebebi ile öğrencilere yönelik eğitsel oyunlar hazırlamakta ve bu konuda araştırmalar yapmaktadırlar. Bu araştırmada da eğitsel oyunların öğrencilerin gelişimine olumlu katkıları deneysel olarak ortaya koyulmuş, eğitsel oyunlardan DKAB derslerinde faydalanılması gerektiği görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin bıkmadan, usanmadan, zevkle öğrenmelerini sağlayan oyunlar, eğitsel oyunlarla eğitim- öğretimin farklı kademelerine yansıtıldığında keyifli ve verimli öğrenmeler için etkili bir ortam hazırlanabileceği düşünülmektedir.

6. SONUÇ

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanları karşılaştırıldığında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
2. Deney grubundaki öğrencilerin öntest - sonrest puanları karşılaştırıldığında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuca göre eğitsel oyunlarla öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenci başarısında bir artışın olduğu söylenebilir.
3. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest - sonrest puanları karşılaştırıldığında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuca göre geleneksel yöntemle öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenci başarısında bir artışın olduğu söylenebilir.
4. Deney ve kontrol grubu sonrest puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak farklılık bulunmaktadır. Eğitsel oyunların ders başarısını artırmada geleneksel yöntemle göre daha fazla olumlu etkisi olduğu söylenebilir.
5. Deney grubundaki öğrencilerin sonrest ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuca göre eğitsel oyunla ders işlenen öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcı olduğu söylenebilir.
6. Kontrol grubu sonrest - kalıcılık testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuca göre geleneksel yöntemle ders işlenen öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmadığı söylenebilir.
7. Deney ve kontrol grubu kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak kalıcılık testi deney grubu puanının ve kontrol grubu puanından yüksek olduğu söylenebilir.
8. Deney ve kontrol grubu öntutum puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

9. Deney grubu öntutum - sontutum puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında derse karşı tutumunun olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

10. Kontrol grubu öntutum - sontutum puanları karşılaştırıldığında puanlar arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuca göre kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında derse karşı tutumunun negatif yönde değiştiği söylenebilir.

11. Deney ve kontrol grubu sontutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında derse karşı tutumunun kontrol grubuna göre olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

7. ÖNERİLER

1. Din eğitimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili deneysel çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların artması gerekmektedir.

2. DKAB Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımlar bulunmaktadır. Bu kazanımların gerçekleştirilebilmesi için çeşitli yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Bunlardan bir tanesi de eğitsel oyundur. Öğrenciler eğitsel oyunları severek oynamakta, eğlenerek öğrenmekte ve aktif oldukları için derse karşı ilgileri artmaktadır. Eğitsel oyun öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlarda etkileşimine katkı sağlamakta, derse ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Bu çalışmada da öğrenmeyi eğlenceli hale getiren eğitsel oyunların, öğrenci başarısında artışla birlikte kalıcı öğrenme sağladığı ve öğrencilerin kök değerlere yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkisi olduğu görülmüştür. Eğitsel oyunların eğitim ve öğretimde daha etkili kullanılması gerekmektedir.

3. Eğitsel oyun hazırlama konusunda Millî Eğitim Bakanlığının çalışmalar yapması ve ders kitaplarındaki etkinliklerin daha fazla eğitsel oyunla zenginleştirilmesi sağlanabilir.

4. DKAB derslerinde ve diğer derslerde tüm ünitelerdeki kazanımlara yönelik eğitsel oyunların hazırlaması gerekmektedir. Bunu her öğretmenin ayrı ayrı hazırlaması çok zordur. Bu konuda DKAB dersine yönelik hazırlanan internet sitelerinde ve EBA platformunda öğretmenlerin geliştirdiği eğitsel oyunlar yer alabilir. Bu oyunlara diğer öğretmenlerin de katkı sağlayabilmesi ve oyunun geliştirilmesi için oyun altında forum oluşturulabilir. Bu forumdaki görüşlerden de faydalanılarak oyun geliştirme çalışmaları yapılabilir.

5. Lisans düzeyinde Eğitim ve İlahiyat Fakültelerinde öğretmenlik eğitimi verilirken öğrencilerin eğitsel oyunları yakından tanıması ve önemini bilmesi gerekmektedir.

6. DKAB öğretiminde eğitsel oyunlara da yer verilmelidir. Ancak günümüzde çocuklar dijital oyunları çok fazla oynamaktadırlar. Dijital oyunların olumlu ve olumsuz etkileri konusunda da çalışmalar yapılması gerekmektedir.



KAYNAKLAR

- Ağca, C. (2023). *Mevlânâ'nın Mesnevi'sinde yer alan hikâyelerin kök değerlerin öğretiminde kullanımı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları(3.Basım)*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Akarsu, B. (1994). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İnkılap Kitabevi.
- Akarsu, S. (2015). *İlkokul(1-4) ve ortaokul (5-8) müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi ve değerler eğitimine ilişkin öğrenci algıları*. [Doktora Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Akarsu, S. (2017). *Değerler eğitimi etkinlik şarkıları*. Ay dili sanat.
- Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akçınar, S. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma becerilerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Aksoy, A. B. ve Çiftçi, H. D. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Pegem Akademi.
- Aksoy, B. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun ve oyunun gelişimsel katkıları: erken çocukluk döneminde oyun*. Pegem Akademi.
- Asri, S. (2011). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Akto, A. (2010). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında öğrenci kazanımlarının gerçekleşme düzeyleri (Van ili örneği)*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aydeniz, N. (2017). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin örtük program açısından incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 2001'e) (8. Baskı)*. Alfa Yayınları.
- Al-Ghifari, D., Koderi , Jatmiko, A., Mustofa, I. (2022). Literature review of the use of islamic educational games to increase interest in learning and understanding

islamic teachings in children. *Indonesian Multidisciplinary Journal*, 1(1), 4167-4174.

Alibekiroğlu, Z. (2017). *İlkokul din kültürü ve ahlak bilgisi kavram öğretiminde oyunun kullanımı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Altunel, S. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlar yoluyla kök değerlerin kazandırılması: Bir eylem araştırması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Atay, T. (2018). *Eğitsel oyunlarla desteklenen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.

Alver, M. ve Kesicioğlu, S. (2019). Karakter ve değer eğitimi yaklaşımları ve uygulamaları. Kağan, M. ve Yılmaz, N. (Ed.). *Karakter ve değer eğitimi*. İçinde (ss. 155-173). Pegem Akademi.

And, M. (2007). *Oyun ve bugün*. Yapı Kredi Yayıncılık.

Arıcı, İ., ve Maden, K. (2018). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında saygı değeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 237-256.

Aristoteles (2017). *Politika*. F. Akderin (Çev.). Ses Yayınları.

Arlı, B. (2022). *Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında yer alan kök değerler açısından harfler köyü çizgi filminin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Arslan, F. (2000). 1-3 yaş dönemindeki çocuğun oyun ve oyuncak özelliklerinin gelişim kuramları ile açıklanması. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 4 (2), 40-43.

Arslan, N. (2017). *4.sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretim*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Arslantaş, A. (2023). *Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Mevlidi Nebi'ye yönelik yayınlarında kök değerlerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Aslan, K. (2012). Öğretimde eğitsel oyunlar. *Yecder 3. Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğleri*. Yecder Kitapları, İstanbul, Türkiye.

- Atasoy, Ü. (2019). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Arnold, A. (1995). *Çocuğunuz ve oyun* (Çev. Ahmet Gümüş). Denge Yayınları.
- Atmaca, T. (2021). Karakter ve değerler eğitiminde rol model olarak öğretmen. Kamer, T. (Ed.). *Toplum ve kültür bağlamında karakter ve değerler eğitimi*. İçinde (s.221-236). Pegem Akademi.
- Auerbach, S.(2008). *Çocuk yetiştirmede oyunun önemi*. Yakamoz Yayıncılık.
- Ay, M. E. (2002). *Ailede ve okulda ideal din eğitimi*(3. baskı). Bilge Yayıncılık.
- Ayan, S. ve Dündar, H. (2009). Eğitimde okul öncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.
- Aydın, M. Z. (2014). *Din öğretiminde yöntemler*(8. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, Z. ve Gürler, ř. (2014). *Okulda değerler eğitimi-yöntemler, etkinlikler, kaynaklar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aygül, H. H., Gürbüz, G. (2021). A semiotic analysis of digital educational games with religious themes for children. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 51-75.
- Aytaç, K. (1998). *Avrupa eğitim tarihi*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, G., Müftüoğlu, M., Bilgi, H. B. ve Kuruner, R. (2020). *Oyun ve eğlenceli etkinliklerle din öğretimi* (4-6 yaş). Ensar Neşriyat.
- Ball, S. J. & Rokeach, S. J. (1973). Values and violence: A test of the subculture of violence thesis. *American Sociological Review*, 736-749.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi* (5. baskı). Aydan Web Tesisleri.
- Başol, G. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayınları.

- Bayraktar, M. F. ve Yorulmaz, B. (2011). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde eğitsel oyunların kullanımı. R. Kaymakcan ve diğerleri (Ed.), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi içinde*(s. 705-721). Dem Yayınları.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Bayhan, A. (2024). *Hikâye okumanın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine etkilerinin değerler eğitim açısından incelenmesi: Mustafa Kutlu örneği*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bekmezci, H. ve Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 5(2), 81-87.
- Beldağ, A. (2019). Öğretim programlarında değer eğitimi. Beldağ, A. & Genç, Z. S. (Ed.). *Karakter ve değer eğitimi*. İçinde (135-144). Pegem Akademi.
- Beldağ, A. (2020). Ahlak ve değerler eğitimi. Turhan, İ. ve Nazıroğlu, B. A. (Ed.). *Din eğitimi*. İçinde (s. 203-218). Bilal Yayınları.
- Bilgin, B. (1985). *İslam’da çocuk*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. Sistem Yayıncılık.
- Bilmez, A. (2024). *Din öğretiminde oyunlaştırmanın etkililiğinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Biter, M. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlar ile değerler eğitimi: Bir eylem araştırması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Bolay, S. H. (1997). *Felsefe doktrinler ve terimler sözlüğü*. Akçağ Yayınları.
- Bozbıyık, R. (2024). *Âşık Ruhsatı’nın şiirlerinde geçen kök değerlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Bozkaya, T. G. (2012). Önemi ve uygulanış şekilleri. *Yecder 3. Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğleri*. Yecder Kitapları, İstanbul, Türkiye.
- Bozkurt, E. (2017). *Çocuk oyunları ile değerler eğitimi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Birgün, Ö. ve Osmanoğlu, C. (2023). Eğitsel dijital oyunların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik öğrenci tutumlarına etkisi. *Artuklu Akademi*, 10(2), 223-238.

- Brunel, C. (1985). *Çocuklar ve gençler için 150 yeni oyun* (Çev. M. Dünder). Öğretmen Yayınları.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail (2002). *Sahîhu'l-Buhârî, "Kitâbü'l-Edeb"*, 18, Hn. 5996, s. 1505, Dâru İbn Kesîr.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (19. Baskı)*. Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (3. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Can, E. (2023). *Okul öncesi dönem Kur'an öğretiminde eğitsel oyun ve etkinlikler*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Can, S. (2017). *Fen bilimleri dersi maddenin değişimi ünitesinde eğitsel oyunların kullanılmasının 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve derse karşı tutumuna etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Cevizci, A. (2012). *Felsefe sözlüğü*. Say Yayınları.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). 3. Baskı. Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev. H. Ekşi). EDAM.
- Creswell, J. W. (2021). Karma yöntem araştırmalarının temel özellikleri. (Çev. Ed. M. Sözbilir). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. İçinde (Bölüm 1). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. (2012). Securing a place at the table: a review and extension of legitimation criteria for the conduct of mixed research. *American Behavioral Scientist*, 56(6): 33-40.
- Cop, M. ve Kablan, Z. (2018). Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1, 52-71. 10.33400/kuje.422759.
- Cömert, S. (1988). *Sınıfta, bahçede ve aile toplantılarında oyun ve rontlar*(4. baskı). Remzi Kitabevi.

- Cömert, Z. (2023). *Çoklu ortam tasarım ilkelerinin eğitsel oyun ortamında uygulanmasının öğrencilerin başarı puanları, bilişsel yük ve akış deneyimi üzerindeki etkisi*. [Doktora Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Çankırılı, A. (2007). *Benimle oynar mısın anne*. Timaş Yayınları.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye’deki uygulamaya bir bakış. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 429-436.
- Coombs, R., & Tolson, H. (2005). A comparison of values rankings for selected american and australian teachers. *Journal Of Research In International Education*, 4(3), 263-277.
- Çangır, M. (2008). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu (tuzla örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Çelik, A. (2004). Çocuk, oyun ve din eğitimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 9.
- Çelik, R. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için örnek oyun uygulamaları. Yıldız, E. ve Şimşek, Ü. (Ed.). *Ortaokullar için eğitsel oyun uygulamaları kuramdan uygulamaya*. İçinde (ss.77-109). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çeken, K. (2022). *Eğitsel oyun ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitsel oyun kullanımı*. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Çetinkaya, A. U. (2018). *Çocuklarla iletişim ve oyun (2. baskı)*. P Kitap.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). *İlköğretim 2. kademe eğitsel oyunlar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- D’Andrade, R. (2008). *A study of personal american, japanese, and vietnamese*, New York, Hamshire: Palgrave Macmillan.
- Değer, A. Ç. (2012). *Çocuk korolarının eğitiminde bir yaklaşım olarak eğitsel oyun kullanımının öğrencilerin müzik erişimi düzeylerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demir, N. (2019). *Değerler eğitimi açısından Necip Fazıl Kısakürek’e ait ‘Çile’ adlı eserde kök değerlerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- Demirel, E. (2024). *Eğitsel oyun ile bütünleştirilmiş 3d modellerin öğrencilerin başarılarına, motivasyonlarına, yaratıcılıklarına etkisi ve sürece yönelik öğrenci görüşleri*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demirel, Özcan (1992). *Genel öğretim yöntemleri ders notları*. Hacettepe Üniversitesi.
- Deylemî, Ebû Şücâ' Şîrûye b. Şehredâr b. Şîrûye (1986). *el-Firdevs bi Me'sûri'l-Hitâb*, thk. Saîd b. Besyûnî Zağlûl, Daru'l-Kütûbi'l-İlmiyye, hn. 5598, 5 cilt, c. 3, s. 513.
- Doğan, M. (1996). *Büyük Türkçe sözlük (11. baskı)*. Bahar Yayıncılık.
- Doğan, R. ve Tosun, C. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflar için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, J. (1998). *Ana sınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncaklarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Egi, E. (2022). *5. sınıf ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde eğitsel oyun etkinliklerinin kullanımı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Elkatmış, M. (2009). Hayat bilgisi öğretiminde değer eğitimi. Tay, B. (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi*. İçinde (ss. 335-365). Maya Akademi.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum-gelişim ve eğitim üzerine denemeler* (3. Baskı). D. Öngen (Çev.). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Ercan, İ. ve Kan İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211-216.
- Ergün, M. (2019). *Eğitim felsefesi*(7. baskı). Pegem Akademi.
- Erkan, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitsel oyun ve dijital oyun öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Eşici, H. ve Özyurt, G. G. (2021). Karakter ve değerler eğitimi yaklaşım ve uygulamaları. Kamer, T. (Ed.). *Toplum ve kültür bağlamında karakter ve değerler eğitimi*. İçinde (s.83-108). Pegem Akademi.
- Farabi (1990). *İhsa'ül-ulûm*. Ateş, A. (Çev.). MEB yayınları.
- Freud, S. (2000). *Metapsikoloji*. A. Yardımlı (Çev.). İdea Yayınevi.

- Freud, S. (2014). *Haz ilkesinin ötesinde*. M. Ökten (Çev.). Tutku Yayınevi.
- Gabriel, S., Dangel O. (2020). Religious education with digital games?. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(1), 59–77.
- Gazali, E. H. (2004). *İhya-u Ulumi'd-Din* (3.Cilt). Kalacı, A. E. (Çev.). Darussadr.
- George, D. & Mallery, M. (2003). *Ibm spss statistics 25 step by step: a simple guide and reference* (15 ed.) Boston: Pearson.
- Giuliana, G. (2023). Religion and digital games: past, present, and future studies an overview. *Annali di studi religiosi*, 24, 203-234.
- Gross, K. (2018). *The play of man*. E. L. Baldwin (Çev.). D. Appleton And Company.
- Gökalp, A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin empati becerileri ile sahip oldukları kök değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modellemesi*. [Doktora Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Göksel, R. E. (2025). *Eğitsel oyun destekli müzik eğitiminin otizmlı öğrencilerin ritim becerileri edinmeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Göksu, M. Z. (2022). Covid- 19 pandemi sürecinde online din eğitimi faaliyetlerinde oyunlaştırma: Kahoot! uygulaması örneği. *Akra kültür sanat ve edebiyat dergisi*, 10(28), 181-198.
- Göktepe, S. N. (2015). *Okul öncesi dönem din eğitiminde oyun, oyuncak ve görsel sanat etkinliği örnekleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Görer, Ü. (2015). *Ortaokul düzeyindeki din, ahlak ve değerler alanındaki seçmeli derslerin öğretmen-öğrenci görüşlerine göre program açısından değerlendirilmesi (Denizli yatılı bölge ortaokulları örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Göv, A. (2019). *Din eğitiminde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gündüz, O. (2021). Değerlerin kaynakları ve bireysel toplumsal kültürel dini ahlaki temelleri. Kamer, T. (Ed.). *Toplum ve kültür bağlamında karakter ve değerler eğitimi*. İçinde (s.63-82). Pegem Akademi.
- Gül, Ö. (2024). *Okul öncesi çocuklarına oyun yoluyla aksak ritim öğretimi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Gülbaşı, H. (2024). *7. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemi kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Güneş, F. (2015). Değerler eğitiminde yaklaşım ve modeller. *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. Bartın, (16-18 Nisan 2015).
- Güneş, A. (2017). *Çocuk eğitiminde 100 temel kural*. (5. baskı). Timaş Yayınları.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. (4. Baskı). Ötüken Yayınları.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürer, B. ve Arslan, N. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretimin öğrenci başarısına ve derse tutumuna etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 15, No. 34, 87-127.
- Halstead, J.M. (1996). Values and values education in schools. Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (ed.), *Values in education and education in Values*. (ss.3-13). Oxon: Routledge Falmer.
- Hançerlioğlu, O. (1985). *Felsefe sözlüğü*. Remzi Kitabevi.
- Hatun, E., Söylemez, Y. ve Arıcı, B. (2016). Satranc-ı urefa oyununun okul öncesi dönemde değerler eğitiminde kullanımına yönelik örnek bir çalışma. *Ekev Akademi Dergisi*, 20 (65).
- Hazar, M. (1996). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Tutibay Ltd. Şti.
- Heysemî, Ebü’l-Hasen Nureddîn Ali b. Ebî Bekr (1994). *Mecmau’z-Zevâid ve Menbeu’l-Fevâid*, thk. Husâme’d-Dîn el-Kudsî, Mektebetü’l-Kudsî, Hn. 15079, 10 Cilt, 9/182.
- Hindi, Alâeddîn Ali el-Müttekî b. Hisâm (1985). *Kenzü’l-Ummâl fî Süneni’l-Akvâl ve’l-Ef’âl, Müessesetü’r-Risâle*, 5. Baskı, Hn. 37692-3, 18 cilt, c. 13.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. Timaş Yayınları.
- Huizinga, J. (2015). *Homo ludens oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (5. Baskı). M.A. Kılıçbay (Çev.). Ayrıntı Yayınları.

- İbn Sina (1988). *Kitâbu's-siyâse*. A. Şemseddîn (Çev.). Eşşeriketu'l-âlemiyyetu li'l-kitâb.
- Kalender, M. (1999). *Din eğitiminde oyun*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kan, A. (2008). Ölçme aracı geliştirme. Tekindal, S. (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. İçinde (s.245- 284). PegemA Yayıncılık.
- Kan, Y. E. (2025). *İlkokulda oynatılan eğitsel oyunların çocukların sosyal katılım becerileri üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kandemir, K. (2023). *Dijital öykü ve eğitsel oyunla desteklenen ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Karadut, A. (1983). Çocuk terbiyesinde oyunun önemi ve yeri. *Diyanet İlmi Dergi*, Cilt 19, Sayı 4.
- Karasan, E. (2013). *4 ve 5. sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde oynatılabilecek eğitsel oyunlar*. [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (27. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H. (2021) *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyun kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Kardaş, N. T., (2018). *Engellilerde eğitsel oyun*. Gece Akademi.
- Kartal, M. ve Bardakçı, S. (2018). *Spss ve Amos uygulamalı örneklerle güvenilirlik ve geçerlilik analizleri*. Akademisyen Yayınları.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97- 109.
- Kaymakcan, R. (2021). *Gençlerin dine bakışı ve okullarda din-değerler eğitimi*. Dem Yayınları.
- McCann, T. & Clark, E. (2003). Grounded theory in nursing research: part 2 critique. *Nurse Researcher*, 11(2): 19-28.
- Kızılabdullah, Y. (2021). Okul öncesi din, değer ve ahlak eğitiminde montessori metodu - Indiana örneği. *Dini Araştırmalar*, 24/60, 9-34.

- Koca, E. (2014). *Çocuk oyun ve oyuncak seçimi*. Çamlıca Çocuk Yayınları.
- Koç, M. C. (2017). *İlkokul çağındaki çocukların temel motor beceri gelişiminde eğitsel oyunların etkisi*. [Doktora Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Koka, V. (2018). *Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin ders başarısına olan etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Korkmaz, I. (2019). *İlkokul özengen solfej eğitiminde oyunun öğrenmeye etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Köylü, M. (2019). *Teoriden pratiğe değerler eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Kuşeyrî, Ebü'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc (1998). *Sahîhu Müslim, “Kitâbü'l-Mesâcid ve Mevâdii's-Salât”*, 9, Ebû Suheyb el-Keremî, Beytü'l-Efkâr, Hn. 543, s. 219.
- Kuşeyrî, Ebü'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc (1998). *Sahîhu Müslim, “Kitabü's-Selâm”*, 5. Bab, Ebû Suheyb el-Keremî, Beytü'l-Efkâr, Hn. 2168, s. 894.
- Makarenko, A. S. (1996). *Ailede ve okulda çocuk eğitimi*. (3.baskı) (Çev. Şule Ünsaldı). Sorun yayınları.
- MEB (2014). *Oyun etkinliği-1 mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi*. MEB Yayınları.
- MEB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. MEB Yayınları.
- MEB (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (ortaöğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed: S. Turan). Nobel Yayınları.
- Mert, Ş. (2015). *Bilgisayar oyunları yoluyla okul öncesi dönemde din eğitimi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hitit Üniversitesi.
- Montessori, M. (1936). *The secret of childhood*. Carter, B. B. (Çev.). Orient Longmans Ltd.

- Münâvî, Zeynüddîn Muhammed Abdürraûf b. Tâcü'l-Ârifin b. Ali (1938). *Feyzü'l-Kadîr Şerhu'l-Câmi's-Sağîr, el-Mektebetü't-Ticâriyetü'Kübrâ*, Hn. 8975, 1. Basım, 6. Cilt, 6/208-9.
- Nas, M. (2023). *Ortaöğretim Dkab Öğretim Programındaki değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyi (Manisa ili örneği)*. [Doktora Tezi]. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi.
- Nur, G. Y. (2019). *Madde ve ısı ünitesinin öğretiminde eğitsel oyunları kullanmanın öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisi ve sürece yönelik öğrenci görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Onay, C. (2008). *Branşlara göre eğitsel oyunlar*. Özbiçer Ofset.
- Onur, B. (1992). Tarih boyunca oyunlar ve oyuncaklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1–22. https://doi.org/10.1501/Egifik_0000000594
- Ömeroğlu, E. (1992). *Çocuk ve oyun*. Başbakanlık Aile Araştırmaları Kurumu Yayınları.
- Öz, A. (2020). *Din eğitimi ve birey oluşun imkanı*. Eski Yeni Yayınları.
- Özbal, B. (2009). *İlköğretim okullarındaki yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların yeri ve önemi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Özdamar, K. (1997). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi*. Kaan Kitabevi.
- Özdemir, A. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde oyun* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özen, M. (1999). *İslam eğitimcilerinden bazılarının göre çocukta oyun ve oyuncak*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özen, G., Akçınar, S.T., Güllü, M. ve diğerleri (2019). *Spor lisesi 12. sınıf eğitsel oyunlar ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özhan, M. ve Muradoğlu, M. (1997). *Türk Cumhuriyetlerinde çocuk oyunları*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özkan, E. K. (2020). *Her yerde oyun*. Erdem Yayınları.
- Papakostas, C. (2024). Faith in frames: constructing a digital game-based learning framework for religious education. *Teaching Theology & Religion*, 27, 137–154.

- Pehlivan, H. (1997). *Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Piaget, J. (2010). *Çocuğun gözüyle dünya* (2. Baskı). İ. Yerguz (Çev.). Dost Kitabevi.
- Platon (2005). *Devlet*. V. Atayman, C. Saraçoğlu (Çev.). Bordo Siyah.
- Porter, A. L. (2008). Role-playing and religion: using games to educate millennials. *Teaching Theology and Religion*, 11(4), 230–235.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Punch, K. F. (2016). *Sosyal araştırmalara giriş*. Seçkin Yayıncılık.
- Quintilian (1996). *Institutio oratoria, books 1-iii*. H. E. Butler (Çev.). Harvard University Press.
- Rousseau, J. J. (2020). *Emile* (13. Baskı). Y. Avunç (Çev.). İş Bankası Kültür Yayınları.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sadıkoğlu, A. (2023). *Oyunlarla dini değerler*. Timaş Gülce Çocuk.
- Sahlberg, P. & Doyle, W. (2020). *Bırakın çocuklar oyun oynasın. (Türkçesi B. A. Birer)*. The kitap.
- Samur, Y., ve Cömert, Z. (2022). *Eğitimde oyun oyunlaştırma ve eğitsel oyun tasarımı*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Sarıçayır, H. (2007). *Kimya eğitiminde kimyasal tepkimelerde denge konusunun bilgisayar destekli ve laboratuvar temelli öğretiminin öğrencilerin kimya başarılarına, hatırlama düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Sarıkaya, R. (2019). *Ritim öğretiminde eğitsel oyun kullanımının müzik eğitime etkileri üzerine bir araştırma*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the schwartz theory of basic values. *Online Readings In Psychology And Culture*, 2(1), 1-20., s. 5-6-7.

- Selçuk, M. (1991). *Çocuğun eğitiminde dini motifler. (2. baskı).* Türkiye Diyanet Vakfı.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun.* Morpa Yayınları.
- Şeker, H. ve Gençdoğan B. (2020). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme.* Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2020). *Eğitim felsefesi (16. baskı).* Anı Yayıncılık.
- Sevim, B. (2015). *Din öğretiminde oyun örnekleri.* Nobel Yayınları.
- Sezgin, S. ve Yüzer, V. (2020). *Oyun ve oyunlaştırma.* Gece Kitaplığı.
- Sürücü, T. (2022). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi (4-8. sınıf) .* [Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Süslü, N. E. K. (2020). *Çocuk eğitiminde oyun dili(4. baskı).* Hayykitap.
- Şahin, M. (2019). *Kurum bakımı altındaki çocuklarda değer oluşumu: Ankara çocuk evleri örneği.* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şahin, M. (2021). Değerlerin tanımı ve sınıflandırılması. Kamer, T. (Ed.). *Toplum ve kültür bağlamında karakter ve değerler eğitimi.* İçinde (s.41-62). Pegem Akademi.
- Şaşa, F. T. (2021). *Öğretici görüşlerine göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur'an kurslarında Kur'an öğretiminde eğitsel oyun uygulamaları.* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Taberânî, Süleymân b. Ahmed (1994). *Kitâbü'l-Mucemî'l-Kebîr,* thk. Hamdi b. Abdülmecîd es-Selefi, Mektebetü İbn Teymiye, 2. Baskı, Hn. 1066-7, 25 cilt, 22/438.
- Tahiroğlu, M., Kayabaşı, O. A., & Kayabaşı, R. G. (2013). Türk halk masallarının öğrencilerin insani değerlere yönelik tutumlarına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 6(4), 477-495.
- Topkara, Y. ve Özdemir, M. (2021). Karakter eğitimi ve değerler eğitimine ait bazı temel kavramlar. Kamer, T. (Ed.) *Toplum ve kültür bağlamında karakter ve değerler eğitimi.* İçinde (s.1 -11). Pegem Akademi.

Tosun, C. (2016). Din öğretiminde değer öğrenme. Tosun, C. (Ed.). *Ortaokul 5-8 düşünen sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi*. İçinde (s. 158-201). Pegem Akademi.

Tuncor, F. R. (2000). *Eğitici çocuk oyunları*. Esin Yayınları.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Turhan, A. (2004). (*Hz. Peygamber'in hadisleri ışığında*) çocuğun eğitiminde oyunun yeri. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Tutar, H ve Erdem, A.T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve epps uygulamaları*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük* (11. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uğurlu, Z. E. (2024). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin değerler eğitiminde uyguladıkları yöntem ve etkinliklere ilişkin görüşleri*. [Doktora Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Uluğ, M. O. (1997). *Niçin oyun?" Çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi"*. Göçebe Yayınları.

URL-1 (2022). [Çevrim-içi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>], Erişim Tarihi: 14.03.2022.

URL-2 (2022). [Çevrim-içi: https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc056/kanuntbmmc056/kanuntbmmc05601739.pdf], Erişim Tarihi: 14.03.2022.

URL-3 (2022). [Çevrim-içi: <https://www.youtube.com/@Denizlimembasin20>], Erişim Tarihi: 25.08.2022.

URL-4 (2022). [Çevrim-içi: <https://www.youtube.com/watch?v=rLkBnnkVg6E> ve <https://www.youtube.com/watch?v=Bj2G7F6blkk>], Erişim Tarihi: 27.08.2022.

URL-5 (2022). Dostluk. [Çevrim-içi: <https://www.youtube.com/watch?v=pvI7MMY58tA>], Erişim Tarihi: 29.08.2022.

URL-6 (2022). [Çevrim-içi: <https://www.youtube.com/watch?v=Y3WIUc9nSU>], Erişim Tarihi: 30.08.2022.

- Ülken, H. Z. (1965). *Bilgi ve değer*. Aytemiz Kitabevi.
- Vygotsky, L.S. (1933). *Play and its role in the mental development of the child*. 16.08.2024, <http://www.marxists.org>. Erişim Tarihi: 27.12.2024.
- Yalçın, N. (2022). *Bir din bir oyunlarla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi*. Erkam Akademi.
- Yalçın, Y. K., Demirdağ, M. ve Kazak, Ö. O. (2017). *Ortaöğretim Spor Lisesi eğitsel oyunlar 9. ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yavuzer, H. (2000a). *Çocuk eğitimi el kitabı(11. Basım)*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000b). *Çocuk psikolojisi(19. Basım)*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000c). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı(12. Basım)*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2004). *Ana-baba ve çocuk (12. Basım)*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H., K., Baltaş, A., Baltaş, Z., Davaslıgil, Ü., Demir, İ., Ergin, H., ... & Akan, A. (2019). *Ana-baba okulu (23. basım)*. Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S.G. ve Demirel, M. (2020). *Değerler ve değerler eğitimi*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2019). *5, 6, 7. sınıf Fen Bilimleri dersinde yaşanan öğrenme problemlerinin giderilmesinde eğitsel oyun, okuma-yazmaoyun ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yorulmaz, B. (2015). *Oynayalım öğrenelim din eğitiminde kullanılabilecek eğitsel oyunlar*. Rağbet Yayınları.
- Yorulmaz, B. (2018). Dijital oyunlarda müslüman temsili. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi (MEDİAD)*, 1(2).
- Yorulmaz, B. ve Göv, A. (2019). Din eğitiminde kullanılan eğitsel oyunların öğrenci başarıları ve kalıcılığına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66).

Yürük, T. ve Yapıcı, A.(2015). Yüksek din öğretimi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 15(1), 1-18.

Zengin, H. K. (2002). *Eğitsel oyunlar ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde kullanımı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Zengin, H. K. (2018). Din öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55).

Zengin, M. (2010). *Yapılandırmacılık ve din eğitimi İlköğretim DKAB öğretim programlarının değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri açısından etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Zengin, M., Arslan, N., Uçar, S., ve Aydoğdu, S. (2018). *Din, ahlak ve değerler öğretimi için eğitsel oyunlar*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.



EKLER

EK A Araştırmada Kullanılan Oyunlar

Birinci Oyun: Ben Kimim? Sen Kimsin?

- Kazanım:**
1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.
 2. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
 3. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir.

Malzemeler: Voleybol topu, değerleri tanıtan renkli kartlar.

Süre: 30 dk.

Nasıl Oynanır?

- 1) Öğrenciler spor salonunda daire şeklinde sıralanır.
- 2) Öğretmen adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik kavramlarını tanıtan kartları her öğrenciye bir kart gelecek şekilde yazılı kısmı göstermeden verir.
- 3) Öğrenciye hangi değeri anlatan kart verilmişse, öğrenci o değerle isimlendirilmiş olur.
- 4) Sınıftaki öğrenci sayısı 10'un üzerinde ise aynı değer kartı farklı öğrencilere de verilir
- 5) Öğrenciler aldıkları kartları okur ve ters çevirerek yere koyar.
- 6) Öğretmen bir öğrenciye “Sen kimsin?” diyerek elindeki topu atar.
- 7) Öğrenci topu tutar ve yere koyar. Elindeki kartta yazılı açıklamayı kavramın adını söylemeden sesli okur. Ardından arkadaşlarından birinin adını söyleyerek “Ben kimim?” diye sorarak okuduğu kavramın ne olduğunu tahmin etmesini ister.
- 8) Topu tutan öğrenci açıklanan kavramı bilemezse veya cevap veremezse topu arkadaşına geri atar. Topu alan öğrenci başka bir arkadaşına “Ben kimim?” diye sorar.
- 9) Doğru cevabı veren öğrenci “Sen kimsin?” diye sorarak topu bir başka arkadaşına atar.
- 10) O da elindeki kartta yazan kavramın açıklamasını okur ve bir arkadaşının adını söyler “Ben kimim?” diye sorar.
- 11) 20 dakika süresince oyun bu şekilde devam eder.
- 12) Doğru cevap veren her öğrenci grup tarafından alkışlanır.

EK A'nın Devamı

13) Oyunun sonunda öğrenciler karta bakmadan bir değerın adını söyler ve topu havaya doğru atarlar. Topu tutan öğrenci de başka bir değerin adını söyler ve topu havaya atar.

14) 5 dakika boyunca öğrenciler oyuna devam ederler ve öğretmenin komutuyla oyun sona erer.



Ben Kimim? Sen Kimsin? Oyunu

Benim adım

Doğruluk, eşitlik, hak ve hukuka uygunluk, herkese hak ettiğini vermek, hakkı olmayana el uzatmamak, kanunları herkese eşit uygulamak gibi anlamları içerir.

Birey ve toplum açısından çok önemlidir ve hayatın her alanında önem verilmesi gereken bir değerdir.

Allah Kur'an'da bu davranışı emretmiş, Peygamberimiz Hz. Muhammed de hayatı boyunca bu konuda bize örnek olmuştur

Mahkemelerde kanunlar uygulanırken insanlara eşit davranılması, suçluların hak ettiği cezayı alması, öğretmenin öğrencilerine not verirken ayırım yapmaması bu değere örnek olarak verilebilir. **Adalet**

Benim adım

İki insan arasındaki sıradan bir ilişkinin çok ötesinde derin sevgi ve saygıyı ifade eden bir değerdir.

İnsanları birbirine bağlayan bu değerde herhangi bir çıkar ve menfaat olmadığı gibi kıskançlık, kibir ve gösteriş gibi kötü duygulara da yer yoktur.

Karşılıklı samimiyete, sevgi, saygı ve güvene dayanır.

Kur'an'da pek çok ayette bu değerin öncelikle Allah ve Peygambere karşı olması gerektiği öğütlenmektedir.

İyi günde, kötü günde her zaman bize destek olan, maddi manevi yardımcı olan kişileri bu değere örnek olarak verebiliriz. **Dostluk**

EK A'nın Devamı

Benim adım

İnsanın söz ve davranışlarında doğru olması ve yalandan uzak durmasıdır.

Eğitimden aile ortamına, ticaretten arkadaşlıklara kadar toplumsal ilişkilerin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesinin temel şartıdır.

Yüce Allah (c.c.) bu değere karşı olan yalan söylemeyi, hile yapmayı, yalancı şahitlik etmeyi, başkalarını aldatmayı açık ve kesin bir şekilde yasaklamıştır.

Sevgili Peygamberimiz Hz. Muhammed de hayatı boyunca bu değeri ilke edinmiştir. Bu özelliğinden dolayı da Mekkeliler onu Muhammedü'l-Emîn (Güvenilir Muhammed) olarak nitelendirmişlerdir.

Doğru sözlü olmak, güvenilir olmak, verdiği sözleri tutmak, emanetleri titiz bir şekilde korumak bu değere örnek olarak verilebilir. **Dürüstlük**

Benim adım

Kişinin dışarıdan bir baskı olmaksızın, davranışlarını denetleyip sınırlaması, kendini kontrol edebilmesidir.

Bu bilince sahip insan sorumluluk duygusuyla hareket eder. Söz, iş ve davranışlarında aşırıya kaçmaz, ölçülü olur.

İyi bir şeyi yapması ya da bir kötülükten kaçınması için başka birileri tarafından denetlenmesi gerekmez.

Hiç kimsenin görmediği yerde bile kötülük yapmaktan sakınır.

Allah'ın (c.c.) her şeyi gördüğüne ve bildiğine inanması, bütün söz ve davranışlarının melekler tarafından kayıt altına alındığına iman etmesi kişinin sorumluluk bilinci içerisinde hareket etmesini sağlar. **Öz denetim**

Benim adım

Hoşa gitmeyen bir olay veya insanı zorlayan bir durum karşısında kişinin dünya ve ahireti düşünerek dayanma kuvveti göstermesine denir.

Kuranda bu değere sahip insanların Allah'ın (c.c.) sevgisini ve rızasını kazanacağı, cennetle ödüllendirileceği belirtilir. Sevgili Peygamberimiz Hz. Muhammed, hadislerinde bu değerini önemini sık sık dile getirmiştir.

İnsan; hastalanabilir, işleri kötü gidebilir, doğal afetlerden zarar görebilir, amaçlarına ulaşamayabilir, istediklerine sahip olamayabilir. Böyle durumlarda karamsarlığa kapılmamak, Allah'tan yardım istemek bu değere örnek olarak gösterilebilir. **Sabır**

Benim adım

Kişiye diğer insanlara karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya yönelten bir değerdir. İslam dininde müminlerin özelliklerinden biri olarak kabul edilen bu değere uygun olarak

Peygamberimiz Hz. Muhammed(s.a.v.) de sık sık ashabına danışmış, onların görüşlerine değer vermiş, hiç kimseyi küçümsememiş, insanlar arasında ayrımcılık yapmamış, karşılaştığı kişilere güler yüzle selam vermiştir.

EK A'nın Devamı

Hiç kimsenin fotoğraflarını, özel bilgilerini, sırlarını sanal ortamlarda paylaşmamak, başkalarına hakaret etmemek, onlarla alay etmemek gibi davranışlar bu değere örnek olarak gösterilebilir. **Saygı**

Benim adım

İnsanı bir şeye ya da bir kimseye yakın ilgi göstermeye yönelten duygudur. Hem dostluk ve kardeşliğin hem de sağlıklı bir toplumun temelini oluşturur.

Bu değerle hem bir bebek hem de bir çiçek daha çabuk ve sağlıklı gelişir.

Dinimizde bu değere büyük önem verilir. Peygamber Efendimiz (s.a.v.) de, bu değeri hayatının en önemli ilkelerinden biri hâline getirmiştir. Başta kendi çocukları ve torunları olmak üzere insanlara bu değerle yaklaşmıştır. **Sevgi**

Benim adım

Kişinin kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenmesi anlamına gelir.

Kur'an-ı Kerim'de belirtildiğine göre insan, boş yere ve amaçsız olarak yaratılmamıştır.

Yüce Allah, toplumlara peygamberler göndererek onlara bu görevlerini hatırlatmıştır.

İnsanın bu görevlerini, Allah'a, peygamberimize, anne ve babamıza, kendimize, akraba ve komşularımıza, doğaya ve topluma karşı görevleri şeklinde gruplara ayırabiliriz.

Benim adım insanın bu görevlerine verilen isimdir. **Sorumluluk**

Benim adım

Vatanını, milletini sevmek, bu uğurda her türlü özveride bulunmak demektir.

İslam dini, Müslümanları vatanını sevmeye ve korumaya teşvik etmiştir. Bu nedenle şehitlik ve gazilik övülen mertebeler olmuştur.

Bağımsız bir vatana sahip olduğumuz için günde beş kez minarelerimizden ezan sesi yükselmekte ve şanlı bayrağımız, cennet yurdumuzun her köşesinde gururla dalgalanmaktadır.

Bağımsız bir vatana sahip olmasak, dilimizi ve kültürümüzü koruyamaz ve yaşatamazdık, dinimizin gereklerini serbestçe yerine getiremezdik.

Vatani kalkındırmak, geliştirmek, çalışmak, terörden, saldırıdan ve düşman tehlikesinden korumak, gerektiğinde vatan için malımız ve canımız ile fedakârlık yapmak, şehit olmak bu değere örnek gösterilebilir. **Vatanseverlik**

Benim adım

Yoksullara, düşkünlere, yardıma muhtaç olanlara iyilik ve yardım etmeyi sevmek demektir.

Komşusu veya mahallesinde oturan herhangi birisi açsa, ihtiyaç sahibiyse, kışın yakacak alacak parası yoksa ona yardım etmek bu değere örnek olarak gösterilebilir.

Ancak bu değer sadece maddi konularda söz konusu değildir.

EK A'nın Devamı

Yaşlı bir komşumuzun eşyasını taşımasına yardım etmek, sıkıntısı olan bir arkadaşımızı dinleyip ona moral vermek, yere düşen küçük bir çocuğu kaldırmak, annemize ve babamıza ev işlerinde yardım etmek, kardeşimize derslerinde yardımcı olmak gibi davranışlar da bu değere örnektir. **Yardımseverlik**

İkinci Oyun: Değer Yolu

Kazanım:

1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.
2. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
3. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir.

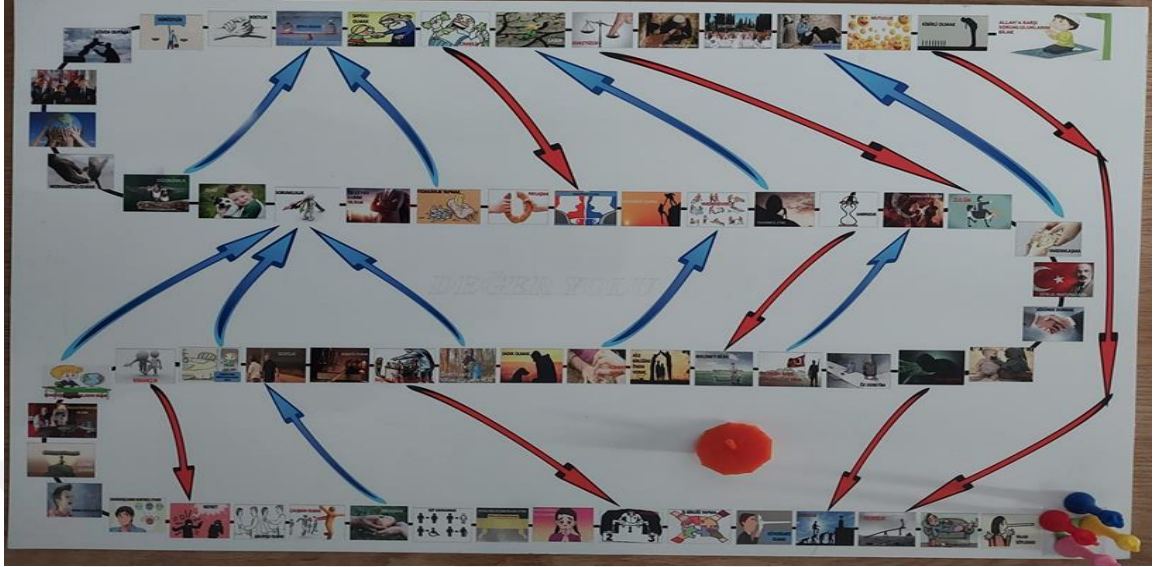
Süre: 30 dk.

Malzemeler : Oyun kartonu, rakamlı topaç ve 4 farklı renk piyon.

Nasıl Oynanır?

- 1) Oyun sınıftaki öğrenci sayısına göre üç veya dört grupta oynanır. Sınıftaki öğrenci sayısına göre gruplar oluşturulur.
- 2) Kırmızı, mavi, sarı ve pembe renk piyonlar oyun kartonu üzerindeki başlangıç noktasına yerleştirilir.
- 3) Oyuna başlama sırası belirlenir. Yarışmacılar, üzerinde rakamlar bulunan topacı sırayla atar.
- 4) En yüksek rakamı atan yarışmacı oyuna ilk başlama hakkını kazanır. Diğer yarışmacılar da sırayla oyuna başlar.
- 5) Yarışmacılar topacı atar ve topaçtaki rakama karşılık ilerler. Geline bölüme piyon koyulurken oradaki yazılı ifade sesli okunur. Gruplardaki her öğrenci sırayla topacı atar.
- 6) Yarışmacılar mavi ok olan bölüme geldiklerinde ilerler, kırmızı ok olan bölüme geldiklerinde geriye gelirler. Oklarla ilerlerken ve gerilerken okun başında ve sonunda yer alan ifade sesli okunur.
- 7) Oyunun son bölümünde yarışmacının oyunu bitirebilmesi için son resme gelecek sayıyı atması gerekir. Fazla sayı atıldığında atılan sayı geçersiz sayılır, grup olduğu yerde bir tur bekler.
- 8) Son resme ilk ulaşan grup 1. olur
- 9) Sırayla diğer gruplar da oyunu tamamlar.

EK A'nın Devamı



Değer Yolu Oyunu

Üçüncü Oyun: Vur Hedefi Bil Soruyu

- Kazanım:**
1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.
 2. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
 3. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir.

Malzemeler: Üzerinde farklı puan bölümleri olan mıknatıslı dart tahtası ile yeşil ve kırmızı renkte kartlar, soru kartları (1'den 22'ye kadar).

Süre: 30 dk.

Nasıl Oynanır?

- 1) Sınıf A ve B grubu olarak ikiye ayrılır.
- 2) Soru kartları numaralarına göre sıralanarak masa üzerine yerleştirilir.
- 3) Grup öğrencilerinin oyun sırası kura ile belirlenir.
- 4) Grubun ilk öğrencisi oyuna başladıktan sonra sıra diğer grubun ilk öğrencisine geçer. İki gruptaki son öğrenci de oynayana kadar bu sırayla devam edilir.
- 5) Sırası gelen öğrenci iki metre uzaktan mıknatıslı dart tahtasına atışını yapar.
- 6) Vurduğu hedefteki rakama karşılık gelen soru öğrenciye sorulur.

EK A'nın Devamı

- 7) Dart tahtasında kırmızı alanı vuran öğrenciye 40 puanlık, yeşil alanı vuran öğrenciye 30 puanlık en yüksek puanlı sorular sorulur.
- 8) Sorunun cevabını doğru cevaplayan öğrenci vurduğu hedefte yer alan rakama karşılık puanı grubuna kazandırır. Doğru cevaplanamayan sorulara puan verilmez.
- 9) Aynı hedefe gelen rakama karşılık sorulan sorunun tekrarlanacağı, aynı sorunun sorulacağı öğrencilere hatırlatılır.
- 10) Sınıftaki öğrenci sayısına göre tüm öğrenciler 2 veya 3 tur oynadıktan sonra grupların toplam puanı hesaplanır ve en çok puanı toplayan grup oyunu kazanır.



Vur Hedefi Bil Soruyu Oyunu

1. Güzel ahlakıyla insanlara örnek alınması için gönderilmiş son peygamber kimdir?
Cevap: Peygamberimiz Hz.Muhammed
2. Mahkemelerde kanunlar uygulanırken insanlara eşit davranılması, suçluların hak ettiği cezayı almasına ne denir? **Cevap:** Adalet
3. Yoksullara, düşkünlere, yardıma muhtaç olanlara iyilik ve yardım etmeyi seven kişiye ne isim verilir? **Cevap:** Yardımsever
4. Sevgili Peygamberimiz (s.a.v.) dürüstlük konusunda bize örnek olmuş; verdiği sözleri tutmaya, emanetleri korumaya her zaman önem vermiştir. Bu özelliklerinden dolayı peygamberimize verilen lakap nedir? **Cevap:** Muhammed'ül-Emin
5. Üzerinde bağımsız olarak yaşadığımız, kültürümüzü oluşturduğumuz, maddi ve manevi olarak değer verdiğimiz, havasını soluduğumuz, suyunu içtiğimiz, sebzesini ve meyvesini yediğimiz, toprakları üzerinde yaşadığımız, doğasını izlemeye doyamadığımız, kırlarında dolaştığımız, ırmaklarının şırlıtısını dinlemekten zevk aldığımız, oyunlar oynadığımız ve huzur bulduğumuz toprak parçasına ne denir? **Cevap:** Vatan

EK A'nın Devamı

6. Kişinin dışarıdan bir baskı olmaksızın davranışlarını denetleyip sınırlamasına, kendini kontrol edebilmesine ne isim verilir? **Cevap:** Öz denetim

7. İnsan hayatta çeşitli olumsuzluklarla, sıkıntı ve sorunlarla, başarısızlıklarla karşılaşabilir. Örneğin hastalanabilir, işleri kötü gidebilir, doğal afetlerden zarar görebilir, amaçlarına ulaşamayabilir, istediklerine sahip olamayabilir. Böyle durumlarda Allah'a (c.c.) sığınmamıza, ondan yardım dilememize ne denir? **Cevap:** Sabır

8. "Bana dostunu söyle sana kim olduğunu söyleyeyim." atasözünden ne anlatılmak istenmektedir? **Cevap:** Arkadaşlığın önemi

9. Vatan ve millet uğrunda her şeyi göze alan, çalışan ve hiç bir menfaat beklemeden onu seven onu iç ve dış tehditlere karşı koruyan kişiye ne isim verilir? **Cevap:** Vatansever

10. İnsanın Allah'ın (c.c.) her şeyi gördüğüne ve bildiğine inanması, bütün söz ve davranışlarının melekler tarafından kayıt altına alındığını bilmesi davranışlarına nasıl etki eder? **Cevap:** İnsanın sorumluluk bilinci içerisinde hareket etmesini sağlar

11. Peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v.) "Asıl pehlivan, güreşte rakibini yenen değil, öfkelenildiği zaman öfkesini yenendir." (Müslim, Birr, 107) buyurmuştur. Bu hadiste anlatılmak istenen nedir? **Cevap:** Öfkelendiğimizde sabredebilmek çok önemlidir

12. Sosyal medya ortamlarında kimsenin fotoğraflarını, özel bilgilerini, sırlarını paylaşmamaya, başkalarını küçük düşürecek, rencide edecek paylaşımları sosyal medyada yapmamaya, hakaret etmemeye, alay etmemeye çalışan bir kişi başkalarına nasıl davranmış olur? **Cevap:** Saygılı

13. Sevgili Peygamberimiz (s.a.v.) bir hadisinde, "Sizden biriniz, kendisi için sevdiğini mümin kardeşi için de sevmedikçe gerçek mümin olamaz" (Tirmizî, Sıfâtü'l-Kıyâme, 59) buyurmuştur. Hadiste anlatılmak istenen nedir? **Cevap:** Kendimiz için istediğimiz şeyleri kardeşlerimiz ve dostlarımız için de istememizi öğütlemiştir.

14. Aile içinde yerine getirmemiz gereken sorumluluklarımızdan bir tanesini söyle? **Cevap:** Anne ve babamıza iyi davranmalı, onları sevip saymalı, kendilerini üzecek söz ve davranışlardan kaçınmalıyız.

15. Vatanımızı sevmek, ona karşı sorumluluklarımızı yerine getirmemizi gerektirir. Vatanımıza karşı sorumluluklarımızdan bir tanesini söyleyin? **Cevap:** Derslerimize çok çalışmak, askerlik yapmak

16. Sevgili Peygamberimiz Hz. Muhammed bir gün, "Buraya gel, yanıma gel, sana bir şey vereceğim." diye çocuğunu çağıran bir kadın görmüştür. Bu kadına, "Ona ne vereceksin?" diye sormuştur. Kadın da Peygamberimize (s.a.v.), çocuğa hurma

EK A'nın Devamı

vereceğini söylemiştir. Bunun üzerine Allah Resulü şöyle buyurmuştur: “Eğer çocuğa bir şey vermeseydin senin hakkında, bir yalan söyledi diye yazılacaktı.” (Müslim, İman, 169).

Bu olaydan hangi sonucu çıkarabiliriz? **Cevap:** Kim olursa olsun çevremizdeki insanlara karşı her zaman doğru sözlü olmamız gerektiğini çıkarabiliriz

17. Bir keresinde Mahzumoğulları kabilesinden Fâtıma isminde bir kadın hırsızlık yapmış ve onun bu suçu işlediği kesinleşmişti. Ailesi ve yakınları, kadının cezalandırılmaması için girişimde bulundular. Hz. Peygamber’e (s.a.v.), Üsâme b. Zeyd’i bu konuda ricacı olmak üzere gönderdiler. Çünkü Hz. Peygamber Üsame’yi çok seviyordu ve onu kırmazdı. Üsâme (r.a.), kadının yakınlarının isteklerini Hz. Peygamber’e iletti. Hz. Peygamber, Üsâme’nin bu yaptığına çok kızdı. Geçmiş toplumların, kanunları uygularken insanlar arasında ayırım yapmaları sebebiyle helak olduklarını belirtti. Kızı Fatıma bile suç işlese ona da gereken cezayı vermekten çekinmeyeceğini söyledi.

Bu hadiste Peygamberimiz (s.a.v.) neyin önemini açıkça ifade etmiştir? **Cevap:** Kanunların herkese eşit uygulanması gerektiğini, bu konuda hiç kimseye ayrıcalık tanınmayacağını

18. Bir toplumda insanlar sorumluluk bilincine sahip olmazlarsa o toplumda ne gibi olumsuzluklar yaşanır? **Cevap:** İnsanlar görevlerini yapmadığı için işler aksar

19. Kur’an-ı Kerim’de yer alan bir ayette, “Ben cinleri ve insanları ancak bana kulluk etsinler diye yarattım.” Zâriyât suresi, 56. ayet. buyrulmaktadır. Bu ayet Allah’a karşı insanın hangi sorumluluğundan bahsetmektedir? **Cevap:** Allah’a kulluk

20. Peygamberimiz (s.a.v.) sık sık ashabına danışır, onların görüşlerine değer verirdi. Hiç kimseyi küçümsemez, insanlar arasında ayrımcılık yapmaz, herkesin saygıya layık olduğuna inanırdı. Karşılaştığı kişilere güler yüzle selam verir, konuşurken vücudunu muhatabına doğru döner, böyle yapmayı onlara saygının gereği olarak görürdü. Kadın, erkek, hür, köle, büyük, küçük herkesle konuşur, sohbet ederdi. Bütün bunlar, Hz. Muhammed’in hangi yönünü göstermektedir? **Cevap:** İnsanlara değer verdiğini

30. Allah’ın elçisi Hz. Muhammed (s.a.v.) bir yolculuktan dönerken sahabelerden biri olan Hz. Cabir (r.a.) ile konuşmaktadır. Bu konuşma sırasında Cabir’in yeni evlendiğini ve borçlu olduğunu öğrenir. Cabir, Hz. Peygamber’e, sadece bir devesi olduğunu söyler. Hz. Peygamber, Cabir’e yardım etmek istemektedir. Konuşma sırasında ona, devesini çok beğendiğini söyler. Bu deveyi kendisine satın satmayacağını sorar. Cabir de Hz. Peygamber’e, Medine’ye kadar deveye binmek şartıyla satabileceğini ifade eder. Yolculuk bitip Medine’ye varınca Hz. Cabir yolda yaptıkları konuşma gereğince deveyi teslim etmek için Hz. Muhammed’in yanına gider. Fakat hiç beklemediği bir durumla karşılaşır. Hz. Peygamber, yaptıkları anlaşma gereğince devenin parasını öder fakat deveyi almaz. Bu deveyi Cabir’e düğün hediyesi olarak verir (*Buhârî, Cihad, 49*).

EK A'nın Devamı

Yukarıdaki olay, başkalarına maddi yardımda bulunmanın önemi konusunda nasıl bir mesaj içermektedir? **Cevap:** Karşımızdaki kişiyi kırmadan, incitmeden ona maddi yardımda bulunmanın önemi

40. “Ey iman edenler! Adaleti titizlikle ayakta tutan, kendiniz, ana babanız ve akrabalarınız aleyhine de olsa Allah için şahitlik eden kimseler olun. (Haklarında şahitlik ettikleriniz) zengin olsunlar fakir olsunlar Allah onlara sizden daha yakındır. Hislerinize uyup adaletten sapmayın; (şahitliği) eğer, bükür (doğru şahitlik etmez), yahut şahitlik etmekten kaçınırsanız (biliniz ki) Allah yaptıklarınızdan haberdardır” (Nisâ suresi, 135. Ayet). Bu ayette hangi konudan bahsedilmektedir? **Cevap:** Şartlar ne olursa olsun daima adaletli olmamız gerektiğinden bahsedilmektedir.

Dördüncü Oyun: Doğru Yanlış Oyunu

Kazanım:

1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.
2. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
3. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir.

Malzemeler: Yeşil ve kırmızı renkte fon kartonundan yapılan yeşil ve kırmızı tabelalar, yeşil ve kırmızı renk tahta kalemi.

Süre: 30 dk.

Nasıl Oynanır?

- 1) Sınıf A ve B grubu olarak iki gruba ayrılır.
- 2) Gruplardaki öğrencilerin yarışma sırası belirlenir.
- 3) Gruplardan birer öğrenci sırayla yarışır.
- 4) Öğrencilerin ellerinde yeşil (gülen yüz desenli) ve kırmızı (asık yüz desenli) tabelalar bulunur. Önlerinde ise gülen yüz desenli ve asık yüz desenli parkur bulunur.
- 5) Yarışmacılar yeşil ve kırmızı renkli tabelayı önlerindeki parkurdaki renge göre ellerine alırlar.
- 6) Gruplara adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerlerine yönelik ahlaki tutum ve davranışlara yönelik örnek davranışlar okunur. Örnek davranışlar Millî Eğitim Bakanlığı 7.sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarındaki cümlelerden oluşturulmaya çalışılmıştır.
- 7) Doğru davranışlarda yeşil tabela, yanlış davranışlarda kırmızı tabela kaldırılır. Aynı anda yarışmacılardan önlerindeki parkura atlamaları gerekir. Doğru cümlede güler

EK A'nın Devamı

yüze, yanlış cümlede asık surat üzerine atlarlar ve ellerindeki tabelayı yukarı kaldırır. Parkurda birbirlerinden farklı yönde ilerlerler.

8) Yanlış tabelayı kaldıran, diğer arkadaşından sonra tabelayı kaldıran veya parkurda yanlış yere atlayan öğrenci hata yapmış sayılır.

9) Parkurda hata yapan öğrenci puan alamaz, hata yapmayan öğrenci 10 puan alır.

10) Öğrenciler hata yapmadan parkuru tamamlarsa ikisi de 10 puan alır.

11) Tüm öğrenciler yarıştıktan sonra grupların puanları toplanır ve daha fazla puana sahip olan grup oyunu kazanır.



Doğru Yanlış Oyunu

Öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur. Sorular 7. sınıf DKAB ders kitaplarındaki cümlelerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Adalet, hak ve hukuku gözetmek, her şeye hakkını vermek, her şeyi yerli yerinde yapmak ve doğruluk anlamlarına gelir.

Adalet sadece mahkeme salonlarında kanunlar uygulanırken dikkat edilir

Adalet, hayatın her alanında önem verilmesi gereken bir değerdir.

Mahkemelerde kanunlar uygulanırken insanlara eşit davranılması adaletin gereğidir.

Mahkemelerde kanunlar uygulanırken suçluların hak ettiği cezayı alması adaletin gereğidir.

Okul kantini sırasında başkasının önüne geçmek adaletsizlik sayılmaz.

Satıcının müşterilerine dürüst davranması adaletin gereğidir.

Adalet toplumun huzur ve mutluluğunu sağlar.

Adaletin gerçekleşmediği toplumlarda insanlar mutludur.

Adalet insanların güven içinde yaşamasını sağlar.

Adalet önem verilmeyen toplumlarda insanlara eşit davranılır.

Adaletin gerçekleşmediği toplumlarda, işlenen suçlar cezasız kalır ve toplumun düzenini bozar.

İslamiyet, adaleti temel bir değer olarak benimser.

İslamiyet insanlara da adil olmalarını emreder.

EK A'nın Devamı

Allah (c.c.), her durumda ve şartta adaletli olmamızı buyurmaktadır.

Bizler için en güzel örnek olan Hz. Muhammed (s.a.v.), hayatının her alanında adaletle önem vermiştir.

Hız. Muhammed (s.a.v.) insanları bir göreve getirirken adil davranmıştır.

Hız. Muhammed (s.a.v.) kanunları uygularken her zaman adil davranmıştır.

Hız. Muhammed(s.a.v.) hukuku uygularken insanların kendisine yakınlığına, zengin ya da fakir olmasına, toplumsal konumuna bakmamıştır.

Adaletin olduğu yerde barış, huzur ve güven olur.

İnsanların adaletli davranmadığı bir ortamda dürüstlük ve huzur yaygınlaşır.

İslam dini; güzel ahlaklı, dürüst, güvenilir ve adil insanlar olmamızı ister.

İslam dini bizlere yalan, hile, haksızlık, adaletsizlik gibi kötü davranışlardan kaçınmamızı öğütler.

Kur'an-ı Kerim'de doğru şahitlik yapmamız, düşmanlarımıza karşı bile adaletli olmamız emredilir.

Adaletli toplumlarda hukuk önünde herkes eşittir.

Adaletin olduğu bir toplumda huzur, huzurun olduğu yerde ise güven ve barış olur.

Adaletli toplumlarda toplumsal denge bozulur ve karmaşa hâkim olur.

Haklı olan kimsenin yanında durmalıyız.

Ailemizden biri de olsa haksız kimsenin tarafında durulmamalıdır.

Allah, adil olanları sever.

Ailemizden birisi haksızlık yaptığında onu savunmak için yalan söyleyebiliriz

Hız. Muhammed (s.a.v.) kanunlar önünde zengin fakir herkese eşit davranmıştır.

Adalet sadece mahkeme salonlarında değil hayatın her alanında geçerlidir.

Aile fertlerinin birbirine adil davranmasına gerek yoktur.

Bir toplumda adalet yoksa o toplumda huzur ve güven ortamı olur.

Adalet, her hak sahibine hakkının verilmesidir.

İslam dini, insanların güzel ahlaki tutum ve davranışlara sahip olmasını amaçlar.

Kur'an-ı Kerim'de ve Hız. Muhammed'in (s.a.v.) hadislerinde bizleri güzel ahlaklı olmaya teşvik eden pek çok öğüt yer alır.

İslam ahlakının temelini Allah (c.c.) inancı oluşturur.

Güzel ahlaklı insanların oluşturduğu toplumda huzur, barış ve güven ortamı oluşur.

Hız. Muhammed (s.a.v.) bir hadisinde, "Müminlerin iman bakımından en üstünü, ahlakı en güzel olandır." (Ebu Davud, Sünnet, 15.) buyurmuştur.

Güzel ahlaklı bir insan yalan söyleyebilir.

Peygamberimiz Hız. Muhammed(s.a.v.), güzel ahlakıyla örnek alınması için gönderilmiştir.

Dostluk, iki insan arasında derin sevgi ve saygıyı ifade eden bir değerdir.

Dostluklarda sevgi ve saygıya ihtiyaç yoktur

İyi günde, kötü günde her zaman bize destek olan, maddi manevi yardımcı olan kişilere dost denir.

Dostluk; karşılıklı samimiyete sevgi, saygı ve güvene dayanır.

Dostlukta kibir ve gösteriş gibi kötü duygulara yer yoktur.

Allah'ı (c.c.) dost edinmek O'na olan derin sevgi, saygı ve bağlılığın ifadesidir.

Kur'an'da pek çok ayette gerçek dostun Allah (c.c.) bildirilmektedir.

Hız. Muhammed'i(s.a.v) dost edinmek, onu herkesten çok sevmek ve onu örnek almak Kur'an'da öğütlenmektedir.

EK A'nın Devamı

Gerçek anlamda dostluk, Allah'ın (c.c.) rızasını kazanmak için sevmektir.

Dostluk, insanları birbirine bağlar, bireylerin birbirine yakınlaşmasına ve kenetlenmesine vesile olur.

Dostluk, sevgi saygıya dayanmalıdır.

Kendi çıkarlarımız için dostlarımıza yalan söyleyebiliriz.

Dostlarımız iyi huylu, güzel ahlaklı olmalıdır.

Dostluk ve arkadaşlık ilişkilerine zarar verecek söz ve davranışlardan kaçınmalıyız.

Kur'an-ı Kerim'de yer alan birçok ayet, insanların dostça ve kardeşçe yaşamasını sağlamaya yönelik mesajlar içerir.

Dinimizde toplumsal ilişkilere zarar veren küs durmak, kin gütmek, dedikodu yapmak, yalan söylemek, alay etmek gibi kötü davranışlar yasaklanmıştır.

Dostlarımızla alay edebilir onlara yalan söyleyebiliriz

Dürüstlük, insanın söz ve davranışlarında doğru olması ve yalandan uzak durmasıdır.

Hiç kimse yalan söyleyen, verdiği sözleri tutmayan biriyle arkadaşlık etmek istemez.

Dinimiz; yalan söylemeyi, hile yapmayı, yalancı şahitlik etmeyi, başkalarını aldatmayı yasaklar.

İslam dini yalan söylemeyi, başkalarını aldatmayı yasaklamaz.

Yüce Allah (c.c.) Müslümanlardan dürüst olmalarını, doğruluğu ilke edinmelerini ister.

İslam dini verdiğimiz sözleri tutmamızı, tutamayacağımız sözler vermekten de kaçınmamızı öğütler.

Sevgili Peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v.), hayatı boyunca doğruluğu ilke edinmiştir.

Peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v.) hiçbir zaman yalan söylememiş, kimseyi aldatmamıştır.

Öz denetim, kişinin dışarıdan bir baskı olmaksızın, davranışlarını denetleyip sınırlaması, kendini kontrol edebilmesidir.

Öz denetim bilincine sahip insan sorumluluk duygusuyla hareket eder.

Ödevlerini zamanında yapmayan bir öğrenci öz denetim sahibidir.

Allah'ın (c.c.) her şeyi gördüğüne ve bildiğine inanan insan sorumluluk bilinci içerisinde hareket eder.

Sabırlı insan öfkeyle hareket eder.

Her yaptığına Allah (c.c.) tarafından görüldüğünü ve ahirette yaptıklarının hesabını vereceğini bilen bir kimse kötülüklerden uzak durur.

Sabır, zor durumlar karşısında insanın dünya ve ahiret yararlarını düşünerek Allah'a sığınıp güvenmesi, bela ve felaketlere direnç göstermesidir.

İnsan çeşitli olumsuzluklarla karşılaştığında karamsarlığa kapılmamalı, sabırlı olmalıdır.

İnsanlarla ilişkilerimizde sabırlı olmamıza gerek yoktur.

Saygı, her şart ve durumda gösterilmesi gereken güzel bir davranıştır.

Allah'a (c.c.) karşı saygılı olmak O'nun yarattığı varlıklara değer vermektir.

Sosyal medyada arkadaşlarımızla ilgili resimleri onlardan izin almadan da paylaşabiliriz.

İnsanlara ve diğer canlılara saygılı olmak, onları sevmek ve korumak, onlara merhametli davranmak demektir.

Peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v.) insanlara saygı duyardı.

EK A'nın Devamı

Peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v.) sık sık ashabına danışır, onların görüşlerine değer verirdi.

Peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v.) Hiç kimseyi küçümsemez, insanlar arasında ayrımcılık yapmaz, herkesin saygıya layık olduğuna inanırdı.

Peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v.) karşılaştığı kişilere güler yüzle selam verirdi. Günümüzde sık kullanılan sosyal medya ortamlarında insanların haklarına saygılı olmalıyız.

Arkadaşlarımızın fotoğraflarını, özel bilgilerini, sırlarını sanal ortamlarda paylaşabiliriz.

Başkalarını küçük düşürecek, rencide edecek paylaşımları sosyal medyada yapmamalıyız.

Başkalarına hakaret etmek, onlarla alay etmek gibi yanlış davranışlardan uzak durmalıyız.

Bir çiçeğin yetişmesi, bir bebeğin büyümesi, bir hayvanın bakımı hep sevgiyle olur.

Sevgiyle hem bir bebek hem de bir çiçek daha çabuk ve sağlıklı gelişir.

Sevgi, hem dostluk ve kardeşliğin hem de sağlıklı bir toplumun temelini oluşturur.

Sevgi ve saygıya dayalı dostluklar, bu güzel duyguların toplumda da yaygınlaşmasını sağlar.

Sevgi; toplumda birlik, dayanışma ve kardeşlik duygularını geliştirir.

İnsan, sevdiği kişilerle ilişkilerinde daha duyarlı olur.

Toplumsal dayanışma ve kardeşlik için sevgiye ihtiyaç yoktur

Allah'ın (c.c.) yarattığı varlıkları sevmek, Allah'a (c.c.) olan sevgimizin gereğidir.

Peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v.) başta kendi çocukları ve torunları olmak üzere insanlara sevgi ve saygıyla yaklaşmıştır.

Sorumluluklarımızı yerine getirmemize gerek yoktur.

Sorumluluk, kişinin kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenmesi anlamına gelir.

Sorumluluk sahibi insanlar davranışlarının sonucunu düşünmezler

Yüce Allah, toplumlara peygamberler göndererek onlara sorumluluklarını hatırlatmıştır.

İnsanın öncelikli sorumluluğu Allah'a (c.c.) karşıdır.

İnsan, her şeyden önce Allah'ı (c.c.) tanımak, ona iman ve ibadet etmekle yükümlüdür.

Allah'a karşı sorumluluklarımız sadece ibadetleri yerine getirmektir.

Peygamberimiz Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hayatını öğrenip sünnetine uymak da başlıca sorumluluklarımızdan biridir.

Aile içinde sorumluluklarımızı yerine getirmeliyiz.

Anne ve babamıza iyi davranmalı, onları sevip saymalı, kendilerini üzecek söz ve davranışlardan kaçınmalıyız.

Yakınlarımızı ziyaret edip hâl ve hatırlarını sormalıyız.

İyi ve kötü günlerinde komşu ve akrabalarımızın yanında olmak sorumluluklarımız arasındadır.

Akraba ve komşularımızla iyi geçinmek zorunda değiliz.

Çevreyi korumak, temiz tutmak ve güzelleştirmek de başlıca sorumluluklarımız arasındadır.

Vatanseverlik, vatanını, milletini sevmek, bu uğurda her türlü özveride bulunmak demektir.

İslam dini, Müslümanları vatanını sevmeye ve korumaya teşvik etmiştir.

EK A'nın Devamı

Bağımsız bir vatanımız olmasa da özgür yaşayabilirdik.

Bağımsız bir vatana sahip olmasak, dilimizi ve kültürümüzü koruyamaz ve yaşatamazdık.

Bağımsız bir vatana sahip olmasak dinimizin gereklerini serbestçe yerine getiremezdik.

Vatanımızı korumak ve geliştirmek için çabalamamıza gerek yoktur

Vatanımızı sevmek, ona karşı sorumluluklarımızı yerine getirmemizi gerektirir.

Bizler vatanımızı korumak ve geliştirmek için elimizden gelen çabayı gösteririz.

Vatanımızın doğal ve tarihî güzelliklerini korumamıza gerek yoktur.

Doğaya, tarihî ve kültürel değerlerimize sahip çıkar, onlara zarar vermez, zarar verenlere de engel oluruz.

Vatan ve millet uğrunda her şeyi göze alan, çalışan ve hiç bir menfaat beklemeden onu seven, onu iç ve dış tehditlere karşı koruyan kişiye de vatansever denir.

Vatan sevgisi, Allah'ın (c.c.) insanların kalbine koyduğu fitri ve köklü bir duygudur.

İslam dininde can, mal, akıl, din ve namus mukaddestir ve bunların güvenliği için mücadele yapılır.

İslam dininde vatanın korunmasına ve savunmasına büyük önem verilmiş, bunun bir ibadet olduğu ifade edilmiştir.

Vatanını seven insanlar sıralarını karalayabilir, okul eşyalarına zarar verebilirler

Vatanı korumak sadece üzerinde yaşanan toprağı değil, bir milletin sahip olduğu maddi ve manevi değerleri de korumaktır.

İslam dininde vatanı korumak hem dinî hem de millî bir görevdir.

Vatanı korumak dini bir görev değildir

Vatanı korurken şehit ve gazi olan kişilerin İslam dininde önemli bir yeri vardır.

Vatansever insanlar ülkesine asla ihanet etmezler.

Şehit ve gazilerimiz olmasaydı da bu vatanda özgürce yaşayabilirdik.

Vatansever insanlar ülkesine zarar verecek herhangi bir davranışta bulunmazlar.

Vatan, bayrak gibi mukaddes değerleri sevmek ve korumak dinimizin en önemli emirlerinden biridir.

Bağımsız bir vatana sahip olmasaydık da okullarımızda ve diğer yerlerde İstiklal

Marşımızı özgürce söyleyebilirdik

Atalarımız vatanımıza canları pahasına sahip çıkmışlardır.

Yardımseverlik, yoksullara, düşkünlere, yardıma muhtaç olanlara iyilik ve yardım etmeyi sevmek demektir.

Yardımseverlik sadece maddi konularda söz konusudur.

Dinimiz bizden yardımsever kişiler olmamızı ister.

Dinimiz zor durumda kalanlara yardım etmemizi emreder.

Allah(c.c.), her durumda yardımsever olmayı ilke edinenlerden övgüyle söz eder.

Yardımlaşmayı sadece fakirlere maddi yardım yapmakla sınırlı görmemek gerekir.

İslam dini yardımlaşmaya büyük önem vermiş, yardımsever insanları cennetle müjdelemiştir.

Her ibadet ve davranışta olduğu gibi, yardımlaşma da sadece Allah'ın (c.c.) rızasını kazanmak için yapılır.

Gösteriş için yaptığımız yardımlar bize sevap kazandırır

İslam'da gösteriş için veya maddi ve manevi bir çıkar için yapılan iyilikler boşa gider.

İyilik konularında yardımlaşmak dinî görevdir.

Yardımlaşma insanlara üzüntü verir.

EK A'nın Devamı

Beşinci Oyun: Değer Çarkı

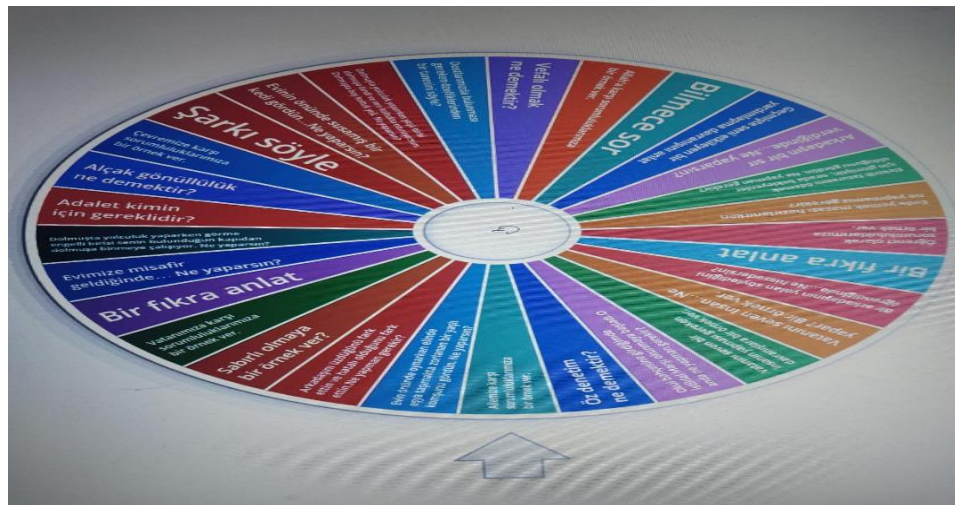
- Kazanım:**
1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.
 2. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
 3. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir.

Malzemeler: Etkileşimli tahta

Süre: 30 dk.

Nasıl Oynanır?

- 1) Sınıftaki öğrenciler iki gruba ayrılır.
- 2) Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerlerinin kazandırılmasına yönelik etkileşimli tahtada çark hazırlanır.
- 3) Kura ile oyuna başlama sırası belirlenir. Gruptaki öğrenciler sıra ile çarkı döndürür.
- 4) Çark içerisinde fıkra anlatma, şarkı söyleme, bilmece sormak gibi eğlenceli etkinlikler de yer alır.
- 5) Çark durduğunda sorulan soruya doğru cevabı veren, hedefe uygun açıklamayı yapan veya istenilen davranışı yerine getiren öğrenci 10 puan alır.
- 6) Doğru cevabı verilen soru çarktan çıkarılır. Doğru cevap verilmediğinde soru çıkarılmaz, sıradaki öğrenci çarkı tekrar çevirir.
- 7) En çok puanı alan grup oyunu kazanır.



Değer Çarkı Oyunu

EK A'nın Devamı

Öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur;

Evin önünde oynarken elinde eşya taşımakta zorlanan yaşlı komşunu gördün.
Ne yaparsın?

Dolmuşta yolculuk yaparken görme engelli birisi senin bulunduğun kapıdan dolmuşa binmeye çalışıyor. Ne yaparsın?

Dolmuşta yolculuk yaparken yaşlı birisi dolmuşa bindi ve sen koltukta oturuyorsun.
Dolmuşta boş koltuk yok. Ne yaparsın?

Elektrik faturasını ödemek için gitmiştin, sırada bekleyenler olduğunu gördün. Ne yapman gerekir?

Okul bahçesine girdiğinde İstiklal Marşı okunmaya başladı.
O anda ne yapman gerekir?

Arkadaşını üzdüğünü ve hatalı olduğunu fark ettin.
Ne yapman gerekir?

Adalet kimin için gereklidir?

Dostlarımızda bulunması gereken özelliklerinden bir tanesini söyle.
Evde yemek masası hazırlanırken ne yapmamız gerekir?

Öz denetim ne demektir?

Sabırlı olmaya bir örnek ver?

Alçak gönüllülük ne demektir?

Vefalı olmak ne demektir?

Öğrenci olarak sorumluluklarımıza bir örnek ver.

Ailemize karşı sorumluluklarımıza bir örnek ver.

Vatanımıza karşı sorumluluklarımıza bir örnek ver.

Çevremize karşı sorumluluklarımıza bir örnek ver.

Allah'a karşı sorumluluklarımıza bir örnek ver.

Vatanını seven bir insanın yapması gereken davranışlara bir örnek ver.

Bir fıkra anlat

EK A'nın Devamı

Şarkı söyle

Bilmece sor

Geçmişte seni etkileyen bir yardımlaşma davranışını anlat.

Bir arkadaşının yalan söylediğini öğrendiğinde...
Ne hissedersin?

Evinin önünde susamış bir kedi gördün...
Ne yaparsın?

Arkadaşın bir sır verdiğinde...
Ne yaparsın?

Vatanını seven insan...
Ne yapar? Bir örnek ver.

Evinize misafir geldiğinde...Ne yaparsın?

Altıncı Oyun: Evet-Hayır Oyunu

Kazanım:

1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.
2. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
3. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir.

Malzemeler: Renkli soru kartları, mikrofon

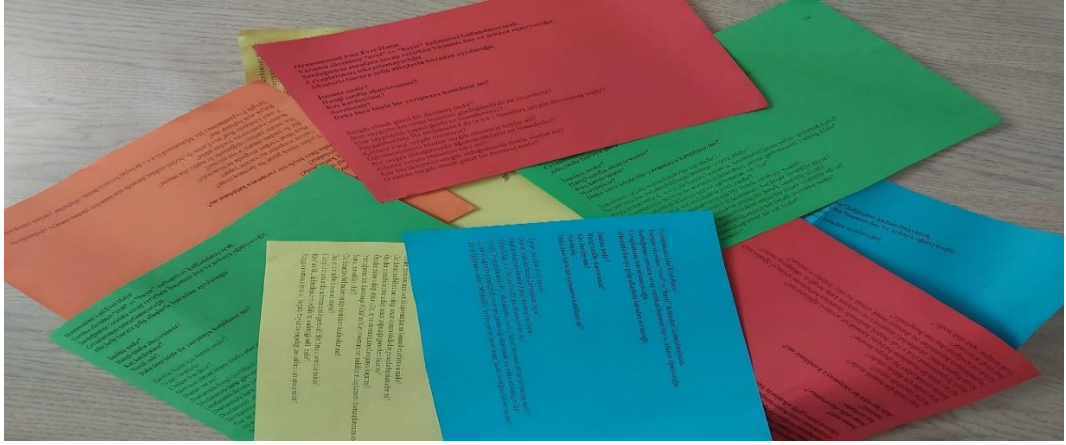
Süre: 30 dk.

Nasıl Oynanır?

- 1) Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sevgi, saygı, sabır, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik kavramlarına yönelik soru kartları hazırlanır.
- 2) Sınıftaki her yarışmacı yarışmaya bireysel olarak katılır.
- 3) Sınıftaki bir öğrenci soruları sormakla görevlidir.
- 4) Yarışmacı olan öğrenciler soru kartlarından birini seçer.
- 5) Soruları sormakla görevli öğrenci öncelikle kartta yazan yarışma kurallarını okur, yarışmayı başlatır, arkadaşını tanımaya yönelik birkaç soru sorar. Daha sonra da kartta yazan soruları sırasıyla sorar. Bazı sorularda cevap veren öğrencinin cevaplarını sesli olarak tekrarlar.

EK A'nın Devamı

- 6) Sorulan sorulara öğrencilerin evet-hayır kelimelerini kullanmadan cevap vermesi gerekir.
- 7) Öğrencilerin sorulara 2 saniye içinde cevap vermesi gerekir.
- 8) Soruları cevaplayan öğrencinin başını öne veya arkaya çevirerek soruları cevaplamaması, cevaplarını tekrarlamaması gerekir.
- 9) Karttaki tüm soruları evet-hayır cevabını vermeden cevaplayan öğrenciler oyunu kazanmış olur.



Evet-Hayır Oyunu

Öğrencilere sorulan sorular şunlardır.

Oyunumuzun ismi Evet-Hayır

Yarışma süresince “evet” ve “hayır” kelimeleri kullanılmayacak.

Sorduğumuz sorulara cevap verirken başımızı öne ve arkaya eğmeyeceğiz.

Cevaplarımızı tekrarlamayacağız

Alkışlarla buraya gelip alkışlarla buradan ayrılacağız

İsminiz nedir?

Hangi sınıfta okuyorsunuz?

Kaç kardeşsiniz?

Nerelisiniz?

Daha önce böyle bir yarışmaya katıldınız mı?

Sevgi insanlar için önemli midir?

Sevgisiz yaşayabilir miyiz?

Sevgi canlılar için ihtiyaç mıdır?

İnsanları sevmek güzel bir duygu mudur?

EK A'nın Devamı

Kur'an-ı Kerim'de insanların birbirini karşılıksız sevmesi öğütlenir mi?
Sevgili Peygamberimiz (s.a.v.) de birçok hadisinde insanlara birbirlerini sevmeyi öğütler mi?
Sevgili Peygamberimiz etrafındaki insanlara ve canlılara karşı sevgiyle yaklaşmış mıdır?
Peygamberimizin hayatından bu duruma örnek olarak bir olay hatırlıyor musun?
Sizin en çok sevdiğiniz hayvan hangisidir?
Hangi çiçeği seversiniz?
En çok sevdiğiniz spor dalı nedir?

Saygılı olmak güzel bir davranış mıdır?
Bize saygıyla davranan insanları gördüğümüzde ne hissedersiniz?
Size saygısızlık yapıldığında ne hissedersiniz?

Peygamberimiz Hz. Muhammed de (s.a.v.) insanlara saygılı davranmış mıdır?
Kimlere karşı saygılı olmalıyız?
Öğretmenlerimiz bizden saygılı olmamızı bekler mi?
Biz saygılı olduğumuzda öğretmenlerimiz ne hissedersiniz?
Ailemiz saygılı olmamızı ister mi?
Aile büyüklerimiz saygılı olduğumuzda mutlu olurlar mı?
O zaman saygılı olmak güzel bir davranış mıdır?

Adalet insanlar için önemli midir?
Allah adaletli olmamızı emreder mi?
Peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v.), hayatının her alanında adaletli olmuş mudur?
Peygamberimizin adaletli davranışına bir örnek hatırlıyor musun?
Bizler de adaletli olmalı mıyız?
Ne yaparken adaletli olmalıyız?
Adaletli olmazsak ne olur?
Öğretmenlerimizin arkadaşlarımıza karşı adaletli olduğunu düşünüyor musun?
Arkadaşlarımızın birbirlerine karşı davranışlarında adaletli olduğunu düşünüyor musun?
Adaletli davranışı bir örnekle açıklayabilir misin?
Adaletle önem verilmeyen toplumlarda insanlara eşit davranılır mı?
Toplumda adaletle dikkat edilmezse ne gibi olumsuz durumlar yaşanır?
Sen de davranışlarında adaletli davrandığını düşünüyor musun?

Öz denetim insanın kendi davranışlarını kontrol edebilmesi midir?
Öz denetim bilincine sahip insan sorumluluk duygusuyla hareket eder mi?
Öz denetim bilincine sahip insan yapacağı görevleri bilir mi?
Öz denetime sahip insan söz, iş ve davranışlarında aşırıya kaçmaz mı?
Yaptığımız her davranışı Allah'ın biliyor olması ve meleklerin kaydetmesi davranışlarımıza etki eder mi?
Nasıl bir etkisi olur?
Öz denetim bilincine sahip insanlar sabırlı olur mu?
Bizler de sabırlı olmalı mıyız?
Hangi durumlarda sabretmemiz gerekir? Bir örnek verebilir misin?

EK A'nın Devamı

Kur'an'da, sabredenlere Allah'ın vadettiği ödül nedir?

Peygamberimiz (s.a.v.) hayatı boyunca yaşadığı zorluklara sabretmiş midir?

İnsanların çeşitli sorumlulukları var mıdır?

İnsanların bu sorumluluklarını bilmesi yeterli midir?

Peygamberimiz (s.a.v.), de hayatı boyunca sorumluluklarını yerine getirmiş midir?

Peygamberimiz bizden de sorumluluklarımızı yerine getirmemizi istemiş midir?

İnsanlar sorumluluklarını yerine getirmezse ne olur?

Bizim kime karşı sorumluluklarımız vardır?

Allah'a karşı sorumluluklarımıza bir örnek verebilir misin?

Anne babamıza karşı sorumluluklarımıza bir örnek verebilir misin?

Çevremize karşı sorumluluklarımıza bir örnek verebilir misin?

Arkadaşlarınıza karşı sorumluluklarımıza bir örnek verebilir misin?

Vatanımıza karşı sorumluluğumuza bir örnek verebilir misin?

Öğrenci olarak sorumluluğumuz da var mıdır?

Örnek verebilir misiniz?

Dostluk bizim için önemli midir?

Neden önemlidir?

Kimlere dost denir?

Dostunun olması insanı mutlu eder mi?

Dostun var mı?

Dostlarında hangi özellikleri ararsın?

Dostlarımıza karşı görevlerimiz nelerdir?

Dostlarımız da hata yapabilir mi?

Dostlarımıza karşı yapmamamız gereken davranışlar nelerdir?

Dostlarımızı sever miyiz?

Dostlarımızı niçin severiz?

Kur'an'da pek çok ayette gerçek dostun Allah (c.c.) olduğu ifade edilmektedir. Neden insanın gerçek dostu Allah'tır?

Sence Peygamberimiz Hz. Muhammed'i (s.a.v.) dost edinmek ne demektir?

Dürüst insanları sever misin?

Dürüst insanlar hangi davranışları yapar?

Dürüst olmayan insanlar hangi davranışları yapar?

Yüce Allah (c.c.) bizlerden dürüst olmamızı ister mi?

Sevgili Peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v.), hayatı boyunca dürüst davranmış mıdır?

O, çocukluğunda gençliğinde veya peygamberliği döneminde hiç yalan söylemiş midir?

Dürüstlüğünden dolayı Mekkeliler 'in Peygamberimize hangi lakabı verdiğini biliyor musun?

Üzerinde bağımsız yaşadığımız toprak parçasına vatan mı denir?

Vatan bizim için neden önemlidir?

Vatanımızı sevmeli miyiz?

EK A'nın Devamı

Vatanımızı neden sevmeliyiz?

Vatanını seven insanlar ne yapar?

Vatanımızı sevmeysek ne olur?

Vatan sevgisi, Allah'ın (c.c.) insanların kalbine koyduğu fitri ve köklü bir duygu mudur?

Peygamber Efendimiz (s.a.v.) de doğup büyüdüğü memleketi Mekke'ye olan sevgisini ifade etmiş midir?

Dinimizde vatan, millet, bayrak vb. kutsal değerler için canını feda edenlere ne isim verilir?

Yardım etmek güzel bir davranış mıdır?

Sadece zenginler mi yardım yapar?

Bize birisi yardım ettiğinde ne hissederiz?

Siz de yardım etmeyi sever misiniz?

Bir insana yardım ettiğimizde de mutlu olur muyuz?

Sadece insanlara mı yardım edilir?

Kutsal kitabımız Kur'an-ı Kerim'de, bizleri muhtaç durumda olan kimselere yardım etmeye yönlendiren birçok ayet bulunur mu?

Sevgili Peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v.) de hayatı boyunca ihtiyaç sahiplerine yardım etmiş midir?

Yedinci Oyun: Kızma Birader

- Kazanım:**
1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.
 2. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
 3. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir.

Malzemeler: Oyun tahtası, farklı renkte piyonlar, oyun kartları

Süre: 30 dk.

Nasıl Oynanır?

- 1) Sınıf "Yeşil, Siyah, Beyaz ve Kırmızı" grubu olarak dört gruba ayrılır.
- 2) Gruplarda sınıf mevcuduna göre üç, dört veya beş öğrenci yer alır.
- 3) Kura çekerek grupların yarışma sırası belirlenir.
- 4) Her grubun 3 piyonu vardır ve kartları çekerek piyonlarını oyun tahtası üzerinde hareket ettirirler. Piyonları hareket ettirmede 1 öğrenci görevlidir.
- 5) Kartlarda adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik kavramlarına yönelik yönergeler yer alır.
- 6) Gruplardaki her öğrenci sırayla kart çeker.

EK A'nın Devamı

- 7) Kartta yazan davranışı yapan veya sözlü olarak doğru ifade eden öğrenciler kartlardaki sayılara göre ilerler.
- 8) Farklı takımların piyonları aynı yere gelirse, önceki piyon başlangıç noktasına döner.
- 9) Piyonlarını hedeflenen bölüme önce ulaştıran grup oyunu kazanır.



Kızma Birader Oyunu

Kartlarda şu ifadeler yer almaktadır;

- Besmele çek oyuna başla ve **1 kare ilerle**
- Euzu besmele çek oyuna başla **2 kare ilerle**
- İstiklal Marşı'mız okunurken ne yapacağımızı söyle **3 kare ilerle**
- Bir arkadaşına onu hangi güzel davranışından dolayı sevdiğini söyle **4 kare ilerle**
- Ailene karşı yaptığın saygılı bir davranışı söyle **5 kare ilerle**
- Sabrettiğin bir anı anlat **6 kare ilerle**
- Ailemize karşı sorumluluklarımızdan birisini söyle **7 kare ilerle**
- Allah'a karşı sorumluluklarımızdan birisini söyle **7 kare ilerle**
- Komşularımıza karşı sorumluluklarımızdan birisini söyle **7 kare ilerle**
- Misafirlerimize karşı sorumluluklarımızdan birisini söyle **7 kare ilerle**
- Komşularımıza karşı sorumluluklarımızdan birisini söyle **7 kare ilerle**
- Dostlarımızda aradığımız özelliklerden bir tanesini söyle **8 kare ilerle**
- Sabredemediğin ve sonrasında pişman olduğun bir anını anlat **9 kare ilerle**
- Adaletli insanların özelliklerinden bir tanesini söyle **10 kare ilerle**
- Vatanımıza karşı görevlerimizden bir tanesini söyle **11 kare ilerle ve 1 kart daha çek**
- Çevrendeki insanlara karşı yaptığın bir iyiliği anlat **12 kare ilerle**
- joker
- Okul içinde yerine getirdiğin bir sorumluluğundan bahset (suyu, elektriği kapatmak gibi) **istediğin bir piyonu en fazla 12 kare ya da daha az ilerlet**

EK A'nın Devamı

Sekizinci Oyun: Değerlerimi Dinliyorum

- Kazanım:**
1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.
 2. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
 3. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir.

Malzemeler: Öğrenci sayısından 1 az sandalye, etkileşimli tahta.

Süre: 30 dk.

Nasıl Oynanır?

- 1) Sınıftaki her öğrenci yarışmaya bireysel olarak katılır. Oyun sınıftaki öğrenci sayısına göre gruplar halinde de oynanabilir.
- 2) Yarışacak öğrenci sayısının 1 eksiği sandalye yuvarlak olarak dizilir.
- 3) Öğrencilere adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik isimli şarkılar dinletilir. Şarkılar görüntülü ve sesli olarak etkileşimli tahtaya yansıtılır.
- 4) Öğrencilerden de bu şarkılara eşlik etmesi istenir. Öğrenciler şarkılara eşlik eder ve saat yönünde sandalyelerin etrafında yürürler.
- 5) Müzik durduğunda öğrenciler sandalyelere hızlıca oturur.
- 6) Ayakta kalan öğrenci müzikte ifade edilen değerle ilgili bir örnek söylerse müzik devam eder ve öğrenciler oyuna kaldıkları yerden devam ederler.
- 7) Öğrenci örnek söyleyemezse sandalyesini alıp oyundan çıkar
- 8) Sona kalan öğrenci 1. olur.



Değerlerimi Dinliyorum Oyunu

EK A'nın Devamı

Dokuzuncu Oyun: Değeribul

- Kazanım:**
1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.
 2. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
 3. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir.

Süre: 30 dk.

Malzemeler: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik kavramlarının ve bu kavramlarla ilişkili tutum ve davranışların yer aldığı resimler, etkileşimli tahta ve dört sandalye.

Nasıl Oynanır?

- 1) Sınıf A,B,C ve D grubu olarak dört gruba ayrılır. Sınıf mevcuduna göre grup sayısı artabilir.
- 2) Gruplardaki öğrenciler öğrenci sayısına bağlı olarak 3, 4 veya 5'er kişilik gruplara ayrılır.
- 3) Kura çekerek grupların yarışma sırası belirlenir.
- 4) Dört oyuncu etkileşimli tahta önünde sırtları dönük olarak oturur. Bir oyuncu da karşılarında yüzü tahtaya dönük olarak ayakta durur.
- 5) Grubun süresi başladığında adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik kavramlarına yönelik resim ve kavramlar karışık olarak tahtada yer alır.
- 6) Ayaktaki oyuncu tahtada yer alan resimdeki kavramın adını söylemeden anlatmaya çalışır.
- 7) Oyuncular kavramı bildiğinde ayaktaki oyuncu sandalyeye oturur. Sandalyede oturan sıradaki oyuncu diğer resmi anlatmak için ayağa kalkar. Yer değişimi saat yönünde gerçekleşir.
- 8) Her oyuncunun istediği kadar pas deme hakkı vardır.
- 9) Her grubun üç dakika süresi vardır.
- 10) Grupların tamamı yarıştıktan sonra toplam doğru cevaplar hesaplanır ve en çok doğru cevabı olan grup oyunu kazanır.

EK A'nın Devamı



Değeribul Oyunu

Onuncu Oyun: Haydi Sıra Sende

- Kazanım:**
1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.
 2. Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.
 3. Örnek tutum ve davranışların, birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısını değerlendirir.

Malzemeler: Farklı renklerde soru kartları, kalem

Süre: 30 dk.

Nasıl Oynanır?

- 1) Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri ile ilgili soru kartları hazırlanır.
- 2) Sınıftaki öğrenciler 3, 4 veya 5'er kişilik gruplara ayrılır.
- 3) Grupların yarışma sırası kura ile belirlenir.
- 4) Sırası gelen gruptaki bir öğrenciden bir kart seçmesi istenir.
- 5) Kartlarda günlük hayattan örnek olaylar yer alır. Ancak bir problem durumu vardır.
- 6) Grubun karttaki olayı değerlendirmesi ve bir çözüm üretmesi için 1 dakika süresi vardır.
- 7) Grubun süresi dolduğunda, grubun cevabını verecek öğrenci önce soruyu sesli olarak okur, daha sonra sorunun cevabını söyler.
- 8) Her turda grubun cevabını farklı bir öğrenci ifade eder.

EK A'nın Devamı

- 9) Grup cevap verdikten sonra diğer gruplara da farklı bir çözümleri olup olmadığı sorulur.
- 10) Grup soruya doğru bir çözüm verirse 10 puan kazanır.
- 11) Oyun üç tur devam eder.
- 12) Oyun sonunda puanlar toplanır. En çok puanı alan grup veya gruplar 1. olur.



Haydi Sıra Sende Oyunu

Öğrenciler aşağıdaki sorular sorulmuştur;

Okulda nöbetçisin ve koridorlardaki ışıkların yanık olduğunu ve tuvaletteki musluklardan bazılarının açık unutulduğunu fark ettin. Ancak açık musluklar hem kız hem de erkek tuvaletlerinde var. Bu durumda ne yapardın?

Okulda nöbetçisin ders esnasında okul idaresi sınıftaki bir öğrenciyi çağırmanı istedi. Sınıftaki arkadaşını nasıl çağırırsın?

Bazı arkadaşlarınızın okul bahçesine ve sınıfa sürekli çöp attığını fark ettin. Bu arkadaşlarını kırmadan bu davranışa nasıl engel olabilirsin?

Sınıfta bir hırsızlık olayı oldu. Hırsızlığı sevmediğin bir arkadaşının yaptığı söylendi. O arkadaşın hırsızlık yapmadım dese de kimseyi inandıramadı. Çok sevdiğin bir arkadaşının bu hırsızlığı yaptığını fark ettin. Bu durumda ne yaparsın?

Öğretmenimiz derse geç kaldı, bir arkadaşımız derse çalışıyor ve diğer arkadaşlarımız onu rahatsız edecek şekilde sınıfta konuşuyorlar. Arkadaşımız bu durumdan rahatsız olduğunu söyledi ancak diğer arkadaşlarımız konuşmaya devam ediyorlar. Bu durumda ne yapardın?

EK A'nın Devamı

Arkadaşlarınla oyun oynarken kural ihlali yaptın. Fakat kimse seni görmedi. Bu durumda ne yapardın? Neden?

Arkadaşın sana bir sır verdi ve kimseye söylememeni istedi. Çok sevdiğim bir arkadaşın da bu sırrı öğrenmek istedi. Bu durumda ne yapardın? Neden?

Sosyal medya ortamlarında arkadaşlarınızın fotoğraflarını, özel bilgilerini sanal ortamlarda paylaşan bir arkadaşınızın olduğunu fark ettin. Bu durumda ne yapardın? Neden?

Bir akrabanızın kız ve erkek çocukları arasında veya büyük ve küçük çocukları arasında ayırım yaptığını fark ettin ve bu duruma çok üzüldün. Bu durumda onu nasıl uyarırdın?

Okuldaki bir arkadaşının evinin yandığını öğrendin ve çok üzüldün. Arkadaşına yardım etmek için neler yapabilirsin?

Arkadaşlarınla pikniğe gitmiştin. Piknik alanında çevreye çöpler atıldığını gördün. Bu durumda ne yapardın?

Arkadaşının yeni bir ayakkabı aldığını gördün ve bu ayakkabıdan almak istedin. Ailene bu isteğini söyleyecektin ki, ailenin maddi sıkıntı yaşadığını fark ettin. Bu durumda ne yapardın?

Deprem olduğunu duydun ve arkadaşlarınla beraber evleri yıkılanlara yardım edebileceğinizi düşündün. Bu durumda ne yapardın? Neden?

Sınıfa birkaç gündür gelmeyen bir arkadaşının hastaneye yattığını ve ameliyat olduğunu öğrendin. Bu durumda ne yapardın?

Sınıfa yeni gelen bir arkadaşın var. Bu arkadaşınla kimse oynamak istemiyor. Ne yapardın?

Yazılı sınav olduğu hafta okula gelmemiştin. Herkese okula neden gelmediğini anlatırken hasta olduğun için gelmediğini söyledin ama işin aslı öyle değildi. Öğretmenin senden dürüst olman kaydıyla yazılı yapacağını söyledi. Ne yapardın?

Bir arkadaşın hakkında diğer arkadaşlarının dedikodu ettiğini duydun. Ne yapardın?

Futbol oynarken gol atmanı engellediği için bir arkadaşına kasıtlı olarak çelme taktın. Arkadaşın yere düştü ve ağlıyor ne yaparsın?

Dış görünüşü nedeniyle sınıfın alay ettiği, lakap taktığı bir arkadaşın var. Bu arkadaşın bir haftadır okula gelmedi. Ne yaparsın?

EK A'nın Devamı

Okula hiç harçlık almadan gelen bir arkadaşın olduğunu far ettin. Ne yaparsın?

Sınıf olarak bir geziye gideceksiniz ancak en yakın arkadaşın gezi parasını veremediği için geziye katılamıyor. Ne yaparsın?

Siz beden eğitimi dersinde bahçede oyun oynarken hep kenarda duran bir arkadaşın olduğunu fark ettin. Ne yaparsın?



EK B Yayın Etiği Kurulu İzni



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve
Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI SAYISI
12

KARAR SAYISI
29

TOPLANTI TARİHİ
8.11.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlahiyat Fakültesi'nde Öğretim Üyesi olarak görev yapan Doç. Dr. Cengiz ÇUHADAR'ın yardımcı araştırmacı, Arkin ÖZKAN'ın sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları **"Eğitsel Oyunların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programındaki Kök Değerlerin Öğretimine Etkisi"** isimli çalışması; Kurulumuzca uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; onam formlarının gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, mülakat,...) uygulama izninin gerekli kurumlardan alınması, çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden müsaadelerinin alınmış olması, çalışmada ses/görüntü kaydı alınacaksa katılımcılardan gerekli izinlerin alınması, veri toplamaya etik kurul kararından sonra başlanması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmaların yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Yavuz UNAT
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Kutay OKTAY
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Eyüp AKMAN
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Burhan BALTACI
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Serkan DİLEK
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Tolga ULUSOY
Kurul Üyesi

DAĞITIM LİSTESİ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kuruluna
Sayın Doç. Dr. Cengiz ÇUHADAR

Belge Doğrulama Kodu: F4E4UHF

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: www.kastamonu.edu.tr/belgedogrulama

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Kampüsü, Merkez/Kastamonu

Telefon No: (0 366) 2801012

e-Posta:

Rep Adresi: kastamonuuniversitesi@hs01.kep.tr

Faks No: (0 366) 2801139

İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr

Bilgi için :

Senden Durur

Raporite

Telefon No: (0 366) 2801000 - 1144



EK C Araştırma İzni



T.C.
KASTAMONU VALİLİYETİ
Yıllık Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-84616369-44-91174234
Konu : Araştırma İzni (Arkin ÖZKAN)

04.12.2023

DADITIM YERLERİNE

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Arkin ÖZKAN'ın hazırlamış olduğu "Eğitsel Oyunların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programındaki Kök Değerlerin Öğretimine Etkisi" konulu araştırma çalışmasını Yıllık Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullardaki öğrencilere gönüllülük esasına göre kurumun eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulanması ile ilgili 30/11/2023 tarih ve 90959253 sayılı Valilik Olur'u ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ekte gönderilen imzalı ve mühürlü anketin uygulanması hususunda gereğini arz/rica ederim.

Hasan GÜMÜŞ
Vali a.
Yıllık Eğitim Müdürü

Ek:
1-Valilik Oluru (1 sayfa)
2-Anket Çalışması (15 sayfa)

Dağıtım:
-Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
-Merkez İlçe Ortaokullar

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Aktekte Mah. Yalçın Cad.12/1 37100 Merkez KASTAMONU

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

Telefon No : 0 (366) 290 37 00

Bilgi için: Lütfiye ÇALIPKAN

E-Posta:

İnternet Adresi: www.kastamonumeb.gov.tr

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faks: 3662903709

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 59e7-5e37-3898-9cb1-73ad kodu ile teyit edilebilir.

EK D Ölçek Maddelerinin Bir Kısımı ve İzni

Kök Değerler Ölçekleri

Aşağıda verilen tablolarda bulunan maddelerde sizlerin kök değerler hakkında görüşleriniz alınmak istenmektedir. Bu maddeleri size uygun bir biçimde, baskı altında kalmadan özgür bir biçimde işaretleyebilirsiniz. Verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli kalıp, başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplardan dolayı size herhangi bir not verilmeyecektir. Her madde için bir işaretleme olacaktır. Bundan dolayı, size en uygun olan seçeneği bulup kutucuk içine “X” işareti koymanız gerekmektedir. Bilimsel bir çalışmaya katkı yapacağınızdan dolayı şimdiden sizlere teşekkür ediyoruz.

Arkın ÖZKAN/Doktora Öğrencisi

Not: Size uygun olan ifade için, parantezlerin içine “X” yazınız. **Örnek: (X)**

Cinsiyet : () Erkek

() Kız

Anne Eğitim Durumu:

() Okuryazar değil

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

Annenin Mesleği :

() Çalışmıyor

() İşçi

() Hemşire

() Öğretmen

() Esnaf

() Memur

Diğer (belirtiniz)

Ailenin Yapısı:

() Çekirdek

() Geniş

Aileniz Kaç Kişiden Oluşuyor:

() 2

() 3

() 4

() 5

() 6 ve üzeri

Ailenin Gelir Düzeyi:

() 0TL-17000TL

() 17001TL-30000TL

() 30001TL-40000TL

() 40001 TL ve Üzeri

Günde Kaç Saat İnternet Kullanıyorsunuz:

() Hiç

() 1 saat

() 2 saat

() 3 saat

() 4 saat ve üzeri

EK D'nin Devamı

Günde Kaç Saat Televizyon İzliyorsunuz:

() Hiç () 1 saat () 2 saat () 3 saat () 4 saat ve üzeri

Kitap Okuma Alışkanlığınız:

() Haftada 1 kitap () Ayda 1 kitap () 3 ayda 1 kitap () 6 ayda 1 kitap () Senede 1 kitap

SABIR ÖLÇEĞİ Madde	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
Arkadaşlarım bir şey anlatırken sıkılısam dahi sonuna kadar dinlerim.				
Herkesin sabırlı olması gerektiğini düşünürüm.				
Sabreden kişinin isteklerine kavuşacağını düşünürüm.				

SEVGİ ÖLÇEĞİ Madde	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
İnsanları her halleriyle severim.				
Sevdiklerimle vakit geçirmekten hoşlanırım.				
Sevdiklerim için önemli olan şeyler benim için de önemlidir.				

EK D'nin Devamı

SORUMLULUK ÖLÇEĞİ Madde	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
Aile içinde ve toplumsal yaşamda sorumlulukların paylaşılması gerekir.				
Bir insanın sorumluluklarını yerine getirmesi benim için önemlidir.				
Sorumluluklarımı yerine getirebilmek adına önüme çıkan engelleri aşmak için gayret ederim.				

YARDIMSEVERLİK ÖLÇEĞİ Madde	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
Başka ülkelerdeki yardıma muhtaç insanlara yardım etmek isterim.				
Kantinden aldığım tost, bisküvi vb. yiyecekleri alamayan arkadaşlarımla paylaşıyorum.				
Yardıma ihtiyaç duyan birine yardım edemediğimde üzülürüm.				

ÖZ DENETİM ÖLÇEĞİ Madde	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
Kötü de sonuçlansa davranışımın sorumluluğunu üstlenirim.				
Sadece arkadaşlarımdan değil kendi isteklerim de önemlidir.				
Arkadaşımla bir sorun yaşadığımda kendimde de hata olabileceğini düşünürüm.				

EK D'nin Devamı

SAYGI ÖLÇEĞİ Madde	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
Benden farklı düşünceye sahip olanlara saygı duyarım.				
Sırf insan olmasından dolayı tüm insanlar saygıyı hak eder.				
Toplu taşıma aracında yolculuk yaparken başkalarını rahatsız edecek davranışlardan kaçınırım.				

VATANSEVERLİK ÖLÇEĞİ Madde	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
Ülkemi ve milletimi severim.				
Ulusal değerlere (bayrak sevgisi gibi) önem veririm.				
Ülkemin zor duruma düşmesi beni derinden üzer.				

ADALET ÖLÇEĞİ Madde	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
Arkadaşlarımla iş bölümü yaparken görevlerimizin eşit zorlukta olmasına dikkat ederim.				
Haklı olan kişi sevmediğim biri olsa da onun yanında olurum.				
İnsanlar arasında ayırım yapmak doğru bir davranış değildir.				

EK D'nin Devamı

DOSTLUK ÖLÇEĞİ Madde	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
Sıra arkadaşımın okul araç ve gereçlerini paylaşıyorum.				
Arkadaşıma sonuna kadar güvenirim.				
Başka sınıflarla futbol/voleybol maçı oynayan sınıf arkadaşlarımı kazanması için desteklerim.				

DÜRÜSTLÜK ÖLÇEĞİ Madde	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
Sınavlarda arkadaşımın kâğıdına bakarım.				
Bir dersten düşük aldığım notları soranlara yüksek söylerim.				
Aileme, arkadaşımın ders çalışmaya gidiyorum der başka yerlere giderim.				

← Ynt: KÖK DEĞERLER ÖLÇEKLERİNİZ

7.10.2021 Per 23:03 tarihinde yanıtladınız

AG ali gokalp <gokalpali_1984@hotmail.com>
7.10.2021 Per 22:35
Kime: Siz

Hocam Merhaba,
Tabiki kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Gönderen: arkin özkan <arkinozkan@hotmail.com>
Gönderildi: 7 Ekim 2021 Perşembe 20:01
Kime: gokalpali_1984@hotmail.com <gokalpali_1984@hotmail.com>
Konu: KÖK DEĞERLER ÖLÇEKLERİNİZ

Hocam iyi akşamlar. Kastamonu üniversitesi doktora öğrencisiyim. Kök değerlere yönelik geliştirdiğiniz ölçekleri kullanmak istiyorum. Yardımcı olursanız mutlu olurum.

Cep Telefonum:05054536645

[Yanıtla](#) | [İlet](#)

EK E Eğitsel Oyun Oynatma Beceri Gözlem Ölçeği ve İzni

EĞİTSEL OYUN OYNATMA BECERİ GÖZLEM ÖLÇEĞİ

Sayın Gözlemci,

Bu form eğitsel oyun oynatan liderlerin (oyun oynatan kişi), oyun oynatma becerilerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Formu doldurmadan önce formda gözlemlenmesi gereken becerileri inceleyiniz. Lideri gözlemleyerek form üzerindeki maddeleri “Hiç (1)”, “Az (2)”, “Yeterince (3)” ve “Çok İyi (4)” dereceleri ile değerlendirerek işaretleyiniz (X). Hiçbir gözlem maddesini boş geçmeyiniz.

Eğitsel oyuna başlamadan önce liderin (öğretmen, antrenör vs.) amacını sorup aşağıda yer alan “Eğitsel oyunun amacı” bölümüne not alınız. Gözleminizi bu amaç doğrultusunda yapınız. Lider ve oyuncuların dikkatini dağıtmayacak bir noktada durarak gözleminizi yapınız.

Gözlem Tarihi:..... Gözlem Yeri:.....
Gözlem başlangıç saati:..... Gözlem bitiş saati:.....
Eğitsel Oyun Adı:..... Eğitsel Oyunun Amacı:.....
Gözlemlenen Lider:

1. HAZIRLIK EVRESİ		Hiç uygun değil	Az uygun	Yeterince uygun	Çok uygun
1	Oyun alanını eğitsel oyuna uygun seçmiş.	1	2	3	4
2	Oyun alanı ve malzemeleri uygun (oyuna, oyunun amacına, seviyeye, alana vs.) şekilde önceden hazırlamış.	1	2	3	4
3	Oyun materyallerini oyuncular için uygun (pratik, kullanılabilir, anlaşılır vs.) seçmiş.	1	2	3	4
4	Oyun alanında oyuncular (takım üyesi, rakip, elenen, yedek vs.) için belirli alanları uygun (oyuna, seviyeye vs.) şekilde oluşturmuş.	1	2	3	4
5	Güvenlik önlemlerini yeterince almış.	1	2	3	4
2. OYUN EVRESİ		Hiç Yapmıyor	Az yapıyor	Yeterince yapıyor	Çok İyi Yapıyor
A. EĞİTSEL OYUNA GİRİŞ					
1	Oyunun nasıl oynandığını anlaşılır şekilde açıklıyor	1	2	3	4
2	Grupların, takımların, rollerin (ebe, eş vb.) oyuncuların dağılımlarını uygun/denk (sayı, seviye, cinsiyet vs.) şekilde yapıyor.	1	2	3	4
3	Kullanılacak malzemelerin tanıtımı tek gösterilerek yapıyor.	1	2	3	4
4	Güvenlik önlemlerini net ve anlaşılır şekilde anlatıyor.	1	2	3	4
5	Pekistireçleri, ödül ve cezayı anlaşılır şekilde açıklıyor.	1	2	3	4
6	Deneme oyununu bütün oyuncuların anlayacağı şekilde oynatıyor.	1	2	3	4
7	Eğitsel oyunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol ediyor.	1	2	3	4
B. EĞİTSEL OYUN OYNATMA					
1	Oyunun devamlılığını (sürdürülebilirliği) sağlıyor.	1	2	3	4
2	Oyuna yerinde müdahalelerde (çeşitlendirme yapma, oyunda dengeyi kurma, yeniden düzenleme vb.) bulunuyor.	1	2	3	4
3	Herkesin oyuna katılımını (eleme yerine ceza puanı uygulaması, kısa süreli oyun dışı bırakma, oynamak istemeyenleri ikna etme vs. şekilde) sağlıyor.	1	2	3	4
4	Beklenmedik durumlara çözüm buluyor.	1	2	3	4

EK E'nin Devamı

5	Bireysel ilgi ve farklılıkları göz önünde bulunduruyor.	1	2	3	4
6	Sabırlı bir şekilde oyunu oynatıyor.	1	2	3	4
7	Oyunu adil bir şekilde yönetiyor.	1	2	3	4
8	Oyundan elenenleri/ bekleyenleri vb. uygun (oyun düzenini bozmayacak, görüş alanı içerisinde olacak vs.) alanlara yönlendiriyor.	1	2	3	4
9	Ses tonu, jestler ve mimikleri yerinde ve zamanında kullanıyor.	1	2	3	4
10	Lider (oyun oynatan kişi) oyunu hakim nokta(lar)dan yönetebiliyor.	1	2	3	4
11	Oyunu amacına uygun şekilde oynatıyor.	1	2	3	4
12	Disiplini oyun süresince sağlıyor.	1	2	3	4
13	Oyuncuların istekli, coşkulu ve ilgili şekilde oyunu oynamalarını sağlıyor.	1	2	3	4
14	Oyunu amacına uygun şekilde neticelendiriyor.	1	2	3	4
3. DEĞERLENDİRME EVRESİ		İliş Yapmadı	Az yaptı	Yeterince yaptı	Çok İyi Yaptı
1	Kazanan(lar)ın tebrik edilmesini sağladı.	1	2	3	4
2	Pekiştirici, ödül veya cezayı amaca uygun bir şekilde uyguladı.	1	2	3	4
3	Oyun süresini iyi (amaca, seviyeye, oyuna vb. göre) ayarladı.	1	2	3	4
4	Değerlendirmeleri oyunun amacına uygun yaptı.	1	2	3	4
TOPLAM					

Değerlendirme

Gözlem ölçeği bir bütün olarak değerlendirildiğinde 30 ile 120 arasında puan alınır. Puan arttıkça oyun oynatma beceri düzeyi de artar.

Beceri düzeyi	Puan aralığı
Çok zayıf düzey	30-45 puan
Yetersiz düzey	46-75 puan
Yeterli düzey	76-105 puan
Çok İyi düzey	106-120 puan

Eğitsel Oyun Oynatma Beceri Gözlem Ölçeği

Gelen Kutusu X

a

arkin ozkan <arkinozkan@gmail.com>

Alıcı: serpil.akcinar

24 Şub 2024 17:03

Hocam iyi günler. Kastamonu üniversitesi doktora öğrencisiyim, "Eğitsel Oyun Oynatma Beceri Gözlem Ölçeği" nizi çalışmamda kullanmak istiyorum. Yardımcı olursanız mutlu olurum. Teşekkür ederim.

S

Serpil Akcinar <serpil.akcinar@inonu.edu.tr>

Alıcı: ben

24 Şub 2024 22:08

Merhabalar, tarafımdan geliştirilen Eğitsel Oyun Oynatma Gözlem Ölçeğini kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim

24 Şub 2024 Cmt 17:03 tarihinde arkin ozkan <arkinozkan@gmail.com> şunu yazdı:

EK F Başarı Testi

Başarı Testi

Sevgili öğrenciler bu test bilimsel bir araştırmada kullanmak amacıyla hazırlanmıştır. Soruları dikkatle okuyup doğru olduğunu düşündüğünüz şıkkı işaretleyiniz. Cevabını bilmiyorsanız soruyu boş bırakınız. Cevaplama süreniz 40 dakikadır. Başarılar diliyorum.

1. “Ey iman edenler! Allah için hakkı ayakta tutan, adaletle şahitlik eden kimseler olun. Bir topluluğa duyduğunuz kin, sizi adil davranmamaya itmesin. Adaletli olun; bu, Allah korkusuna daha çok yakışan (bir davranış)tır. Allah’a isyandan sakının. Allah yaptıklarınızı hakkıyla bilmektedir.” (Mâide suresi, 8. Ayet)

Buna göre verilen ayetten aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) Doğru şahitlik yapmak
- B) Allah’ın yaptığımız her şeyi bildiğini unutmamak
- C) Düşmanlarımıza karşı bile adaletli olmak
- D) Yakınlarımıza yardım etmek

2. “Sevdiğini ölçülü sev, belki bir gün düşmanın olabilir. Kızdığını da ölçülü kız, belki bir gün dostun olabilir.” (Tirmizî, Birr ve’s-Sıla, 60)

Bu hadiste anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Herkesle dost olunmamalıdır.
- B) Her zaman dostların yanında olunmalıdır.
- C) Dostluklar karşılıksız sevgi üzerine kurulmalıdır.
- D) İnsanlarla ilişkilerde aşırılıktan kaçınılmalıdır.

3. *İki insan arasında derin sevgi ve saygıyı ifade eden bir değer

*Vatanını, milletini sevmek, bu uğurda her türlü özveride bulunma

*Kişinin dışarıdan bir baskı olmaksızın, davranışlarını denetleyip sınırlaması, kendini kontrol edebilmesi

*Kişinin kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenmesi

Buna göre verilen ahlaki değerlerde aşağıdakilerden hangisinin açıklaması yoktur?

- A) Dostluk
- B) Sorumluluk
- C) Dürüstlük
- D) Öz denetim

4. “Müminler, birbirlerini sevmeye, birbirlerine merhamet ve şefkat göstermeye, tıpkı bir organı rahatsızlandığında diğer organları da uykusuzluk ve yüksek ateşle bu acıyı paylaşan bir bedene benzer.” (Buhârî, Edeb, 27.)

Buna göre verilen hadiste vurgulanan temel düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Vatanseverlik
- B) Kardeşlik
- C) Dürüstlük
- D) Adil olmak

EK F'nin Devamı

5. “Dürüstlük Manavı” adlı proje ile öğrenciler okulda ihtiyaç duydukları meyveleri satın alabilmektedir. Kasiyer çalıştırılmayan bu manavda, alınan meyvelerin bedelinin para kutusuna atılması istenmektedir. Öğrencilerin arkadaşlarına hediye meyve bırakabildikleri bir bölüm de bulunmaktadır. Proje sonunda bütün öğrencilerin aldıkları ürünlerin fiyatını ödedikleri görülmüştür.

Bu proje ile öğrencilerde aşağıdaki davranışlardan hangisinin gelişmesi beklenmez?

- A) Başkalarına sabredebilme bilinci
- B) Hak ve adalet duygusu
- C) Sorumluluk bilinci
- D) Paylaşma ve yardımlaşma duygusu

6. Peygamberimiz Hz.Muhammed(s.a.v.) Mekke’den ayrılmak zorunda kaldığı için üzülerək “(Ey Mekke!) Vallahi sen Allah’ın en hayırlı ve en sevimli olan beldesisin. Senden çıkarılmış olmasaydım seni asla terk etmezdim.” (Tirmizî, Menâkıb, 68) sözleriyle doğup büyüdüğü yere özlemini ifade etmiştir.

Buna göre verilen bu hadis aşağıdaki kavramlardan hangisi kapsamında değerlendirilebilir?

- A) Sorumluluk
- B) Dostluk
- C) Vatanseverlik
- D) Yardımseverlik

7. Vatanımızı sevmek, ona karşı sorumluluklarımızı yerine getirmemizi gerektirir. Çünkü sevmek, birtakım sorumlulukları da beraberinde getirir. Vatanımızı, milletimizi yüceltmek de vatanseverliğin gereklerindendir ve hepimizin görevidir.

Verilen açıklamaya göre aşağıdakilerden hangisi vatanımıza karşı sorumluluklarımızdan birisi değildir?

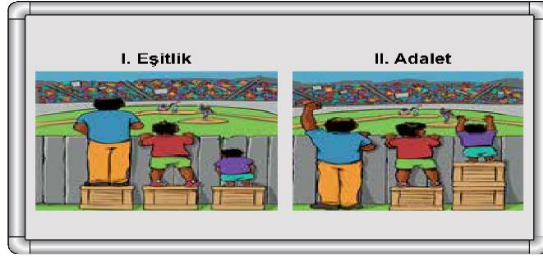
- A) Vatanımızı ve milletimizi kendi çıkarlarımızdan üstün görmemek
- B) Vatanımızı, milletimizi yüceltmek için çalışmak
- C) Vatanımıza ve milletimize layık bir insan olmak için çabalamak
- D) Vatanımıza karşı görevlerimizi yerine getirmek

8. “Kureyş kabilesinden bir kadın hırsızlık yapar. Bir kısım ileri gelen Kureyşliler Hz. Muhammed’e bir aracı göndererek kadını affetmesini isterler. Bu işi Hz. Muhammed’in çok sevdiği bir kişi olan Üsame’nin yapabileceğini düşünürler. Sonra durumu iletmek üzere Üsame’yi Hz. Peygambere gönderirler. Üsame gelip durumu anlatınca Hz. Peygamber üzülür. Ayağa kalkarak şunları söyler: “Ey insanlar, sizden önceki insanlar aralarında varlıklı biri hırsızlık yaptığında ona dokunmazlar; zayıf biri hırsızlık yaptığında ise onun cezasını verirlerdi. Allah onları bu yüzden helak etti. Allah’a yemin ederim, değil o kadın, bu suçu işleyen Muhammed’in kızı Fatıma bile olsa onun da cezasını veririm.” (Buharî, Hudud, 12)

Bu hadiste Hz. Muhammed(s.a.v.), aşağıdakilerden hangisinin önemine işaret etmektedir?

- A) Dürüstlük
- B) Öz denetim
- C) Sorumluluk
- D) Adalet

EK F'nin Devamı



9. Verilen görselle ilgili,

- I. Resimlerde, eşitlik ile adalet arasındaki fark gösterilmeye çalışılmıştır.
 - II. Paylaşım yaparken, insanların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.
 - III. Eşit davranmak, bazen adaletsizliğe neden olabilmektedir.
- yorumlardan hangileri doğrudur?**

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

10. “Rabb’in, sadece kendisine kulluk etmenizi, anne ve babanıza iyi davranmanızı emretti. Onlardan biri veya her ikisi senin yanında yaşlanırsa kendilerine “öf” bile deme, onları azarlama, ikisine de güzel söz söyle.” (İsra suresi, 23.ayet)

Yukarıdaki ayetle ilgili aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- A) Aile büyüklerine karşı saygılı olunmalıdır.
- B) Anne-babanın her isteği sorgusuz yerine getirilmelidir.
- C) Anne-babaya karşı davranışlarda hassas olunmalıdır.
- D) Anne-babaya karşı sorumluluklarımız olduğu unutulmamalıdır.

11. Sorumluluk sahibi bir insanla ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Sorumluluk sahibi insan hata yapmaz
- B) Görevlerini zamanında ve eksiksiz yapar.
- C) İnsanların ortak kullanım alanlarını temiz tutar.
- D) Kendisine verilen emaneti korur.

12. “Müslümanın bir sıkıntısını giderenin Allah da kıyamet günündeki sıkıntılarından birini giderir.” (Buhârî, Mezâlim 3)

Buna göre verilen bu hadis aşağıdakilerden hangisinin önemine işaret etmektedir?

- A) Adaletli olmak
- B) Savurgan olmamak
- C) Hoşgörülü olmak
- D) Yardım etmek

EK F'nin Devamı

13. İhtiyacı olanlara iyilik ve yardım etmeyi seven kişiye yardımsever denir. Dinimiz insanları yardım etmeye teşvik eder ve bunun incitilmeden yapılmasını emreder. Bu duyarlılıkla yapılan yardım, taraflar arasındaki sevgi ve kardeşlik bağlarını güçlendirir.

Buna göre verilen bu parçada aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- A) Hangi konuda yardım yapılmalıdır?
- B) Yardımlaşmanın faydaları nelerdir?
- C) Yardım ederken nelere dikkat edilmelidir?
- D) Yardımsever kime denir?

14. Peygamberimiz Hz. Muhammed “Doğruluk insanı iyiliğe, iyilik de cennete götürür” (Buhâri, Edeb 69) buyurarak doğruluğun önemini ifade etmiştir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi bu hadise uygun bir davranış değildir ?

- A) Doğru sözlü olmak
- B) Emanete ihanet etmemek
- C) Kibirli bir duruşu olmak
- D) Verdiği sözde durmak

15. * Hak ve hukuku gözetmek, her şeye hakkını vermek ve doğruluk anlamlarına gelir.

* Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir.

* Başa gelen sıkıntı ve belaya karşı direnç göstermek, olumsuzlukları olumlu kılmak için gayret etmektir.

Buna göre verilen bu tanımlar konu bakımından aşağıda verilen ayetler ile eşleştirildiğinde hangi ayet dışarıda kalır?

- A) “Kim yararlı bir iş yaparsa kendi iyiliği için yapmış olur; kim de kötülük işlerse kendi aleyhine işlemiş olur.” (Fussilet suresi, 46. ayet)
- B) “Bu Kur’an, ayetlerini düşünsünler ve akıl sahipleri öğüt alsınlar diye sana indirdiğimiz mübarek bir kitaptır.” (Sâd suresi, 29. ayet)
- C) “Ey iman edenler! Sabır ve namaz ile Allah’tan yardım isteyin. Çünkü Allah muhakkak sabredenlerle beraberdir.” (Bakara suresi, 153. ayet)
- D) “...(Birisi hakkında) konuştuğunuz zaman yakınınız bile olsa adil olun...” (En’âm suresi, 152. Ayet)

16. Kim bu cennet vatanın uğruna olmaz ki fedâ?

Şühedâ fışkıracak toprağı sıksan, şühedâ!

Cânı, cânânı, bütün varımı alsın da Hüdâ,

Etmesin tek vatanımdan beni dünyada cüda.

İstiklal marşımızda yer alan bu dördlükte vurgulanan değer aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yurt sevgisi
- B) Doğayı koruma
- C) Şehitlere saygı
- D) Yardımseverlik

EK F'nin Devamı

17. Aşağıdaki atasözlerinden hangisi yardımlaşma ile ilgili değildir?

- A) Komşu komşunun külüne muhtaçtır.
- B) İyi olmak kolaydır, zor olan adil olmaktır.
- C) Az veren candan, çok veren maldan.
- D) Ne verirsen elinle o gelir seninle.

18. “İnsanların en hayırlısı insanlara faydalı olandır.” Buhârî, Mağâzî, 35.

Bu hadisi ilke edinen bir kişinin aşağıdaki davranışlardan hangisini yapması beklenmez?

- A) Akrafa ve komşularına iyi davranması.
- B) Karşılaştığı kişilere selam vermesi.
- C) Eşyalarını kimseyle paylaşmaması.
- D) Doğru ve adaletli davranması.

19. İslam dini sadece bela ve musibetler karşısında değil, insanlarla ilişkilerimizde de sabırlı olmamızı, davranışlarımızı kontrol etmemizi ister.

Aşağıdakilerden hangisi bu duruma örnek gösterilemez?

- A) İftar saati gelmeden orucumuzu açmamak
- B) Derste parmak kaldırmadan konuşmamak
- C) Kantinde sıramızı beklemek
- D) Arkadaşlarımızla oyun oynarken yapılan hatalardan dolayı hemen küsmek

20. “Güçlü kimse, insanları güreşte yenen değil, bilakis öfke anında kendisine hâkim olandır.” (Müslim, Birr, 107.)

Bu hadiste aşağıdakilerden hangisi anlatılmaktadır?

- A) Güreş yapmanın önemi
- B) Öfkenin insana zarar verdiği
- C) Öfkeliyken güreş yapılmaması gerektiği
- D) Öfkenin kontrol altına alınması gerektiği

21. Sevgi, hem dostluk ve kardeşliğin hem de sağlıklı bir toplumun temelini oluşturur. İnsan, sevdiği kimselerden dostlar ve arkadaşlar edinir. Onlarla olan dostluğu, aralarındaki sevgiyle daha da gelişip güçlenir. Sevgi ve saygıya dayalı dostluklar, bu güzel duyguların toplumda da yaygınlaşmasını sağlar.

Buna göre verilen açıklamadan aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- A) Dostluklar sevgiyle daha da gelişip güçlenir.
- B) Sevilen kişilerden dostlar ve arkadaşlar edinilir.
- C) Sevilen kişiler için hiçbir fedakârlıktan kaçınılmaz
- D) Sevgi sağlıklı bir toplumun temelini oluşturur

22. “Her ne olursan ol. Ya olduğun gibi görün, ya da görüldüğün gibi ol.”

Mevlana'nın bu sözü aşağıdaki ahlaki davranışlardan hangisiyle doğrudan ilgilidir ?

- A) Saygı
- B) Yardımseverlik
- C) Sorumluluk
- D) Dürüstlük

EK F'nin Devamı

23. Aşağıdakilerden hangileri anne ve babamıza karşı olan sorumluluklarımızdan biri değildir?

- A) Aile içinde sorumluluklarımızı yerine getirmek
- B) Kendi çıkarımızı düşünerek hareket etmek
- C) Anne ve babamıza iyi davranmak, onları sevip saymak
- D) Onları üzecek söz ve davranışlardan kaçınmak

24. Toplumda güven duygusunun yerleşmesi için insanların söyledikleri sözlerle yaptıkları davranışların tutarlı olması gerekmektedir. Bu da toplumda insanların artmasıyla gerçekleşir.

Buna göre verilen metindeki boşluğa aşağıdaki kavramların hangisi getirilmelidir?

- A) Merhametli
- B) Dürüst
- C) Sabırlı
- D) Gayretli

25. Öz denetim; insanın bir amaca ulaşabilmek için kendi davranışlarını kontrol etmesi, iradesine hâkim olması, nefsinin her isteğine boyun eğmemesi demektir. Bu bilince sahip insanlar sorumluluk duygusuyla hareket ederler.

Buna göre aşağıdaki davranışlardan hangisini yapan kişi öz denetim sahibidir?

- A) Sahibinden izin almadan meyve toplayan
- B) Kızdığı zaman aklına geleni söyleyen
- C) Ödev ve işlerini zamanında yapan
- D) Şaka yaparken yalana başvuran

26. “O takva sahipleri ki, bollukta da darlıkta da Allah için harcarlar; öfkelerini yutarlar ve insanları affederler. Allah da güzel davranışta bulunanları sever.” (Âl-i İmrân suresi, 134. ayet)

Aşağıdakilerden hangisi bu ayette övülen davranışlardan biri değildir?

- A) Tatlı dilli olmak
- B) Öfkeyi kontrol etmek
- C) Yardımsever olmak
- D) Bağışlayıcı olmak

27. Aşağıdakilerden hangisi sabırlı insanların özelliklerinden biri değildir?

- A) Nefislerine ağır gelse de her türlü haramdan uzak dururlar.
- B) Başlarına gelen olumsuzluklar karşısında ümitsizliğe ve karamsarlığa kapılmazlar.
- C) Arkadaşları hata yaptığında hatalarını hemen söylerler.
- D) Başarısızlıktan yılmazlar.

EK F'nin Devamı

28. Bir gün Peygamberimiz Hz. Muhammed(s.a.v.) önlerinden bir cenaze geçerken ayağa kalkar. Çevresindekiler, geçen cenazenin bir Yahudi cenazesi olduğunu söylerler. Hz. Peygamber: “Olsun, o da bir can değil mi?” (Müslim, Cenaiz, 78) diyerek cevap verir.

Bu olay Peygamberimiz Hz. Muhammed’in hangi yönünü göstermektedir?

- A) Sabırlı olduğunu
- B) İnsanlara değer verdiğini
- C) Danışarak iş yaptığını
- D) Cesaretli olduğunu

29. “İman etmedikçe cennete giremezsiniz. Birbirinizi sevmedikçe de gerçek mümin olamazsınız.” (Müslim, İmân 93-94)

“Birbirinize haset etmeyin, birbirinize küsmeyin, birbirinize kin beslemeyin ve sırt çevirmeyin. Ey Allah’ın kulları! Kardeş olun.” (Müslim, Birr 32)

Bu hadislerden aşağıdaki yargıların hangisine ulaşamaz?

- A) Sevgiyi yok edecek davranışlardan kaçınılmalıdır.
- B) Birlik ve beraberliği korumak herkesin görevidir.
- C) Her Müslüman birbirine dostça davranmalıdır.
- D) İman etmek cennete girmek için yeterlidir.

30. İslamiyet, insan ilişkilerine zarar verecek, dostluk ve arkadaşlığa yakışmayan tutum ve davranışlardan kaçınmamızı buyurur.

Aşağıdakilerden hangisi bu davranışlardan birisi değildir?

- A) Dedikodu yapmak
- B) Saygı duymak
- C) Yalan söylemek
- D) Alay etmek

EK G Görüşme Formu

Görüşme Formu

Sevgili Öğrencim, Burada eğitsel oyunlar ve kök değerlerle ilgili görüşlerini belirlemek üzere toplam 12 soru hazırladım. Görüşlerinizi özgürce ifade etmenizi istiyoruz. Görüşmede kimlik bilgileriniz gizli tutulacak ve açıklamalarımız sadece bu araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Arkın ÖZKAN

Doktora Öğrencisi

- 1- Bu ünite de eğitsel oyunlar oynayacağımızı öğrendiğinde neler düşündün, neler hissettin? Açıklar mısın?
- 2- Eğitsel oyunların uygulanması sırasında en çok hoşuna giden/keyif aldığın durum neydi? Neler hissettin?
- 3- Eğitsel oyunların uygulanması sırasında en çok hangi aşamada zorlandın? Neden zorlandın?
- 4-Eğitsel oyunlarla ders işlenmesi konuları öğrenmene katkı sağladı mı? Nasıl katkı sağladığını düşünüyorsun?
- 5- Eğitsel oyunlarla işlenen derslerin geleneksel yöntemle işlenen derslerden farklı olan yönleri var mı? Nelerdir?
- 6- Eğitsel oyunların başka derslerde de kullanılmasını ister miydin? Hangi derste? Neden?
- 7- Bu ünite de bahsettiğimiz kök değerler nelerdir?
- 8- Bu değerler bizler için önemli midir? Hangi açıdan önemlidir?
- 9- Kök değerlere sahip insanların özellikleri nelerdir?
- 10- Bu değerlere uygun hareket ettiğin zaman ne hissedersin? Neden?
- 11- Bu değerlere uygun hareket etmediğin zaman ne hissedersin? Neden?
- 12- Bu değerlerin eğitsel oyunlarla öğretimi konusunda söylemek istediğin başka bir şey var mı?

EK H Ebeveyn Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Tarih: 27/10/2023

EBEVEYN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Değerli Anne ve Babalar;

Çocuğunuzu Arkan ÖZKAN tarafından gerçekleştirilecek olan "Eğitsel Oyunların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programındaki Kök Değerlerin Öğretimine Etkisi" adlı çalışmada yer alabilmesi için sizden izin istiyoruz. Çocuğunuzun bu çalışmaya davet edilmesinin nedeni araştırmanın çocuğunuzun eğitim gördüğü okulda yapılacak olması ve çocuğunuzun da araştırma yapılacak sınıfta eğitim görmesidir.

Bu çalışma, araştırma amaçlı yapılmaktadır ve katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Çocuğunuzun çalışmaya katılması konusunda karar vermeden önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Çalışma hakkında tam olarak bilgi sahibi olduktan sonra ve sorularınız cevaplandıktan sonra eğer çocuğunuzun katılmasını isterseniz sizden bu formu imzalamanız istenecektir. Şu anda bu formu imzalamanız bile istediğiniz herhangi bir zamanda çocuğunuzu çalışmadan çekebilirsiniz. Bu araştırma hakkında çocuğunuza da bilgi vereceğiz ve ondan da bu çalışmaya katılması için izin alacağız.

Araştırmaya ilişkin bilgilendirme; araştırmanın amacı, süresi, araştırmayı kimlerin yapacağı, araştırma süresince katılımcılara nasıl bir uygulama yapılacağı, uygulamanın varsa riskleri, risk varsa riske karşı alınan önlemler, katılımcının araştırma için ne kadar zaman ayırması gerektiği gibi konuları içermeli ve ebeveynlerin anlayabileceği basitlikte ve açıklıkta olmalıdır.

Çalışmaya desteğiniz ve katkınız için teşekkürler.

Arkan ÖZKAN

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın velisi / vasisi olduğum kişinin katılmasını kabul ediyorum.

Veli ya da
Vasinin
İmzası
Adı-Soyadı

EK I Çocuk Rıza Formu



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Tarih: 27/10/2023

ÇOCUK RIZA FORMU

Sevgili

Benim adım Arkın ÖZKAN. "Eğitsel Oyunların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programındaki Kök Değerlerin Öğretimine Etkisi" konusunda bir araştırma yapıyoruz. Amacımız eğitsel oyunların kök değerlerin öğretimine etkisini incelemektir. Araştırma ile yeni bilgiler öğreneceğiz.

Bu araştırmaya katılmayı kabul edersen seninle ve sınıfındaki diğer arkadaşlarınla 7.sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi Ahlaki Davranışlar ünitesinde eğitsel oyunlarla ders işleyeceğiz. Senden başarı testi ve kök değerler ölçeğini cevaplamayı, eğitsel oyunlarla ilgili günlük tutmanı, ünitenin sonunda görüşme yapma şeklinde etkinliklerde bize yardımcı olmanı isteyeceğiz.

Araştırmaya ilişkin bilgilendirme; araştırmanın amacı, süresi, araştırmayı kimlerin yapacağı, araştırma süresince katılımcılara nasıl bir uygulama yapılacağı, uygulamanın varsa riskleri, risk varsa riske karşı alınan önlemler, katılımcının araştırma için ne kadar zaman ayırması gerektiği gibi konuları içermeli ve ebeveynlerin anlayabileceği basitlikte ve açıklıkta olmalıdır. İstemediğin zaman çalışmayı yürütenlere haber vererek çalışmadan ayrılabilirsin.

Bu araştırmanın sonuçları bilimsel bilgiler sağlayacaktır.

Çalışma bitğinde ilgili bilimsel bir dergide yayımlanacaktır. Ancak seninle ilgili tüm bilgiler saklı tutulacaktır.

Bu araştırmaya katılıp katılmamak için karar vermeden önce anne ve baban ile konuşup onlara danışmalısın. Onlara da bu araştırmadan bahsedip onaylarını/izinlerini alacağız. Anne ve baban tamam deseler bile sen kabul etmeyebilirsin. Bu araştırmaya katılmak senin isteğine bağlı ve istemezsen katılmazsın. Bu nedenle hiç kimse sana kışmaz ya da küsmez. Önce katılmayı kabul etsen bile sonradan vazgeçebilirsin, bu tamamen sana bağlı. Kabul etmediğin durumda da biz ve öğretmenlerinin sana karşı davranışlarında bir değişiklik olmayacaktır.

Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek olan soruları istediğin zaman bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim bu kâğıtta yazıyor. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan aşağıya lütfen adını ve soyadını yaz ve imzanı at. İmzaladıktan sonra sana ve ailene bu formun bir kopyası verilecektir. Çalışmamıza katılarak bize ve bilim dünyasına verdiğin katkı için sonsuz teşekkürler.

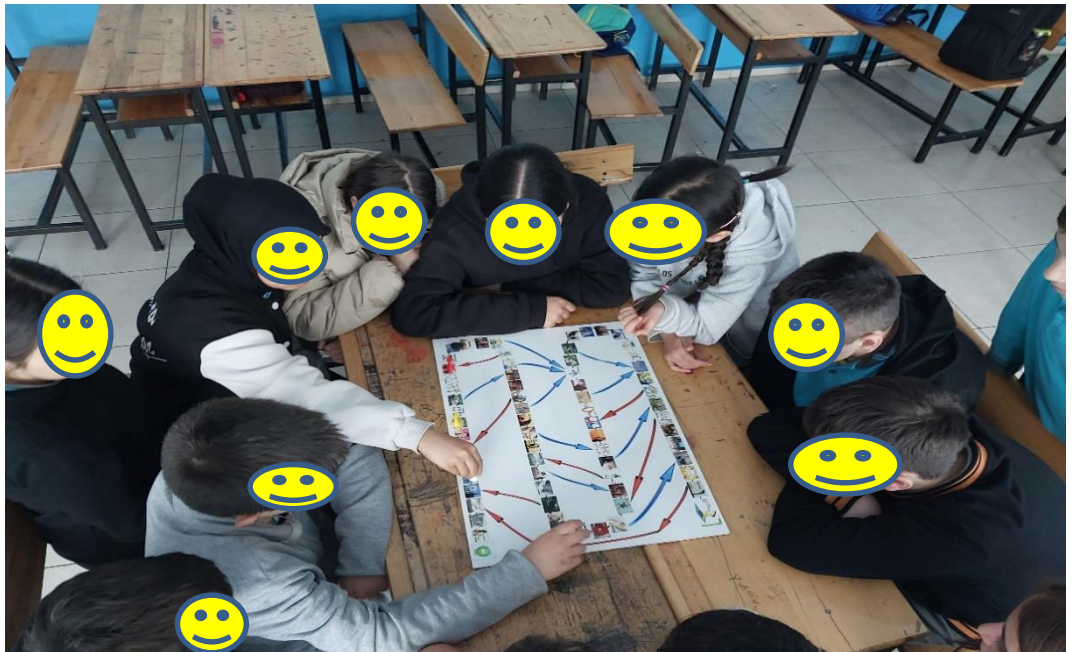
Çocuğun Adı Soyadı:		Araştırmacının Adı Soyadı: Arkın ÖZKAN
Tarih:		Tarih:
İmza:		İmza:

EK İ Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Tarih:	Ders:	Ders Saati:	Yer:	Kazanım:	Sınıf:					
Derse-Ortama İlişkin Gözlem Notları				Eğitsel Oyunların Öğretimine İlişkin Gözlem Notları						
Öğretmenin derse hazırlığı ile ilgili görüşler	Öğrencilerin derse hazırlığı ile ilgili görüşler	Ders Ortamı ile ilgili görüşler	Kullanılan araç gereçlerin değerlendirilmesi	Eğitsel oyuna hazırlık, öğretmenin oyunu açıklama süreci	Eğitsel oyunun oynanma süreci	Eğitsel oyun süresince Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi	Eğitsel oyun süresince Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi	Öğrencilerin oyunlara yönelik ilgi, istek, merak, motivasyon durumları	Eğitsel oyun sonunda öğretmenin değerlendirme, pekiştirme süreci	Yaşanan Problemler ve öneriler

EK J Oyunlara Ait Resimler



EK J'nin Devamı



EK J'nin Devamı



EK J'nin Devamı



EK J'nin Devamı

