



**VİDEO OYUNU VE GELENEKSEL OYUN OYNAYAN
ÇOCUKLARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE
DEĞER ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI
(TÜRKİYE - İNGİLTERE ÖRNEĞİ)**

Eyüp Yılmaz

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

NİSAN, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

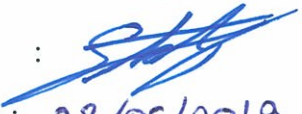
Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Eyüp

Soyadı : YILMAZ

Bölümü : Temel Eğitim – Sınıf Eğitimi

İmza : 

Teslim Tarihi : 28/05/2019

TEZİN

Türkçe Adı: Video Oyunu ve Geleneksel Oyun Oynayan Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Değer Algılarının Karşılaştırılması (Türkiye – İngiltere Örneği)

İngilizce Adı: Comparison of Social Problem Solving Skills and Value Perceptions of Children Who Used to Play Video and Non-Video Games (Turkey – England Example)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Eyüp YILMAZ

JURİ ONAY SAYFASI

Eyüp YILMAZ tarafından hazırlanan “Video Oyunu ve Geleneksel Oyun Oynayan Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Değer Algılarının Karşılaştırılması (Türkiye – İngiltere Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Selma Yel

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

İkinci Danışman: Prof. Dr. Mark D. Griffiths

(Psikoloji, Nottingham Trent Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Bekir Buluç

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Oktay Akbaş

(Eğitim Programları ve Öğretim, Kırıkkale Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Ferudun Sezgin

(Eğitim Yönetimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Hüseyin Köksal

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Soner Aladağ

(Sınıf Eğitimi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 30/04/2019

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



*Gökalp'ime ve
Tüm dünya çocuklarına...*

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecimin her aşamasında benden desteğini esirgemeyen, gerek entelektüel birikimi gerekse tecrübesiyle bana rehber olan, süreç boyunca fikirlerime yol gösterici olan, iki farklı ülkede çalışma konusunda beni cesaretlendirerek bu süreçte elinden gelen tüm imkânları seferber eden, sadece akademik hayatta değil aynı zamanda sosyal hayatta da bana rehber olan değerli hocam Prof. Dr. Selma YEL'e teşekkürü bir borç bilirim.

İngiltere'deki zorlu veri toplama sürecinde her daim yanımda olan, derin alan bilgisi ve tecrübesiyle bana her adımda ışık olan, gerek etik anlayışı gerekse de çalışkanlığı ile bana her daim model olacak olan değerli hocam ve ikinci danışmanın Prof. Dr. Mark D. Griffiths'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez İzleme Kurulu'nda yer alarak tezimin bugünlere gelmesine katkılar sunan, farklı bakış açısı ile kıymetli önerilerde bulunan, gerek bilgi birikimi gerekse de tecrübelerinden faydalandığım ve her zaman faydalanacağım kıymetli hocalarım Prof. Dr. Bekir BULUÇ ve Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'a içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca tez savunmasında yer alarak tezime değerli katkılar yapan Prof. Dr. Ferudun SEZGİN, Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL ve Doç. Dr. Soner ALADAĞ hocama teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte araştırmayı 2228-B Yüksek Lisans Öğrencileri İçin Doktora Burs Programı ve 2214-A Yurt Dışı Araştırma Burs Programı kapsamında 4 yıl (48 ay) boyunca maddi olarak destekleyen TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Bu günümü kadar maddi-manevi hiçbir desteği benden esirgemeyen anneme, babama, kardeşlerime, bu zorlu süreçte hiçbir fedakârlıktan kaçınmayarak benimle gece-gündüz veri analiz eden, benden güler yüzünü hiç esirgemeyen sevgili eşim Ayşe'ye ve hangi ruh halinde olursam olayım gülümseme sebebim olan oğlum Gökalp'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ankara, 2019

Eyüp YILMAZ

**VIDEO VE GELENEKSEL OYUN OYNAYAN ÇOCUKLARIN
SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE DEĞER
ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI
(TÜRKİYE - İNGİLTERE ÖRNEĞİ)**

(Doktora Tezi)

Eyüp Yılmaz

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı video oyunu ve geleneksel (video olmayan) oyun oynayan Türk ve İngiliz çocukların problem çözme becerileri ile değer algılarının karşılaştırılmasıdır. Karma araştırma desenlerinden baskın durum deseninde yürütülen bu çalışmada nicel yaklaşım ağırlıklı/yön verici olarak kullanılırken nitel yaklaşım, bu süreçte destekleyici görev görmüştür. Araştırmanın nicel yaklaşımında yordayıcı korelasyonel araştırma deseninden nitel yaklaşımında ise doküman inceleme deseninden faydalanılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci iki eğitim-öğretim yılı sürmüştür. İlk olarak 2016 – 2017 eğitim-öğretim yılında, İngiltere'nin Nottingham şehrinde bulunan dört devlet okulunda öğrenim gören 255 ilkokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin Ankara ilinde bulunan üç devlet okulu ve bir özel okul olmak üzere toplam dört ilkokuldan 268 dördüncü sınıf öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma yaşları 9 – 11 arasında değişen toplam 523 ilkokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Hem Türkiye örnekleminde yer alan kız çocukların oranı ($n = 140$, % 52,2) hem de İngiltere örnekleminde yer alan kız çocukların oranı ($n = 136$, % 53,3) erkek çocukların oranından daha yüksektir.

Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların sosyal problem çözme becerileri ile değer algılarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından İngilizce olarak geliştirilen ve Türkçeye uyarlamaları yapılan “Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanteri (ÇİSPDE)” ile “Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri” kullanılmıştır. Çocukların demografik bilgilerine ilişkin veriler ise “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Ana uygulama yapılmadan önce geliştirilen envanterlerin sınanması amacıyla her iki ülkede de ön uygulama gerçekleştirilmiş ve envanterlerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirlik cevaplanabildikleri görülmüştür. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında iki farklı kültürde kullanılan ölçme araçlarının aynı yapıyı ölçtüğünün istatistiksel ispatı olan ölçme değişmezliği hesaplanmış ve geliştirilen her iki envanterin de aynı yapıyı ölçtüğü belirlenmiştir. İkinci bir kodlayıcıya kodlama eğitimi verilerek araştırma süresince elde edilen veriler iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla Krippendorff’un Alpha (Kalpha) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda sosyal problem durumları için kodlayıcılar arası güvenilirlik değerlerinin .954 ile .988 arasında ve ahlaki ikilem hikayeleri için güvenilirlik değerlerinin .912 ile .986 arasında değer aldıkları tespit edilmiştir. Sosyal problem durumları envanterinin puanlanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “puanlama anahtarı” kullanılırken, ahlaki ikilem hikayelerinin puanlanması için Colby, Kohlberg ve meslektaşları tarafından geliştirilen “ahlaki olgunluk puanlama sistemi” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler betimsel ve içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilirken, nicel verilerin analizinde aracılığıyla frekans hesaplama, t-testi, ki-kare, tek yönlü varyans analizi, normallik testi, korelasyon ve çoklu regresyon analizi gibi istatistiki hesaplamalardan faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, İngiliz çocukların Türk çocuklarına göre video oyunlara günlük ortalama daha fazla zaman harcadıkları, Türk çocukların ise İngiliz çocuklara göre daha uzun süre geleneksel oyun oynadıkları belirlenmiştir. Her iki örneklem grubunda da erkek çocukların kız çocuklarına göre video oyunlarına günlük ortalama daha fazla süre harcadıkları, buna karşın kız çocukların sosyal problem durumları envanteri puanlarının erkek çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Şiddet içerikli aksiyon-macera, silah-savaş, hayatta kalma-korku gibi video oyunların çocukların sosyal problem çözme becerilerini ve değer algılarını olumsuz olarak etkilerken, eğitsel ve beceri öğretimi amaçlı üretilen video oyunların ise olumlu olarak etkilediği bulunmuştur. Bunun yanında hareket temelli aksiyon-macera, spor, rol yapma oyunları ile strateji-zeka türündeki geleneksel oyunların çocukların problem çözme becerilerini olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında oynanan oyun türü ile problem senaryolarına yönelik geliştirilen çözüm önerileri arasında anlamlı ilişki bulunduğu, şiddet içerikli video oyunlarını tercih eden çocukların çözümlerinin de şiddet içerikli olabildiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Oyun, geleneksel oyun, video oyunu, sosyal problem, sosyal problem çözme becerisi, değer, değer algısı

Sayfa Adedi : 240 + xxii

Danışman : Prof. Dr. Selma YEL

İkinci Danışman : Prof. Dr. Mark D. GRIFFITHS

**COMPARISON OF SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS AND
PERCEPTION OF VALUES OF CHILDREN WHO USED TO PLAY
VIDEO AND NON- VIDEO GAMES
(TURKEY – ENGLAND EXAMPLE)**

(Ph.D. Thesis)

Eyüp YILMAZ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April 2019

ABSTRACT

The main purpose of this study was to compare the social problem-solving skills and perception of the values of children who used to play video and non-video games. During the study carried out in the dominant status design which is one of the mix method design, while the quantitative approach was used as a weighted/director, the qualitative approach was used as a supporter. In the quantitative approach of the research, the predictive correlational design was used while the document review design was used in the qualitative approach. The data collection process lasted two academic years. Firstly, in 2016 - 2017 academic year, data were collected from 255 fifth and sixth grade British pupils who were studying in four different public primary schools in Nottingham, England. In the 2017-2018 academic year, 268 fourth grade Turkish pupils who were studying in four primary schools (three public schools and a private school) were included in the study. The girls' rates both in Turkey sample ($n = 140$, 52.2%) and in England sample ($n = 136$, % 53,3) are higher than the proportion of boys. "Social Problem Situations for Children" and "Moral Dilemma Inventory for Children" measuring tools developed in English and then adopted in Turkish were used in order to determine the social problem solving skills and value perceptions of

Turkish and British pupils. The demographic information of pupils was collected through “Personal Information Form”. In order to test the measuring tools whether to serve their purpose or not, pre-application was carried out in both countries and it was observed that both inventories could be answered by the children. Within the scope of validity and reliability studies, the measurement invariance which is the statistical proof that the measurement tools used in two different cultures was calculated and it is determined that both inventories measure the same structure. The data were coded by two different encoders by giving coding training to a second encoder, and Krippendorff’s Alpha (Kalpha) reliability coefficient was calculated to determine the intercoder reliability. As a result of the reliability analysis, it was found that the intercoder reliability values for social problem situations ranging from .954 to .988 and ranging from .912 to .986 for moral dilemma stories. While “the scoring table” developed by the researcher was used in order to score the social problem situations inventory and “moral maturity scoring system” developed by Colby, Kohlberg and their colleagues was used to score the moral dilemma stories. While qualitative data were analyzed by using descriptive and content analysis technique, statistical calculations such as frequency calculation, t-test, chi-square, one-way Anova, normality test, correlation, and multi-regression analysis were used to analyze the quantitative data. The research findings indicated that while British children spend more time on video games than Turkish children, Turkish children play traditional games longer than British children. In both samples, it was found that in daily life the boys spend more time on video games than girls whereas girls’ social problem situations inventory scores were significantly higher than boys’ scores. It has been found that while the violent video games such as shooter-war, action-adventure, survival horror negatively affect children’s social problem-solving skills and value perceptions, the video games produced for educational or skill-training affect positively. In addition, it has been concluded that movement-based non-video games like action-adventure, sports, role-playing games, and strategy-intelligence games have a positive impact on children's problem-solving skills. Besides, it has been determined that there is a significant relationship between video games types played by children and their solution suggestions developed for problem scenarios, and the solutions of children who prefer to play violent video games could also be violent. Suggestions were offered towards researchers, teachers and parents in line of research findings.

Key Words : Game, traditional game, video game, social problem, social problem solving skill, value, value perception

Page Number : 240 + xxii

Supervisor : Prof. Dr. Selma YEL

Co-supervisor : Prof. Dr. Mark D. GRIFFITHS

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xxii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Varsayımlar.....	12
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Tanımlar.....	13
BÖLÜM 2	14
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Sosyal Problemler ve Problem Çözme	14
2.1.1. Problem Kavramı	15
2.1.2. Problemlerin Sınıflandırılması/Türleri.....	16
2.1.3. Sosyal Problem Çözme Becerisinin Gelişimi ve Önemi	19

2.1.4. Sosyal Problem Çözme Sürecinin Aşamaları	22
2.2. Değer Kavramı ve Değer Eğitimi	23
2.2.1. Değer Kavramı.....	23
2.2.2. Değerlerin Sınıflandırılması.....	25
2.2.3. Değer Eğitimi.....	25
2.2.4. Değer Eğitimi Yaklaşımları	29
2.2.5. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Teorisi	31
2.3. Çocuk Oyunları.....	35
2.3.1. Oyunların Tarihsel Gelişimi	35
2.3.2. Oyunun Tanımı ve Çocuklar Açısından Önemi.....	36
2.3.3. Geleneksel Oyunlardan Dijital Oyunlara Geçiş.....	37
2.3.4. Video Oyun Türleri.....	40
2.3.5. Video Oyunların Olumlu ve Olumsuz Yönleri.....	40
BÖLÜM 3	46
3. YÖNTEM	46
3.1. Araştırmanın Modeli.....	46
3.2. Evren ve Örneklem	47
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	51
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	51
3.3.2. Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanterinin Geliştirilmesi	51
3.3.3. Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanterinin Geliştirilmesi	56
3.4. Pilot Çalışma.....	58
3.5. Ölçme Araçlarının Normallik Testleri	59
3.5.1. Sosyal Problem Durumları Envanteri Normallik Testi Sonuçları	59
3.5.2. Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Normallik Testi Sonuçları	62
3.6. Verilerin Toplanması	64

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	65
3.7.1. Ölçme Araçlarının Değişmezliğinin Hesaplanması	65
3.7.2. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Hesaplanması	68
3.8. Verilerin Puanlanması.....	72
3.8.1. Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanterinin Puanlanması.....	72
3.8.2. Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikayelerinin Puanlanması	74
3.9. Verilerin Analizi	78
BÖLÜM 4	80
BULGULAR.....	80
4.1. Video ve Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelere İlişkin Bulgular	80
4.1.1. Video ve Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelerin Dağılımı	80
4.1.2. Video ve Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelerin Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları.....	85
4.1.3. Video ve Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelerin Yaş Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları	87
4.2. Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Cinsiyet, Yaş ve Oyunlara Harcanan Sürelere Göre İncelenmesi.....	89
4.2.1. Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları	89
4.2.2. Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Yaş Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları	90
4.2.3. Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Oyunlara Harcanan Sürelere Göre Analiz Sonuçları.....	91
4.3. Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Cinsiyet, Yaş ve Oyunlara Harcanan Sürelere Göre İncelenmesi	93
4.3.1. Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi ..	94

4.3.2. Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Yaş Düzeylerine Göre İncelenmesi	95
4.3.3. Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Oyunlara Harcanan Sürelere Göre Analiz Sonuçları.....	96
4.4. Oynanan Oyun Türüne Göre Problem Çözme Becerileri ile Değer Algılarının Yordanmasına İlişkin Bulgular	98
4.4.1. Çocukların Tercih Etmiş Oldukları Oyunların Türlerine Göre Dağılımı	98
4.4.2. Çocukların Tercih Etmiş Oldukları Oyun Türlerine Göre Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Bulgular	104
4.4.3. Çocukların Tercih Etmiş Oldukları Oyun Türlerine Göre Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Bulgular	110
4.5. Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Çözüm Kategorileri.....	116
4.6. Tercih Edilen Oyun Türleri ile Çözüm Kategorileri Arasındaki İlişki	118
4.6.1. Türkiye Örneğine İlişkin Bulgular.....	118
4.6.2. İngiltere Örneğine İlişkin Analiz Sonuçları.....	124
4.7. Sosyal Problem Durumlarına Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	129
4.7.1. Birinci Sosyal Problem Durumuna İlişkin Çözüm Örnekleri	129
4.7.2. İkinci Sosyal Duruma İlişkin Çözüm Örnekleri	131
4.7.3. Üçüncü Sosyal Duruma İlişkin Çözüm Örnekleri	134
4.7.4. Dördüncü Sosyal Duruma İlişkin Çözüm Örnekleri.....	137
4.7.5. Beşinci Sosyal Duruma İlişkin Çözüm Örnekleri.....	139
4.7.6. Altıncı Sosyal Duruma İlişkin Çözüm Örnekleri.....	143
4.8. Ahlaki İkilem Hikayelerine Yönelik Katılımcı Yargılarına İlişkin Bulgular	146
4.8.1. Kırılan Vazo Hikâyesine İlişkin Örnek Yargılar	146
4.8.2. Çalınan Yavru Köpek Hikâyesine İlişkin Örnek Yargılar	149
4.8.3. Daha Fazla Gelir Hikâyesine İlişkin Örnekler	153
4.8.4. İlk Yardım Hikâyesine İlişkin Örnekler	156

BÖLÜM 5	159
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	159
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	159
5.2. Öneriler	170
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	170
5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	171
5.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler	171
KAYNAKLAR	172
EKLER.....	196

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Düzeyleri	32
Tablo 2 Uygulama Yapılan Okulların Sosyo-Ekonomik Bölgelere Göre Dağılımı	49
Tablo 3 Örneklem Gruplarına İlişkin Detaylı Bilgiler	50
Tablo 4 Sosyal Problem Çözme Becerisini Belirlemeye Yönelik Geliştirilen Ölçme Araçları	52
Tablo 5 Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Normallik Testi Sonuçları	59
Tablo 6 Ahlaki İkilem Hikâyeleri Envanteri Puanlarının Normallik Testi Sonuçları	62
Tablo 7 Sosyal Problem Durumları Envanteri Ölçme Değişmezliği Analizi Sonuçları	67
Tablo 8 Ahlaki İkilem Hikâyeleri Envanteri Ölçme Değişmezlik Analizi Sonuçları	68
Tablo 9 Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Kodlayıcılararası Güvenirlik Analizi Sonuçları	70
Tablo 10 Ahlaki İkilem Hikâyelerine İlişkin Kodlayıcılararası Güvenirlik Analizi Sonuçları	71
Tablo 11 Video Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelere İlişkin Frekans Analizi ..	81
Tablo 12 Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelere İlişkin Frekans Analizi	83
Tablo 13 Cinsiyete Göre Video Oyunlarına Günlük Ortalama Harcanan Sürelere İlişkin Ki-Kare Sonuçları	85
Tablo 14 Cinsiyete Göre Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelere İlişkin Ki-Kare Sonuçları	86

Tablo 15 Yaş Düzeylerine Göre Video Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelere İlişkin Ki-Kare Sonuçları	87
Tablo 16 Yaş Düzeylerine Göre Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelere İlişkin Ki-Kare Sonuçları	88
Tablo 17 Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	89
Tablo 18 Sosyal Problem Durumları Envanteri Betimsel İstatistikleri	90
Tablo 19 Çocukların Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Yaş Düzeylerine Göre Anova Sonuçları	91
Tablo 20 Video oyunlara günlük ortalama ayrılan sürelerle ilişkin betimsel istatistikler ...	92
Tablo 21 Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Video Oyunlara Harcanan Süreye Göre ANOVA Sonuçları	92
Tablo 22 Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Ayrılan Sürelere İlişkin Betimsel İstatistikler	93
Tablo 23 Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Video Oyunlara Harcanan Süreye Göre ANOVA Sonuçları	93
Tablo 24 Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	94
Tablo 25 Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Betimsel İstatistikleri	95
Tablo 26 Çocukların Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Yaş Düzeylerine Göre Anova Sonuçları	96
Tablo 27 Video oyunlara günlük ortalama ayrılan sürelerle ilişkin betimsel istatistikler ...	96
Tablo 28 Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Video Oyunlara Harcanan Süreye Göre ANOVA Sonuçları	97
Tablo 29 Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Ayrılan Sürelere İlişkin Betimsel İstatistikler	97
Tablo 30 Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Video Oyunlara Harcanan Süreye Göre Anova Sonuçları	98

Tablo 31 <i>Türk Çocukları Tarafından Tercih Edilen Oyunların Türlerine Göre Dağılımları</i>	99
Tablo 32 <i>İngiliz Çocukları Tarafından Tercih Edilen Oyunların Türlerine Göre Dağılımları</i>	100
Tablo 33 <i>Video Oyun Türlerine Göre Sosyal Problem Durumu Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	104
Tablo 34 <i>Üretim Amacı Esaslı Video Oyun Türlerine Göre Sosyal Problem Durumu Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	105
Tablo 35 <i>Geleneksel Oyun Türlerine Göre Sosyal Problem Durumu Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	106
Tablo 36 <i>Video Oyun Türlerine Göre Sosyal Problem Durumu Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	107
Tablo 37 <i>Üretim Amacı Esaslı Video Oyun Türlerine Göre Sosyal Problem Durumu Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	108
Tablo 38 <i>Geleneksel Oyun Türlerine Göre Sosyal Problem Durumu Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	109
Tablo 39 <i>Video Oyun Türlerine Göre Ahlaki İkilem Durumları Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	110
Tablo 40 <i>Üretim Amacı Esaslı Video Oyun Türlerine Göre Ahlaki İkilem Durumları Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	111
Tablo 41 <i>Geleneksel Oyun Türlerine Göre Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	112
Tablo 42 <i>Video Oyun Türlerine Göre Ahlaki İkilem Durumları Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	113
Tablo 43 <i>Üretim Amacı Esaslı Video Oyun Türlerine Göre Ahlaki İkilem Durumları Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	114
Tablo 44 <i>Geleneksel Oyun Türlerine Göre Ahlaki İkilem Durumları Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	115

Tablo 45 <i>İçeriklerine Göre Video Oyun Türleri ile Çözüm Kategorileri Arasındaki Korelasyonlar</i>	119
Tablo 46 <i>Üretim Amaçlarına Göre Video Oyun Türleri ile Çözüm Kategorileri Arasındaki Korelasyonlar</i>	121
Tablo 47 <i>Geleneksel Oyun Türleri ile Çözüm Önerileri Arasındaki Korelasyonlar</i>	123
Tablo 48 <i>İngiliz Çocukların Tercih Etmiş Oldukları Video Oyun Türleri ile Problem Durumlarına Yönelik Çözüm Önerileri Arasındaki Korelasyon</i>	125
Tablo 49 <i>İngiliz Çocukların Üretim Amaçlarına Göre Oynadıkları Video Oyun Türleri ile Problem Durumlarına Yönelik Çözüm Önerileri Arasındaki Korelasyon</i>	126
Tablo 50 <i>İngiliz Çocukların Tercih Etmiş Oldukları Geleneksel Oyun Türleri ile Problem Durumlarına Yönelik Çözüm Önerileri Arasındaki Korelasyon</i>	128

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yaşayan değerler eğitimi programı yoluyla değer geliştirme yöntemi	28
Şekil 2. Ülkelerin video oyunlarına yıllık ortalama harcanan paraya göre dağılımları	38
Şekil 3. Crysis 2 video oyunundan bir sahne	43
Şekil 4. Ground Theft Auto (GTA) 4 oyunundan bir sahne	44
Şekil 5. Amerikalı askerlerin Irak işgali sırasında Felluce kasabasında girdikleri çatışmadan bir kare	45
Şekil 6. ArmA II video oyunundan bir savaş sahnesi	45
Şekil 7. Sosyal problem durumları histogram grafiği (Türkiye)	61
Şekil 8. Sosyal problem durumları histogram grafiği (İngiltere)	61
Şekil 9. Sosyal problem durumları histogram grafiği (Tüm örneklem)	61
Şekil 10. Ahlaki ikilem hikayeleri histogram grafiği (Türkiye)	63
Şekil 11. Ahlaki ikilem hikayeleri histogram grafiği (İngiltere)	63
Şekil 12. Ahlaki ikilem hikayeleri histogram grafiği (Tüm örneklem)	63
Şekil 13. Sosyal problem durumlarının faktör yüklerine ilişkin model	67
Şekil 14. Ahlaki ikilem hikayelerinin faktör yüklerine ilişkin model	68
Şekil 15. Türk ve İngiliz çocukların video oyunlarına günlük ortalama harcadıkları süre dağılımı	82
Şekil 16. Türk ve İngiliz çocukların geleneksel oyunlara günlük ortalama ayırdıkları süre dağılımı	84
Şekil 17. Türk çocukların tercih etmiş oldukları video oyun türlerinin toplam oran içerisindeki dağılımları	101

<i>Şekil 18.</i> İngiliz çocukların tercih etmiş oldukları video oyun türlerinin toplam oran içerisindeki dağılımları	101
<i>Şekil 19.</i> İngiliz çocukların tercih etmiş oldukları üretim amaçlarına göre video oyun türlerinin toplam oran içerisindeki dağılımları	102
<i>Şekil 20.</i> Türk çocukların tercih etmiş oldukları üretim amaçlarına göre video oyun türlerinin toplam oran içerisindeki dağılımları	102
<i>Şekil 21.</i> İngiliz çocukların tercih etmiş oldukları geleneksel oyun türlerinin toplam oran içerisindeki dağılımları	103
<i>Şekil 22.</i> Türk çocukların tercih etmiş oldukları geleneksel oyun türlerinin toplam oran içerisindeki dağılımları	103
<i>Şekil 23.</i> Türkiye örneklemine ilişkin çözüm kategorileri	116
<i>Şekil 24.</i> İngiltere örneklemine ilişkin çözüm kategorileri	117
<i>Şekil 25.</i> 93 kodlu katılımcının birinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri.....	129
<i>Şekil 26.</i> 187 kodlu katılımcının birinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri.....	130
<i>Şekil 27.</i> 20 kodlu katılımcının birinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri.....	130
<i>Şekil 28.</i> 166 kodlu katılımcının birinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri.....	131
<i>Şekil 29.</i> 194 kodlu katılımcının ikinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri.....	132
<i>Şekil 30.</i> 225 kodlu katılımcının ikinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri.....	132
<i>Şekil 31.</i> 54 kodlu katılımcının ikinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri.....	133
<i>Şekil 32.</i> 68 kodlu katılımcının ikinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri.....	134
<i>Şekil 33.</i> 107 kodlu katılımcının üçüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri ...	134
<i>Şekil 34.</i> 187 kodlu katılımcının üçüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri ...	135
<i>Şekil 35.</i> 20 kodlu katılımcının üçüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri	136
<i>Şekil 36.</i> 173 kodlu katılımcının üçüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri ...	136
<i>Şekil 37.</i> 134 kodlu katılımcının dördüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri	137
<i>Şekil 38.</i> 258 kodlu katılımcının dördüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri	138
<i>Şekil 39.</i> 237 kodlu katılımcının dördüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri	138

Şekil 40. 173 kodlu katılımcının dördüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri	139
Şekil 41. 212 kodlu katılımcının beşinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri....	140
Şekil 42. 237 kodlu katılımcının beşinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri....	140
Şekil 43. 208 kodlu katılımcının beşinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri....	141
Şekil 44. 140 kodlu katılımcının beşinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri....	142
Şekil 45. 186 kodlu katılımcının altıncı problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri	143
Şekil 46. 237 kodlu katılımcının altıncı problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri	144
Şekil 47. 123 kodlu katılımcının altıncı problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri	145
Şekil 48. 236 kodlu katılımcının altıncı problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri	145
Şekil 49. 68 kodlu katılımcının kırılan vazo hikâyesine ilişkin yargısı	146
Şekil 50. 157 kodlu katılımcının kırılan vazo hikâyesine ilişkin yargısı	147
Şekil 51. 89 kodlu katılımcının kırılan vazo hikâyesine ilişkin yargısı	148
Şekil 52. 239 kodlu katılımcının kırılan vazo hikâyesine ilişkin yargısı	149
Şekil 53. 88 kodlu katılımcının çalınan yavru köpek hikâyesine ilişkin yargısı	150
Şekil 54. 248 kodlu katılımcının çalınan yavru köpek hikâyesine ilişkin yargısı	150
Şekil 55. 248 kodlu katılımcının çalınan yavru köpek hikâyesine ilişkin yargısı	151
Şekil 56. 248 kodlu katılımcının çalınan yavru köpek hikâyesine ilişkin yargısı	152
Şekil 57. 248 kodlu katılımcının çalınan yavru köpek hikâyesine ilişkin yargısı	153
Şekil 58. 74 kodlu katılımcının daha fazla gelir hikâyesine ilişkin yargısı.....	154
Şekil 59. 255 kodlu katılımcının daha fazla gelir hikâyesine ilişkin yargısı.....	154
Şekil 60. 126 kodlu katılımcının daha fazla gelir hikâyesine ilişkin yargısı.....	155
Şekil 61. 110 kodlu katılımcının daha fazla gelir hikâyesine ilişkin yargısı.....	156
Şekil 62. 195 kodlu katılımcının ilkyardım hikâyesine ilişkin yargısı.....	156
Şekil 63. 91 kodlu katılımcının ilkyardım hikâyesine ilişkin yargısı.....	157
Şekil 64. 29 kodlu katılımcının ilkyardım hikâyesine ilişkin yargısı.....	158

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TUBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu
ÇİSPDE	Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumlar Envanteri
SPSIC	Social Problem Solving Inventory for Children
DYY	Değere Yönelik Yargı
DYOY	Değere Yönelik Olmayan Yargı

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal hayatın her alanında (teknoloji, sağlık, ulaşım, iletişim vb.) yaşanan teknolojik gelişmeler ve bu gelişmeler doğrultusunda kaydedilen ilerlemeler, toplumlara yeni imkanlar sunarak yaşamlarını kolaylaştırırken, aynı zamanda baş edilmesi gereken problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Örneğin ulaşım alanındaki ilerlemeler ile birlikte bireyler çok uzak mesafelere dahi hızlı ve konforlu bir şekilde seyahat etme imkanı bulurken, aynı ulaşım araçlarının gürültü ve çevre kirliliği gibi problemleri de beraberinde getirdiği görülmektedir.

D’Zurilla ve Nezu (2001) problemi “bireylerin uyumlayıcı faaliyetleri için bir cevap talep ettiği ancak bazı engellerin varlığından dolayı etkili bir yanıtın hemen görünmediği ya da ulaşılamadığı herhangi bir yaşam durumu ya da olayı” olarak tanımlamaktadırlar (s. 213). En genel anlamda problem, bireyin bir ihtiyacını karşılamak ya da hedefini gerçekleştirmek istediği durumlardan kaynaklı bir bilinmeyendir (Arlin, 1989). Problem çözme ise bireylerin hedeflerine doğru yöneldiklerinde karşılaştıkları engeller ile hedefleri arasındaki boşluğu anlamlandırma ve yeniden çözme sürecidir (Bingham, 1998). Kiili (2007) problem çözme sürecini “hedeflenen ancak hemen ulaşılamayan bir amaca yönelik gösterilen çaba” olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla problem çözme süreci, süreci

tanımlama, problem hakkında bilgi toplama, problemi analiz etme ile çoklu bakış açıları ve düşünme süreçlerini gerektirir (Baron, 1996, s. 242; Bingham, 1998).

Problemler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış (sosyal) problemler olmak üzere iki sınıfta toplanmaktadır (Jonassen, 1997). Yapılandırılmış problemler tek bir çözümü, ideal bir çözüm yolu ve yapılandırılmış bir amacı bulunan problemlerdir (Sinnott, 1989). Sosyal problemler ise günlük yaşam uygulamalarında sıklıkla karşılaştığımız, çoklu çözüm veya çözüm yollarına sahip ve çözüme kavuşturulması için çeşitli içerik alanlarının entegrasyonunu gerektiren problemlerdir (Chen, 2009; Jonassen, 1997). İki problem türü arasındaki temel fark, yapılandırılmış problemlerin (örneğin matematik problemleri) kesin bir cevabı bulunurken, sosyal problemler için böyle bir cevap ya da çözümden bahsetmek mümkün değildir. Sosyal problemler için en iyi çözüm problem durumunun altında yatan önceliklere göre değişiklik gösterebilmektedir. Papert (1993), yapılandırılmamış problemlerin yapılandırılmış problemlere göre problem çözümleri için çok daha anlamlı ve/veya faydalı olduğunu belirtmektedir. Çünkü bu problemler problem çözümleri için farklı problem çözme stratejilerini kullanabilmeleri için çok daha fazla fırsat sunarlar.

Sosyal problem çözme terimi, doğal çevremizde ya da dünyanın herhangi bir bölgesinde meydana gelen ve bizleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen problemleri çözme sürecini temsil eder (D'zurilla & Nezu, 1982). Burada dikkat edilmesi gereken “sosyal” sıfatının problem durumunu herhangi bir spesifik problem tipi ile sınırlamadığıdır. Sosyal problem çözme çalışmaları, toplumsal sorunların yanı sıra, kişisel olmayan problemler (örneğin bireyin evine hırsız girmesi), kişisel problemler (duygusal, davranışsal, bilişsel ve/veya sağlık problemleri) ve kişilerarası problemler (evlilik çatışmaları, aile içi anlaşmazlıklar) gibi bireylerin fonksiyonlarını etkileyebilecek problem tiplerine yönelik çalışmalar yapar (D'Zurilla, Nezu, & Olivares, 2004, s. 11).

Çocuklar, yaşamımızın her alanında artan şekilde karşılaştığımız şiddet ve hoşgörüsüzlük gibi sosyal problemlerden yetişkinlere nazaran çok daha fazla etkilenmektedirler. Çünkü, özellikle de 8 yaş altı çocuklar fantezi ile gerçekliği birbirinden ayırt etmede güçlük yaşamakta ve şiddet içerikli durumlardan çok daha fazla etkilenmektedirler (Harvard Health Letter, 2009). Birçok ülkede, aileler ve eğitimciler çocukların bu tür problemlerle başa çıkabilmesinin tek yolunun, onları tehdit eden problemler hakkında bilgi sahibi olmaları ve onlarla başa çıkabilecek sosyal becerilere sahip olmalarından geçtiğine inanmaktadır (Şahin, 2011; Tillman, 2000, s. 19). Dolayısıyla problem çözme becerisi yaşamın ilk yıllarından

itibaren kazandırılması ve desteklenmesi gereken ve bireyin tüm yaşamı boyunca süren becerilerden biri olarak kabul edilmektedir. Öyle ki çocuklar dört yaş kadar erken bir dönemde bile uygun bir eğitimle problem çözücü düşünme biçimini kazanabilirler (Shure, 2001; Shure & Spivack, 1982).

Teknolojik gelişmelerin hayatımıza getirmiş olduğu bir diğer köklü değişim ise hızlı bir küreselleşme sürecinin yaşanması ve bunun sonucunda da toplumlararası etkileşiminin çok daha yüksek seviyelere ulaşmasıdır. Artan bu etkileşimle beraber toplumsal değerlerin karşılıklı olarak birbirlerinden etkilendikleri ve bunun sonucunda da değer algılarının değiştiği, kaybolduğu ya da yeni değerlerin ortaya çıktığı görülmektedir (Köylü, 2006). Rokeach (1973) değeri, belirli bir davranış tercihinde ısrarlı inanç ve kişisel ve toplumsal varlığın amacı olarak tanımlamaktadır. Çelikkaya (1996)'ya göre ise değer, bir toplum, ideoloji ya da insanlar arasında kabul gören, benimsenen ve sürdürülen her türlü algı, düşünce, davranış, kural ya da varlıklardır.

Ahlaki değerler genellikle bireylerin kişiliklerinin merkezinde yer alır ve bu değerlere güçlü duygular eşlik eder (Bartels & Pizarro, 2011) ve inançlar bireylerin sahip oldukları değerlere göre şekillendirilebilir (J. Baron & Spranca, 1997). Bu değerler bir çok ülke için önemli sosyal ve politik öneme sahiptir (Cooley, 2008; Halstead & Pike, 2006; United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2007). Ancak bireylere ahlaki değerleri kazandırmak, kısa vadede mümkün olmayan, uzun ve sürekli çaba gerektiren bir süreçtir. Dolayısıyla, toplumun etkin işleyişinin devamı için çocukların ahlaki değerlerin nasıl öğretilceği konusu dünya genelinde çözülmesi gereken bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bingham (1998) problem çözme becerisi kazanımı ile değer eğitimi arasında yakın bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir (s. 24). Problem çözme becerisi kazanımı çocukları bilişsel ve duyuşsal olarak desteklerken aynı zamanda değer eğitimi sağlar. Sosyal hayatta karşılaşılan problemleri çözüme kavuşturmak için çözüm yollarını denemek ve problemin altında yatan nedenlerin kaynağını düşünmek sürecin bilişsel yönünü oluştururken, çözüm süreci boyunca sabırlı olabilmek ve sürecin, depresif tutum sergilemek, çözüm aramayı bırakmak ve bir an önce çözüme ulaşma isteği gibi negatif etkilerine karşı dirençli olabilmek duyuşsal yönünü oluşturmaktadır. Aynı zamanda bireyler problem çözme sürecinde azimli, çalışkan ve yardımsever olmayı, sorumluluk almayı ve bilimsel bir tutum kazanmayı öğrenirken diğer

bireylerle sosyal ilişkilerini geliştirme imkanı bulurlar (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Webster-Stratton, 1990).

Çocuklara yönelik değer ve beceri eğitimi verilmesinde araştırmacıların üç temel öge üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ceylan, Bıçakçı, Aral, ve Gürsoy (2012) problem çözme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğunu ve bu eğitimin ilk verildiği yerin aile olduğunu, aile bireylerinin problemlerini çözme biçimleri ve tutumlarının çocuklara örnek teşkil ederek onların problem çözme biçimlerini etkilediğini belirtmektedir. Kohlberg ve Hersch (1977), çocuklara değer aktarımı yapılmasında ailelerin sosyal organizasyonları içerisindeki “çocuk-yetişkin etkileşiminin” önemini vurgulamaktadır. Onlara göre bireylere değer aktarımı erken yaşlardan itibaren başlamalıdır ve aktarım şekli aile içi etkileşim türüne göre değişiklik gösterebilmektedir. Aile içi etkileşim ne kadar güçlü ve sürekli olursa, aktarılmak istenen değerler de o kadar etkili ve kalıcı olur. MacNaughton ve Hughes (2007) ise değer öğretiminde sosyal bağlantının önemine vurgulamaktadır. Bireylerin küçük yaşlardan itibaren sosyal ortamlarında sahip olacakları güçlü ilişkiler onlara insan haklarını dikkate alan ahlaki değerleri tecrübe etmelerine, kişiselleştirmelerine ve aynı zamanda ahlaki sorumluluklarıyla alakalı kendi fikirlerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Değer ve beceri aktarımında önemine işaret edilen bir diğer öge ise okuldur. Akpınar ve Özdaş (2013) bireylerin içinde yaşadıkları toplumun değer yargılarını ve kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları genç yaşta kazanmaya başladığını ve bu nedenle, okul öncesi ve ilköğretim dönemlerinde yapılan değer eğitiminin çok önemli olduğunu belirtmektedir. Çelik ve Buluç (2018) da benzer olarak okulların çocuklara sürekli bir öğrenme ve uygulama fırsatı sunarak yaşamları boyunca kullanabilecekleri bir değer eğitimi alışkanlığı kazandırdığını belirtmektedir. Bununla birlikte Ekşi (2003) çocuklara değer eğitimi verilmesi ve problem-çözme becerinin kazandırılması görevinin sadece ailelere ya da okullara bırakılmasının büyük bir hata olacağını belirterek okul-aile ve toplum işbirliğinin önemine vurgu yapmaktadır.

Çocukların oynamış oldukları oyunlar onların problem çözme becerileri ile değer algılarını etkileyen en önemli unsurlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Cicchino, 2015). Çünkü çocuklar oyun oynarken zihinlerini gerçek yaşam durumlarının bir nevi simülasyonlarına aktararak kendini geliştirir. Oyun esnasında gerçek yaşamdaymış gibi kararlar alınır, çözümler analiz edilir ve problemler çözülür . Yapılan çalışmalar oyunların çocuklar üzerinde pek çok olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Baykoç (2006),

oyunların çocukların tanıma, tanımlama hatırlama, sıralama, ve problem çözme gibi pek çok fonsiyonlarını desteklediği gibi, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini artırarak onların sosyal roller kazanmalarına ve kişilik gelişimlerine yardımcı olduğunu belirtmektedir (s. 148). Oyunlar çocukları sosyal, duygusal, fiziksel ve akademik olarak desteklerken, aynı zamanda onların zihinsel gelişimlerini de desteklemektedir (Badegruber, 2006; Baranowski, Thompson, Durant, Baranowski, & Puhl, 1993; Burdette & Whitaker, 2005; Cirhinlioğlu, 2001; Koçyiğit, Tuğluk, ve Kök, 2007; Plummer, 2008; Tatira, 2014). Grup oyunları esnasında çocuklar karşılıklı olarak birbirlerine anlayış, hoşgörü ve saygı göstermesi gerektiğini öğrenir ve bu sayede temel yaşamsal değerleri kazanmış olurlar (Başal, 2007). Ayrıca oyunlar aracılığıyla çocuklar dünyalarını genişletir, problem çözme becerilerini geliştirir, kalıcı arkadaşlıklar edinir, bireysel özgürlüklerini artırır ve eğlenceli zaman geçirir (Bishop, 2013). Öte yandan, oyunların ahlaki değerlerin etkili bir öncüsü olduğu söylenebilir. Çünkü oyunların tabiatında yer alan kurallara dayalı sistem ile duygular oluşurken aynı zamanda bu kurallar dayandıkları sosyal değerlerin anlaşılmasını sağlar (Chen & Darst, 2001; Elias, 1987). Çocuklar oyunlar sayesinde diğer çocuklarla sosyalleşme imkanı bulurken (Tatira, 2014) aynı zamanda birbirine saygı duymayı, kuralları takip etmeyi, yardımlaşmayı ve/veya oyunlar aracılığıyla arkadaşlık geliştirmeyi öğrenir. Yapılan çalışmalar (Badegruber, 2006; Baranowski, Thompson, Durant, Baranowski, & Puhl, 1993; Başal, 2007; Bishop, 2013; Burdette & Whitaker, 2005; Chen & Darst, 2001; Cirhinlioğlu, 2001; Elias, 1987; Koçyiğit, Tuğluk, ve Kök, 2007; Plummer, 2008; Tatira, 2014) incelendiğinde, çocukların oynamış oldukları geleneksel oyunların onların problem çözme becerileri ve değer algılarının olumlu olarak etkilediği bulgularının bilimsel açıdan kanıtlanmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu çalışmada çocuklar tarafından oynanan geleneksel oyunların onların problem çözme becerileri ile değer algılarına yönelik bir etkisinin olup olmadığı, etkisi var ise bu etkinin hangi yönde (olumlu-olumsuz) olduğu bilimsel araştırma süreçleri takip edilerek belirlenmesi ve alanyazındaki bu boşluğun doldurulması hedeflenmektedir. Ayrıca araştırmacılar (Badegruber, 2006; Baranowski, Thompson, Durant, Baranowski, & Puhl, 1993; Baykoç, 2006; Başal, 2007; Cicchino, 2015; Plummer, 2008; Tatira, 2014) tarafından çocuk oyunlarına yönelik yapılan değerlendirmelerin tüm oyun türlerini kapsayacak şekilde genelleyici bir yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Halbuki oyunlar türlerine (spor, strateji, zeka, ip, aksiyon vb.) göre farklı içerikler barındırmakta ve dolayısıyla da oyunların oyuncular üzerinde farklı etkilere sahip olması beklenmektedir. Alanyazında çocukların problem çözme becerileri ile değer

algılarına hangi geleneksel oyun türünün nasıl bir etkisinin olduğunun belirlenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanılmaması bu çalışmayı gerekli ve önemli kılmıştır.

Teknolojinin gelişimi ve internetin yaygınlaşması ile birlikte çocuk oyunları artık gerçek ortamlardan sanal ortamlara doğru kaymaya başlamış ve bu durum yeni bir eğlence anlayışı olan video (dijital) oyunların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Yılmaz, Griffiths, & Kan, 2017). Video oyunları onyıllardır çocuklar ve gençler tarafından gittikçe artan bir şekilde tercih edilmektedir (Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey, & Boyle, 2012). Öyle ki günümüzde artık video oyunlarının, birçok farklı araç ve seçenek olmasına rağmen çocuklar tarafından tercih edilen en popüler eğlence biçimlerinden biri olduğu görülmektedir (Alpert, 2007; Griffiths, Kuss, & King, 2012; Skoric, Teo, & Neo, 2009).

Video oyunlarının bireyler arasında bu kadar popüler hale gelmesi elbetteki tesadüf değildir. Oyun endüstrileri mevcut oyuncuların oyuncuları bağlamak ve yeni oyuncular kazanmak amacıyla sürekli bir arayış ve gelişim içindedirler. Bu amaçla alan uzmanlarından destek almak da dahil pek çok yöneme başvurulmaktadır. Başvurulan en etkili yöntemlerden birisi de oyunların içeriklerinin oyuncuların istek ve beklentileri doğrultusunda sürekli olarak güncellenmesidir. Özellikle de yeni nesil video oyunları, sürekli kullanımı teşvik etmek amacıyla hızlı olay akışı barındırmakta ve oyunculara gelişmiş görsel ve işitsel efektler sunmaktadır (Ng & Wiemer-Hastings, 2005). Bu durum bireylerin video oyunlarına uzun süre harcamalarına neden olmaktadır. Ayrıca bireylerin oyunlara yönelik motivasyonları ve oyunlardan beklentileri uzun süre oyun oynamadaki önemli etkenlerden birisidir (Haagsma, Pieterse, Peters, & King, 2013). Shaffer, Squire, Halverson, ve Gee (2005) bu beklentiye atıf yaparak video oyunlarının bireylerin gerçek hayatlarında önem verdikleri ve yapmak istedikleri şeyleri yapabilmeleri için onlara düşünme, sosyal etkileşim ve teknolojiyi bütünleştirerek kullanabilecekleri yeni sosyo-kültürel dünyalar oluşturup hizmetlerine sunduğunu belirtmektedir. Yani bireyler hayalini kurup ama yapamadıkları pek çok şeyi oyun dünyasında yapma imkanı bulabilmektedirler. Video oyunlarının özellikle d çocuk ve gençler tarafından bu kadar rağbet görmesi bu oyunların onlar açısından yararlı mı yoksa zararlı mı olduğu tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Araştırmacılar on yıllardır yaptıkları çalışmalarla bu tartışmaya katkı yapmaya çalışmaktadırlar. Yapılan araştırmalar video oyunlarının oyuculara yönelik olumsuz etkilere sahip oldukları gibi olumlu etkilerinin de varlığını ortaya koymaktadır.

Bushman ve Huesmann (2006), çocukların zihinlerinin yetişkinlere göre algılama ve kodlamaya karşı daha hassas ve daha kolay etkilenebilir oldukları için, şiddet içerikli medya ya da video oyunu sahnelerinden çok daha kolay etkilenebildiklerini belirtmektedir. Benzer olarak Wallenius, Punamäki, ve Rimpelä (2007) saldırganlık ve şiddet içerikli video oyunu oynamanın, orta çocuklukta artan ve daha sonra da ergenlik döneminde devam eden saldırgan davranışlarla bir ilişkisinin olabileceğini iddia etmektedir. Onlara göre bu dönemlerde, çocukların beyinleri hala çok hassastır ve kolaylıkla yönlendirilebilir. Bunun yanında uzun süre video oyunu oynama ile yüksek düzeyde depresyon, saldırganlık, sürekli kaygı, duygusal dengesizlik, iştah kaybı, uyku bozuklukları ve fiziksel aktiviteleri ihmal etme ya da fiziksel aktivitelere karşı isteksizlik davranışları arasında anlamlı ilişki belirleyen birçok çalışma yapılmıştır (Veerson & Murphy, 2003; Charlton, 2002; Chumbley & Griffiths, 2006; Griffiths, 2010). Yine uzun süre boyunca ve dürtüsel olarak oynanan video oyunları ile zayıf psikososyal refah (Lemmens, Valkenburg, & Peter, 2011), düşük akademik başarı (Skoric vd., 2009; Yılmaz, Yel, & Griffiths, 2018) ve yüksek düzey saldırganlık ve narsisizm ile düşük düzey öz-kontrol (Kim, Namkoong, Ku, & Kim, 2008) davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Video oyunlarının barındırdığı içeriklerin çocukların ahlaki gelişimleri üzerindeki etkilerine yönelik endişeler de giderek artmaktadır. En önemli endişelerden birisi de saldırganlık ve şiddet içerikli video oyunlarının çocuklarda ve gençlerde olumsuz ahlaki değerlerin gelişimine neden olup olmadığıdır (Cooper & Mackie, 1986; Lemmens vd., 2011). Yine Benrazavi, Teimouri, ve Griffiths (2015) bazı video oyunların içerdikleri cinsel öge ve pornografik sahnelerin özellikle de çocuklar ve gençlerin ahlaki gelişimleri açısından tehlike arz ettiğine dikkat çekmektedir.

İlk nesil video oyunları genellikle oyuncuları eğlendirmeye odaklanırken, yeni nesil video oyunları oyuncuları sadece eğlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğretme, öğrenme, davranış değişikliği gibi eğitsel ve terapatik müdahale gibi iyileştirici amaçlarla da kullanılabilirler (Annetta, 2010; Griffiths, Kuss, & Ortiz de Gortari, 2017). Bunun yanında video oyunları oyunculara sosyal becerileri ile problem çözme becerilerini geliştirme imkanı verir. Çünkü bu tür oyunlar oynanırken, daha küçük nedensel bağlantılı problem çözme egzersizleri yapılarak daha büyük problemler (oyunu kazanma, bölümü geçme, rakibi yenme vb.) çözüme kavuşturulur (Griffiths, Davies, & Chappell, 2003; Kiili, 2005). Ayrıca, video oyunları oyunculara gittikçe zorlaşan ve karmaşılaşan problemler sunarak oyuncuların bu problemleri çözmeye zorlamakta ve bu sayede oyuncular sosyal

problem çözme becerilerini geliştirebilecekleri deneyimler yaşamaktadırlar (Adachi & Willoughby, 2013; Gee, 2003, 2007; Griffiths, 2002). Bununla beraber eğitsel amaçlı üretilen video oyunları öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkılar sunabilir. Garriş, Ahlers, ve Driskell (2002) eğitsel bilgisayar oyunlarının genellikle klasik bir öğreticiden daha etkili olduğunu; çünkü bu oyunlarda öğrenme ortamı ve deneyimlerinin çocuklar açısından daha eğlenceli ve zevkli hale getirildiğini belirtmektedir. Bununla beraber bazı araştırmacılar eğitsel video oyunlarının sadece öğrencilerin ilgilerini çektiğini ve motivasyonlarını artırdığını fakat onların öğrenme düzeylerine önemli bir katkı yapmadıklarını belirtmektedir (Brewster, 1996; Ke, 2008; Papastergiou, 2009).

Görüldüğü üzere video oyunlarının, oyunculara yönelik olumsuz etkileri olduğu gibi olumlu etkileri de bulunmaktadır. Bu sonuçlar video oyunlarının tamamını kapsayacak şekilde yararlıdır ya da zararlıdır şeklinde genel bir değerlendirme yapılmasının sağlıklı bir yaklaşım olmayacağını göstermektedir. Benzer olarak Gentile (2011) video oyunlarının içeriklerine ve oynama şekillerine bağlı olarak hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olabileceğini belirtmektedir. Alanyazın incelendiğinde video oyunların çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini/ilişisini belirlemeye yönelik birçok çalışma (Adachi & Willoughby, 2013; Chuang & Chen, 2007; Craig, Brown, Upright, & DeRosier, 2016; Hamlen, 2013; Hofferth, 2010; Kang, Liu, & Qu, 2017; Liu, Lee, Kang, & Liu, 2016; Piscalkiene, 2009; Shute, Wang, Greiff, Zhao, & Moore, 2016; Sun, Wang, & Chan, 2011; Sung, Hwang, & Yen, 2015; Yang, 2012) yapıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalardan elde edilen bulgulardan hareketle araştırmacıların yukarıda bahsedildiği üzere video oyunlarına yönelik genelliyici değerlendirmelerde bulundukları görülmektedir. Dolayısıyla hangi video oyun türünün çocukların problem çözme becerileri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunun belirlenmesi bu tür genellemelerin önüne geçebilmesi adına önem arz etmektedir. Alanyazında böyle bir çalışmaya rastlanılmaması bu araştırmayı gerekli kılmakta ve bu çalışma ile alanyazındaki var olan bu boşluğun doldurulması hedeflenmektedir.

Bireyler, içinde yaşadıkları topluma katkıda bulunabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri için bilgi, beceri ve ahlaki değerlerle donatılmış olması gerekmektedir. Oyun oynamak, bireyleri bu beceri ve değerlerle donatan birçok faktörden biridir. Araştırmacılar oyunların bireyler üzerindeki etkilerine odaklanmış ve olumlu olumsuz birçok etkisinin olduğu yapılan çalışmalarla ortaya çıkarılmıştır. Bununla birlikte, video oyunlarının oyuncuların ahlaki gelişimleri üzerindeki etkisine/etkilerine yönelik çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar incelendiğinde video oyunlarının çocukların ahlaki gelişimleri

üzerindeki etkisine yönelik bir fikir birliğinin sağlanamadığı görülmektedir. Ventura, Shute, ve Zhao (2013) tarafından yapılan çalışmada video oyunu oynamak ile oyun dışındaki görevlerde daha azimli olma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bagley ve Shaffer (2009) ise video oyunu oynamanın oyuncuların kamu yararına hizmet etme duygularını tetiklediği, ve kişisel saygı duygusunu geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında video oyunlarının çocuklarda düşük empati duygusuna neden olduğu (Funk, Baldacci, Pasold, & Baumgardner, 2004), barındırdığı cinsel içeriklerin onların ahlaki gelişimlerini olumsuz olarak etkilediği (Benrazavi vd., 2015; Whitty, Young, & Goodings, 2011) ve şiddet içerikli sahnelerin çocukların saldırganlığa yönelik inançlarını etkilediği (Zhen, Xie, Zhang, Wang, & Li, 2011) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışma ile birlikte çocukların oynamış oldukları video oyunların türlerine göre onların değer algıları üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunun belirlenerek hem alanyazında mevcut olan tartışmaya hem de sınırlı bulunan bilimsel çalışmalara katkı sağlanması hedeflenmektedir. Yine hem çocukların oyun tercihlerinin hem de problem çözme becerileri ile değer algılarının içinde yaşadıkları kültüre göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi adına bu çalışma iki farklı kültürde gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı video oyunu ve geleneksel oyun oynayan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile değer algılarının belirlenerek Türkiye ve İngiltere örneklemi bağlamında karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın amacına ulaşılabilmesi için şu alt amaçlara cevap aranmıştır.

Alt Amaçlar

Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların;

1. Video ve geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları süreler;

- a. Nasıl bir dağılım göstermektedir?
- b. Cinsiyetlerine,
- c. Yaş düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Sosyal problem durumları envanteri puanları,

- a. Cinsiyetlerine,
- b. Yaş düzeylerine,

- c. Video ve geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları sürelele göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanları,
- a. Cinsiyetlerine,
 - b. Yaş düzeylerine,
 - c. Video ve geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları sürelele göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Tercih ettikleri video ve geleneksel oyun türleri;
- a. Nasıl bir dağılım göstermektedir?
 - b. Sosyal problem durumları envanteri puanlarını,
 - c. Ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?
5. Sosyal problem durumlarına ilişkin çözüm önerileri hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
6. Tercih ettikleri oyun türleri ile sosyal problem durumlarına yönelik çözüm önerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
7. Sosyal problem durumlarına ilişkin çözüm önerileri nasıldır?
8. Ahlaki ikilem hikayelerine ilişkin değer yargıları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Hayatımızın her alanında yaşanan gelişmeler değişimleri, değişimler ise sağlamış oldukları konforun yanında çözülmesi gereken problemleri beraberinde getirmektedir. Sosyal yaşamlarında bu tür basit ya da karmaşık birçok problemle başetmek zorunda kalan bireyler ise enerjilerinin ve zamanlarının birçoğunu problem çözme ve karar verme süreçlerine ayırmak zorunda kalmaktadır. Bireylerin bu tür problemler karşısında başarı elde edebilmesi için etkin bir problem çözme becerisi ile donatılmış olması önem kazanmaktadır. Problem çözme becerisi yaşamın ilk yıllarından itibaren kazandırılması ve desteklenmesi gereken bir beceridir (Ocak-Anlıak ve Dinçer, 2005; Senemoğlu, 2007). Erken yaşlardan itibaren çocuklarda problem çözme becerisinin geliştirilmesinde aile (Arı ve Seçer, 2003; Ekşi, 1990) ve eğitim kurumlarının (Miller ve Nunn, 2001) yanı sıra çocuk oyunların da önemli bir işlevi bulunmaktadır. Araştırmacılar (Badegruber, 2006; Baykoç, 2006; Plummer, 2008; Tatira,

2014) çocukların oynamış oldukları oyunların çocuklar üzerinde problem çözme becerisinin gelişimi de dahil olmak üzere birçok olumlu etkisinin bulunduğunu belirtmektedirler. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde yapılan değerlendirmelerin ve oyunlar ile ilgili düşüncelerin bilimsel olarak kanıtlanmaya ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma çocukların oynadıkları geleneksel oyun türlerinin belirlenmesi ve bu türlerin çocukların problem çözme becerileri üzerinde ne gibi etkilerinin olduğunun belirlenmesi açısından önemlidir.

Teknolojinin gelişimi ve internetin yaygınlaşması ile beraber çocukların oynadıkları oyunlar da sokak ortamından sanal ortama doğru kaymaya başlamış ve bu oyunlar gün geçtikçe de çocukların hayatlarında daha önemli bir yer edinmeye başlamışlardır. Bu durum video oyunlarının çocuklar üzerindeki etkisine yönelik tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Video oyunların etkilerine yönelik yapılan çalışmaların olumlu etkilerinin (Aldrich, 2005; Bakar, Tüzün, ve Çağıltay, 2008; Cole ve Griffiths, 2007; Garris vd., 2002; Wan ve Chiou, 2006) yanında birçok olumsuz etkisinin (Charlton, 2002; Griffiths, 1995; Griffiths, 2005; Lemmens vd., 2011; Yılmaz vd., 2018) bulunduğunu belirlemiştir. Bu durum oyunların içeriklerine göre oyunculara farklı etkiler sunduğunu ve video oyunlarına yönelik genel bir değerlendirmenin doğru bir yaklaşım olmayacağını göstermektedir. Bu araştırma video oyunlarının içeriklerine göre çocukların problem çözme becerileri üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunun belirlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu çalışma, eğitsel paydaşlar olan ailelerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin video oyunların çocuklar üzerindeki etkileri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlaması bakımından önemlidir. Yine bu çalışma ailelere ve eğitimcilere hangi video oyun türünden eğitsel ya da beceri öğretimi amaçlı faydalanabilecekleri ya da çocukları hangi oyun türlerinden uzak tutmaları gerektiği konusunda rehberlik etmesi açısından değerlidir. Bu çalışma, iki farklı kültürde (Türkiye – İngiltere) yetişmiş çocukların hem video hem de geleneksel oyun tercihlerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi, tercih edilen oyun türlerinin farklı kültürdeki çocukların problem çözme ve değer algıları üzerindeki nasıl bir etkisinin olduğunun belirlenmesi, sınırlı bulunan kültürlerarası çalışmalara katkı yapması ve araştırmacılara kültürlerarası çalışmalar için yeni alanlar oluşturarak rehberlik etmesi bakımından değerlidir.

Değişen dünya düzeni ve artan toplumsal etkileşimlerle birlikte toplumsal değerlerin de değişime uğradığı, kaybolduğu, ya da yeni değerlerin ortaya çıktığı görülmektedir (Köylü, 2006). Bu durum ülkelerin vatandaşlarına özellikle de formal eğitim yoluyla çocuklara yönelik karakter eğitimi, değer eğitimi ve ahlak eğitimi gibi eğitim süreçlerini başlatmalarına

yol açmıştır. Araştırmacılar çocuklarda değer algısının oluşumunda ve gelişiminde birçok faktörün etkili olduğunu ve çocuk oyunlarının da bu temel faktörlerden birisi olduğunu belirtmektedirler (Akpınar ve Özdaş, 2013; Cicchino, 2015; Çelik ve Buluç, 2018; Kohlberg & Hersh, 1977) . Yapılan bazı çalışmalar (Bagley ve Shaffer, 2009; Ventura vd., 2013) çocukların oynadığı video oyunların onların değer algılarını olumlu olarak etkilediğini belirtmektedir. Bunun yanında video oyunların çocukların değer algılarına yönelik olumsuz içerikler barındırdığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Benrazavi vd., 2015; Whitty vd., 2011; Funk vd., 2004; Zhen vd., 2011). Bu çalışma çocukların oynadığı oyunların türlerine göre değer algıları üzerinde nasıl bir etkisinin bulunduğunun belirlemesi ve alanyazında var olan tartışmaya katkı sağlaması bakımından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile değer algılarına etki edebilecek bazı değişkenlerin (veri toplama sürecine kadar ki ön yaşantılar, edinilen bilgi birikimi, anne-baba tutumu vb.) araştırmaya dahil edilmesi mümkün olmamıştır. Araştırmaya dahil edilemeyen bu değişkenlerin araştırma sonuçlarını anlamlı olarak etkilemediği varsayılmaktadır.
2. Veri toplama sürecinden hemen önce tüm katılımcı gruplara yönelik güdüleme çalışmaları yapılmıştır. Ancak tüm bunlara rağmen katılımcıdan kaynaklı (hasta olma durumu, aile kaynaklı problemler vb.), uygulama ortamından kaynaklı (ortamın çok soğuk ya da sıcak olması, güneş ışığının geliş açısı vb.) ya da uygulayıcılardan kaynaklı değişkenler öğrencilerin güdülenmelerine etki etmiş olabilir. Bu değişkenlerin araştırma sonuçlarına anlamlı olarak etki etmediği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada ele alınan değerler çalışma yapılan okulların öğretim programlarında yer verilen değerler ile sınırlıdır.
2. Çocukların video ve geleneksel oyunlara ayırdıkları süreleri etkileyebileceği düşünülen anne – baba eğitim düzeyi ve sosyo – ekonomik düzey değişkenlerine yönelik sorulara içinde bulundukları yaş grubu gereği sağlıklı dönütler veremedikleri gözlenmiştir. Bu değişkenlerin analizlere dahil edilememesi araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.

1.6. Tanımlar

Yapılandırılmış Problem: Tek bir çözümü, ideal bir çözüm yolu ve yapılandırılmış bir amacı bulunan problemlerdir (Sinnott, 1989).

Yapılandırılmamış Problem: Toplum tarafından oluşturulan ve yine toplum tarafından çözüme kavuşturulan ya da en azından etkisi hafifletilen genelde birden fazla çözümü ve çözüm yolunu barındıran, doğru çözümün problemin temelini oluşturan etmenlere göre değişiklik gösterebildiği koşullardır (Jamrozik & Nocella, 1998; Kitchner, 1983).

Sosyal Problem Çözme Becerisi: Bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştığı problemleri tanımlama, belirleme ve problemlere etkili çözümler üretme girişimlerinin yer aldığı öz-yönetimli bilişsel-davranışsal süreçlerdir (D’Zurilla ve Nezu, 2001, s. 212).

Video Oyunu: Bir ya da daha fazla oyuncunun dahil olduğu, amacı, kuralları, geri bildirimleri, çıktıları ve bir hikayesi olan, genellikle rekabet ya da meydan okumaya dayanan ve teknolojik cihazlar yardımıyla oynanabilen oyunlardır (Prensky, 2001).

BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde problem ve problem çözme kavramlarına, problem türlerine, bireylerde sosyal problem çözme becerisinin önemine, değer kavramına, değer eğitiminin önemine ve değer eğitimi yaklaşımlarına, geleneksel ve video oyunlarına, video oyunlarının bireyler, özellikle de çocuklar ve ergenler açısından olumlu-olumsuz yönlerine yer verilmiştir.

2.1. Sosyal Problemler ve Problem Çözme

İnsanoğlu varoluşundan bu yana gerek ihtiyaçları, gerek merak duygusu gerekse de keşfetme isteğinden hep bir değişim/yenileşim peşinde koşmuştur. Özellikle de sanayi devriminden sonra toplumlar hızlı bir sanayileşme sürecine girmiş ve teknolojik gelişimlerde büyük ivmeler yakalanmıştır. Günümüzde ise bu ivmelerin daha da yukarılara taşınması ile birlikte toplumlar artık birçok alanda (sağlık, iletişim, ulaşım vb.) çok daha hızlı değişimlere/gelişimlere maruz kalmaktadır. Yaşanan bu değişimler toplumların hayatlarını kolaylaştırıp, problemlerle baş etmesine yardımcı olurken, yeni problemleri de beraberinde getirmektedir. Adak (2009) bu değişimlerle beraber toplumların eğitim ve gelir düzeylerinin artmasına karşın, eğitim eşitsizliklerinin, gelir dağılımındaki dengesizliklerin sürmekte olduğunu ve dünyanın pek çok ülkesinde çocukların açlık mücadelesi verdiğini belirtmektedir. Öte yandan iletişim alanındaki gelişmeler (özellikle de sosyal medyanın yaygınlaşması) ile birlikte yüz yüze iletişimin azalması ve sosyal yalnızlıkların artması; sanayi ve ulaşım alanındaki gelişmelerle de gürültü kirliliği, çevre kirliliği ve küresel ısınma gibi çok daha büyük problemlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu noktada problem kavramının tanımlanması, çeşitlerinin belirlenmesi ve bireylere problem çözme becerisinin kazandırılması ya da geliştirilmesinin üzerinde durulması önem arz etmektedir.

2.1.1. Problem Kavramı

D’Zurilla ve Nezu (2001) problemi “ Bireylerin uyumlayıcı faaliyetleri için bir cevap talep ettiği ancak bazı engellerin varlığından dolayı etkili bir yanıtın hemen görünmediği ya da ulaşılamadığı herhangi bir yaşam durumu ya da görev olarak tanımlamaktadır (s. 213). Mantıksal düşünme süreçlerini içeren problemler ya da problem durumları, problem unsurları arasındaki ilişki ya da muhakeme zincirlerini kapsayan mantıklı olma sürecidir. Mantıksal düşünme basitçe bilginin yönlendirilmesi ve organize edilmesini kapsamaktadır (Albrecht, 1984, s. 3). En genel anlamda problem, bireyin bir ihtiyacını karşılamak ya da hedefini gerçekleştirmek istediği durumlardan kaynaklı bir bilinmeyendir. (Arlin, 1989). Jonassen (1997) ise problemleri daha genel bir yaklaşımla bir problem tipi, problem çözme süreci ve bir çözümden oluşan bir problem alanı olarak tanımlamaktadır.

Yapılan tanımlar incelendiğinde, D’Zurilla ve Nezu (2001) problemin bireylerin hedeflerine ulaşmasını engelleyen ya da geciktiren durumları barındırdığını vurgularken, Albrecht (1984) problemleri mantıksal düşünme süreci, Arlin (1989) bireyin ihtiyaçlarından hareketle oluşan bilinmeyen olarak tanımlamakta, Jonassen’ın (1997) ise problem bileşenlerini ön plana çıkardığı görülmektedir. Beyer (1984)’inde vurguladığı üzere problem üzerine yapılan tanımlarda bir fikir birliğinin sağlanamadığı görülmektedir. Bununla birlikte problemlerde aranan bazı özelliklerde bir uyum sağlanabilir (Brown, 1988). Örneğin problemlerin bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda olduğu D’Zurilla ve Nezu ile Arlin’in tanımlarında ve problemlerin alt unsurları arasındaki koordinasyon süreci de Abrecht ve Jonassen tanımlarında ortak olarak vurgulanmıştır.

Arlin (1989) problemlerin bireylerde, var olan tutarsızlıkları ortadan kaldırmak adına çözüm arama duygusunu oluşturduğu sürece problem olabildiğini belirtmektedir. Wood (1983) ise bir bireyin probleme sahip olduğunun düşünülmesi için bir problem alanı bulunması, problem başlangıç durumlarının bilinmesi, çözüm yollarının ve bu yolların sınırlarının bilinmesi, amaç durumunun bilinir olması gerektiğini ifade etmektedir. Yani her iki araştırmacı da problemlerin problem olarak algılanabilmesi için bireylerde farkındalık oluşturmaları gerektiğini belirtmektedir. Benzer olarak Aksan ve Sözer (2007)’de günlük hayatımızda basit ya da karmaşık birçok problemle karşılaştığımızı ancak bireylerin yaşamsal süreçlerinde yer alan bazı problemlerin farkında dahi olmadıklarını belirtmektedir. Örneğin, doğaya salınan karbondioksit gazları, sanayi atıkları, ormanların tahrip edilmesi vb. durumlar havayı, suyu, toprağı kirlettiği gibi küresel ısınma gibi tüm canlıları etkileyen

evrensel bir problemi karşımıza çıkarmaktadır. Bununla beraber günlük yaşam akışı içerisinde bireyleri doğrudan etkileyen olaylara/durumlara odaklanıldığı için böyle bir problemin var olduğu çoğu zaman unutulmaktadır.

Probleme yönelik çözümler ise problem çözücünün hedefini temsil eder. Çözümler yakınsak (tek, bilinen çözüm) olabilirken, ıraksak (birkaç kabul edilebilir çözümden birisi) da olabilir (Jonassen, 1997). Probleme yönelik çözümün problem durumunda açıkça belirtilmemesi ya da görülmemesi problem çözmenin kritik bir özelliğidir. Dolayısıyla problem çözücüler sadece problemin yapısını tanımlamakla kalmamalı aynı zamanda kabul edilebilir çözüm/çözümler ile bu çözümlere ulaşmadaki süreci açıklamalıdır (Jonassen, 1997).

2.1.2. Problemlerin Sınıflandırılması/Türleri

Jonassen (1997) problemleri, yapılandırılmış ya da iyi yapılandırılmış, yapılandırılmamış ya da kötü yapılandırılmış ve puzzle problemleri olarak sınıflandırmaktadır. Yapılandırılmış problemlere, ikinci dereceden bir denklem çözmek ya da çözelti elde etmek gibi genelde çözüm yolu belli ve kesin cevaba sahip olan fen-matematik problemleri örnek verilebilir. Yapılandırılmamış problemler ise daha çok günlük yaşantımızda karşılaştığımız belirli bir çözüm yolu olmayan, doğru cevabı zamana, duruma ya da kişiye göre değişen problemlerdir. Örneğin kilo problemi olan kişinin zayıflamaya çalışması ya da saldırganlık davranışları gösteren bir çocuğun durumuna yönelik çözüm arayışı yapılandırılmamış problemlere örnek olarak verilebilir. Çünkü bu problemlerde tek ve kesin bir çözüm yolu bulunmamaktadır ve doğru çözüm kişiye duruma göre değişmektedir. Arlin (1989) problemlerin aynı zamanda iyi tanımlanmış-kötü tanımlanmış, basit-karmaşık, uzun soluklu-kısa soluklu ve aşına olunan-aşına olunmayan şeklinde sınıflandırılabildiğini belirtmektedir.

2.1.2.1. Yapılandırılmış Problemler

Yapılandırılmış problemler tek bir çözümü, ideal bir çözüm yolu ve yapılandırılmış bir amacı bulunan problemlerdir (Sinnott, 1989). Yapılandırılmış problemlerin çözümü, problemi anlatmayı, çözüm yolları aramayı ve çözümleri uygulamayı içerir (Gick, 1986). Bu problem türleriyle okul, üniversite gibi örgün öğretim kurumlarında sıklıkla karşılaşmaktadır.

Wood (1983) yapılandırılmış problemlerin özelliklerini şu şekilde sınıflandırmaktadır;

- Problemin tüm bileşenleri sunulur.
- Muhtemel çözümleri ile birlikte öğrenenlere sunulur (Problem durumunda problem parametreleri belirtilir).
- İyi tanımlanmış ve kısıtlı parametreler ile öngörücü ve kuralcı bir tartışma ile organize edilmiş sınırlı sayıda kural ve ilkenin uygulanması sağlanır.
- İyi yapılandırılmış ve öngörülebilir görünen bir bilgi alanında düzenli ve iyi yapılandırılmış kavram ve kuralları içerir
- Doğru ve yakınsak cevaplar barındırır.
- Karar seçimleri ile ilişkisi bulunabilir, kavranabilir çözümlere sahiptir ve tüm problem durumları bilinir.
- Tercih edilen ve öngörülen bir çözüm sürecine sahiptir.

Bu problem türleri bulmaca (puzzle) problemlerine göre daha geniş bir etki alanına sahip ve içerikten daha bağımsızdır. Fakat bireyler bu tür problemlerden edindiği becerileri sadece benzer türdeki problem türlerine transfer edebilirler. Bununla beraber yapılandırılmış problemlerin çözümleri genellikle problem metinlerinde yer alan sınırlı bilgiye bağımlı olarak elde edilirler (Jonassen, 1997).

2.1.2.2. Yapılandırılmamış (Sosyal) Problemler

Sosyal problemlerin yapılarından dolayı çözüme kavuşturulma süreçleri yapılandırılmış problemlerden farklılık gösterir (Ge & Land, 2003). Problemin tanımlanması, gerekçelendirme becerisi, izleme ve değerlendirme yapılandırılmamış problemler için öncelikli gereksinimlerdir. Problemin tanımlanması süreci, problemin kavramlarını ve ilişkilerini incelemeyi, probleme neden olan ana faktörleri izole etmeyi ve farklı bakış açılarını tanımayı içerir (Voss & Post, 1988). Problem tanımlandıktan sonra probleme neden olan etmenlerin ortadan kaldırılmasının yolları bulunarak çözümler elde edilir ve ardından bu çözümlerin uygulanabilmesi için uygun prosedürler geliştirilir. Problem çözücünün birçok çözüm arasından en iyi olanını geçmesi gerektiğinden, problem çözümünü desteklemek için uygulanabilir, savunulabilir ve ortak bir argüman üretmesi gerekir (Jonassen, 1997). Bu nedenle sosyal problemlerde gerekçelendirebilme becerisi oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca, problem çözücülerin, seçtikleri çözümü diğer alternatif çözümlere karşı inceleyerek ve savunarak değerlendirmesi gerekmektedir. Bu yüzden, sorunun özünü tanımlayarak en iyi çözümü seçebilmek için süreç boyunca izleme ve

değerlendirme gereklidir (Sinnott, 1989). Problem çözücüler, süreçlerini ve hareketlerini aşama aşama izler ve duruma göre bilgi edinir, çözüm üretir ve duyuşsal tepki gösterirler.

Sosyal problemlere ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde, en basit haliyle bilinmeyen ya da belli bir dereceye kadar bilinmeyen ögelere sahip gerçek yaşam problemleri olarak tanımlanmaktadır (Wood, 1983). Jamrozik ve Nocella (1998) ise sosyal problemi toplum tarafından oluşturulan ve yine toplum tarafından çözüme kavuşturulan ya da en azından etkisi hafifletilen bir koşul olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla her sosyal problem nesnel bir durum ve öznel bir tanımdan oluşmaktadır. Nesnel durum, varlığı ve büyüklüğü (önemi) tarafısız ve eğitimli gözlemciler tarafından kontrol edilebilen kanıtlanabilir durumlardır. Öznel tanım ise belirli bireylerin o durumun bazı değerlere yönelik bir tehdit olup olmadığına dair farkındalığıdır (Fuller & Myers, 1941)

Sosyal problemlerin en büyük özelliklerinden birisi de nadiren tek bir ve en iyi çözüme sahip olmalarıdır. Genelde birden fazla problem çözümü, birden fazla çözüm yolu ya da çözümsüzlüğü barındırırlar (Kitchner, 1983). Aynı zamanda sosyal problemler çok yönlü oldukları için farklı bireylerde farklı algıların oluşmasına da sebebiyet verebilirler. Burada dikkat edilmesi gereken nokta günlük hayatta karşılaşılan tüm problemlerin sosyal problem olarak tanımlanamayacağıdır. Çünkü tanımlardan da anlaşılacağı üzere bir problemin sosyal olabilmesi için sosyal etkileşimler sonucu ortaya çıkmış olması ve insan davranışlarında meydana gelen değişimlerle problemlerin çözülebilesidir. Örneğin depresyon, kasırga, tsunami gibi doğal afetler sosyal problem olamazlar. Çünkü insan etkileşimi ile ortaya çıkmadıkları gibi insan davranışlarının değiştirilmesi/egitilmesi yoluyla da ortadan kaldırılamazlar. Ancak küresel ısınma bu bağlamda bir sosyal problem olarak ele alınabilir. Çünkü insan davranışlarından kaynaklı ortaya çıkmıştır ve yine çözümü insan davranışlarının değişimine bağlıdır.

Coleman (1998) sosyal problem durumlarının bireylerin ya da toplumların içinde bulundukları şartlara ve düşünce yapılarına göre farklı olarak algılanabilceğini belirtmektedir. Ona göre toplumun bazı kesimi tarafından sosyal problem olarak algılanan durumlar diğer kesimi tarafından “yararlı bir etkinlik” olarak algılanabilir (s. 2). Örneğin, devletlerin silahlanmaya ayırdığı bütçeler, toplumun bazı kesimleri tarafından devletler arası silahlanma yarışında geri kalınmaması ve ülkenin savunmasız kalmaması adına olması gereken bir durum olarak algılanırken, diğer bir kesimi tarafından bu yarışın küresel

ısınmaya ve canlının ölümüne neden olduğu düşünülerek sosyal bir problem olarak algılanabilir.

2.1.3. Sosyal Problem Çözme Becerisinin Gelişimi ve Önemi

Bireyler, günlük yaşamlarında karşılaştıkları ve baş etmeleri gereken sosyal problemlerin bazısına yönelik çözümler üretebilirken, çözüm becerileri bu problemlerden bazıları için yetersiz kalabilmektedir. Çözümeyen bu problemler bireylerin sosyal hayata yönelik uyum becerilerini olumsuz olarak etkilemektedir. Nitekim Senemoğlu (2007) problem çözme becerisinin kazanılmasının bireylerin yaşadıkları çevreye etkin şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olan temel faktörlerden birisi olduğunu belirtmektedir.

Sosyal problem çözme becerisi, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştığı problemleri tanımlama, belirleme ve problemlere etkili çözümler üretme girişimlerinin yer aldığı öz-yönetimli bilişsel-davranışsal süreç olarak tanımlanmaktadır (D’Zurilla & Nezu, 2001, s. 212). Bunun yanında Heppner ve Krauskopf (1987) sosyal problem çözme becerisinin, içsel ya da dışsal talep ya da zorluklara uyum sağlamak amacıyla hedefe yönelik olarak gerçekleştirilen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlemler silsilesi olarak kavramsallaştırılabileceğini belirtmektedir. Brown (1988) ise problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve özgüven becerileri arasında sıkı bir bağ bulunduğunu, problem çözücülerin bu becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre problem çözme becerisi sadece mantıklı düşünmeyi değil aynı zamanda özgün düşünme süreçlerini ve yaratıcılığı da kapsayan geniş bir düşünme aralığına sahiptir.

Sosyal problem çözme becerisi çocukluk hatta bebeklik dönemlerinden itibaren üzerinde durulması gereken bir konudur. Çünkü bu tür beceriler hayatın ilk yıllarından itibaren kazanılması ve daha sonra özenle üzerinde durularak desteklenmesi gereken ve ömür boyu devam eden becerileridir. Sosyal problem çözme becerisinin kazandırılması süreci özellikle çocuklarda özgüven gerektiren bir süreçtir. Çocuklar, karşılaştıkları problemleri çözerken risk almalarının ve yanlış yapmalarının normal olduğu konusunda kendilerine güvenmelidir. Bu noktada ailelere önemli sorumluluklar düşmektedir. Çünkü çocukların sosyal problem çözme becerisi kazanımında aile tutumları önemli bir rol oynamaktadır. Arı ve Seçer (2003) tarafından yapılan çalışmada aşırı koruyucu annelik tutumu, aile içi geçimsizlik-şiddet durumu ve aile içi baskı-disiplin tutumunun çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilediği, demokratik anne- baba tutumunun ise olumlu yönde

etkilediği ve çocukların problem çözme beceri puanlarını yükselttiği bulunmuştur. Benzer şekilde Ekşi (1990) çocuğun içinde bulunduğu topluma ayak uydurabilmesi için karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmeyi öğrenmek zorunda olduğunu ve anne-baba tutumlarının çocuklara bu becerilerin gelişiminde etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca problem çözme süreci, ebeveynlere çocukların ne düşündüklerini anlama, problem unsurları arasındaki bağlantılar-ilişkilere yönelik kurmuş oldukları sistemleri fark etme ve dolayısıyla da onları daha yakından tanıma fırsatı verir (Dinçer, 1995). Bunun için ailelerin çocuklarını dikkatli bir şekilde gözlemlemesi ve sorulan soruları dikkatlice dinleyip cevaplamaları gerekmektedir.

Çocukların problem çözme becerilerini kazanabilecekleri/geliştirebilecekleri ortamlardan birisi de okul ortamıdır. Problem çözme becerisinin temeli bebeklik ve çocukluk dönemlerinde atılmakta ve okul yıllarında geliştirilmektedir (Miller & Nunn, 2001). Bu noktada eğitimcilere özellikle de öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler örgün eğitim aracılığıyla öğretimi yapılan yapılandırılmış problemlerin yanında çocukların günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sosyal problemleri de sınıf ortamına getirerek çocukların hem aşinalıklarını artırması hem de sosyal problem çözme becerilerinin gelişimine katkıda bulunması gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenler problemlerin çözümü sürecinde öğrencilerine bilgi, düşünme ve öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde değerlendirebilmelerini sağlayacak geri bildirimler verebilmelidirler (Hmelo-Silver, 2004)

Çocukların oydıkları oyunlar onların problem çözme becerilerinin gelişiminde kuşkusuz önemli bir katkıları sunmaktadır. Baykoç (2006) oyunun, tanıma, tanımlama, anımsama, sıralama, problem çözme vb. zihinsel işlevleri gerektiren etkinlikleri kolaylaştırdığını ve çocuğun sosyal - duygusal gelişimini destekleyerek sosyal rollerini kazanmasına ve kişilik gelişimine yardımcı olduğunu belirtmektedir (s. 148). Çocuklar tarafından oynanan oyunların onların sosyal, duygusal, fiziksel ve akademik olarak gelişimini desteklediği gibi zihinsel gelişimlerini de desteklediği belirlenmiştir (Badegruber, 2005; Koçyiğit, Tuğluk, ve Kök, 2007; Plummer, 2008, s. 27; Savaş ve Gülüm, 2014; Tatira, 2014). Oyun, çocukları eğlendirirken aynı zamanda onların sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişimine etki etmekte, grup içinde karşılıklı anlayış, hoşgörü ve birbirine saygı göstererek yaşama duygularının temellerinin atılmasını sağlamakta ve değer eğitimiye yardımcı olmaktadır (Başal, 2007).

Oyunların çocuğun günlük yaşamda karşılaşılabileceği durumlar ya da problemlerle başa çıkabilmesinde önemli bir fonksiyonu vardır (Simmel, 1950, s.50'den akt. Masson, 1985).

Koçyiğit vd. (2007) oyunun, çocuğa çevresini araştırma, objeleri tanıma ve problem çözme imkânı sağladığını; çocuğun oyun yoluyla büyüklük, şekil, renk, boyut, ağırlık, hacim, ölçme, sayma, zaman, mekân, uzaklık, uzay gibi pek çok kavramı ve eşleştirme, sınıflandırma, sıralama, analiz, sentez, problem çözme gibi birçok zihinsel işlemi de öğrettiğini belirtmektedir. Çocuğun yaratıcılığının, problem çözme yeteneğinin ve dilinin gelişmesinde oyun, çok önemli bir yere sahiptir. Özellikle bazı oyunlar tamamen zihinsel beceri gerektirir. Bu tür oyunlar çocuğun düşünme ve problem çözme gücünü artırır. Çocuk oyun içerisinde sürekli olarak farklı problemle karşılaşmakta ve bu problemi çözmek için çaba sarf ederek farklı çözüm yolları üretme durumunda kalmaktadır (Kıldan, 2001).

Piaget (1946), çocukların oynadıkları oyunlar ile bilişsel gelişimleri arasında yakın bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Piaget Oyun Kuramı'nda çocuk oyunları gelişiminin dört kategorisi [beceri oyunları (motor play), benmerkezci oyunlar (egocentric play), işbirliğini geliştirici oyunlar (beginnings of cooperation) ve kurallı oyunlar (codification of the rules)] ile çocukların bilişsel süreçleri (beceri şeması, sezgisel düşünme, konsantre olma ve kurallara uygun davranış oluşturma) arasında yakın bir ilişki olduğunu iddia etmektedir (Akt.Linaza, 1984).

Çocukların problem çözme becerilerine geleneksel oyunların yanında video oyunları da önemli katkılar yapmaktadır. Özellikle de simülasyon, strateji gibi oyuncularda beceri öğretimi ya da gelişimi hedefleyen video oyunlarının barındırdığı içerikler, oyunculardan hedeflerine ulaşmak için sundukları problemlere çözümler üretmelerini isteyerek onların sosyal problem çözme becerilerinin gelişimine yardımcı olduğu yapılan çalışmalarla belirlenmiştir (Anderson & Barnett, 2011; Liu, Cheng, & Huang, 2011; Squire & Klopfer, 2007).

D'zurilla ve Goldfried (1971) ise sosyal problem çözme becerisinde kişisel faktörlere de vurgu yapmaktadır. Onlara göre bireylerin sorunlara yaklaşma biçimleri sorun çözme becerilerinde önemli rol oynamaktadır. Soruna olumlu yönelen bireyler, bu sorunları yaşamın doğal bir parçası olarak görmekte ve sorunu çözebilecekleri konusunda kendisine güvenmektedirler. Ancak sorunlara olumsuz yönelen bireyler bunları yaşamlarını sekteye uğratan bir tehdit olarak algılayıp sorunu çözemeyeceklerine inanmaktadırlar.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal problem çözme becerisi kazanmanın ya da geliştirmenin bireylere birçok açıdan fayda sağladığı görülmektedir. Örneğin Cartıllı ve Bedel (2015) tarafından yapılan çalışmada sosyal beceri eğitimi programı ile sosyal problem

çözme becerileri artan annelerin çocuklarıyla olan iletişimlerinin de güçlendiği bulunmuştur. Chan ve Fong (2011) ise yaptıkları çalışmada zihinsel engeli bulunan okul öncesi çocuklarına yönelik yapılan sosyal problem çözme beceri eğitiminin onların günlük yaşam fonksiyonlarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Dow ve Mayer (2004) gelişmiş sosyal problem çözme becerisine sahip çocukların bağımsız ve yaratıcı düşünen, özgüveni yüksek ve sosyal yeterliliklere sahip bireyler olduğunu vurgulamaktadır. Bu çocuklar aynı zamanda yeteneklerinin farkındadır. Günlük yaşamda karşılaştığı güçlüklerle yetişkinlerin karar vermelerini ya da çözmelerini beklemek yerine bu güçlüklerle kendileri çözüm yolu arar, bilgilerini ve becerilerini kullanarak başa çıkma fırsatı bulur ve bu sayede kendine güvenir artar. Bu sayede öğrenciler günlük yaşamlarında daha girişken ve başarılı olurken karşılaştığı sorunlar karşısında daha az kaygılı olurlar (Sahin, Sahin, & Heppner, 1993).

2.1.4. Sosyal Problem Çözme Sürecinin Aşamaları

Bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları sosyal problemleri çözüme kavuşturabilmelerinin sağlanması amacıyla sosyal problem çözme süreci belirli aşamalara ayrılmıştır. Bu sayede problem çözücülere hedefe ulaşma yolunda problemi sistematik olarak öğelerine ayırma ve çözüme daha emin adımlarla ilerleme imkanı sunulması hedeflenmektedir. D’Zurilla ve Goldfried (1971) sosyal problem çözme sürecinin beş aşamadan oluştuğunu öngörmüşlerdir. Bunlar;

1. Probleme yönelme,
2. Problemi tanımlama ve formüle etme,
3. Alternatif çözümler üretme,
4. Karar verme,
5. Çözümü yorumlama ve doğrulama.

Crick ve Dodge (1994) bu süreci (i) sosyal ipuçlarını kodlama (ii) ipuçlarını yorumlama (iii) olası çözümler üretme (iv) çözüme karar verme ve (v) harekete geçme şeklinde tanımlamaktadır. Brown (1988) iyi bir problem çözücünün aşağıdaki dört aşamayı takip etmesi gerektiğini belirtmektedir.

1. Problemin tanımlanması

2. Olası çözümler üzerine beyinfirtınası yapılması
3. İşe yarayabilecek çözümün seçilmesi
4. Seçilen çözümün sınanması

Mackall (1998) ise problem çözme sürecini altı basamakta ele almıştır (s. 59-121). Bunlar;

1. Problemi tanımlama
2. Amaç ve hedefi belirleme
3. Çözümler üretme
4. Uygulama için plan yapma
5. Planı uygulama
6. Karar verme

Farklı araştırmacılar tarafından getirilen problem çözme süreci aşamaları incelendiğinde bu sürecin bilişsel, ve davranışsal süreçleri içeren bir kişisel beceri süreci olduğu görülmektedir. Araştırmacıların problem çözme basamaklarına ilişkin sıralamaları farklılık gösterse de “problemi tanımlama” “çözümler üretme” “uygun çözüm seçme” ve “planı uygulama” gibi temel becerilerde uzlaştıkları görülmektedir. D’Zurilla ve Goldfried (1971), problemlerin çözümü için ne kadar fazla fikir üretilirse o kadar iyi çözümlerin ortaya çıkacağını belirtmektedirler. Dolayısıyla problemlere ilişkin çözüm üretiminin beyin fırtınası tekniği aracılığıyla daha etkili olacağını savunmaktadırlar. Aynı şekilde McGuire (2005) beyinfirtınası tekniğinin daha fazla fikir üretilmesine yardımcı olduğunu ve bireylerin problem çözümlerinin bu tekniğe katılımının sağlanarak eğitilebileceğini belirtmektedir (s. 7).

2.2. Değer Kavramı ve Değer Eğitimi

2.2.1. Değer Kavramı

Bireylerin en önemli ihtiyaçlarından birisi de diğer bireylere olan ihtiyacıdır. Çünkü bireyler yaratılışları gereği sosyal etkileşime yani diğer bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu sosyal etkileşim bireylerin temel fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesinde hayati bir role sahiptir. Dolayısıyla bireylerin birbirinden bağımsız değil bir arada yaşamaya ihtiyaçları vardır. Akbaş (2005) insanların birlikte yaşamasıyla aralarındaki ilişkileri düzenleyen

değerlerin ortaya çıktığını belirtmektedir. Ona göre değerler biz insanlara sorumluluklarımızı yerine getirmemizi, birbirlerimize karşı saygılı olmamızı, dürüst ve adil olmamız gerektiğini öğütleyerek daha refah, güvenli ve huzur dolu bir toplumda yaşama ihtimalimizi artırır.

Değer kavramına ilişkin literatürde çeşitli tanımlara yer verilmiştir. Rokeach (1973) değeri, belirli bir davranış ve varoluş amacının kişisel ve toplumsal olarak karşıtlarına tercih edilmesine dair kalıcı bir inanç olarak tanımlamaktadır (s. 5). Çelikkaya (1996) ise değeri; bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlamaktadır. Aktaş'a (2004) göre değer bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlardır. Bununla birlikte değer kavramı Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak tanımlamaktadır.

Cüceloğlu (1991) bireylerin değer algılarında çevre faktörünün önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Bireylerin içinde bulundukları toplum yapısı, kültürel özellikleri, ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişkinin türü, bireyin çevre birimi içerisinde karşılaştığı model davranışlar vb. faktörler değer algıları üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Örneğin sürekli kavga eden bir aile de büyüyen çocuk, büyük bir olasılıkla kavgacı ve şiddet eğilimli olurken, gergin olduğunda bile soğukkanlılığını koruyan ailelerde büyüyen çocuklar ise soğukkanlılığı model alacağı için kavga etmeden ilişkilerini sürdüren bireyler olarak yetişir.

Bireylerin sahip oldukları değer algılarına göre farklı davranış biçimlerine büründüğünü görülmektedir. Örneğin televizyon izlemeye uzun süre ayıran bireylerin daha geleneksel bir inanişsa sahip oldukları, başarılı olmak için fazla endişeye sahip olmadıkları ve kişilerarası ilişkiler geliştirme konusunda daha dikkatli oldukları bulunmuştur (Williams, 1979). Yankelovich (1981) ise gazete ve dergi okumaya uzun süre harcayan bireylerin sahip oldukları değerleri diğer bireylerle paylaşmaya daha fazla istekli olduklarını belirtmektedir. Bunun yanında bireyler bulundukları ortamların özelliğine göre farklı değer algılarına dolayısıyla da farklı davranış biçimlerine sahip olabilmektedirler. Örneğin Dulli (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmen-öğretmen ve öğretmen-öğrenci ve öğrenci – öğrenci

çatışmasının yüksek olduğu okullarda öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede problemlili davranış artışı tespit edilmiştir.

2.2.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerlerle ilgili yapılan sınıflandırmalardan en çok kabul edilen ve bilineni, Rokeach ve Schwartz'ın yapmış olduğu sınıflandırmalardır. Rokeach (1973) ise değerleri amaç ve araç değer grupları şeklinde iki temel gruba ayırmaktadır. Amaç değerler yaşamın temel amacını içeren “barış, eşitlik, mutluluk, erdem, başarılı olma, kendine saygı, özgürlük, aile güvenliği, ulusal güvenlik vb.” değerlerdir. Araç değerler ise amaç değerlere ulaşmak için davranış kalıplarını ifade eden “ cesaretli, mantıklı, sorumluluk sahibi, kibar, dürüst, hırslı, yardımsever, neşeli sevecen vb.” değerlerdir. Schwartz (1992) ise bu sınıflamalardan farklı olarak değerleri, güdüsel yönden on farklı türde gruplandırmış ve tüm bu gruplarda 56 tane değer belirlemiştir. Schwartz'ın değer sınıflamasında yer alan on farklı değer türü “güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik” şeklindedir (Ros, Schwartz, & Surkiss, 1999).

2.2.3. Değer Eğitimi

Tillman'a (2014) göre günümüz gençleri hayatın negatif ve olumsuz durumlarına direnebilir, sevgiye, olumlu değerlere ve sosyal olarak bilinçli seçimlere yönelebilirlerse yaşamlarında başarılı olabilirler. Bunun için bireylerin yaşadıkları toplumda ve dünyada değerlerin yaşandığı veya tam tersi yaşanmadığı olay ve olguların etkilerini fark edecek bilişsel düzeye gerekli durumlarda içsel ve dışsal tepkileri geliştirecek duyuşsal ve davranışsal düzeye sahip olmaları gerekmektedir. Bireylerde bu becerilerin oluşabilmesi için çocukluk hatta bebeklik döneminden itibaren sistemli ve programlı değer eğitimi çalışmalarının yapılması önem arz eder. Bu eğitim bireylerin yetiştirme süreci içerisinde, önce ailede daha sonraki dönemlerde okulda devam eder. Ailede başlayan değer eğitimi informal bir şekilde ve genellikle aile bireylerinin sahip olduğu/önemsediği değerler çerçevesinde, çocuklarına bilinçli ya da bilinçsiz değer aktarımı şeklinde gerçekleşir. Ancak özellikle de okul öncesi çağından itibaren belirli değerleri bireylere belli bir plan ve program dahilinde kazandırmak eğitim sistemimizin en önemli görevleri arasında yer almaktadır. Bununla beraber 2005 yılına kadar eğitim kurumlarında yapılan sistematik bir değer eğitimi bulunmazken, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2005 yılında hayata geçirilen program ile birlikte hangi

sınıflarda hangi değerlerin öğretiminin yapılacağı belirtilmiştir. Günümüzde değer eğitimi hem öğretim programları hem de örtük program kapsamına giren uygulamalar ile yapılmaktadır (Akbaş, 2008).

Sizer ve Sizer (1999) okulların uzun soluklu ve üç temel görevi olduğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi gençleri iş dünyasına hazırlamak, ikincisi onları derin ve bilinçli düşünmeye hazırlamak için zihinlerini etkili kullanmayı öğretmek ve onları düşünceli vatandaş - iyi insan olarak hayata hazırlamaktır (s. 10). Davidson, Khmelkov, Baker, ve Lickona (2011) ise bireylerin “iyilik” potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için uygulanan yaklaşımların hem mükemmellik hem de etik üzerine odaklanmış olması, bizlere işimizi iyi yapmayı öğretmesi ve birbirimize karşı adil ve nazik davranmayı öğretmesi yani kısacası neyin doğru neyin yanlış olduğunun muhasebesini yapabilecek “vicdan zanaatını” geliştirmeyi hedeflemesi gerektiğini belirtmektedir.

Okullarda verilen değer eğitiminin başarıya ulaşabilmesi ancak etkili uygulayıcılar ile mümkün olabilmektedir. Aksi durumda, geliştirilen eğitim program nitelikli olsa bile onu sistemli ve etkili bir şekilde uygulayacak uygulayıcılar olmadan istenilen hedeflere ulaşabilmek pek mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla iyi bir değer eğitimi için, eğitim kurumlarının en önemli fonksiyonel öğreticisi olan öğretmenlerin ve öğretmenlere öğretim yolunu açan ya da kolaylaştıran yöneticilerin iyi yetişmiş ve donanımlı olması beklenmektedir. Etkili öğretmen daha somut anlamıyla içerik bilgisinin ötesine geçebilen, ilgili müfredatın öğretilmesi ve öğrenilmesini desteklemek için ihtiyaç duyulan ahlaki ve kültürel norm ve değerleri ile öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli olarak ilişki kurabilme kabiliyeti olan öğretmendir (Davidson, Lickona, & Khmelkov, 2008). Ancak günümüz eğitim kurumlarında yapılan değer eğitiminin etkililiği tartışma konusu olmaktadır. Konu alanı uzmanları çocuklara değer eğitimini daha sağlıklı nasıl yapılacağı, öğreticilerin daha iyi nasıl yetiştirileceği ve eğitim kurumlarının değer eğitimi açısından nasıl daha ergonomik hale getirilebileceği sorularının cevaplarını bulmak amacıyla bir araya gelerek çalışmalar yapmakta ve çözümler üretmeye çalışmaktadır.

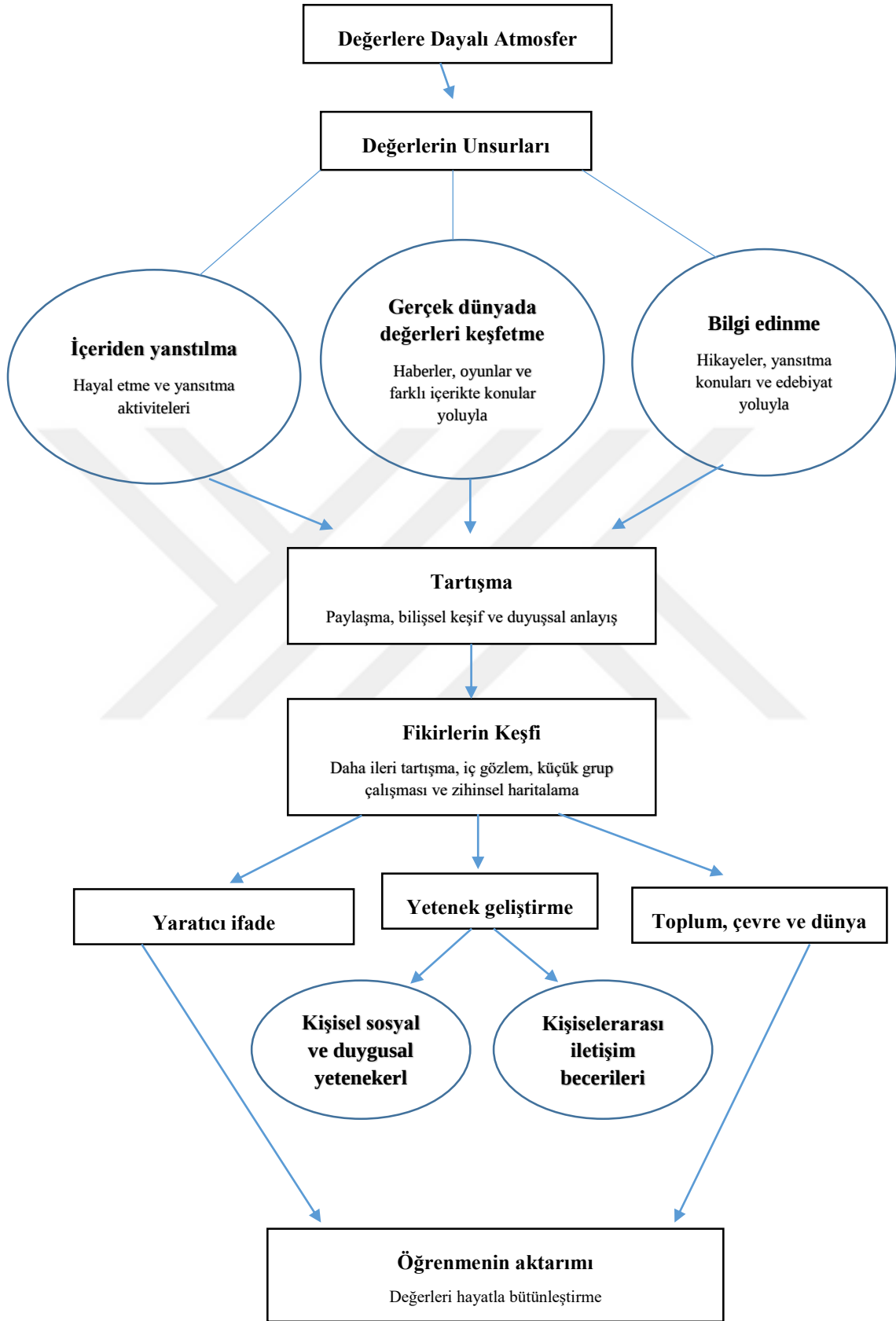
Tillman (2014) ise günümüzde çocuklara ve gençlere değer edindirme işinin iyi bir model olmak veya ahlaki söylemlerle mümkün olmadığını belirtmektedir. Çünkü ona göre şiddeti güzel gösteren sinema filmleri ve video oyunları çocukları ve gençleri şiddete karşı duyarsızlaştırmaktadır. Bu nedenle değer eğitimini her gencin ulaşabileceği bir yöntem ve teknikle öğretmek önemlidir. Bu kapsamda 5 kıtadan 20 eğitimci 1996 yılında UNICEF

merkezinde bir araya gelerek tüm dünyadaki çocukların değerlere olan ihtiyaçları ve hayat boyu öğrenmeye daha iyi hazarlanabilmeleri için değer eğitiminin nasıl yapılacağı tartışılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda “Yaşayan Değerler Eğitimi Programı” oluşturulmuştur. Program kapsamında öğrencilerin potansiyelini, yaratıcılığını ve gizli yeteneklerini ortaya çıkarmak amacıyla etkinlikler tasarlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerden değerleri yansıtmaları, hayal etmeleri, değerler hakkında diyalog ve iletişim kurmaları, yaratmaları, düşünmeleri, yazmaları, ifade etmeleri ve oynamaları istenmektedir. Yaşayan değerler eğitimi programının temel aldığı üç temel varsayım bulunmaktadır (Tillman, 2014, s. XXXVI) Bunlar;

1. *Evrensel değerler, her insansa saygıyı ve itibarı öğretir. Değerlerden zevk almayı öğrenmek, bireyler ve toplumların iyiliklerini geliştirir ve iyi olmaya ön ayak olur.*
2. *Her bir öğrenci değerleri önemser ve fırsat verildiğinde olumlu bir şekilde değer oluşturma, yaşatma ve öğrenme kapasitesine sahiptir.*
3. *Öğrenciler, değer tabanlı bir atmorsferde, sosyal olarak bilinçli tercihler yapmak için öğrenebilir. Karşılıklı saygının bulunluğu pozitif güvenli bir çevrede serpilir ve gelişir.*

Yaşayan değer eğitimi programı Lübnan, Bermuda, Amerika, Mısır, Kanada gibi dünyanın farklı bölgelerinde bulunan pek çok ülkede uygulanmakta ve olumlu sonuçlar alındığı belirtilmektedir (Tillman, 2014, s. XXXIX). Yaşayan değer eğitimi programının değerleri geliştirme metodlarını özetleyen yapı Şekil 1’de gösterilmektedir .

Etkili bir değer eğiminin gerçekleştirilmesi amacıyla ortaya atılan bir diğer model ise “Başarı İçin Güç” (Power2achieve) modelidir (Davidson vd., 2011). Davidson ve arkadaşları okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin, kopya çekme, zorbalık, disiplin problemleri, meslektaşlar arası dayanışma eksikliği, güven ve profesyonellik eksikliği, aile katkısının az olması ve öğrencinin evde yeterince desteklenememesi gibi eğitim öğretimi olumsuz yönde etkileyen olumsuzluklardan birlikte etkilendiklerini belirtmektedir. Bu noktada başarı için güç modeli programı, eğitim paydaşlarının yukarıda belirtilen ihtiyaçlarına kullanılan yöntem ve materyallerinin uygunluğunun ve doğruluğunun ayarlanmasına odaklanmayı ve bu sayede de okulların ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır.



Şekil 1. Yaşayan değerler eğitimi programı yoluyla değer geliştirme yöntemi

“Başarı İçin Güç” modeli programı, bütünsel bir eğitim-öğretim için gerekli olan kültür, etik ve mükemmel yetkinliğin gelişimine odaklanır ve öğrencilerin yalnız doğru öğrenme deneyimleri yoluyla ortaöğretim sonrası eğitime devam etme, kariyer planlama, demokratik katılım gibi becerilerin uygun bir şekilde gelişeceğine inanır. Okul bağlamı içerisinde bireyde “mükemmellik ve etik anlayışının gelişimi” bu modelin temel amacıdır. Çerçeve program, ek bir hedef ya da amaç kümesi sunmaktan ziyade, mevcut eğitsel girişimleri geliştirmeyi hedeflemekte ve böylece okullara katma değeri olan teklifler götürmektedir. (Lickona, Davidson, & Khmelkov, 2007) “Başarı İçin Güç” programı çerçevesinin sekiz güçlü yönünün belirlendiğini ve revize edildiğini ve tecrübelerine dayanarak bu yönlerin okulların en çok ilgi ve ihtiyaç duyduğu alanlar olduğunu belirtmektedirler. Bu alanlar;

1. Pozitif ve üretken ilişkiler geliştirme,
2. Verimli ve etkili bir şekilde iletişim ve işbirliği yapma,
3. Öncelikleri belirleme ve stresi azaltma,
4. Yüksek standartlarda çalışmak ve sürekli iyileştirme yapma,
5. Duygusal zeka, dürüstlük ve sorumluluk gösterme,
6. Yaratıcılık, yenilikçilik, eleştirel düşünme ve etkili problem çözme becerileri sergileme,
7. Diğerlerine önderlik ve hizmet etme,
8. Dengeli, amaçlı ve sağlıklı bir hayat yaşama şeklinde sıralanmaktadır.

2.2.4. Değer Eğitimi Yaklaşımları

Değer eğitimi yaklaşımları incelendiğinde bir kısmının değerlerin doğrudan öğretimine, bir kısmının ise akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine ağırlık verilerek kazanımına yönelik olduğu görülmektedir (Doğanay, 2012, s. 236). Değer eğitiminde en çok kullanılan dört temel yaklaşıma aşağıda yer verilmiştir.

1. Telkin Yoluyla Değer Eğitimi: Değerlerin öğretimini ve arzu edilen davranışlar için tutarlı desteklerin sağlanmasını içerir. Bu yaklaşımın temel çıkış noktası, devamlı ve kalıcı değerlerin öğrencilere telkin edilmesi yani aşılmasıdır. Bu yaklaşım ile öğrenciler toplum tarafından seçilen belirli değerleri almaktadırlar (Leming, 1996, s. 21). Telkin yoluyla değerler eğitimi yaklaşımı ile öğrencilerin beyinlerinde değer durumları ve önceden belirlenmiş değerlerin, belirli bir grubunun oluşması amaçlanır (Naylor & Diem, 1987, s.

352). Öğrencilere; pekiştirme verme, buldurma, canlandırma ve modeller aracılığıyla arzu edilen değerlerin telkin edilerek kazandırılmasına çalışılır (Fernandes, 1999).

2. Değerlerin Açıklanması: Rath (1966) tarafından ileri sürülen bu yaklaşım, öğrencilere rasyonel düşünme ve sahip oldukları duyguları gözden geçirmeleri ile kendi değerlerinin farkında olmalarını sağlamada yardımcı olur ve böylece öğrencilerin kendi değerlerini karar verme yoluyla içselleştirmeleri sağlanır (akt. Fernandes, 1999). Bu yaklaşım kişisel değerleri açıklama ve belirlemede öğrencilere yardım etmeyi, öğrencilerin inançlarını, tutumlarını, değerlerini incelemeyi ve öğrencilerin değerler hakkında düşüncelerini sağlamayı amaçlar (Naylor & Diem, 1987, s. 352; Suh & Traiger, 1999). Bu yöntemde yedi aşamalı değer belirleme süreci tespit edilmiş ve değerlere, öğrencilerin, öğretmenin etkisi altında kalmadan ulaşması hedeflenmiştir. Değer kazandırma süreci:

1. Özgürce seçme- bağımsız tercihler yapmak,
2. Mevcut bir dizi seçimleri değerlendirdikten sonra alternatifler arasından seçim yapmak,
3. Her bir alternatifin muhtemel sonuçlarını beyin süzgecinden geçirdikten sonra seçmek,
4. En önemli ve en değerli olduğu tespit edilen değerlerin ödüllendirilmesi,
5. Seçilen değerlerin açıklanması,
6. Seçilen değerlerle uyumlu bir davranış ortaya koymak,
7. Davranışın tekrar edilmesi.

3. Değerler Analizi: Bu yaklaşım, değer konuları ile ilgili bilimsel araştırma sürecinde ve mantıksal düşünmede öğrencilere yardım etmeyi değer konularında karşılaşılan sorunları rasyonel/mantıksal ve bilimsel düşünce ile çözmeyi içerir (Fernandes, 1999, s.4). Empoze edilen değerlere karşı olarak ya da sadece onları açıklayarak, değerler konularını analiz etmeyi ve değerler kriterleri ile uygun biçimde hüküm vermeyi sağlar. Değer analizi yaklaşımı, ahlâkî gelişme yaklaşımında mevcut olan kişisel ahlâkî ikilemlerden ziyade öncelikle sosyal değerlerle ilgilenir. Coombs ve Meux (1971) tarafından bu yaklaşım için üç temel amaç belirtilmiştir;

1. İncelenmekte olan değer konuları hakkında en rasyonel kararları almalarında öğrencilere yardım etmek,
2. Gerçekçi değer kararlarını vermeleri için gerekli olan yetenekleri geliştirmede öğrencilere yardım etmek,

3. Bir grubun diğer üyeleri ve kendileri arasındaki değer ihtilaflarının nasıl çözüleceği hakkında öğrencilere yardım etmek.

4. Ahlaki Muhakeme: Ahlâkî Muhakeme yaklaşımı Piaget ve Kohlberg'in bilişsel muhakeme, bilişsel düşünme, değer ikilemleri ve karar verme süreçleri ile ilgili çalışmalarına dayanır (Fernandes, 1999). Ahlâkî Muhakeme yaklaşımında öğretmenin rolü, ahlâkî ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. Öğretmen bunu yaparken her öğrenciyi ahlâkî ikilemle karşılaştırır ve diğer öğrencilerin verilen örnek olayla ilgili söylediklerini duyma imkânı yaratır. Bu yaklaşımda istenilen amaç, öğrencilerin zihnine seçilmiş değerleri yerleştirmek değil, yaptıkları hareketlere rehberlik etmek için ahlâkî prensiplerini geliştirmede yardımcı olmaktır (Suh & Traiger, 1999). Kohlberg ahlâkî gelişimin; “Geleneksel Öncesi”, “Geleneksel” ve “Geleneksel Ötesi” olarak üç düzeyde incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Her bir düzey, iki dönemi içerir.

2.2.5. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Teorisi

Ahlaki gelişim teorileri arasında en yaygın kullanımı olan ve en bilinenlerden birisi de Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisidir. Kohlberg (1984), bireylerin sahip olduğu ahlaki olgunluğun farklı düzeylerde olduğunu belirtmiş ve bu düzeyleri “gelenek öncesi dönem”, “geleneksel dönem” ve “gelenek sonrası dönem” olarak üç ayrı dönemde ele almıştır. Gelenek öncesi dönem ödül ve ceza eğilimi (1. Düzey) ve saf çıkarıcı eğilimden (2. Düzey) oluşurken, geleneksel düzey kişilerarası uyum/sosyal onay eğilimi (3. Düzey) ve norm ve yasalar uygun davranma eğiliminden (4. Düzey) oluşmaktadır. Gelenek sonrası düzey ise toplumsal sözleşme eğilimi (5. Düzey) ve evrensel ahlak ilkeleri eğiliminden (6. Düzey) oluşmaktadır. Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeylerine ilişkin ayrıntılı bilgi Tablo 1'de sunulmuştur (s. 32-33). Kohlberg (1984) bu gelişim aşamalarının evrensel olduğunu ve her bireyin sosyal çevresi içerisinde kendi ahlaki gelişimini sürdürdüğünü belirtmektedir. Ona göre tüm bireylerden bu gelişim düzeylerinin tamamını göstermesi beklenemez. Hatta altıncı düzey çok az kişi tarafından ulaşılabilir. Her düzey bir sonraki düzeyin temelini oluşturur ve her düzey kendinden önceki düzeyin gerçekleşmesi ile oluşur. Kohlberg her ne kadar en yüksek ahlaki gelişim döneminin (gelenek sonrası dönem) adalet prensibine dayalı olduğunu belirtse de aynı zamanda diğerlerini önemseme becerisi ve öngörü kazanmanın (ufku geniş olmanın) gelişmiş bir ahlaki düzey için gerekli becerileri olduğunu belirtmektedir (Colby vd., 1987b, s. 11). Bireylerin düzeyler arası ahlaki gelişiminin ilerlemesinin sağlanabilmesi için gelişmiş bir bilişsel yeterliliğe ve iyi bir eğitime ihtiyaç duyumaktadır.

Tablo 1

Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Düzeyleri

Dönem	Düzy	Doğru olan nedir?	Doğru davranışın nedenleri	Düzeyin soyo-ahlaki yaklaşımı
Gelenek Öncesi Dönem	1. Düzey: Ceza ve İtaat Eğilimi (Özerk Olmayan/Bağımlı Dönem)	Cezadan kaçmak için kurallara uyma, kendi iyiliği için itaat etme ve kişilere ve mülke fiziksel zarar vermeden kaçınma	Cezadan kaçınma ve otoritenin üstün/sorgulanmaz gücü	Benmerkezcı bakış açısı. Diğerlerinin ilgileri ya da başkalarından farklı olduğu dikkate alınmaz, durumlara farklı açılardan bakılmaz. Olayların psikolojik boyutundan ziyade fiziksel boyutu dikkate alınır. Otoritenin bakış açısı ile kendi düşüncesi arasında karmaşıklık hakimdir.
	2. Düzey: Saf Çıkarıcı Eğilim (Bireysellik, araçsal amaç ve değiş-tokuş)	Kurallara sadece çıkarları doğrultusunda uyma, kendi çıkarları ve ihtiyaçları doğrultusunda davranma ve diğerlerinin de aynı şeyi yapmasına izin verme. Doğru aynı zamanda adil olduğunda, eşit bir alış-veriş, anlaşma ve uyum olduğunda doğrudur.	Bireyin dünyadaki diğer insanların da kendi çıkar ve ihtiyaçlarına hizmet ettiğini fark edip kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket etme	Somut bireyselci bakış açısı. Herkesin takip etmesi gereken kendi çıkarları olduğu ve çıkar kaynaklı çatışmaların olduğunun farkındadır. Dolayısıyla doğru görecelidir.
Geleneksel Dönem	3. Düzey: Toplumsal Onay Eğilimi (Kişilerarası ortak beklentiler, ilişkiler ve uyum)	Çevrendeki insanların ya da genel olarak insanların senden bir arkadaş, kardeş, çocuk vb. olarak beklentileri doğrultusunda yaşama. “İyi insan olma” iyi bir motivasyona sahip olduğunun ve diğerlerini önemseydiğini gösterme açısından önemlidir. Aynı zamanda güven, sadakat, saygı ve minnettarlık gibi ortak ilişkilere sahip olmanın göstergesidir.	Kendi ve çevresindeki insanların nazarında iyi bir insan olma ihtiyacı. Altın kural inancı. Kuralları sürdürme ve basmakalıp iyi davranışları destekleyen otoriteyi destekleme arzusu.	Bireylerin diğer bireylerle olan ilişkisinin görünümü. Birey, kendi ilgi ve isteklerinden önce gelen ortak duygu, anlaşma ve beklentilerin farkındadır. Bakış açısını “kendini başkasının yerine koymak” olan somut altın kurala göre dizayn eder. Henüz geliştirilmiş sistem bakış açısını dikkate almaz.

4. Düzey: Norm ve Yasalara Uygun Davranma Eğilimi (Sosyal sistem ve vicdan)	Onayladığın görevleri yerine getirme. Yasalar, sabit sosyal görevlerle çatıştığı olağandışı durumlar haricinde desteklenmelidir. Doğru aynı zamanda topluma, gruba ya da kuruma katkı yapar.	Kurumun bir bütün olarak çalışmasını sağlamak, “herkesin yapması halinde” oluşacak sistemsel bozulmayı önlemek veya birisinin üzerinde tanımlı yükümlülüklerini yerine getirme bilincini oluşturmak	Toplumsal bakış açısını kişilerarası anlaşma veya güdülerden ayırır. Rol ve kuralları tanımlayan sistemin bakış açısını dikkate alır. Bireysel ilişkileri sistemdeki yeri açısından değerlendirir.
5. Düzey: Toplumsal Sözleşme Eğilimi (Sosyal sözleşme ya da kamusal ve bireysel hak)	İnsanların çeşitli değer ve düşüncelere sahip olduklarının, çoğu değer ve kuralların grubunuzla ilgili olduğunun farkında olma. Bu ilişkili kurallar, genellikle, tarafsızlık için ve sosyal sözleşme oldukları için korunmalıdır. Bununla birlikte, yaşam ve özgürlük gibi bazı ilişkili olmayan değer ve haklar, herhangi bir toplumda ve çoğunluk görüşüne bakılmaksızın korunmalıdır.	Yasalara uyma zorunluluğu duygusu çünkü bireylerin sosyal sözleşme hakkı herkesin refahı ve tüm insanların haklarının korunması için yasalara tarafından koruma altına alınmıştır. Aile, dostluk, güven ve iş yükümlülüklerinde serbestçe bulunabilen sosyal sözleşmelere bağlılık duygusu. Herkesin yararına olan ve mantığa uygun hesaplama dayalı (en iyi şey en fazla kişi için iyi olan şeydir) yasalar ve görevlerle ingilenme.	Önce toplum bakış açısı. Sosyal sözleşmelerden önce değerlerin ve hakların farkında olan akılcı bir bireyin bakış açısı. Bakış açısı resmi anlaşma, sözleşme, nesne tarafsızlığı ve kanuni prosedür mekanizması ile birleşir. Ahlaki ve yasal bakış açısını dikkate alır; bazen bu kavramların çatışma yaşadıklarını ve onları bütünleştirmenin zor olduğunu kabul eder.
6. Düzey: Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi	Kendi-seçim etik ilkeleri takip etme. Belirli sosyal sözleşmeler yasaları genellikle geçerlidir, çünkü bu ilkelere (kendi-seçim) dayanırlar. Yasalar bu ilkeleri ihlal ettiğinde, kişi ilkesine göre hareket eder. Bu ilkeler insan haklarının eşitliği ve bir birey olarak varolan insanların varoluş onuruna saygı gibi evrensel adalet ilkeleridir.	Evrensel ahlaki ilkelerin geçerliliğine akılcı bir birey olarak inanma ve bunlara kişisel bağlılık duygusu.	Sosyal düzenlemelerin ortaya çıkardığı ahlaki bakış açısı. Bakış açısı, ahlakın doğasını tanıyan ve kişilerin doğası nasılsa öyle davranılması gerektiği gerçeğini kabul eden herhangi bir akılcı bireydir.

Gelenek Sonrası Dönem

Kohlberg bireylerin ahlaki düzeylerini belirlemek amacıyla ahlaki ikilem hikayeleri kullanmış ve açık uçlu sorular barındıran ahlaki yargı görüşmeleri formu (Colby vd., 1987a) aracılığıyla da bireylerin vermiş oldukları ahlaki yargıların temelindeki neden/nedenler derinlemesine sorgulanarak anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu sayede bireylerin hangi ahlaki yargı düzeyine sahip olduğu belirlenmiş ve geliştirmiş oldukları ahlaki yargı puanlama sistemi (Colby vd., 1987a, 1987b) ile bireylerin evrensel puanları hesaplanabilmektedir.

Takip eden yıllar içerisinde, Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisine yönelik yapılan olumlu eleştirilerin yanında bazı olumsuz eleştiriler de yapılmıştır. Gilligan (1982, akt. Graham, Haidt, & Rimm-Kaufman, 2008) Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinin ve ölçümün erkekler lehine önyargılı olduğunu iddia etmektedir. Ona göre kadınların ahlaki muhakeme yetenekleri Kohlberg tarafından geliştirilen ahlaki anlayışa göre değerlendirildiğinde, “kadınların muhakemeleri genelde üçüncü seviyeye denk geldiğini” belirtmekte ve bunun da sistematik bir cinsiyet ayrımcılığını doğurduğunu belirtmektedir. Gilligan'a göre kadınların ahlaki muhakemelerinin genelde üçüncü düzeye denk gelmesinin onların ahlaki bakımdan daha geride oldukları sonucunu doğurmamakta, kadınların ahlaki kararlar verirken “ilgilenme” ve “sorumluluk” gibi adalet ve haklardan daha farklı alanlara yönelmelerinin sonucu böyle bir tablo oluşmaktadır. Ancak Gilligan'ın bu eleştirisi Thoma (1986) tarafından yapılan meta-analiz ve ampirik araştırma ile çürütülmüştür. Yapılan araştırmada tüm yaş düzeyleri ve eğitim düzeylerinde kadınların ahlaki ikilem hikayelerinden almış oldukları puanların erkeklerin puanlarından kısmen ancak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ve Kohlberg'in ahlaki gelişimi teorsinin hala evrensel olduğu vurgulanmıştır. Cesur (1997) tarafından Türk çocukları ile yapılan araştırmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ahlaki muhakeme puanları aldıkları bulunmuştur. Turiel (1983), ise Kohlberg'in aslında iki paralel gelişim sürecini tanımladığını, birisinin zarar, haklar, adalet gibi ahlaki meseleler hakkında muhakeme yaparken, diğersinin ise konvansiyonel (geleneksel) meseleler (yerel normlar, gelenekler vb.) hakkında muhakeme yaptığını belirtmektedir (s. 136). Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına yönelik yapılan bir diğer eleştiri de kuramın bilişsel gelişime odaklandığını ve çevresel faktörleri özellikle de çocukların değer algıları üzerindeki aile etkisini göz ardı ettiği yönündedir (White, 2000).

2.3. Çocuk Oyunları

2.3.1. Oyunların Tarihsel Gelişimi

Oyun, insanlığın başlangıcından beri insan kültürünün bir parçası olagelmıştır (Avedon & Sutton-Smith, 1971). İlk çağ insanları avlarını daha kolay avlayabilmek için avcılığı taklit ederek en basit oyunların doğmasını sağlamışlardır. Bu durum oyunun tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğunu ortaya koymaktadır (Çoban ve Nacar, 2006, s. 7-8; Koçyiğit vd., 2007). İlk insanlar, av esnasında avladıkları hayvanların ve kendi hareketlerini birbirlerine taklit ederek anlatmaya çalışmış ve farkında olmadan oyunların ortaya çıkmasını sağlamışlardır.

Oyun, kültürden daha eski bir kavramdır. Kültür kavramını ne kadar daraltırsak daraltalım bu kavram her halükarda insan topluluğunun varlığını gösterir. Oysa hayvanlar oyun oynamak için insanın gelmesini beklememişlerdir. Dolayısıyla oyun hem hayvanlar hem de insanlar alemi kapsamaktadır (Huizinga, 2010, s. 16). Arkeologların yaptığı çalışmalarla oyun ve oyuncağın tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğu gözler önüne serilmiştir. Bugün bilinen pek çok oyunun eski çağlarda da bilindiğini gösteren kanıtlar bulunmuştur. Mısır'da ve İran'da yapılan kazılarda türlü oyuncaklar bulunmuş, eski Girit Uygarlığının kalıntılarında oyuncak bebeklere ve ev eşyalarına rastlanmıştır (Karadağ ve Çalışkan, 2008, s. 12-13).

Buluntulara göre 3000 yıl kadar önce Eski Mısır'da Nilüfer adında küçük bir kız ölmüş ve bebeği ile gömülmüştür. Kolları hareket edebilen bu oyuncak bebek bugün British Museum'da sergilenmektedir. Eski Yunanlardaki çingırağın ve Çin kaynaklarına göre uçurtmanın da 3000 yıllık bir geçmişi olduğu bilinmektedir. En eski oyun aracı taş ve en eski oyun taş oyunlarıdır. Ülkemizde beş taş adıyla bilinen oyun da en eski oyunlardan birisidir (Karakaya, 2008, s. 139). Yine eski Mısır'da V. Sülale ya da Orta Krallık döneminden duvar resimleri, oyun tahtası üzerinde oynanan oyunları ve sıçrama oyunlarını göstermektedir. Hindistan'da oyun tahtası üzerinde zarla oynanan oyunlar ve topaç çevirmeyi gösteren duvar resimleri bulunmuştur. M. Ö. Yaklaşık 2600 yılında Ur ve Kalde kentlerindeki krallık mezarında bir Sümer oyun tahtası bulunmuştur (And, 2007).

Görüldüğü üzere oyunların köklü bir geçmişi bulunmaktadır. Bununla beraber çeşitli etkenler özellikle de ticaret ve misyonerlik faaliyetleri sonucunda farklı coğrafyalarda ve farklı kültürde yer almaya başlamıştır.

2.3.2. Oyunun Tanımı ve Çocuklar Açısından Önemi

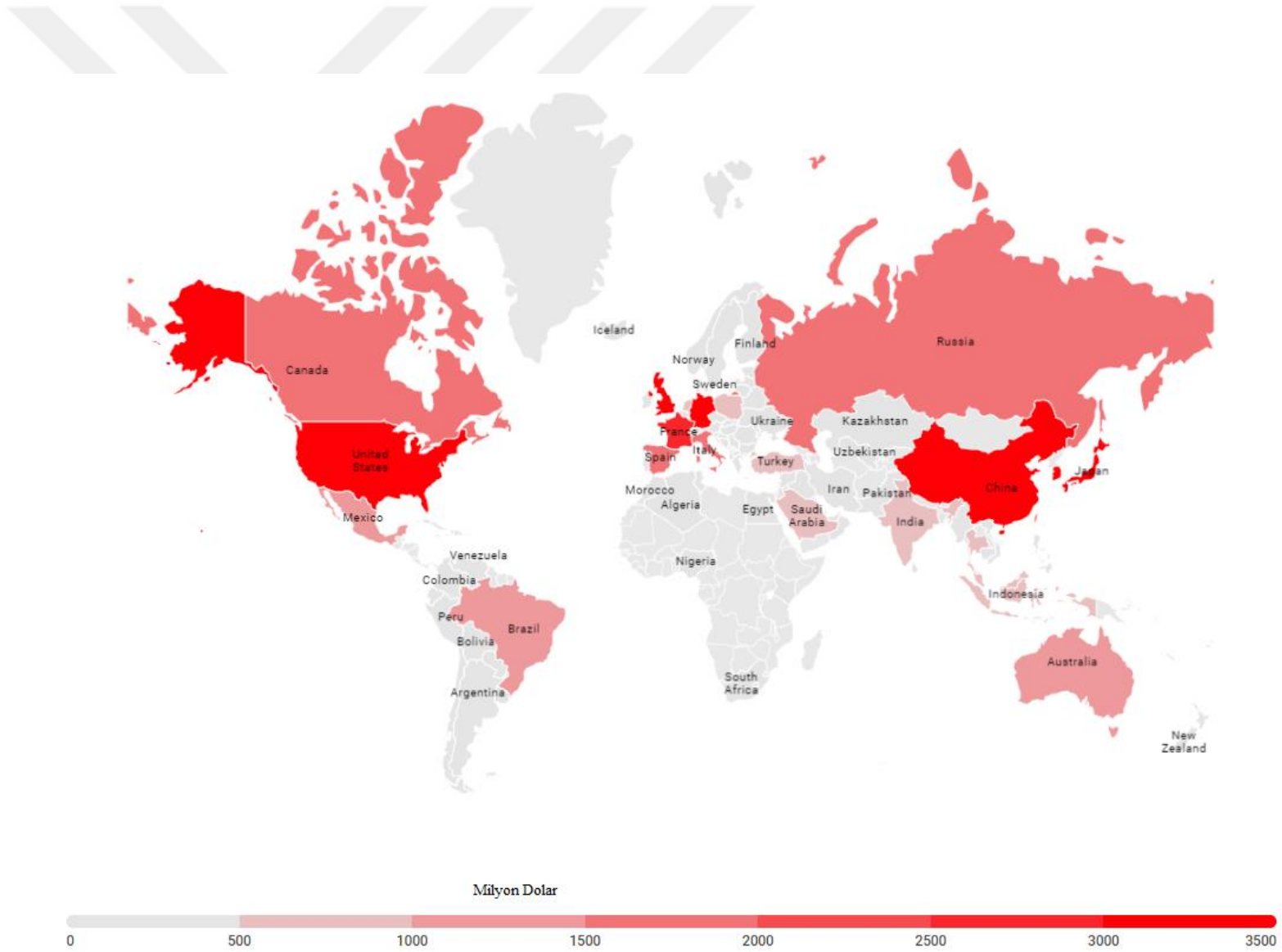
Oyunun çok kapsamlı bir konu olması, oyun hakkında çok çeşitli tanımların yapılmasına ve oyunun farklı yönleriyle ele alınmasına sebep olmuştur. Yapılan tanımlar incelendiğinde ortak bir oyun tanımı olmadığı görülmektedir. Chatfield (2011) oyunu “yazılı ya da sözlü kurallar doğrultusunda zevk almak amacıyla icra edilen yapılandırılmış aktiviteler bütünü” olarak tanımlamaktadır (s. 4). Buna karşın Vygotsky (1967) oyunu sadece çocuklara zevk vermek ve onları eğlendirmek amaçlı etkinlikler olarak değerlendirmenin doğru olmadığını belirtmekte ve bunu iki nedene bağlamaktadır. Bunlardan birincisi, çocuklar oyun oynarken bir takım aktivitelerle uğraştığı için eğlenceden ziyade bazı durumlar ve beceriler hakkında deneyim sahibi olurlar. İkincisi ise çocuklar oyunları yalnızca ilgi çekici ve eğlenceli buldukları zaman zevk alabilirler aksi takdirde böyle bir duygudan bahsetmek mümkün değildir. Vygotsky bu durum için spor oyunlarını örnek vermektedir. Çocuklar spor oyunlarını oynarken zevk almanın yanında birtakım bilgi ve becerilere sahip olurlar. Aynı zamanda bir çocuk oynadığı spor dalını sevmiyorsa ve istemeyerek oynuyorsa o oyundan zevk alması mümkün değildir. Piaget (1962) ise oyunlar sayesinde çocukların yaşadıkları çevreye aşinalık kazandığını ve oyun süresince hayal dünyası oluşturduklarını belirtmektedir. Baykoç'a (2006) göre oyun, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı veya kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve en etkin öğrenme sürecidir (s. 146).

Oyun çocuğun gerçek yaşantısından daha çok önemseydiği, daha çok içinde yaşadığı, mutlu olduğu bir dünyadır. Aynı zamanda çocukların fiziksel ve ruhsal bakımdan sağlıklı gelişiminin temel ögesidir. Hazar (2005) oyunun, çocuğun eğitiminde ve kişiliğin gelişiminde önemli bir yer tuttuğunu ve aynı zamanda da çocuğun çevresi ile ilişki kurmasına (sosyal gelişimini destekleyici), duygu (duygusal gelişimini destekleyici) ve düşüncelerini yansıtmaya (dil gelişimi ve bilişsel gelişimini destekleyici) yardımcı olduğunu belirtmektedir. Çocuklar, oyunlar aracılığıyla yaşam deneyimleri edinirler ve yaşama hazırlanırlar. Çocuklar oyun oynarken işlevlerini düşünmez ve oyunun fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştireceğini düşünerek oynamazlar (Özdemir, 2006, s. 437). Huizinga (2010) ise çocuğun oyuna bu bilinçle başlamasa da oyunun gönüllülikle başlayan bir eylem olduğunu ve oyunun kendine özgü kurallarıyla hareket eden çocuğun, kendi düzenini oluşturduğu bir süreç sayesinde hayatın talep edeceği ciddi faaliyetlere hazırlık antrenmanı yaptığını belirtmektedir (s. 17-18).

Çocuğun öğrenmesinde etkin bir araç olan oyun, tanıma, tanımlama, anımsama, sıralama, serileme, problem çözme, ağırlık, derinlik, renk, şekil, büyüklük gibi çeşitli kavramların algılanması gibi çocuk için zorlayıcı olan zihinsel süreçleri kolaylaştırıcı ve aynı zamanda zevkli öğrenmeyi sağlayan bir araçtır (Baykoç, 2006, s. 148). Çocukların oynamış oldukları oyunların onlara yapmış olduğu en önemli katkılardan birisi de yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olmasıdır. Oyun esnasında çocuk hayal kurar, canlandırır, nesneleri amaçları doğrultusunda kullandığı gibi amaçları dışında da kullanmaya çalışır, karşılaştığı problemleri çözmeye çalışır ve böylece yaratıcılığı gelişir.

2.3.3. Geleneksel Oyunlardan Dijital Oyunlara Geçiş

70'li yılların sonunda ve 80'li yılların başında dijital (video) oyunları sadece eğlenmek için konsollarda oynanan bir eğlence deneyimi iken daha sonra bu eğlence evlere taşınmış ve kısa sürede kişisel bilgisayarlara da uyarlanmıştır (Clark, 2004). 80'li yılların başında kişisel bilgisayarlarla beraber bilgisayar oyunları da yaygınlaşmaya başlanmış ve bilinenin aksine sağlıkta, askeri eğitimlerde ve bazı diğer sektörlerde de bu ilk bilgisayarlarla beraber eğitsel amaçlı oyunlar kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle de 2000'li yılların başından itibaren teknoloji dünyasında yaşanan hızlı gelişmeler, internetin yaygınlaşması (Yılmaz vd., 2017) ve artık her evde en az bir oyun platformunun (bilgisayar, tablet, telefon vb.) bulunmaya başlaması ile çocuk oyunları sokak ortamından sanal ortama doğru kaymaya başlamıştır. Bu durum günümüzde de artan bir şekilde devam etmektedir. Öyle ki artık dijital (video) oyun endüstrisi hem sahip olduğu kullanıcı hem de finansal büyüklüğü açısından dünyanın en büyük endüstrileri arasında yer almaktadır (Gentile, 2011). Oyun endüstrilerinin pazar büyüklüğüne ilişkin yapılan küresel çaplı araştırmalarda bu endüstrilerin hem finansal anlamda hem de kullanıcı sayısı açısından ulaştıkları büyüklükler dikkat çekmektedir. Dünya genelinde oyun satışlarından elde edilen gelir 2012 yılında 70 milyar dolar iken, bu rakam 2017 yılında 100 milyar doların üzerine çıkmış ve 2018 yılı itibarıyla ulaşılan rakamın yaklaşık 138 milyar dolar civarında olduğu görülmektedir (Global Games Market Report, 2018). Elde edilen rakamlar yakalanan finansal büyümeyi gözler önüne sermektedir. Bununla beraber dünya genelindeki dijital oyun oyuncularının yaklaşık üçte birinin (%29) 18 yaş altı çocuklar olduğu, geri kalan oyuncuların (% 71) genç yetişkinler, yetişkin ve yaşlı bireylerden oluştuğu belirlenmiştir (Entertainment Software Association, 2018). Dünya genelinde video oyunlara harcanan paraların ülkelere göre dağılımlarına Şekil 2'de yer verilmiştir (Video Game Industry Statistics, 2019).



Şekil 2. Ülkelerin video oyunlarına yıllık ortalama harcanan paraya göre dağılımları

Şekil 2 incelendiğinde video oyunlarına harcanan para ile ülkelerin gelişmişlik düzeyleri arasında doğru bir orantının olduğu görülmektedir. Örneğin, Amerika, Çin, İngiltere, Fransa, Almanya ve Japonya gibi ileri teknoloji ve güçlü ekomiye sahip ülkelerin aynı zamanda video oyunlarına en fazla para harcanan (koyu kırmızı) ülkeler olduğu görülmektedir. Video oyunlarına harcanan miktarların ülkelere göre dağılımı incelendiğinde 32,5 milyar dolar ile Çin dünyanın en çok video oyunlara para harcanan ülkesi olduğu, Çin'i 25,4 milyar dolar ile Amerika, ve 14 milyar dolar ile Japonyo'nun takip ettiği tespit edilmiştir. Yine Almanya'da video oyunlara 4,4 milyar dolar, İngiltere'de 4,2 milyar dolar ve Fransa'da 4 milyar dolar civarında para harcadığı belirlenmiştir (Video Game Industry Statistics, 2019). Bu noktada ülkelerin nüfus yoğunluğunun dikkate alınması gereken önemli faktörlerden biri olduğu unutulmamalıdır. Örneğin dünyada video oyunlarına en fazla para harcanan ülkenin Çin olmasında dünyanın en kalabalık ülkesi olmasının önemli bir payı olduğu söylenebilir. Yine İsveç, Norveç gibi iskandinav ülkelerin ekonik refahları yüksek olmasına rağmen bu ülkelerde video oyunlarına harcanan paranın muadillerine göre düşük olmasında ülke nüfuslarının düşük olmasının etken olduğu söylenebilir. Bununla beraber dünyanın en kalabalık ikinci ülkesi olan Hindistan'da video oyunlarına harcanan paranın (819 milyon dolar) düşük olması nüfusun tek başına bir etken olmadığını, ülke vatandaşlarının ekonomik refahının da önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Ayrıca Türkiye (774 milyon dolar), Suudi Arabistan (664 milyon dolar) ve Ednonezya (882 milyon dolar) gibi ülkelerde video oyunlarına yıllık ortalama harcanan paranın şimdilik bir milyar doların altında kaldığı belirlenmiştir (Video Game Industry Statistics, 2019).

Video oyunu geliştiriciler, müşterilerine (oyunculara) video oyunlarını satmak ve onların video oyunlarına daha fazla zaman harcamalarını sağlamak amacıyla çeşitli yöntemlere başvurmaktadırlar. Özellikle de yeni nesil video oyunlarında sürekli kullanımı teşvik etmek amacıyla hızlı olay akışına yer verilmesi ve bu oyunların önceki versiyonlarına göre çok daha gerçekçi görsel ve işitsel efektlere sahip olması (Ng & Wiemer-Hastings, 2005) bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Oyuncular, video oyunlarında beklenen senaryoya ya da yönergelere göre hareket ettikleri zaman diğer bölüme geçme, gelişmiş silah ya da malzeme elde etme, madalya ya da bonus kazanma gibi sembolik ödüllerle ödüllendirilmektedirler. Bu ödüller, beyin tarafından sağlanan hormonlarla beraber oyuncunun oyun performansına ilişkin tatmin ve memnuniyet duygusu oluşturduğu gibi beceri gelişimi de sağlar (Clarke, Rouffaer, & Sénéchaud, 2012). Oyunculara sağlanan bu tür pekiştireçler onların video oyunları başında çok uzun süreler geçirmesine yol açmaktadır. Haagsma, Pieterse, Peters, ve King (2013)

oyuncuların video oyunlarına yönelik sahip oldukları yüksek motivasyon ve beklentilerinin de uzun süre oyun oynamada etkin rol oynadığını belirtmektedir. Griffiths (2005) ise uzun süre oyun oynama durumunun bireylerde davranışsal bağımlılıklara yol açabildiğini belirtmektedir.

2.3.4. Video Oyun Türleri

Video oyunlar uygulandıkları donanımına göre, geliştirilme amaçlarına göre, oyuncu sayısına göre, senaryosuna göre, içerdikleri temalara göre bazı türlere ayrılmaktadırlar. Video oyunları, oynandıkları platformlara göre bilgisayarda (masaüstü – dizüstü) oynananlar, konsolda (xbox, Playstation vb.) oynananlar, mobil cihazlarda oynananlar, akıllı televizyonlarda oynanlar, ve el atarısında oynananlar şeklinde türlere ayrılmaktadır (Sardone & Devlin-Scherer, 2009).

Oyuncu sayısına göre eğitsel oyunlar; “Çoklu kullanıcı oyunları” ve “Tekli kullanıcı oyunları” olarak ikiye ayrılmaktadır. Çoklu kullanıcı oyunları da çevrimiçi oynananlar ve çevrimdışı oynananlar olarak gruplandırılabilir. Çoklu kullanıcı çevrimiçi oyunları farklı konumlardaki oyuncuların aynı oyunda yer almalarına imkân vererek oyuncuların takımlar oluşturmalarına olanak sağlamaktadır (Ebner & Holzinger, 2007).

Video oyunları senaryosuna (içeriğine) göre ayrıntılı olarak platform, silah, savaş, dövüş, hayatta kalma-korku, ritim, aksiyon-macera, rol yapma, simülasyon, strateji, yarış, spor, puzzle, ıvır-zıvır, quiz ve kağıt oyunları şeklinde ve üretim amaçlarına göre eğlence amaçlı, eğitsel amaçlı, beceri öğretimi amaçlı (ciddi), basit içerik amaçlı ve elektronik spor amaçlı olarak gruplandırılmaktadırlar. (Apperley, 2006; Arsenault, 2009; Braun, Stopfer, Müller, Beutel, & Egloff, 2016; Elliott, Golub, Ream, & Dunlap, 2012; Lee vd., 2007). Dijital oyunlar içerdiği temaya göre sosyal durumlarla ilgili oyunlar, tarihsel temalar içeren oyunlar, askeri oyunlar, organizasyonlar için oyunlar ve sağlık teması içeren oyunlar olarak beşe ayrılmaktadır (Ebner & Holzinger, 2007).

2.3.5. Video Oyunların Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Video oyunlarının çocuk ve gençler açısından yararlı mı ya da zararlı bir etkinlik mi olduğu yıllardan beri tartışılmaktadır. Yapılan tartışmalar incelendiğinde yabancı alanyazında fazlaca bu tür çalışmalara yer verildiği; ancak yerli alanyazının bu konuda kısıtlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte on yıllardır süregelen bu tartışmaya, araştırmacılar artan miktarda çalışma yaparak katkı sağlamaktadır (Yılmaz vd., 2017). Bununla birlikte Gentile (2011) video oyunlarının içeriklerine ve oynama şekillerine bağlı olarak hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olabileceğini belirtmektedir.

2.3.5.1. Video Oyunlarının Olumlu Yönleri

Video oyunlarına yönelik yapılan çalışmalar göstermektedir ki hemen bütün oyuncular bu oyunlara karşı yüksek içsel motivasyona (Wan & Chiou, 2006) sahiptir ve oyun esnasında oyuncular eğlenceli vakit geçirmektedir. Bunun yanında eğitsel amaçlı üretilen bilgisayar oyunlarının oyunculara pek çok faydası olduğu yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir. En temelde eğitsel bilgisayar oyunları öğrencilere akıcı, otantik ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamakta (Bakar vd., 2008; Garris, Ahlers, & Driskell, 2002; Hainey, Connolly, Boyle, Wilson, & Razak, 2016) ve onlara öğrendiklerini pekiştirme imkanı vermektedir (Aldrich, 2005; Pivec & Kearney, 2007). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunları sayesinde öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir ve aynı zamanda karmaşık problemler, zor konular eğitsel bilgisayar oyunları ile basitleştirilerek öğrenimi kolaylaştırılabilir. Eğitsel bilgisayar oyunları okulda kullanılabileceği gibi evde de kullanılabilmektedir. Böyle bir durumda öğrencinin öğrenmesinden sadece öğretmenin değil aynı zamanda kendisinin ve ailesinin sorumlu olduğu öğrenen-merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulmakta ve bu sayede ebeveynler de eğitim sürecine daha fazla dahil edilmektedir.

Bunun yanında simülasyon oyunları herhangi bir risk almadan ve tehlikeye maruz kalmadan çevreyi, olayları ve durumları keşfetme imkanı sağladığı gibi (Aldrich, 2005) askeri ve sağlık alanında da eğitim amaçlı sıkça kullanılmaktadır. Örneğin, tıp öğrencileri simülasyonlar sayesinde insan vücudunu, hastalık anında müdahale yöntemlerini rahatça öğrenebilirken, askeri ve sivil havacılık daireleri pilot eğitimlerini simülasyonlar sayesinde yapabilmektedir. Ayrıca simülasyon oyunları sayesinde gerçek yaşam alanları sanal ortama aktarılabildiği için askeri taktik ve müdahale amaçlı olarak da kullanılabilmektedir. Video oyunlarının oyuncularına sağladığı bir diğer avantaj ise teknoloji kullanma becerisinin artırımını ve yeni bilgiler öğrenimini sağlamasıdır (Papastergiou, 2009).

Oyuncular, video oyunları sayesinde bilgisayar, tablet, cep telefonu vb. birçok teknolojik araçları kullanmayı öğrendikleri gibi bu araçların birçok farklı özelliklerini de keşfetme imkanı bulmaktadırlar. Video oyunları geliştirildiği bölgeye, gelişmişlik seviyesine (basit, gelişmiş) veya hitap ettiği yaş grubuna göre farklı dillerde geliştirilmektedirler. Özellikle de gelişmiş oyunlar tüm dünya oyuncularına pazarlanması amacıyla üretildikleri için yerel dil seçenekleri bulunsa da, İngilizce içeriğine sahip olarak üretilmektedirler. Dolayısıyla bu tür oyunları tercih eden oyuncularda İngilizce kavramlara yönelik aşinalık kazanıldığı gibi (Yılmaz vd., 2018), çevrimiçi oynanan uluslararası oyunlarda oyuncular ortak dil olarak İngilizce konuşmak/yazışmak durumunda kalmaktadırlar. Video oyunlarına uzun süre harcayan

oyuncular sosyal ortamlardan geri kalabilmekte ve zayıf sosyal ilişkilere sahip olabilmektedirler. Bununla beraber bu oyuncular iletişim ortamını sosyal ortamdan sanal ortama taşıyarak bu eksikliklerini giderebilmektedirler. Aynı zamanda bu oyuncular sanal ortamda kurdukları arkadaşlıklarını gerçek dünyaya taşıyarak arkadaşlıklarını ilerletebilmektedirler (Cole & Griffiths, 2007; Yee, 2006).

2.3.5.2. Video Oyunlarının Olumsuz yönleri

Yapılan araştırmalarda video oyunlarının oyunculara sağladıkları olumlu etkilerin dışında birçok olumsuz etkiye de sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmacıların belirtmiş olduğu en önemli olumsuzlukların başında video oyunlarının aşırı kullanımının davranışsal bağımlılıklara yol açabilecek olmasıdır (Griffiths, 2005). Aynı zamanda Griffiths (1995) iki farklı bağımlılık türünden bahsetmektedir. Bunlar birincil ve ikincil bağımlılık türüdür. Birincil bağımlılık türünde birey aktivitenin kendisine bağımlıdır ve o aktiviteyi yapmaktan haz duyar. İkinci bağımlılık türünde bireyler yaşamış oldukları farklı problemlerle başa çıkmanın bir yolu olarak bu aktiviteye bağlanır. Griffiths (2005) birincil tür bağımlılıkların daha kalıcı ve tedaviye karşı çok daha güçlü direnç gösterdiğini belirtmektedir. Çünkü bu bireyler bu aktiviteyi gönüllü olarak yapmakta ve aktivite esnasında haz duymaktadır. Buna karşın ikincil tür bağımlılıkların tedavisi daha kolaydır. Çünkü bireylerin yaşamış olduğu problemlerin altta yatan nedenleri teröpatik olarak ele alınıp çözümlerse, o aktiviteye olan bağımlılık da azalma gösterecektir.

Yapılan çalışmalarla uzun süre video oyunu oynama ile yüksek düzeyde depresyon, kaygı, saldırganlık, sürekli kaygı, duygusal dengesizlik, iştah kaybı, uyku bozuklukları ve fiziksel aktiviteleri ihmal etme ya da fiziksel aktivitelere karşı isteksizlik davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Veerson & Murphy, 2003; Charlton, 2002; Chumbley & Griffiths, 2006; Griffiths, 2010; Wallenius, Punamäki, & Rimpelä, 2007). Bunun yanında uzun süre boyunca ve dürtüsel olarak oynanan video oyunları ile zayıf psikososyal refah (Lemmens vd., 2011), düşük akademik başarı (Skoric, Teo, & Neo, 2009; Yılmaz vd., 2018) ve yüksek düzey saldırganlık – narsisizm ile düşük düzey öz-kontrol (Kim, Namkoong, Ku, & Kim, 2008) davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca bazı video oyunlarının cinsel öğeler ya da pornografik sahneler gibi istenmeyen içeriklere sahip olması (Benrazavi, Teimouri, & Griffiths, 2015) özellikle de çocuklar ve gençlerin ahlaki gelişimleri açısından tehlike arz etmektedir. Son yıllarda üretilen video oyunlarında bu tür olumsuz içeriklere ya da sahnelere daha sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Bu noktada ebeveynlerin dikkatli olması ve çocukların tercih ettikleri video oyunların içerikleri ve senaryosu hakkında mutlaka bilgi sahibi

olması gerekmektedir. Jansz ve Martens (2005) ise video oyunlarının oyunculara neden olduğu sosyal yalnızlığa dikkat çekmektedir. Video oyuncular aile bireyleri, akrabaları ya da arkadaşları ile vakit geçirmektense video oyunu oynamayı tercih edebilmekte bu durum da onları sosyal olarak yalnızlığa itebilmektedir.

Gelişmiş oyun becerileri oyuncular arasında (özellikle çocuk ve gençler arasında) önemli bir üstünlük göstergesidir. Bu oyuncular, diğer oyuncular tarafından saygı duyulduğu gibi, oyunlardaki başarıları onları oyuncular arasında şöhret sahibi yapmakta ve böylece onlara üstünlük özelliği kazandırmaktadır (Li & Wang, 2013). Video oyunların sağladığı bu avantajları elde etmeyi amaçlayan oyuncular, şifre yazma gibi hilelere başvurma, oyun becerileri ya da oyun seviyeleri hakkında yalan söyleme ya da para vererek seviye ya da karakter satın alma yoluna girebilmektedirler.

Oyuncuların şiddet içerikli bazı video oyunlarında düzenli olarak işkence sahnelerine maruz kalması ya da bazen de senaryo gereği (bir sonraki aşamaya geçmek için) kendisinin diğer oyun karakterlerine işkence yapmak durumunda kalması bu oyuncuların işkence gibi olumsuz bir davranışa yönelik tutumlarında bir esneme ya da değişime yol açabilir. Nitekim Gutierrez, DeCristofaro, ve Woods (2011) tarafından yapılan araştırmada video oyuncularına işkence dahil oyunlarda sıkça gösterilen bazı davranışlar gösterilip ne düşündüğü sorulur. Araştırmaya katılan genç oyuncuların %59'u yakalanan düşmandan önemli askeri bilgileri almak için işkence yapmanın kabul edilebilir bir davranış olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda yer alan resimlerde video oyunlarında sivillere ya da sivil unsurlara karşı şiddet içeren sahnelere yer verilmiştir.



Şekil 3. Crysis 2 video oyunundan bir sahne

sağlık personeli yaralanabilir hatta öldürülebilir mesajı vermektedir. Dolayısıyla bu tür oyunlar oynayan oyuncuların sağlık araçlarına ve personeline saldırmak gibi olumsuz bir davranışa

Crysis 2 oyunundan elde edilen bu sahnede, oyuncunun yoldan geçen ambulansa rahatlıkla ateş edebildiği görülmektedir. Üstelik oyuncu bu hareketinden dolayı herhangi bir ceza, uyarıya ya da engellemeye maruz kalmamaktadır. Bu tür sahneler oyunculara sağlık araçlarına da saldırılabilir, araç içerisindeki

yönelik kabul edilebilirlik eğilimleri artabilmektedir. Yine diğer bir örnek oyun sahnesine Şekil 4'te yer verilmiştir.



Şekil 4. Ground Theft Auto (GTA) 4 oyunundan bir sahne

Şekil 4 incelendiğinde ellerinde pompalı tüfeklerle birbirine nişan almış ve ateş etmeye hazır iki sivil giyimli adam olduğu görülmektedir. Karakterlerin birisinin (sağdaki) arabasının kapısının açık olması arabasından yeni çıkmış olduğu izlenimini vermektedir. Arka planda ise

yanan arabalar ve dükkanlardan kaynaklı siyah dumanlar yükselmektedir. Resim genel olarak şiddet unsurlarının bolca yer aldığı keşmekeş bir ortamı yansıtmaktadır. GTA 4 gibi oyuncuların hareketlerini sınırlamayan, oyunculara sivilleri dövme, gasp etme, yaralama, öldürme vb. bir çok şiddet ve zorbalık içeren hareketleri yapma imkanı veren bu oyunlar, oyuncuları psikolojik olarak olumsuz etkiledikleri gibi saldırganlık davranışları göstermesine de neden olmaktadır.

Oyunların bu tür olumsuzluklara izin vermesi üzerine harekete geçen uluslararası örgütler, yaptıkları çalışmalar sonucunda oyun endüstrilerini bu tür olumsuz etkilerin önüne geçilebilmesi adına bir dizi önlem almak zorunda bırakmışlardır. Örneğin yeni nesil Call of Duty- Modern Warfare 3 oyunu geliştirilirken geliştiricilerin sivil ya da sivil altyapıların hedef alınmasını önlemek adına bazı çalışmalar yaptıkları görülmektedir (Clarke vd., 2012). Eğer bir sivil ya da sivil unsurlar hedef alınacaksa oyun bunun nedenini açıklamaktadır. Eğer siviller oyuncunun ateş hattına girerse, görünmeyen bir komutan onların sivil olduğunu duyurur ve oyuncudan ya durmasını ya da dikkatli davranmasını talep eder. Eğer oyuncu hedef olmadığı halde bir sivil vurmayı seçerse, görev anında başarısızlıkla sonuçlanır ve oyuncuya bunun nedeni açıklanır.

Oyun endüstrileri, oyun sahnelerini tasarlarken mümkün olduğunca gerçeklik kazandırmaya çalışırlar. Bunun için gerçek hayat sahnelerinden esinlenmekle beraber alan uzmanlarından da destek almaktadırlar. Örneğin savaş sahnelerine mümkün olabildiğince gerçeklik katmak

amacıyla emekli ya da aktif askeri uzmanlardan danışmanlık hizmeti alınmaktadır. Bununla beraber bazı video oyunlarında oluşturulan sahnelerin oyunculara belirli gizil mesajları iletmeyi hedefleyen bilinçli sahneler olabildiği görülmektedir (Clarke vd., 2012). Dolayısıyla geliştirilen oyunların oyunculara sadece eğlenceli vakit geçirme amacı taşımayıp aynı zamanda siyasi, kültürel, ekonomik ya da dini propaganda amacı da güdebildiği görülmektedir. Aşağıda yer alan resimlerde bu durum görsel olarak daha net bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.



Şekil 5. Amerikalı askerlerin Irak işgali sırasında Felluce kasabasında girdikleri çatışmadan bir kare



Şekil 6. ArmA II video oyunundan bir savaş sahnesi

Şekil 5 ve 6 incelendiğinde ArmA II oyunundaki savaş sahnesinin gerçek hayatta yaşanan bir savaş sahnesinden esinlenerek tasarlandığı görülmektedir. Şekil 5'te metruk bir binanın balkonunda ya da çatısında olduğu anlaşılan iki Amerikan askerinin düşman hedeflere doğru ateş açtığı görülmektedir. Ancak fotoğraf açısı müslümanların ibadethanesi olan “cami”yi içene alacak şekilde çekilmiştir. Caminin arkasında kalan bölgenin iki yerinden dumanlar yükseldiği görülmektedir. Askerlerin yönlerinin camiye doğru olduğu ancak camiye hedef almadıkları görülmektedir. ArmA II oyunundaki sahnede ise benzer şekilde iki asker (muhtemelen Amerikan askeri) bir evin çatısından camiye doğru nişan aldıkları ve camiden siyah dumanların çıktığı görülmektedir. Burada oyun geliştiricilerin gerçek sahneyi bilinçli olarak bazı mesajları içerek şekilde değiştirdikleri görülmektedir. Oyun sahnesinde teröristler (!) ile çatışan askerlerin müslüman dünyası için kutsal kabul edilen camiye hedef aldıkları ve camiden siyah dumanlar çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla oyun sahnesi aracılığıyla oyunculara müslümanların terörist unsur olduğu ve öldürülmeleri gerektiği mesajı verilmektedir. Tüm bu sonuçlar video oyunlarının bağımlılık yapma, sağlığı, akademik başarıyı olumsuz etkileme ya da sosyal yalnızlığa itme gibi olumsuz etkilere sahip olmadıklarını aynı zamanda oyun geliştiricilerin oyunculara vermek istedikleri gizil mesajların iletilmesinde bir araç olarak kullanılabildiklerini göstermektedir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, karma araştırma desenlerinden baskın durum deseninde (dominant status design) yürütülmüştür. Karma yöntem çalışmalarında nicel ve nitel yaklaşımlar bir arada kullanılmaktadır (Creswell, Clark, Gutmann, ve Hanson, 2003; Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007; Morgan, 1998; Tashakkori & Teddlie, 1998, s. 8). Benzer olarak Johnson ve Christensen (2004) karma araştırma yöntemini, nicel ve nitel araştırma yöntemlerin tek bir araştırma metodu içerisinde harmanlanarak birlikte kullandığı araştırma sınıfı olarak tanımlamaktadır (s.410). Sosyal bilimler ve sağlık bilimleri tarafından ele alınan sorunların karmaşık bir yapıya sahip olması nedeni ile tek başına kullanılan nicel veya nitel yöntemler bu karmaşıklığı açıklamada yetersiz kalabilmektedir. Karma yöntemler ise araştırma problemlerini daha geniş perspektiften ele alma ve anlamlandırma imkanı sağlamaktadır (Creswell, 2009, s. 203).

Baskın durum deseninde nitel ve nicel veriler eşzamanlı olarak toplanır ancak nitel ya da nicel yaklaşımlarından birisi çalışmaya yön veren baskın / öncelikli metod olurken, diğer yaklaşım süreçte destekleyici görevi görür. (Johnson & Christensen, s. 418). Bu süreç Creswell (2009) tarafından “Eşzamanlı Gömülü Strateji (Concurrent Embedded Strategy)” olarak tanımlanmaktadır (s. 214). Her iki metottaki verilerin harmanlanması genelde elde edilen bilgileri birbirine entegre etmek ya da bir yöntemle elde edilen veriyi diğeriyle kıyaslamak amacıyla yapılır. Bu çalışmada nicel yaklaşım ağırlıklı olarak kullanılırken nitel veriler destekleyici görevi görmüştür. Nitel yaklaşım doküman inceleme deseninde yürütülmüştür. Doküman inceleme araştırması, hedeflenen olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı (metin, belge vb.), görsel (resim, fotoğraf vb.), işitsel (ses kaydı vb.) ya da hem görsel hem işitsel (film, video vb.) materyallerin incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011 s. 186 – 189). Araştırmaya katılan çocukların oynadıkları video ve geleneksel oyunların türlerinin

belirlenmesi amacıyla oyunların özelliklerinin yer aldığı yazılı belgeler, çevrimiçi metinler (Wikipedia ya da ilgili web sitesi metinleri) ya da oyunlar hakkında videolar (örn. YouTube videoları) incelenerek oyunların türleri belirlenerek alanyazında var olan ilgili kategorilere yerleştirilmiş ve bu sayede nicel karşılaştırmalar yapılabilmesinin önü açılmıştır. Yine çocukların sosyal problem senaryolarına yönelik geliştirmiş oldukları çözüm önerileri içerik analizine tabi tutularak kategoriler elde edilmiş ve bu sayede oyun tercihleri ile çözüm kategorileri arasındaki ilişki incelenebilmiştir. Çocukların oynadıkları video ve geleneksel (video olmayan) oyunların sınıflandırılmasında ve problem senaryolarına verilen cevapların kategorilendirilmesinde betimsel ve içerik analizi teknikleri uygulanmış ve bu sayede nicel analizler yapılabilmiştir. Yani nitel yaklaşım araştırma boyunca nicel yaklaşımın öncüsü olmuş ve nicel analizlerin yapılabilmesi için destekleyici görevi üstlenmiştir. Araştırmanın nicel yaklaşımında korelasyonel desenlerden yordayıcı korelasyonel araştırma deseninden faydalanılmıştır. Korelasyonel araştırmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 15). Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki belirlendiği gibi bir değişkendeki ölçümden diğer değişken ölçümünün ne etkinlikte kestirilebileceğini ortaya konur. İki değişken de birbirinin kararlaştırıcı nedeni ya da sonucu olarak görülebilir (Balcı, 2013, s. 265). Bu değişkenlerden değeri bilinen değişkenler (video ve geleneksel oyunlar) yordayıcı değişken olurken, değeri belirlenecek olan değişken (sosyal problem çözme becerisi - değer algısı) ise ölçüt değişken olarak yer almaktadır. Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem durumları ve ahlaki ikilem hikayeleri envanterlerine vermiş olduğu cevaplar kodlayıcılar tarafından puanlanarak nicel puanlar elde edilmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Yine örneklem gruplarının demografik değişkenleri ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığı nicel analizler aracılığıyla irdelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini Türkiye ve İngiltere’de öğrenim gören 9 – 11 yaş grubu çocuklar oluştururken, çalışma evrenini Nottingham ve Ankara illerinde öğrenim gören 9-11 yaş grubu öğrenciler oluşturmaktadır. Karasar (2012, s. 110) genel evrene ulaşılmasının güç hatta çoğu zaman imkansız olduğu için çalışma evreni kavramının ortaya çıktığını belirtmektedir. Çalışma evreni, ya doğrudan çalışılan ya da ondan seçilen örneklem üzerinden yapılan çalışmalardan hareketle hakkında görüş bildirilen evren olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada, İngiliz çocukları örneklem grubu, İngiltere’nin Nottingham şehrinde bulunan dört devlet okulunun

beşinci ve altıncı sınıflarında öğrenim gören toplam 255 öğrenciden oluşmaktadır. Bu okullarda beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile çalışılmasının nedeni İngiltere’de ilkokulların 6 kademedan oluşması ve 9 – 11 yaş grubundaki öğrencilerin beşinci ve altıncı sınıflarda öğrenim görmesidir. Dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılması durumunda örneklem grupları (Türkiye – İngiltere) arasında yaş farkı oluşacağından bu gruplar tercih edilmemiştir. Araştırmanın Türk çocukları örneklem grubunu ise, Türkiye’nin Ankara ilinde bulunan üç devlet okulu ve bir özel okul olmak üzere toplam dört ilkokulda öğrenim gören 268 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya her iki ülkeden toplam 523 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu oluşturulurken çok aşamalı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. İlk aşamada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile okulların ilgili illerdeki sosyo – ekonomik olarak ağırlıkları belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yönteminde evreni temsil eden alt grupların büyük grup (evren) içerisindeki ağırlıkları belirlenerek her bir alt grubun evren içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmeleri amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2014, s. 86). Balcı (2013) bu sayede çalışma evreninde yer alan alt grupların örnekleme temsil edilmesinin garanti altına alınacağını belirtmektedir (s. 100). Nottingham şehrinde yer alan ilkokulların listesi için Nottingham şehir meclisi (Nottingham City Council) verileri dikkate alınmıştır (<https://www.nottinghamcity.gov.uk/education-and-schools/>). Okulların sosyo ekonomik durumları ile ilgili bilgi almak amacıyla belediye meclisine yazılı başvuruda bulunulmuş ve elde edilen veriler doğrultusunda okulların sosyo-ekonomik ağırlıkları belirlenmiştir. Buna göre orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde bulunan okulların, alt ya da üst sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde bulunan okullara göre daha ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) Ankara il merkezindeki sokak ve caddelerin gelişmişlik düzeyleri ile ilgili verileri doğrultusunda bir sınıflandırma yapılmış ve orta sosyo-ekonomik düzey okulların ağırlıkta olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla her iki örneklem grubu oluşturulurken orta düzey sosyo-ekonomik bölgede bulunan okullara ağırlık verilmesi kararlaştırılmıştır İkinci aşamada ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Büyüköztürk vd. (2014) maksimum çeşitliliği, evrende incelenen problem durumunun kendi içerisinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinden ele alınması olarak tanımlamaktadır (s. 90) . Sandelowski (1995) maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olduğunu ve bu örnekleme yönteminin, araştırmacılara ele aldıkları örnekleme hangi değişken çeşidinin daha fazla ya da en az olması gerektiğine karar vermelerine imkan sağladığını belirtmektedir. Bu bağlamda her üç sosyo-

ekonomik düzeye sahip bölgelerde bulunan okullar ulaşılabilir evrendeki dağılımları oranında çalışmaya dahil edilerek maksimum çeşitlilik sağlanmıştır. Üçüncü aşamada ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Ölçüt örnekleme araştırmacı tarafından oluşturulan ya da önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112). Bu bağlamda ölçülmesi hedeflenen değerlerin (dürüstlük, hoşgörü, bilimsellik, yardımseverlik) araştırmaya dahil edilecek okulların öğretim programlarında yer alması ölçütü aranmıştır. Tüm sosyo-ekonomik düzeylerde aranan bu ölçütü sağlayan okullar seçkisiz olarak belirlenmiştir. Uygulama yapılan okulların yer aldıkları sosyo-ekonomik bölgeler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Uygulama Yapılan Okulların Sosyo-Ekonomik Bölgelere Göre Dağılımı

Ülke/Şehir	Okul Adı	Düşük	Orta - Düşük	Orta -Yüksek	Yüksek	Bulunduğu Bölge
TÜRKİYE - ANKARA	A İlkokulu	✓				Akyurt
	B İlkokulu				✓	Çankaya
	C İlkokulu		✓			Yenimahalle
	D İlkokulu			✓		Çankaya
İNGİLTERE - NOTTINGHAM	E İlkokulu				✓	Bestwood
	F İlkokulu		✓			Beeston
	G İlkokulu	✓				Basford
	H İlkokulu			✓		Lenton

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye ve İngiltere’de uygulama yapılan okulların, bulundukları bölgelerin sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından denkliliğinin sağlandığı görülmektedir. Her iki şehirde de düşük sosyo ekonomik düzeyde bulunan bölgelerden birer okul, orta sosyo ekonomik düzeye sahip bölgelerden ikişer okul ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerden birer okul çalışmaya dahil edilerek maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan örneklem gruplarına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 3’ te gösterilmektedir.

B kodlu ilkokulu Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı özel bir okul iken diğerleri devlet okuludur. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesi için Ankara’da özel bir okulundan veri toplanırken, Nottingham’da üst düzey sosyo-ekonomik bölgede bulunan bir devlet okulundan veri toplanmıştır. Bu durumun nedeni Nottingham’da ilkokul düzeyinde bir özel okulun bulunmamasıdır.

Tablo 3

Örneklem Gruplarına İlişkin Detaylı Bilgiler

Ülke/Şehir	Okul Adı	Cinsiyet	4. sınıf			5. sınıf			6. sınıf			Toplam
			9	10	11	9	10	11	9	10	11	
TÜRKİYE ANKARA	A İlkokulu	Kız	17	8	2	-	-	-	-	-	-	27
		Erkek	13	14	-	-	-	-	-	-	-	27
	B İlkokulu	Kız	5	20	1	-	-	-	-	-	-	26
		Erkek	1	32	-	-	-	-	-	-	-	33
	C İlkokulu	Kız	7	14	1	-	-	-	-	-	-	22
		Erkek	7	18	-	-	-	-	-	-	-	25
	D İlkokulu	Kız	15	46	4	-	-	-	-	-	-	65
		Erkek	9	33	1	-	-	-	-	-	-	43
	Toplam		74	185	9	-	-	-	-	-	-	268
İNGİLTERE NOTTINGHAM	E İlkokulu	Kız	-	-	-	12	25	-	-	8	22	67
		Erkek	-	-	-	3	18	-	-	7	18	46
	F İlkokulu	Kız	-	-	-	7	18	-	-	6	1	32
		Erkek	-	-	-	4	22	-	-	9	1	36
	G İlkokulu	Kız	-	-	-	2	10	-	-	3	4	19
		Erkek	-	-	-	4	9	-	-	2	8	23
	H İlkokulu	Kız	-	-	-	2	12	-	-	-	4	18
		Erkek	-	-	-	1	7	-	-	-	6	14
	Toplam		-	-	-	35	121	-	-	35	64	255

Araştırmaya katılan Türk öğrencilerin %69'unu (n = 185) 10 yaş grubu öğrencileri oluştururken, yaklaşık %28'ini (n = 74) 9 yaş grubu ve %3'ünü (n = 9) 11 yaş grubu öğrencilerinden oluşmaktadır. İngiliz öğrencilerin yaklaşık %61'i (n = 156) 10 yaş grubu öğrencilerden oluşurken, örneklemin %25'i (n = 64) 11 yaş grubu öğrencilerden ve yaklaşık %14'ü (n = 35) 9 yaş grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemdeki yaş gruplarının dağılımı incelendiğinde her iki grupta da 10 yaş grubu öğrencilerin örneklem grubu içerisindeki oranlarının baskın olduğu görülmektedir. Bununla beraber, Türkiye örnekleminde yer alan 9 yaş grubu sayısının 11 yaş grubu sayısından, İngiltere örnekleminde ise 11 yaş grubu sayısının 9 yaş grubu sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni İlkokulların Türkiye'de dört kademedenden oluşurken, İngiltere'de ise altı kademedenden oluşması ve 9-11 yaş grubu dağılımının Türkiye'de dördüncü sınıf öğrencilerine, İngiltere'de ise beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine denk gelmesidir. Örneklem gruplarındaki cinsiyet dağılımına bakıldığında hem Türkiye örnekleminde yer alan kız öğrencilerin oranının (n = 140, %52,2), hem de İngiltere örnekleminde yer alan kız öğrencilerin oranının (n = 136, %53,3) erkek öğrencilerin oranında daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar her iki örneklem

grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin grup içi toplam oranlarının birbirine benzeşik olduğunu göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların sosyal problem çözme becerilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanteri (ÇİSPDE)” ve İngilizce’ye uyarlaması gerçekleştirilen “ Social Problem Situations Inventory for Children (SSIC)” veri toplama araçları kullanılmıştır. Örneklem gruplarının değer algılarını belirlemek amacıyla yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri” ve İngilizce’ye uyarlaması yapılan “ Moral Dilemma Stories Inventory for Children” envanterleri kullanılmıştır. Ayrıca “Kişisel bilgiler formu / Personal Information Form” aracılığıyla, katılımcıların kişisel bilgilerine ve oynadıkları oyun türlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Kişisel bilgiler formu “Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanteri” ile birlikte uygulanmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci detaylı olarak ele alınmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formu araştırmaya katılan öğrencilerin demografik değişkenleri hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca formda, katılımcıların video ve geleneksel (video olmayan) oyunlara günlük ortalama harcadıkları süreleri, bu oyunlara ne zamandan beri devam ettiklerini, hangi video ve geleneksel oyunları oynadıklarını belirlemeyi amaçlayan sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanterinin Geliştirilmesi

Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2005 yılında yayımladığı yeni öğretim programı ile çocuklara beceri öğretiminin yapılması resmiyet kazanmış ve 2005 programının getirmiş olduğu en büyük yeniliklerden birisi olarak yerini almıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile çocuklara kazandırılması hedeflenen temel becerilerden birisi de onların günlük yaşam becerilerini geliştirerek içinde bulundukları toplumlara ve ortamlara daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olacak “problem çözme becerisi”dir. Problem çözme becerisinin yenilenen 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017) kapsamında da kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasında yerini koruduğu görülmektedir. Alanyazın

incelendiğinde, çocukların/bireylerin sosyal problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen 16 ölçme aracına ulaşılmış, bu araçların büyük bir bölümünün (11 ölçme aracı) Likert-tipi ölçekler olduğu, kalan kısmının (5 ölçme aracı) ise problem öyküsü / senaryosu içeren envanterler olduğu belirlenmiştir. Ölçme araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4’te yer verilen ölçme araçlarının tamamı özgün olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu araçlardan özellikle de bazıları (D’Zurilla & Nezu, 1990; D’Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 1999; Heppner & Petersen, 1982; Webster-Stratton, 1990) diğer araştırmacılar tarafından (Çekici, 2009; Dereli-İman, 2013; Eskin ve Aycan, 2009; Kayılı ve Arı, 2015; Maydeu-Olivares, Rodríguez-Fornells, Gómez-Benito, & D’Zurilla, 2000; Siu ve Shek, 2005; Wakeling, 2007) farklı dillere uyarlanmış olup yeni bir ölçek çalışması olmadığı için tabloda yer verilmemiştir.

Tablo 4

Sosyal Problem Çözme Becerisini Belirlemeye Yönelik Geliştirilen Ölçme Araçları

Yazar Adı	Yıl	Çalışmanın Adı	Boyutlar	Tipi
Rosenbaum, M.	1980	A schedule for assessing self-control behaviours: Preliminary findings	1. Use of cognitions to control emotional and physiological sensations 2. Subject’s tendency to employ problem-solving strategies 3. Person perceived ability to delay immediate gratifications 4. Indicative of general expectations for self-efficacy	Likert
Heppner, P. P. & Peterson, C. H.	1982	The Development and Implications of a Personal Problem – Solving Inventory	1. Problem solving confidence 2. Approach avoidance style 3. Personal Control	Likert
Shure, M. B., & Spivack, G.	1982	Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention	1. How to obtain a toy another child has 2. How to avert mother’s anger after having demanded an object	Envanter
Clark, L., Gresham, F. M. & Elliott, S. N.	1985	Development and validation of a social skills assessment measure: The cross-c	1. Academic performance 2. Social initiation, 3. Cooperation 4. Peer reinforcement	Likert

		Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory	1. Problem Orientation Scale (POS) a. Cognition subscale (CS) b. Emotion subscale (ES) c. Behavior subscale (BS) 2. Problem-Solving Skills Scale (PSSS) a. Problem definition and formulation subscale (PDFS) b. Generation of alternative solutions subscale (GASS) c. Decision making subscale (GMS) d. Solution implementation and verification subscale (SIVS)	Likert
D’Zurilla, T. J. & Nezu, A. M.	1990			
Webster-Stratton, C.	1990	Dina Dinosaur’s Social Skills and Problem-solving curriculum	—	Envanter
		Social problem-solving inventory for adolescents (SPSI – A): Development and preliminary psychometric evaluation	1. Automatic Process 2. Problem Orientation Scale a. Cognition b. Emotion c. Behavior 3. Problem-Solving Skills Scale (PSSS) a. Problem identification b. Alternative Generation c. Consequence prediction d. Implementation / Evaluation / Reorganization	Likert
Frauenknecht, M. & Black, D. R.	1995			
		Manual for the social problem-solving inventory – Revised (SPSI – R).	1. Positive problem orientation (PPO) – Probleme Olumlu Yönelim 2. Negative problem orientation (NPO) – Probleme Olumsuz Yönelim 3. Rational problem solving (RPS) – Akılcı Problem Çözme 4. Impulsivity-carelessness style (ICS) – Dürtüsel/Dikkatsiz Tarz 5. Avoidant Style (AS) – Kaçınan Tarz	Likert
D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M. & Maydeu – Olivares, A.	1999			
Moorey, S., Hughes, P., Knyenber, P. & Michales, A.	2000	The problem solving scales in a sample of patients referred for cognitive therapy	1. Task management 2. Consideration of the task or problem	Likert
Kapkıran, N. A., Bora İvrendi, A. ve Adak, A.	2006	Okul Öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması	1. İletişim 2. Uyumsuzluk 3. Çekingenlik	Likert

Çam, S. ve Tümkaya, S.	2008	Kişilerarası problem çözme envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması	1. Probleme olumsuz yaklaşma 2. Yapıcı problem çözme 3. Kendine güvensizlik 4. Sorumluluk almama 5. Israrcı-sebatkar yaklaşım	Likert
Galway, T. M.	2009	An examination of social problem solving and psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities	1. Hostile attribution bias and problem representation 2. Response access or constriction and response decision	Envanter
Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G.	2010	İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin problem çözme envanteri'nin geliştirilmesi	1. Problem çözme becerisine güven 2. Öz denetim 3. Kaçınma	Likert
Sezgin, E.	2011	Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi	1. Çözüm öncesi işlemler 2. Çözümüne yönelik işlemler	Envanter
Oğuz, V. ve Köksal-Akyol, A.	2015	Problem çözme becerisi Ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması	Tek boyutlu bir ölçektir. Boyut ismi verilmemiştir.	Likert
Yılmaz, E., Ural, O. ve Güven, G.	2018	48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik analizi	1. Alay etme 2. Kurallara Uyuma 3. Israr 4. Şiddet 5. Paylaşma, 6. İletişim Kurma 7. Dışlanma	Envanter

Her ne kadar Van Laerhoven, Van Der Zaag-Loonen ve Derkx (2004) çocukların Likert-tipi ölçekler gibi sadece işaretlemeye dayalı veri toplama araçlarını doldurmayı daha kolay buluklarını belirtse de, Marsh (1986) küçük yaşta çocuklar ile okuma becerileri düşük olan çocukların Likert-tipi ölçeklerde yer alan olumsuz maddeleri anlamakta ve cevaplamakta güçlük yaşayabileceklerini ve bu durumun ölçülmesi hedeflenen özelliğin sağlıklı bir şekilde ölçülmesini etkileyebileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Ross ve Ross (1984) da Likert-tipi ölçeklerin, çocukları düşüncelerini sabit kategorilere yerleştirmeye zorladığını belirtmektedir. Ayrıca 9 – 11 yaşındaki çocukların içinde bulundukları yaş grubu gereği problem çözme becerisini oluşturan alt becerilere kendilerinin ne düzeyde sahip olduklarının henüz farkında olamayabilirler ve araştırmacıyı yanıltabilirler. Tüm bu sonuçlar araştırmaya dahil edilen çocukların sosyal problem çözme becerilerinin Likert tipi ölçekler ile sağlıklı bir şekilde ölçülemeyeceği kanaatini doğurmuştur. Dolayısıyla çocukların sosyal problem çözme becerilerinin günlük yaşam problemlerine yönelik hazırlanacak olan problem senaryoları ile daha sağlıklı ölçülebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda geliştirilen envanterlerin (Galway, 2009; Sezgin, 2011; Shure & Spivack, 1982; Webster-Stratton, 1990; Yılmaz, Ural, ve Güven, 2018) hiçbirisi 9 – 11 yaş grubu çocuklar için uygun olmaması, bu yaş grubuna yönelik sosyal

problem becerilerini ölçen yeni bir envanterin geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur ve yeni bir envanterinin geliştirilmesine karar verilmiştir.

ÇİSPDE'nin geliştirilmesi çalışmasında ilk aşama olarak kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla ilgili alanyazın ve ölçme araçları (Bracher, 2009; Chang, D'Zurilla, & Sanna, 2004; Clark, Gresham, & Elliott, 1985; Çam ve Tümkaya, 2007; D'Zurilla & Nezu, 1990; Frauenknecht & Black, 1995; Galway, 2009; Heppner & Petersen, 1982; Jonassen, 1997; Kapkıran, Bora İvrendi, ve Adak, 2006; Lvery, Smith, & Swank, 2009; Maydeu-Olivares & D'Zurilla, 1996; Moorey, Hughes, Knynenberg, & Michaels, 2000; Oğuz ve Köksal-Akyol, 2015; Rosenbaum, 1980; Serin, Bulut Serin, ve Saygılı, 2010; Sezgin, 2011; Shure & Spivack, 1982; Yılmaz vd., 2018) incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda “Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanteri” için altı temel alt boyut “Dürtü Kontrolü/Impulse Control, İletişim/Communication, İş Birliği/Cooperation, Sosyal Liderlik/Social Initiation, Empati/Empathy ve Duygu Kontrolü/Emotion Regulation” belirlenmiştir. İkinci aşama olarak belirlenen her bir boyuta ilişkin problem senaryoları yazılmıştır. Yazılan her bir problem senaryosunun problem çözme aşamaları kullanılarak çözüme kavuşturulmasını sağlamak amacıyla dört aşamalı çözüm stratejisi belirlenmiştir. Bu dört aşama belirlenirken çocukların yaş grupları dikkate alınmıştır. Birinci aşamada senaryoda verilen problemin tanımlanması becerisi ölçülürken, ikinci aşamada probleme yönelik çözüm önerileri getirme becerisi, üçüncü aşamada çözüm önerilerinden en etkili olanı seçme yani karar verme becerisi ve son aşamada ise neden bu çözümün seçildiğinin açıklanması istenerek açıklama becerisi ölçülmektedir. Benzer bir aşamanın D'Zurilla ve Nezu (1990) çalışmasında izlendiği görülmektedir.

Problem durumu senaryoları oluşturulurken her iki örneklem grubu kültürüne de hitap etmesine ve çocukların günlük hayatta karşılabileceği sosyal problemleri içermesine dikkat edilmiştir. Senaryolar ilk olarak Türkçe olarak tasarlanmıştır. Yazılan senaryolar bir dil uzmanı, iki alanla ilgili çalışmaları bulunan alan uzmanı, bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam beş uzmana inceletilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından dördüncü sınıf öğrencilerine eğitim veren iki sınıf öğretmeni ile ayrı ayrı olarak görüşülerek senaryoların çocukların seviyesine uygunluğu ve anlaşılabilirliği üzerine fikir alış veriş yapılmış ve taslak envantere son hali verilmiştir. İlk uygulama 2016 – 2017 eğitim-öğretim döneminde İngiliz çocukları ile yapıldığı için Türkçe olarak geliştirilen envanterin kültürlerarası uyarlama aşamaları (Çapık, Gözüm ve Aksayan, 2018) takip edilerek İngilizce'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu bağlamda her iki dile hakim üç uzman tarafından problem senaryoları ve çözüm aşamaları İngilizce'ye çevrilerek

karşılaştırmalar yapılmış ve ortak metinler oluşturulmuştur. İngilizce olarak oluşturulan senaryolar, dil bilgisi ve İngiliz kültürüne uygunluğu açısından Nottingham Trent Üniversitesi'nde öğretim üyeliği yapan bir dil uzmanı ve bir alan uzmanı olmak üzere toplam iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan düzeltmeler doğrultusunda senaryolarda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonraki aşamada ise oluşturulan senaryoların çocukların seviyesine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla bir devlet okulunda görev yapan beşinci ve altıncı sınıf öğretmenleri ile okul müdiresi (headteacher) tarafından incelenmiştir. Sınıf öğretmenleri ve müdire tarafından yapılan ortak incelemede senaryolardan iki tanesinin (ikinci ve üçüncü problem senaryoları) çocuklar tarafından anlaşılması zor ifadeler içerdiği ve bunların yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun üzerine ilgili senaryolar düzenlenerek yeniden alan uzmanlarının ve öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Alınan onay üzerine taslak envantere son hali verilmiştir. İngilizce olarak uygulaması yapılan envanterin daha sonra Türkçe'ye çeviri çalışması yapılmıştır. Bu bağlamda İngilizce envanter her iki dile hakim üç alan uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve çeviri metinler arasındaki uyumlar incelenmiştir. Ardından çeviriciler bir araya gelerek görüş ayrılığı olan metinler üzerinde fikir alışverişinde bulunulmuş ve ortak bir metin oluşturulmuştur. Oluşturulan metin çocukların seviyelerine uygunluğu ve anlaşılabilirliği açısından iki dördüncü sınıf öğretmenine incelenilmiş ve alınan onayın ardından envantere son hali verilmiştir.

3.3.3. Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanterinin Geliştirilmesi

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2005) tarafından yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının getirmiş olduğu önemli yeniliklerden birisi de çocuklara yönelik değer eğitimi yer verilmesidir. Bu program çerçevesinde sınıf seviyeleri için kazandırılması amaçlanan değerler belirlenmiş ve değer eğitiminin örtük olarak yapılması hedeflenmiştir. Alanyazın incelendiğinde çocukların ve yetişkinlerin sahip olduğu ahlaki değerlerin belirlenmesi amacıyla çeşitli ölçme araçlarının (Acat ve Aslan, 2011; Akbaş, 2004; Aladağ, 2009; N. Balcı, 2008; Bower, 2012; Bubeck & Bilsky, 2004; Çelik, 2016; Döring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp, & Bilsky, 2010; Fries, Schmid, Dietz, & Hofer, 2005; Huang & Cornell, 2016; Neslitürk ve Çeliköz, 2015; Özyurt, 2015; Rokeach, 1973; Schnitker, 2012; Schwartz vd., 2001; Swaim, 2004; Uygun ve Engin, 2014) geliştirildiği tespit edilmiştir. Ölçme araçları incelendiğinde hemen hepsinin Likert-tipi ölçekler olduğu görülmüştür. Yukarıda da ayrıntılı olarak ele alındığı üzere katılımcıların yaş grupları dikkate alındığında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ayrıntılı olarak belirtebileceği senaryolar aracılığıyla Likert-tipi ölçeklere

nazaran daha sağlıklı veri toplanacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada araştırmaya katılan çocukların değer algılarının ahlaki ikilem hikayeleri aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda 9 – 11 yaş grubu çocuklara yönelik yeni bir ölçme aracı olan “Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanterinin” geliştirilmesi kararlaştırılmıştır.

Ahlaki ikilem hikayelerinin geliştirilmesi sürecinde ilk aşama olarak hikayelerin hangi değerleri kapsayacağını belirlenmesi hedeflenmiştir. Bunun için seçilecek olan değerlerin her iki kültürde de (Türk – İngiliz) ortak olması ve araştırmaya katılan okulların öğretim müfredatlarında yer alması kriterleri dikkate alınmıştır. İngiltere eğitim sistemi içerisinde faaliyet gösteren ilkokullar, merkezi hükümete bağlı eğitim bakanlığı (Department for Education) tarafından geliştirilen İngiltere’de Ulusal Program (The National Curriculum in England, 2013) çerçevesinde kendi programlarını hazırlayarak eğitim bakanlığının onayına sunmaktadırlar. Her okul öncelikli olarak öğrencilere kazandırması gereken Temel Britanya Değerlerinin (demokrasi, hukukun üstünlüğü, bireysel özgürlük ve farklı inançlara sahip olanlara yönelik karşılıklı saygı ve hoşgörü) yanında, öğrencilerine kazandırmayı hedeflediği değerleri belirlerler. Dolayısıyla okulların programlarında yer verdiği değerler birbiriyle aynı olabileceği gibi farklılık da gösterebilmektedir. İngiltere’de, çalışma yapılan ilkokulların hazırlamış oldukları programların belirlenen değerleri içermesi ölçüt olarak alınmıştır. Bu bağlamda çalışmaya dahil edilen her iki ülkedeki ilkokulların öğretim müfredatlarında yer alan “dürüstlük/honesty, hoşgörü/tolerance, bilimsellik/scientificness, yardımseverlik/helpfulness” değerleri belirlenmiştir.

Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri dört farklı ikilem hikayesinden oluşmaktadır. Birinci hikaye “dürüstlük” değerine yönelik oluşturulurken, ikinci hikaye “hoşgörü”, üçüncü hikaye “bilimsellik” ve dördüncü hikaye ise “yardımseverlik” değerine yönelik oluşturulmuştur. Çocuklar için ahlaki ikilem hikayeleri oluşturulurken hikayelerin çocukların seviyesine ve her iki kültüre (Türk kültürü – İngiliz kültürü) uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ahlaki ikilem hikayeleri envanterinin geliştirilmesi sürecinde sosyal problem durumları envanterine benzer olarak bir dil uzmanı, iki ilgili çalışmaları olan alan uzmanı, bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam beş uzmana inceletilmiş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra yukarıda bahsedilen iki sınıf öğretmenine inceletilerek hikayelerin kültürel uygunluğu ve özellikle de çocukların seviyelerine uygunluğu açısından görüş alışverişinde bulunulmuştur. Tüm bu çalışmalardan sonra taslak envantere son hali verilmiştir.

Çocuklar için Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanterinin İngilizce'ye uyarlama çalışmalarında sosyal problem durumları envanterinin uyarlamasındaki prosedürler takip edildiğinden ve her iki envanterin uyarlama çalışmaları eşzamanlı olarak yapıldığından tekrara düşmemek adına burada ayrıntılı olarak ele alınmamıştır. Sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından yapılan ortaklaşa incelemesi sonucunda “yardımseverlik” değeri ile ilgili olan ikilem hikayesinin kültürel olarak uygun olmayabileceği ve hikayenin değiştirilmesinin daha sağlıklı olacağı belirtilmiştir. Bunun üzerine dördüncü hikaye envanterden çıkarılarak yeni bir hikaye senaryosu geliştirilmiş ve tekrardan alan uzmanlarının ardından sınıf öğretmenleri ve okul müdürlerinin görüşlerine sunulurken envantere son hali verilmiştir. Ahlaki ikilem hikayeleri envanterinin Türkçe'ye çevirilmesi süreci sosyal problem durumları envanteri ile beraber yapıldığı için ayrıntılı olarak ele alınmamıştır.

3.4. Pilot Çalışma

“Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları” ve “Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikayeleri” taslak envanterlerinin geliştirilmesinin ardından envanterlerin sınanması aşamasına geçilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra (bu kısım verilerin toplanması aşamasında ayrıntılı olarak ele alınmıştır) ölçme araçları ilk olarak İngiltere'nin Nottingham şehrinde bulunan ve araştırmaya dahil edilmeyen bir devlet okulunda öğrenim gören sekiz beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Sekiz öğrenciye uygulanabilmesinin nedeni okul yönetiminin sadece bu öğrencilerin velilerinin izin verdiğini belirtmesidir. Uygulama sonrasında çocuklar ile tek tek görüşmeler gerçekleştirilerek zorlandıkları ya da anlamakta sıkıntı yaşadıkları senaryoların olup olmadığı sorulmuştur. Çocuklar görüşmeler esnasında senaryoların anlaşılabilir olduğunu ve cevaplayabildiklerini belirtmişlerdir. Daha sonra pilot çalışmadan elde edilen veriler incelenmiş ve çocukların her iki envanterdeki senaryoları anlayabildiği ve cevaplayabildikleri görülmüştür.

Türkçe uyarlaması yapılan envanterler deneme amaçlı olarak Ankara ilinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören ve asıl uygulamaya dahil edilmeyen 15 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin daha sağlıklı gözlemlenebilmesi ve sorularına cevap verilebilmesi amacıyla öğrenciler iki gruba (1. grup = 8 öğrenci, 2. grup = 7 öğrenci) ayrılmıştır. İngiltere'deki uygulamaya benzer olarak uygulama sonrasında öğrenciler ile tek tek görüşmeler gerçekleştirilmiş ve senaryolarda zorlandıkları ya da anlamakta zorluk yaşadıkları bölümlerin olup olmadığı sorulmuştur. Senaryoların anlaşılabilir olduğu cevabını

aldıktan sonra öğrenci cevapları incelenmiş ve envanterlerin öğrenciler tarafından anlaşıldığı ve cevaplanabildiği belirlenmiştir.

3.5. Ölçme Araçlarının Normallik Testleri

Araştırmada kullanılan parametrik analizlerin temel varsayımlarından birisi de katılımcıların ölçme araçlarından almış oldukları puanların normal dağıldığı varsayımdır. Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların ölçme araçlarından almış oldukları puanlara ilişkin normallik testi analiz sonuçları ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

3.5.1. Sosyal Problem Durumları Envanteri Normallik Testi Sonuçları

Örneklem gruplarının sosyal problem durumları envanterinden almış oldukları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testi analizi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün 50'den küçük olduğu durumlarda Shapiro – Wilk normallik testi kullanılırken (Razali & Wah, 2011; Shapiro & Wilk, 1965) bu sayının 50'den büyük olduğu durumlarda Kolmogrov-Smirnov (Büyüköztürk, 2014, p. 42) normallik testi değerleri dikkate alınır. Raykov ve Marcoulides (2008) da örneklem sayısının büyük olduğu durumlarda Kolmogrov-Smirnov testinin çok daha güvenilir sonuçlar verdiğini belirtmektedir. Dolayısıyla örneklem gruplarının normallik dağılımları incelenirken Kolmogrov-Smirnov değerleri dikkate alınmıştır. Bunun yanında verilerin normal dağılımının belirlenmesi amacıyla normallik testi analizi ile beraber grafiksel tekniklerin ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları gibi şekilsel parametlerin incelenmesi yorumlamayı daha güçlü kılacaktır (Razali & Wah, 2011). Dolayısıyla her bir örneklem grubu için normallik testinin yanı sıra histogram grafiği oluşturularak normal dağılım eğrisi belirlenmiş ve çarpıklık basıklık değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

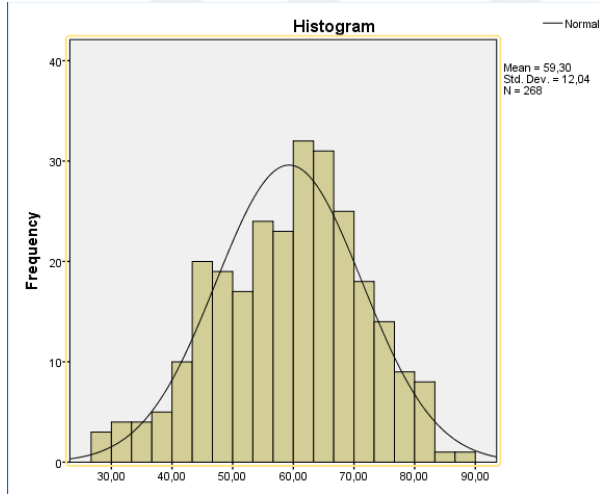
Tablo 5

Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

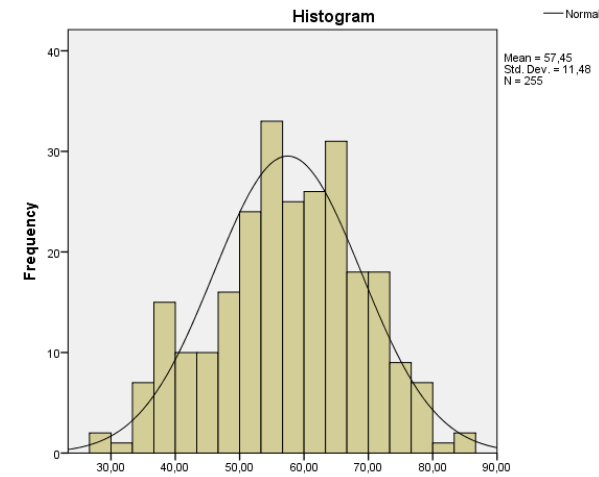
Örneklem Grupları	Kolmogrov-Smirnov			Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
	Değer	sd	p		
Türkiye	.047	268	.200	- 0.263	- 0.341
İngiltere	.045	255	.200	- 0.201	- 0.374
Tüm Örneklem	.044	523	.016	- 0.221	- 0.368

Normallik testi analizinde hesaplanan “p” değerinin 0.05’den büyük çıkması, ele alınan puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediğini yani normal dağıldığını gösterir (Büyüköztürk, 2014, s. 42; Ghasemi & Zahediasl, 2012). Tablo 16 incelendiğinde hem Türkiye örneklemini ($n = 268$, $p > .05$) hem de İngiltere örneklemini puanlarının ($n = 255$, $p > .05$) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bununla beraber her iki örneklem grubu beraber değerlendirildiğinde ($n=523$) anlamlılık değerinin $\alpha = 0.05$ ’ten küçük hesaplandığı görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2007) örneklem sayısının büyük olduğu gruplarda hem çarpıklık hem de basıklık değerleri için standart hatanın azaldığını ve normal dağılımdan anlamlı olmayan (küçük) sapmalar olsa dahi null hipotezinin (puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez) reddedilme olasılığının yükseldiğini ve anlamlılık gösterdiğini belirtmektedir (s. 80). Dolayısıyla büyük örneklemelerde çıkarım testlerinin histogram grafiği ve çarpıklık - basıklık değerlerinin birlikte değerlendirilmesi daha sağlıklı bir yöntem olacaktır (Öztuna, Elhan, & Tüccar, 2006).

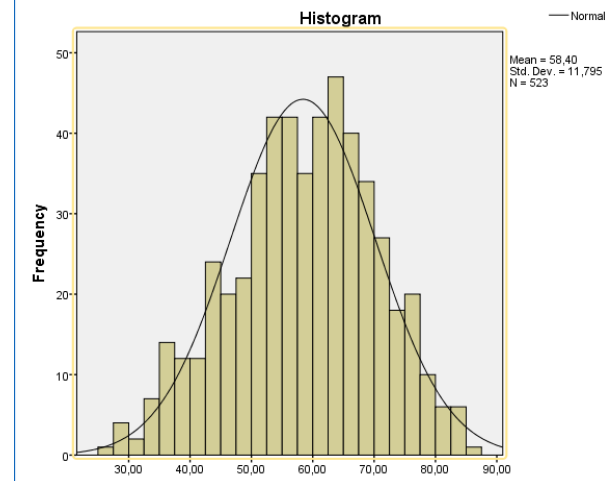
Çarpıklık (skewness) değeri dağılımın simetriğini nitelerken, basıklık (kurtosis) değeri dağılımın şeklini yani normal dağılıma göre daha tepeli mi ya da yassı mı olduğunu karakterize eder (Raykov & Marcoulides, 2008). Çarpıklık ve basıklık katsayısı 0 (sıfır)’a eşit olduğu durumlarda normal dağılım gösterir. Ancak dağılımın göstermiş olduğu küçük sapmalar puanların normal dağılmadığı anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla çarpıklık ve basıklık katsayı sapmalarının -1 / +1 uç değerleri arasında olması dağılımın normallik gösterdiği anlamına gelmektedir (Groevelend & Meeden 1984; Yule & Kendall, 1950, s. 162). Tablo 5 incelendiğinde hem Türkiye örneklemini çarpıklık (-0,263) ve basıklık (-0,341) katsayıları hem de İngiltere örneklemini çarpıklık (-0,201) ve basıklık (-0,374) katsayılarının bu değerlerin arasında olması dağılımın normal olduğu anlamına gelmektedir. Yine tüm çocukların yer aldığı veri seti puanlarının çarpıklık (-0,221) ve basıklık (-0,368) katsayılarının da bu değer (-1 / +1) aralığında olduğu yani normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Örneklem gruplarına ait çarpıklık katsayılarının negatif olması grupların ortalama puanların ortanca puandan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Örneklem gruplarının sosyal problem durumları envanterinden almış oldukları puanların dağılımlarını gösteren histogram grafiklerine Şekil 7, 8 ve 9’da yer verilmiştir.



Şekil 7. Sosyal problem durumları histogram grafiği (Türkiye)



Şekil 8. Sosyal problem durumları histogram grafiği (İngiltere)



Şekil 9. Sosyal problem durumları histogram grafiği (Tüm örneklem)

Örneklem gruplarının histogram grafikleri incelendiğinde Türkiye örnekleme, İngiltere örnekleme ve tüm örneklem gruplarının sosyal problem durumları envanterinden almış oldukları puanların normal dağıldığı görülmektedir.

3.5.2. Ahlaki İkilem Hikâyeleri Envanteri Normallik Testi Sonuçları

Örneklem gruplarının ahlaki ikilem hikâyeleri envanteri puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan normallik testi analizi sonuçları Tablo 6’da gösterilmektedir.

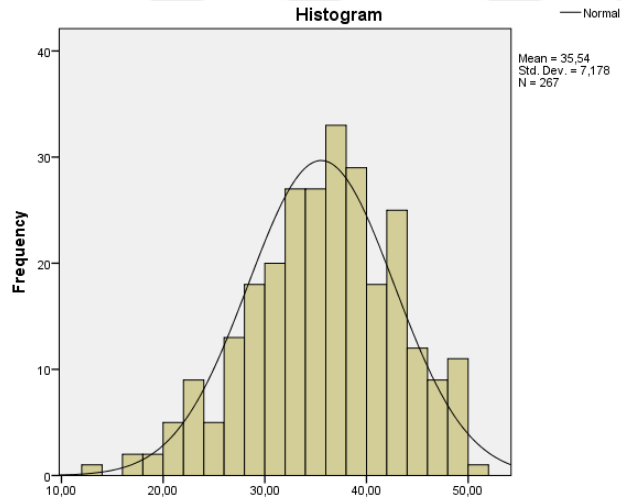
Tablo 6

Ahlaki İkilem Hikâyeleri Envanteri Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

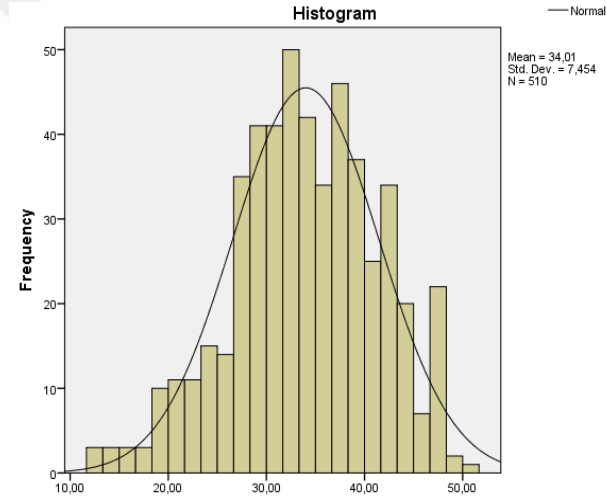
Örneklem Grupları	Kolmogrov-Smirnov			Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
	Değer	sd	p		
Türkiye Örnekleme	.047	267	.200	-0.344	-0.133
İngiltere Örnekleme	.049	243	.200	-0.150	-0.100
Tüm Örneklem	.034	510	.200	-0.249	-0.143

Örneklem gruplarının Kolmogrov - Smirnov anlamlılık testi sonuçlarına göre Türk çocukların ($n = 267$, $p > .05$), İngiliz çocukların ($n = 243$, $p > .05$) ve tüm örneklem grubunun ($n = 510$, $p > .05$) ahlaki ikilem hikâyeleri envanterinden almış oldukları puanlar normal dağılım göstermektedir. Örneklem grupların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, değerlerin belirtilen uç değerler (-1 / +1) arasında olduğu yani dağılımın normallik gösterdiği görülmektedir. Örneklem gruplarının histogram grafiği sonuçları Şekil 10, 11 ve 12’de gösterilmektedir.

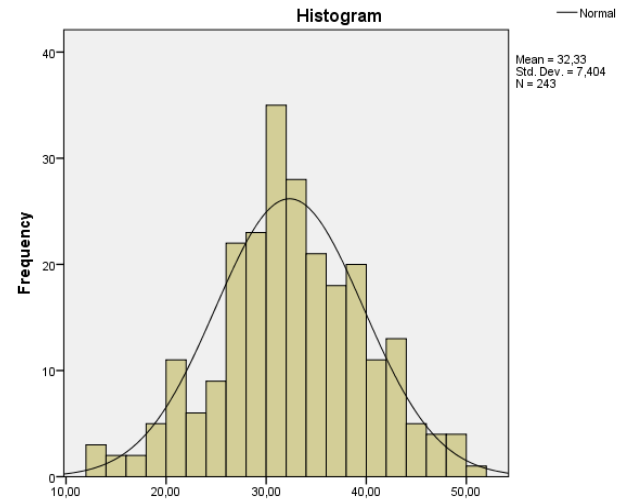
Örneklem gruplarının histogram grafikleri incelendiğinde (s. 63) Türkiye örnekleme, İngiltere örnekleme ve tüm örneklem gruplarının ahlaki ikilem hikâyeleri envanterinden almış oldukları puanların normal dağıldığı görülmektedir.



Şekil 10. Ahlaki ikilem hikayeleri histogram grafiği (Türkiye)



Şekil 12. Ahlaki ikilem hikayeleri histogram grafiği (Tüm örneklem)



Şekil 11. Ahlaki ikilem hikayeleri histogram grafiği (İngiltere)

3.6. Verilerin Toplanması

Veri toplama çalışmaları ilk olarak 2016 – 2017 akademik yılında İngiltere'nin Nottingham şehrinde yer alan ilkokullarda yapılmıştır. İlkokullarda çalışma izni alabilmek için ilk olarak araştırmacının bağlı bulunduğu Nottingham Trent Üniversitesi İşletme, Hukuk ve Sosyal Bilimler Fakültesi Psikoloji Bölümü etik kuruluna ölçme araçları ile birlikte ilgili başvuru formları [Araştırma Projesi Etik Onayı Başvuru Formu/Application Form for Ethical Approval of a Research Project (Ek 1), Aile Onay Formu/Consent Form for Parents (Ek 2), Bilgilendirme Formu/Debrief Form (Ek 3)] doldurularak başvuruda bulunulmuştur. Etik kurulunun vermiş olduğu düzeltmeler üzerine formlar tekrardan düzenlenerek yeni bir başvuru yapılmış ve üniversite etik komitesinin onayı alınmıştır. Etik kurulu onayı alındıktan sonra araştırmacının kriminal geçmişinin sorgulanması amacıyla İfşa ve Engelleme İzin Formu/DBS Clearance Form (Ek 4), doldurularak başvuruda bulunulmuştur. DBS formunun onaylanması ile Nottingham Şehir Meclisine yazılı başvuruda bulunularak çalışmanın amacından bahsedilmiş ve okulların listesi istenmiştir. Çocuklardan elde edilecek verilerde maksimum çeşitliliğin sağlanması için farklı sosyo-ekonomik bölgelere göre tabakalandırılmış her bölgeden belirlenen okul yönetimleri ile iletişime geçilmiştir. Görüşmeyi kabul eden okul yönetimleri ile görüşme tarihi belirlenerek araştırma projesi, ölçme araçları ve izin formları hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Uygulamaya katılmak isteyen okullar belirlenerek ortak bir takvim oluşturulmuştur. Uygulamalar okul yönetimleri tarafından araştırmacıya tahsis edilen uygun bir ortamlarda (kütüphane, uygulama sınıfı ya da dersliklerde) sınıf öğretmenin ya da yönetimce görevlendirmiş yardımcı öğretmenin desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar esnasında öğrenciler sınıfların sayısına göre 7 – 10 kişilik gruplara ayrılarak her grup ile ayrı ayrı çalışılmıştır. Bunun nedeni uygulama esnasında öğrenciler ile daha yakından ilgilenebilmek ve uygulamadan kaynaklı hataları en aza indirmektedir. Ancak, öğrencilerin program yoğunluğu var ya da sınıf mevcudu az ise (13 - 15 kişilik) uygulama tüm sınıfın katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde çocuklar güdülenmenin sağlanması amacıyla araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve çocukların çalışma hakkında merak ettiği sorular cevaplanmıştır. Ardından video ve geleneksel (video olmayan) oyunların neler olduğu, ne gibi farkları ve birbirinden ayırıcı özellikleri olduğu örnekler etrafında tartışılmış ve çocukların kavramlar hakkında bilgi sahibi olması ya da pekiştirmesi sağlanmıştır. Ardından sosyal problem durumları envanteri çocuklara dağıtılarak envanter hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan örnek sosyal problem durumu öğrencilerle beraberce çözüme kavuşturularak çocukların problem çözme aşamalarını benimsemeleri sağlanmış ve kalan

sosyal problem durumlarını örnekte olduğu gibi çözüme kavuşturmaları istenmiştir. Envanter her grup için ortalama 3 ders saati (120 dk.) sürmüştür. Çocukların zihinsel yorgunlukları dikkate alınarak ahlaki ikilem hikayeleri envanteri farklı günlerde uygulanarak uygulamadan kaynaklı hataların oluşmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ahlaki ikilem hikayeleri envanteri çocuklara tanıtıldıktan sonra gruplara dağıtılmış ve dikkatli bir şekilde hikayelerin okunarak ilgili bölüme düşüncelerini mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde belirtmeleri istenmiştir. Ahlaki ikilem hikayeleri envanteri çocuklar tarafından okuma, yazma ve anlama yetilerine bağlı olarak 30 – 60 dakikalık bir süre içerisinde doldurulmuştur. İngiliz çocukları ile yapılan uygulamalar Nisan – Temmuz (dahil) ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Türk çocukları ile yapılan uygulamalar 2017 – 2018 eğitim - öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Uygulama izni için ilgili formlar doldurularak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren strateji ve geliştirme birimine başvuruda bulunulmuştur. Uygulama izninin (Ek 5) alınmasının ardından ilgili okul yöneticileri ile temasa geçilerek uygulamalar hakkında bilgilendirmeler yapılmış ve uygulama tarihleri belirlenmiştir. Belirlenen tarihlerde uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar eğer tüm sınıfa uygulanıyorsa sınıf öğretmeninin desteği istenmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanma biçimi yukarıda ayrıntılı bir biçimde ele alındığı için tekrara düşmemek adına ayrıntılı olarak belirtilmemiştir. İngiliz çocuklara yönelik gerçekleştirilen uygulama aşamaları Türk çocuklar ile yapılan uygulamalarda da izlenmiştir. Envanterlerin tamamlanma süreleri her iki grupta da benzerlik göstermektedir.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

3.7.1. Ölçme Araçlarının Değişmezliğinin Hesaplanması

Kültürlerarası grupların karşılaştırılmasında, araştırmacılar genelde kullandıkları ölçme araçlarının (anket, ölçek, yetenek testi vb.) ölçmeyi hedefledikleri özellikleri tüm gruplarda aynı psikolojik yapıda ölçtüğünü varsaymaktadırlar (Milfont & Fischer, 2010). Her iki kültürde kullanılan ölçme araçları görünüş olarak birbirine benzese bile bu varsayımın doğruluğunun kanıtlanması için test edilmesi bir diğer ifade ile ölçme araçlarının ölçtükleri psikolojik özelliklerin kültürle göre değişmezliğinin istatistiksel olarak ispatlanması gerekmektedir.

Ölçme değişmezliği, aynı temel yapıyı belirten istatistiksel özelliğin belirli gruplarda ya da zaman aralığında ölçülmesi olarak tanımlanmaktadır (Bialosiewicz, Murphy, & Berry, 2013).

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının barındırdığı senaryolar katılımcılar tarafından okunmakta, yorumlanmakta ve bu doğrultuda cevaplar verilmektedir. Dolayısıyla her iki kültürdeki katılımcıların aynı senaryolarda aynı anlamı çıkarması çok önemlidir. Çünkü farklı kültürdeki katılımcıların aynı senaryolar ile değerlendirilip, analiz edilerek karşılaştırılması hedeflenmektedir. Bu noktada ölçme değişmezliği analizi, araştırmacılara farklı kültürdeki ya da gruplardaki katılımcıların ölçme araçlarında yer alan maddelerden/sorulardan aynı anlamı çıkarıp çıkarmadıklarının tespitine imkan tanınması (Milfont & Fischer, 2010) bakımından özellikle de kültürlerarası çalışmalar için çok önemlidir.

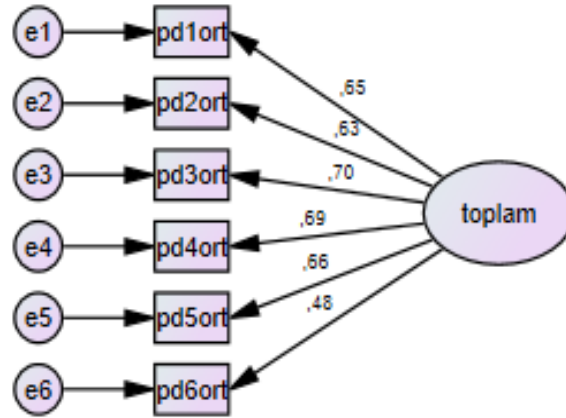
Ölçme değişmezliğinin sağlanabilmesi için aşağıda belirtilen dört temel değişmezliğin sağlanması gerekmektedir. Bunlar;

- **Şekilsel Değişmezlik:** Sabit ve serbest parametlerden oluşan modelin gruplar arasında eşit olduğu basamaktır. En temel yapı olduğundan başlangıç modeli olarak bilinir.
- **Metrik Değişmezlik:** Regresyon katsayılarının yani faktör yüklerinin birbirine eşit olduğunu ifade eder.
- **Skalar Değişmezlik:** Faktör kovaryanslarının gruplar arasındaki eşitliğine dayanmaktadır.
- **Katı Değişmezlik:** Değişmez özgürlük olarak da ifade edilmektedir. Hata terimlerinin karşılaştırma grupları arasında eşit olduğu ilkesine dayanır.

Bu araştırmada iki farklı kültüre (Türk – İngiliz) sahip ilkokul öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile değer algılarının aynı ölçme araçları (Çocuklar için sosyal problem durumları envanteri – Çocuklar için ahlaki ikilem hikayeleri envanteri) ile belirlenerek karşılaştırılması hedeflenmektedir. Dolayısıyla da kullanılan ölçme araçlarının aynı yapıyı ölçüğünün ispatlanması gerekmektedir. Bu amaçla her iki kültürde kullanılan ölçme araçlarının ölçme değişmezlik özellikleri test edilmiştir.

3.7.1.1. Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanteri Ölçme Değişmezliğinin Hesaplanması

Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanteri ölçme değişmezliği AMOS paket programı yardımıyla hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Şekil 13 ve Tablo 7’de gösterilmektedir.



Şekil 13. Sosyal problem durumlarının faktör yüklerine ilişkin model

Ölçme değişmezliği sağlama durumlarına ilişkin şekilsel modeldeki CFI uyum indeks değeri ile sonraki aşamalarda test edilen modellerin uyum indeks değerleri arasındaki farkın <,01 olması ölçme değişmezliğinin bir kanıtı olarak kabul edilmiştir (Cheung & Rensvold, 2002). Bu bağlamda toplam puan için şekilsel, metrik, skalar ve katı değişmezliğine ilişkin ölçme değişmezliğine bakıldığında, başlangıç model olan şekilsel değişmezlik modeline ilişkin CFI değerinin (,988) diğer aşamalarındaki modellere ilişkin CFI değerleri arasındaki farkın ,01'den küçük olmasından dolayı kültürlerarası ölçme değişmezliğinin sağlandığı görülmektedir.

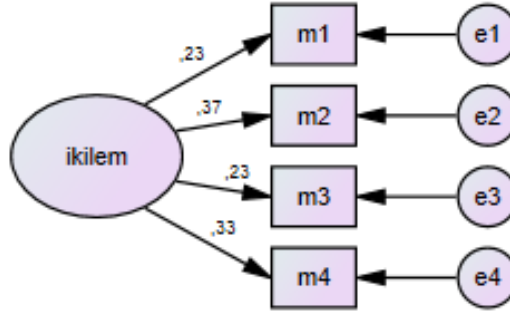
Tablo 7

Sosyal Problem Durumları Envanteri Ölçme Değişmezliği Analizi Sonuçları

Model	NPAR	CMIN	DF	χ^2 (sd)	$\Delta\chi^2$ (sd)	CFI	Δ CFI	RMSEA
Şekilsel	26	23,077	16	1,442		,988		,029
Metrik	21	32,520	21	1,549	9,443 (5)*	,986	0,002	,032
Skalar	20	34,746	22	1,579	11,669 (6)*	,984	0,004	,033
Katı	14	44,952	28	1,605	21,875 (12)*	,979	0,009	,034

3.7.1.2. Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Ölçme Değişmezliğinin Hesaplanması

Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri ölçme değişmezliğinin hesaplanmasına ilişkin yapılan analiz sonuçları Şekil 14 ve Tablo 8'de gösterilmektedir.



Şekil 14. Ahlaki ikilem hikayelerinin faktör yüklerine ilişkin model

Çocukların ahlaki ikilem hikayelerinden almış oldukları toplam puanlar için şekilsel, metrik, skalar ve katı değişmezliğine ilişkin ölçme değişmezliğine bakıldığında, modellerin CFI değerleri ile başlangıç model olan şekilsel değişmezlik modeli CFI değeri arasındaki farkın ,01’den küçük olması kullanılan envanterlerin ölçme değişmezliğini sağladıklarını göstermektedir.

Tablo 8

Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Ölçme Değişmezlik Analizi Sonuçları

Model	NPAR	CMIN	DF	χ^2 (sd)	$\Delta\chi^2$ (sd)	CFI	Δ CFI	RMSEA
Şekilsel	16	2,067	4	,517		1,000		,000
Metrik	13	7,134	7	1,019	5,067 (3)*	,991	0,009	,006
Skalar	12	7,457	8	,932	5,390 (4)*	,994	0,006	,004
Katı	10	8,146	10	,814	6,069 (6)*	,998	0,002	,001

3.7.2. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Hesaplanması

İçerik analizi tekniği özellikle de sosyal ve çevresel olaylara/durumlara ilişkin yapılan açıklamaları değerlendirmek amacıyla kullanılan en yaygın tekniktir (Milne & Adler, 1999). Weber (1990) içerik analizi tekniğini, metinlerden geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan bir dizi prosedür olarak tanımlamaktadır. Bu çıkarımlar, mesaj gönderici, mesajın kendisi ya da mesaj alıcısı hakkında olabilir. Krippendorff (1980) içerik analizini, verilerden içerikleri

doğrultusunda yinelenebilir ve geçerli çıkarımlarda bulunmayı sağlayan araştırma tekniği olarak tanımlanmaktadır(s. 21).

Bununla beraber içerik analizi yapan kodlayıcılar sağlam bir zeminde durabilmek adına verilerini bilerek ya da kazara oluşan kirlenmelerden, çarpıtmalardan ve önyargılardan muaf olarak ürettiğinden ve o veriden tüm okuyucuların aynı anlamı çıkardığından emin olmalıdır. Güvenirlik ise ampirik olarak bu güveni temel alır (Krippendorff, 2004, s. 211). Araştırmacılara güvenilirliğini test etme ve sağlama imkanı veren veri ise güvenilir veri olarak değerlendirilmektedir.

Kodlayıcılar her daim ulaşılabilir en yüksek güvenilirliği elde etmeyi amaçlamaktadırlar. Bununla beraber, kodlama görevi, karmaşık ve çok fazla detaylı bilişsel işlemler gerektiriyorsa mükemmel güvenilirliği yakalamak zordur. Böyle durumlarda kodlayıcılar elde ettiği güvenilirliğin ideal (mükemmel) güvenilirlikten ne kadar saptığını ve bu sapmanın kabul edilen güvenilirlik standartlarından yukarıda mı yoksa aşağıda mı olduğunu bilmek durumundadırlar (Krippendorff, 2004, s. 221).

İçerik analizinde güvenilirlik hesaplaması iki farklı ancak birbiriyle ilişkili durumu barındırır. Birincisi, içerik analizciler (kodlayıcılar) analizlerinden ürettikleri kodlanmış veri ya da veri setinin aslında güvenilir olduğunu kanıtlamaya çalışırlar. Bu amaçla en çok tercih edilen yöntem, kodlayıcılar arasındaki tutarsızlıkların az olduğunun ve bu tutarsızlıkların yeniden analiz edilerek farklılıkların çözüldüğünün gösterilmesidir (Milne & Adler, 1999). İkincisi ise güvenilirliğin kodlanan belgenin kendisi ile ilişkili olduğu durumdur. İyi belirlenmiş karar kategorileri ve iyi ifade edilmiş kurallar ile nispeten deneyimsiz ya da konuya uzak kodlayıcı kullanılsa bile kodlayıcılar arası uyumsuzluklar azaltılabilir. Bu amaçla araştırmacı kadar konuya hakim olmayan ikinci kodlayıcıya kodlayıcı eğitimi verilmiş ve hangi duruma hangi puanın verileceğinin standardı oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanmasında kelime sayısı uyumunun hesaplanması ya da korelasyon katsayısı değerlendiriciler arası güvenilirlik için yetersiz ve uygun olmayan ölçümlerdir (Hughes & Garrett, 1990; Krippendorff, 1980, s. 145). Yapılan kodlamalar neticesinde sürekli değişkenlerin elde edilmesi nedeniyle kodlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanmasında Krippendorff's Alpha (Kalpha) güvenilirlik katsayısı dikkate alınmıştır.

Krippendorff's Alpha (Kalpha) nın avantajları;

- Değişken başına herhangi bir sayıda değere uygulanabilir. Şans tespiti/düzeltilmesi bu sayıdan bağımsızdır.

- Krippendorfs' Alpha hesaplanmasında geleneksel olarak iki kodlayıcı ile sınırlı kalınmaz, istenildiği kadar kodlayıcı verisi yer alabilir
- Küçük ya da geniş örneklerde kullanılabilir. Alpha değişen miktardaki güvenilirlik verisi için kendini düzeltir.
- En önemlisi de kategorik, sıralı, eşit aralıklı ve eşit oranlı ölçümler ve daha fazlası için kullanılabilir.
- Bazı kodlayıcıların tüm kodlama sürecine dahil olamadığı durumlarda bile eksik değerleri olan veriler için kullanılabilir (Krippendorff, 2004, s. 222)

3.7.2.1. Sosyal Problem Durumları Envanterinin Puanlanmasına İlişkin Kodlayıcı Güvenirliği Analizi

Çocukların sosyal problem durumlarına yönelik vermiş olduğu yanıtlar iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlanan verinin güvenilir olup olmadığının belirlenmesi adına kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Kodlayıcılararası Güvenirlik Analizi Sonuçları

Örneklem Grupları	Problem Durumları	Krippendorff's Alpha (KALPHA)	%95 Güven Aralığı Alt Limit – Üst Limit		Kodlayıcı Sayısı	Birim
Türkiye Örneklemi	Problem Durumu 1	.963	.930	.984	2	138
	Problem Durumu 2	.970	.959	.980		
	Problem Durumu 3	.977	.970	.984		
	Problem Durumu 4	.984	.977	.989		
	Problem Durumu 5	.972	.963	.980		
	Problem Durumu 6	.981	.975	.987		
İngiltere Örneklemi	Problem Durumu 1	.954	.938	.968	2	125
	Problem Durumu 2	.958	.947	.969		
	Problem Durumu 3	.981	.973	.987		
	Problem Durumu 4	.978	.970	.984		
	Problem Durumu 5	.988	.981	.993		
	Problem Durumu 6	.985	.979	.991		

Kalpa güvenilirlik katsayısı -1 ile +1 arasında değer almakta ve $\alpha = 0$ durumu kodlayıcılar arası güvenilirlik bulunmadığı anlamına gelmektedir (Krippendorff, 2004, s. 222). Tablo 9

incelendiğinde sosyal problem durumlarına yönelik iki farklı kodlayıcı tarafından yapılan puanlamaların Krippendorff's Alpha (Kalpha) katsayıları Türkiye örnekleme için .963 ile .984, İngiltere örnekleme için ise .954 ile .988 arasında değiştiği görülmektedir. Krippendorff (2004) kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının alt değerinin $\alpha = .67$ olduğunu ve bu değer altındaki değerlerin dikkate alınmaması gerektiğini çünkü kodlayıcılar arası güvenirliliğin bulunmadığı anlamına geldiğini belirtmektedir. Bununla beraber .67 - .79 arası değer kabul edilebilir, .80 ve üzeri değerlerin ise güvenilir değerler olduğunu belirtmektedir (s. 241 – 242). Elde edilen değerlerin güvenilir değerin ($\alpha = .80$) çok daha üstünde ve mükemmele yakın değerler olduğu söylenebilir. Mükemmele yakın uyumun yakalanabilmesi için araştırmacı tarafından iki önemli çalışma yapılmıştır. Birincisi araştırmacı tarafından ikinci kodlayıcıya envanterin kodlanmasına yönelik kodlayıcı eğitimi verilmiştir. İkincisi ise öğrenciler tarafından problem senaryolarının alt aşamalarına (tanımlama, çözüm üretme, seçme ve nedenini açıklama) yönelik verilen cevapların puanlanmasında bir standart oluşturulması amacıyla her iki örneklem grubunda da katılımcı cevapların ilk yarısı kodlayıcılar tarafından beraber puanlanmış ve bu sayede hangi çözüme ya da cevaba hangi puanın verileceğinin standartı oluşturulmuştur.

3.7.2.2. Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanterinin Puanlanmasına İlişkin Kodlayıcı Güvenirliliği Analizi

Araştırmaya katılan çocukların ahlaki ikilem hikayelerine yönelik vermiş olduğu yanıtlar yine iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmış ve elde edilen verinin güvenilir olup olmadığının belirlenmesi adına Krippendorff's alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10

Ahlaki İkilem Hikayelerine İlişkin Kodlayıcılararası Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Örneklem Grupları	Ahlaki İkilem Hikayeleri	Kripendorff's Alpha (KALPHA)	%95 Güven Aralığı Alt Limit – Üst Limit		Kodlayıcı Sayısı	Birim
Türkiye Örnekleme	Kırılan Vazo	.912	.794	.987	2	137
	Çalınan Yavru Köpek	.956	.909	.985		137
	Daha Fazla Gelir	.948	.885	.991		136
	İlkyardım	.971	.948	.989		137
İngiltere Örnekleme	Kırılan Vazo	.915	.852	.963	2	125
	Çalınan Yavru Köpek	.914	.830	.975		126
	Daha Fazla Gelir	.986	.977	.993		123
	İlkyardım	.955	.926	.978		119

Tablo 10'a göre ahlaki ikilem hikayelerine yönelik iki farklı kodlayıcı tarafından yapılan puanlamaların Krippendorff's Alpha (Kalpha) katsayıları Türkiye örneklemini için .912 ile .971, İngiltere örneklemini için ise .914 ile .986 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar kodlayıcıların her iki örneklem grubu için yapmış olduğu puanlamalar arasında mükemmele yakın bir uyum olduğunu göstermektedir ($k_{alpha} > .80$). Yukarıda mükemmele yakın uyumun yakalanması adına kodlayıcılar arası yapılan çalışmalardan bahsedildiği için tekrara düşmemek adına yeniden bu çalışmalardan bahsedilmemiştir (bkz. s. 71).

3.8. Verilerin Puanlanması

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanteri (ÇİSPDE)” ile “Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri” aracılığıyla katılımcılardan nitel olarak toplanan veriler istatistiksel analiz yapılabilmesi amacıyla nicel verilere dönüştürülmüştür. ÇİSPDE'nin puanlanabilmesi için araştırmacı tarafından puanlama aracı geliştirilirken, Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Envanterinin puanlanması için Colby, Kohlberg, Speicher, Hewer, Candee, Gibbs ve Power (1987a, 1987b) tarafından geliştirilen “Ahlaki Olgunluk Puanlama Sistemi”nden yararlanılmıştır.

3.8.1. Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanterinin Puanlanması

Araştırmacı tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanterinin puanlanabilmesi için puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Envanter, bir adet örnek sosyal problem durumu yanında altı adet sosyal problem durumunu içermekte ve her bir sosyal problem durumunun dört çözüm aşaması bulunmaktadır. Her bir aşama ayrı ayrı puanlanarak katılımcının öncelikle ilgili sosyal problem durumundan elde ettiği puan hesaplanır. Ardından altı sosyal problem durumundan elde edilen puanlar toplanarak envanterden aldığı toplam puan elde edilir. Katılımcıların her bir aşamaya verdiği cevaplar niteliğine göre 0 – 4 puan aralığında değer alabilir. Dolayısıyla katılımcılar bir problem durumundan en fazla 16 puan alabilir ve toplam puanı en fazla 96 olabilir. Her bir aşamanın puanlanmasına ilişkin kriterlere aşağıda yer verilmiştir.

Problem Tanımlanması Aşaması: Her bir problem senaryosunun barındırdığı temel ve/veya yardımcı problemler bulunmaktadır. Katılımcı problemi tanımlarken temel

problemlere yer verirse 2 puan, yardımcı problemlere yer verirse 1 puan almaktadır. Problem senaryolarının barındırdığı ana ve yardımcı problem durumları şu şekildedir:

- **Problem Senaryosu 1:** Oyun oynarken hata/hatalar yapılması (2p) – Arkadaşlarının onunla dalga geçmesi (2p) – Kendini kötü hissetmesi (1p)
- **Problem Senaryosu 2:** Sınıf arkadaşının hiçbir şey yapmaması (2p) - Sadece bir haftasının kalması (2p) - Düşük not almak istememesi (1p)
- **Problem Senaryosu 3:** Sınıfa adapte olamaması ya da diğerleri tarafından dışlanması (2p) - Yeni gelen öğrencinin çekingen/utangaç olması (2p) - Yeni arkadaşı için üzülmesi (1p)
- **Problem Senaryosu 4:** kardeşini kıskanması (2p) - Ailesinin kardeşine kendisinden daha fazla ilgi gösterdiğini düşünmesi (2p)
- **Problem Senaryosu 5:** Herkesin yavru köpeği sahiplenmek istemesi (2p) - Aralarında anlaşmazlık çıkması (2p) - Köpeğin terkedilmesi ya da annesinin başına bir şey gelmiş olması (1p)
- **Problem Senaryosu 6:** Ailenin yavru köpeğe evde bakmana izin vermemesi (2p) - Yavru köpeğin bahçede kalmasına gönlünün razı olmaması (2p)

Çözüm Önerilerinin Geliştirilmesi Aşaması: Bu aşamada hangi çözüme kaç puan verileceğinin belirlenmesi adına her iki örneklem grubunda da toplanan verilerin ilk yarısı kodlayıcılar tarafından beraber kodlanarak bir puanlama standardı oluşturulmuştur. Problem senaryolarına yönelik geliştirilen çözümler niteliklerine göre 2 puan, 1,5 puan, 1 puan ya da 0,5 şeklinde puan alabilmektedir. Katılımcı tarafından geliştirilen çözüm problemin çözümüne yönelik değilse ya da bu aşama boş bırakılmışsa sıfır (0) puan atanır. Katılımcılardan en az iki çözüm önerisi geliştirilmesi istendiği için nitelikli iki çözüm yazarlar katılımcılar tam (4) puan alabilmektedirler. Dolayısıyla geliştirilen çözüm önerilerinin sayısı kadar niteliği de önemlidir.

En İyi Çözüm Önerisinin Seçilmesi Aşaması: İlk iki aşamada kodlayıcıların katılımcı cevaplarına vereceği puanlar belirli iken bu aşamada puanlayıcıların kişisel değerlendirme yetileri de devreye girer. Bu aşamada katılımcılardan getirdikleri çözüm önerilerinden en etkili olduğunu düşündüklerini seçmeleri istenmektedir. Puanlama yapılırken seçilen çözüm önerisinin niteliği ve kaç çözüm önerisi içerisinde o çözümün seçildiği kriterleri esas alınmaktadır. Örneğin katılımcının 2 puan, 1,5 puan, 1 puan ve 0,5 puan değerinde dört çözüm önerisi geliştirdiğini düşünelim. 2 puanlık çözümü seçmesi mükemmel bir seçim yani 4 puan değerindedir. 1,5 puanlık bir çözümün seçilmesi iyi düzeyde bir seçim yani 3 puan değerindedir. 1 puanlık çözümü seçmesi orta düzey bir seçim olup 2 puan değerinde ve 0,5 puanlık seçeneği

seçmesi de yetinin geliştirilmesi anlamına gelir ki 1 puan değerindedir. Eğer katılımcı tarafından iki çözüm önerisi getirilmiş ve her ikisi de 2 puan değerinde ise hangisini seçerse seçsin 4 puan atanır. Çünkü her iki çözümün niteliği en üst düzeydedir.

Seçilen Çözüm Önerisinin Açıklanması Aşaması: Bu aşamada katılımcıdan neden bu çözüm önerisini seçtiğini ve seçtiği çözüm önerisinin problemi nasıl çözeceğini açıklaması istenmektedir. Yapılan açıklamanın niteliğine ve uygulanabilirliğine göre puanlayıcı/puanlayıcılar tarafından 0 – 4 arasında bir puan ataması yapılır.

Çocuklar için sosyal problem durumları envanteri puanlanırken kişisel değerlendirmeler de yapıldığından birden fazla puanlayıcı tarafından değerlendirme yapılarak ortalama puan alınması önemlidir. Bu sayede daha objektif değerlendirmeler yapılabilir.

3.8.2. Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikayelerinin Puanlanması

Colby, Kohlberg vd. (1987a, 1987b) tarafından ahlaki ikilem hikayelerinin puanlanabilmesi amacıyla Ahlaki Olgunluk Puanlama Sistemi (Moral Maturity Scoring System) geliştirilmiştir. Bu puanlama sistemi iki ciltten (I. Cilt: The Measurement of Moral Judgement : Theoretical Foundations and Research Validation - II. Cilt: The Measurement of Moral Judgement: Standart Issue Scoring Manual) oluşan kitaplarla ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ahlaki ikilem hikayelerinin puanlanması için ilk olarak sekiz temel kriter/tanımlama açıklanmış, ardından ele alınan ahlaki ikilem durumuna yönelik yargı düzeyinin belirlenmesi, ahlaki olgunluk puanının hesaplanması, evrensel ahlaki olgunluk düzeyinin belirlenmesi ve evrensel ahlaki olgunluk puanının hesaplanması aşamaları aşağıda detaylı olarak ele alınmış ve bir örnekle de pekiştirilmeye çalışılmıştır.

3.8.2.1. Ahlaki İkilem Hikayelerinin Puanlanmasına İlişkin Temel Kriterler

Ahlaki ikilem hikayelerinin puanlanabilmesi için bilinmesi gereken sekiz temel kriter aşağıdaki gibidir.

1. Ahlaki yargı puanlama birimi, aynı norm, element, aynı düzey veya geçiş düzeyi altında sınıflandırılan konulardaki ikilem durumlarına karşılık gelen tüm materyaller (cevaplar) olarak tanımlanmaktadır.

2. (a) Eğer ikilem hikayesine verilen cevap net bir biçimde birden farklı ahlaki yargı düzeyini barındırıyorsa ve yüksek düzey kriter yargısı düşük düzey kriter yargısını barındırıyorsa yüksek düzey kriter yargısını (1 , 2 , 3 gibi) puanlayın.

(b) Eğer bir cevap birbirinden ayrı iki ya da daha fazla yargı düzeyi barındırıyorsa, her bir kriter yargısı için verilen puan aynı düzeyde (1), birbirine komşu düzeyde (1-2 / 2-3) veya birbirine komşu olmayan düzeyde (1-4) olabilir.

(c) Tek bir yargının puanlanmasında, alt düzey bir yargıyı içeren kriter yargı için eşleşme puanı girildiğinde, düşük düzey ya da içerilen kriter yargısı köşeli parantez içerisine alınır ve konunun puanlanmasında kullanılmaz.

3. (a) Eğer bir ahlaki yargı iki komşu düzeye eşit düzeyde tekabül ediyor ve herhangi birisiyle tamamen eşleşmiyorsa, kodlayıcı ilgili materyalle eşleşen bir geçiş yargısının (2/3 - 4/5) olup olmadığını dikkatli bir şekilde kontrol etmelidir.

(b) Eğer bir ahlaki yargı iki komşu düzeye eşit düzeyde tekabül ediyor ve herhangi birisiyle tamamen eşleşmiyor ve geçiş yargısı da içermiyorsa, yargıya tahmin puanı atayın (T1, T2/3).

4. Eğer herhangi bir kriter yargı eşleşmesi oluşmuyorsa, eşleşme puanı girmeyin.

5. Tam eşleşmeler için yapılan puanlamalarda herhangi bir parantez kullanmayın.

6. Eğer ahlaki yargıya bir ya da daha fazla eşleşme puanı atandıysa, tahmin puanı girmeyin.

7. Tahmin puanında tüm yargı ele alınır. Böyle bir durumda yapılan yargının en iyi şekilde temsil ettiği düşünülen düzey ya da düzeyler için tek bir tahmin skoru atayın.

8. Eğer bir ikilem durumuna karşın bir yargı yoksa ya da yapılan yargıya (tahmin puanı da dahil) düzey atanamıyorsa, herhangi bir puanlama yapmayın.

3.8.2.2. İkilem Durumuna İlişkin Yargı Düzeyinin Belirlenmesi:

Ahlaki ikilem hikayelerine yönelik yargı düzeyinin belirlenmesinde aşağıdaki dört temel prosedür takip edilir;

1. Ahlaki ikilem hikayesine dört sınıflı bir düzey ataması yapılır. İkilem durumunu yapılan yargıya saf düzey puanı (2, 3); baskınlık durumuna göre birincil-ikincil düzey puanı [2(3), 4(2)]; geçiş puanı (2/3) veya tahmin puanı (T1, T1/3) atanır.
2. Eğer bir ahlaki yargının tamamı tek bir düzeyi temsil ediyor veya bir düzey toplam puanın %25'ini aşıyorsa o düzey cevap puanıdır ve saf düzey olarak atanır (1, 2).

3. Eğer iki ya da daha fazla düzey puanı toplam puanı %25 ya da daha fazla oranda temsil ediyorsa daha sık frekansa sahip olanlar birincil (baskın) düzey olarak, daha az frekansa sahip olanlar ise ikincil (çekinik) düzey olarak atanır [3(2)].
4. Eğer cevap yargısındaki iki ya da daha fazla düzey frekansları birbirine eşit ise birincil ikincil düzey olarak girilmeden geçiş düzeyi atanır (2/3, 1/3). Yargılara yönelik atanan düzeyler tahmin skoru olmadığı müddetçe daire içerisine alınır.

Bu aşamada katılımcı yargıları 5 düzey (gelenek öncesi düzeyler: 1-2; geleneksel düzeyler: 3-4; gelenek sonrası düzey: 5) üzerinden değerlendirilmiştir. Gelenek sonrası düzeylerden altıncı ve son düzey olan “Evrensel Ahlak İlkeleri” değerlendirilmeye alınmamıştır. Çünkü altıncı düzeyi kapsayan hiçbir katılımcı cevabı elde edilememiştir. Aynı durum Colby, Kohlberg ve ark. (1984) çalışmalarında da yaşandığı için altıncı düzey değerlendirilmeden çıkarılmıştır.

3.8.2.3. Ahlaki Olgunluk Puanının Hesaplanması

Evrensel ahlaki olgunluk puanının hesaplanmasında aşağıdaki puan ağırlıkları kullanılır:

1. İkilem durumuna yapılan yargı ilgili değere yönelik bir seçim ise 3 puan üzerinden değerlendirilir.
2. İkilem durumuna yapılan yargı ilgili değere yönelik bir seçim değilse 2 puan üzerinden değerlendirilir.
3. İkilem durumuna yapılan yargıya tahmin puanı atanmışsa 1 puan üzerinden değerlendirilir.

Not: Bu noktada ilgili değere yönelik seçimden ne kastedildiğini açıklamakta fayda var. Burada kastedilen ikilem durumunun ölçmeye çalıştığı değerın seçilip seçilmediğidir. Örneğin Çalınan Yavru Köpek hikayesi “hoşgörü” değerine yönelik oluşturulmuştur. Katılımcı yargısı hoşgörmek üzerine ise 3 puan, hoşgörmemek üzerine ise 2 puan üzerinden, eğer yargı net değil ve tahmin puanı verildi ise 1 puan üzerinden değerlendirilir.

Değere Yönelik Yargı Puanlaması: Ahlaki ikilem durumuna yönelik varılan yargı değere yönelik ve saf düzey (örn. 1, 2) ise 3 puan atanır. Eğer atanan düzey saf değil birincil – ikincil ağırlıkta ise [örn. 3(2)] 3 puanın 2 puanı birincil düzey, 1 puanı ikincil düzey için atanır. Eğer bir birincil düzey bir tane, ikincil düzey birden fazla ve geçiş düzeyinde ise [örn. 1(2/3)] birincil düzey için yine 2 puan atanır ve kalan bir puan ikincil düzeyler arasında bölüştürülerek her birine 0,5 puan atanır. İkilem durumuna yönelik varılan yargı geçiş düzeyi ise (örn. 2/3) her bir düzey için 1,5 puan atanır.

Değere Yönelik Olmayan Yargı Puanlaması: Ahlaki ikilem durumuna yönelik varılan yargı ilgili değere yönelik bir seçim değil ise saf düzey 2 puan üzerinden puanlanır. Eğer geçiş düzeyi ise her bir düzey 1 puan alır. Eğer yargı birincil ve ikincil düzeyler içeriyorsa birincil düzeye 1,33 puan atanırken, ikincil düzeye 0,66 puan atanır.

Tahmin Puanı: Eğer tahmini olarak atanan düzey saf düzey ise 1 puan üzerinden puanlanır. Eğer tahmin düzeyi birden fazla düzey içeriyorsa geçiş ya da birincil – ikincil düzey olup olmadığına bakılmaksızın her bir düzey için 0,5 puan atanır.

Buraya kadar anlatılan kısımların anlaşılabilirliğinin artırılması/pekiştirilmesi amacıyla bir örnek üzerinden devam edilmiştir. Örnek hesaplamada geçen DYY kısaltması “Değere Yönelik Yargıyı” temsil ederken DYOY kısaltması “Değere Yönelik Olmayan Yargıyı” temsil etmektedir.

Bir katılımcının ahlaki ikilem hikayelerine yönelik yapmış olduğu yargılarının şu düzeylere yönelik olduğunu varsayalım.

Kırılan Vazo (DYY) : 3

Çalınan Yavru Köpek(DYY): 2(3)

Daha Fazla Gelir(DYOY) : 2/4

İlkyardım(DYOY) : T1

Buradan hareketle;

1. Düzey: 1 puan

2. Düzey: 3 puan

3. Düzey: 4 puan

4. Düzey: 1 puan

Birinci düzey tahmin düzeyi olduğu için 1 puan atanır. İkinci düzey “Çalınan Yavru Köpek” hikayesinden değere yönelik bir yargı ve baskın düzey olduğu için 2 puan alınırken, “Daha Fazla Gelir” hikayesinden değere yönelik bir yargı olmadığı için ve geçiş düzeyi olduğu için 1 puan alır ve toplam olarak 3 puan atanır. Üçüncü düzey “Kırılan Vazo” hikayesinden değere yönelik yargı olduğu ve saf düzey olduğu için 3 puan ve “Çalınan Yavru Köpek” hikayesinden yine değere yönelik bir yargı ancak ikincil düzey olduğu için 1 puan alır ve toplam 4 puan atanır. Dördüncü düzey “Daha Fazla Gelir” hikayesinden değere yönelik bir yargı olmadığı için ve geçiş düzeyi olduğu için 1 puan atanır. Sonuç olarak katılımcı ahlaki ikilem hikayelerinden toplam 9 puan alır.

3.8.2.4. Evrensel Ahlaki Olgunluk Düzeyinin Belirlenmesi

En yüksek orana sahip düzey baskın (major) düzeydir. Örnekte üçüncü düzey en yüksek orana (4/9) sahip olduğu için katılımcının birincil (baskın) düzeyi üçüncü düzey olarak belirlenir. Eğer ikinci düzey toplam puanın % 25'ine eşit ya da daha yüksek ise çekinik (minor) düzey olarak atanır. İkinci düzey puanının (3) toplam 9 puanın % 25'inden (2,25) daha yüksek olduğu için ikincil düzey olarak atanır. Diğer düzeyler bu yeterliliği sağlamadığı için katılımcının evrensel ahlaki olgunluk düzeyine yansımaz. Dolayısıyla böyle bir puanlamaya sahip katılımcının evrensel ahlaki olgunluk düzeyi 3(2) şeklinde belirlenir. Eğer baskın düzey dışında iki düzeye toplam puanının % 25'ine eşit ya da daha yüksek puan atanırsa ikincil düzeyler eşit olarak (örn. 3 (2/4)) gösterilir.

3.8.2.5. Evrensel Ahlaki Olgunluk Puanının Hesaplanması

Katılımcıların evrensel ahlaki olgunluk puanlarının hesaplanırken;

- İlk olarak her düzey kendi puanı ile çarpılır ve elde edilen puanlar toplanarak toplam puan elde edilir. Örnek üzerinden devam edecek olursak

$$1 \times 1 = 1$$

$$2 \times 3 = 6$$

$$3 \times 4 = 12$$

$$4 \times 1 = 4$$

- Ardından çarpımlardan elde edilen toplam puan (23), düzey puanlarının toplamına (9) bölünerek 100 ile çarpılır ve katılımcının evrensel ahlaki olgunluk puanı belirlenir.

$$23 \div 9 = 2,55 \times 100 = 255.$$

3.9. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan çocuklardan elde edilen veriler nicel ve nitel analizlere tabi tutulmuştur. Nitel analizler kapsamında betimsel ve içerik analizi tekniklerinden ve NVIVO programından faydalanılmıştır. Öğrencilerin oynamış oldukları video ve geleneksel oyunların sınıflandırılmasında betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öncelikli olarak ilgili literatür (Apperley, 2006; Arsenaault, 2009; Braun, Stopfer, Müller, Beutel, & Egloff, 2016; Elliott, Golub, Ream, & Dunlap, 2012; Lee vd., 2007; Whitton, 2010; Wolf, 2001) taranarak oyun kategorileri belirlenmiştir. Ardından öğrencilerin tercih ettikleri oyunlar tek tek incelenerek türleri belirlenmiş ve ilgili kategoriye yerleştirilmiştir. Öğrencilerin problem durumlarına yönelik geliştirmiş oldukları çözüm önerilerinin kategorilendirilmesinde ise içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Nicel analizler kapsamında SPSS 21 ve AMOS 22 paket

programlarından faydalanılmıştır. SPSS programı aracılığıyla frekans hesaplama, t-testi, ki-kare, tek yönlü varyans analizi, normallik testi, korelasyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. İki farklı kültürde uygulanan ölçme araçlarının aynı yapıyı ölçtüğünün ispatlanması amacıyla yapılan ölçme değişmezliği analizi için AMOS programından faydalanılmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan amaçlar ve alt amaçlar doğrultusunda nicel ve nitel analizler gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Bulgular bölümü, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sistematik bir sıra içerisinde sunulmuştur.

4.1. Video ve Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelere İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların video ve geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları süreler nasıl bir dağılım göstermektedir? Cinsiyetlerine ve yaş düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Örneklem grupların video ve geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları sürelerin belirlenmesi amacıyla frekans analizi yapılırken, cinsiyete ve yaş düzeylerine göre karşılaştırmalar yapmak için ki-kare analizinden faydalanılmıştır.

4.1.1. Video ve Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelerin Dağılımı

Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların video oyunlarına günlük ortalama harcadıkları sürelerin dağılımları Tablo 11’de gösterilmektedir (s. 81).

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan Türk çocuklardan 16 (%6)’sının hiç video oyunu oynamadığı, 112 (%41,8) çocuğun günlük ortalama 1 saate kadar, 76 (%28,4) çocuğun 1 saatten 2 saate kadar, 34 (%12,7) çocuğun 2 saatten 3 saate kadar, 20 (%7,5) çocuğun 3 saatten 4 saate kadar, 8 (%3) çocuğun 4 saatten 5 saate kadar ve 2 (%0,7) çocuğun 5 saatten daha fazla video oyunu oynadığını görülmektedir. Bu sonuçlar, araştırmaya katılan Türk çocukların yaklaşık

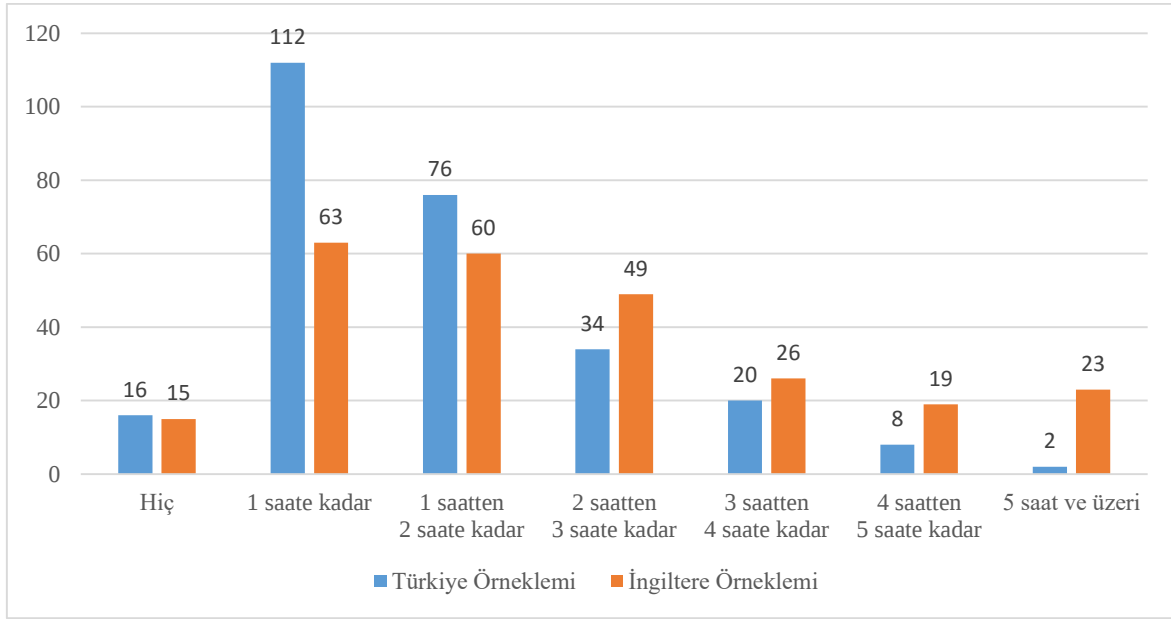
%76'sının (n = 204) günlük ortalama 2 saate kadar, kalan yaklaşık %24'ün (n = 64) ise günlük ortalama 2 saatten daha fazla video oyunu oynadığını göstermektedir.

Tablo 11

Video Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelere İlişkin Frekans Analizi

Örneklem Grupları	Frekans	Hiç	1 saate kadar	1 saatten 2 saate kadar	2 saatten 3 saate kadar	3 saatten 4 saate kadar	4 saatten 5 saate kadar	5 saat ve üzeri	Toplam
	Yüzde								
Türkiye	(n)	16	112	76	34	20	8	2	268
	(%)	6	41,8	28,4	12,7	7,5	3	0,7	100
İngiltere	(n)	15	63	60	49	26	19	23	255
	(%)	5,9	24,7	23,5	19,2	10,2	7,5	9	100
Toplam	(n)	31	175	136	83	46	27	25	523
	(%)	5,9	33,5	26	15,9	8,8	5,2	4,8	100

Araştırmaya katılan İngiliz çocuklardan 15'i (%5,9) hiç video oyunu oynamadığını belirtirken, 63 (%24,7) çocuk günlük ortalama 1 saate kadar, 60 (%23,5) çocuk 1 saatten 2 saate kadar, 49 (%19,2) çocuk 2 saatten 3 saate kadar, 26 (%10,2) çocuk 3 saatten 4 saate kadar, 19 (%7,5) çocuk 4 saatten 5 saate kadar ve 23 (%9) çocuk 5 saatten daha fazla video oyunu oynadığını belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar, İngiliz çocukların yaklaşık yarısının (n = 117, %45,9) video oyunlarına günlük ortalama 2 saatten daha fazla zaman harcadığını göstermektedir. Bu sonuçlar günlük ortalama 2 saat ya da daha fazla video oyunu oynayan İngiliz çocukların oranının, Türk çocukların oranının yaklaşık iki katı olduğunu göstermektedir. Her iki örneklem grubu beraber değerlendirildiğinde araştırmaya katılan çocukların yaklaşık %65'inin (n = 342) günlük ortalama 2 saatten daha az video oyunu oynadığı, yaklaşık %35'inin (n = 175) ise 2 saat ya da daha fazla video oyunu oynadığı görülmektedir. Türk ve İngiliz çocukların video oyunlarına günlük ortalama ayırdıkları süre dağılımlarının daha net bir şekilde görülebilmesi ve karşılaştırılabilmesi amacıyla sütun grafikleri oluşturulmuştur. Oluşturulan sütun grafiği Şekil 15'te görülmektedir.



Şekil 15. Türk ve İngiliz çocukların video oyunlarına günlük ortalama harcadıkları süre dağılımı

Şekil 15 incelendiğinde günlük ortalama 2 saate kadar video oyunu oynayan Türk çocukların oranının (%76,2) İngiliz çocukların oranından (%54,1), buna karşın günlük ortalama 2 saat veya daha fazla video oyunu oynayan İngiliz çocuklarının oranının (%45,9) Türk çocuklarının oranından (%23,8) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle video oyunlarına günlük ortalama harcanan süre 2 saat veya üzerine çıktıkça, süreyi temsil eden İngiliz çocukların oranının Türk çocuklarının oranından daha yüksek olduğu görülmektedir. Örneklem gruplarının dağılımları incelendiğinde Türk çocuklarının video oyunlarına günlük ortalama harcadıkları süre bakımından daha homojen, İngiliz çocuklarının ise daha heterojen bir yapı ortaya koydukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların geleneksel (video olmayan) oyunlara günlük ortalama harcadıkları sürelerin dağılımları Tablo 12’de gösterilmektedir.

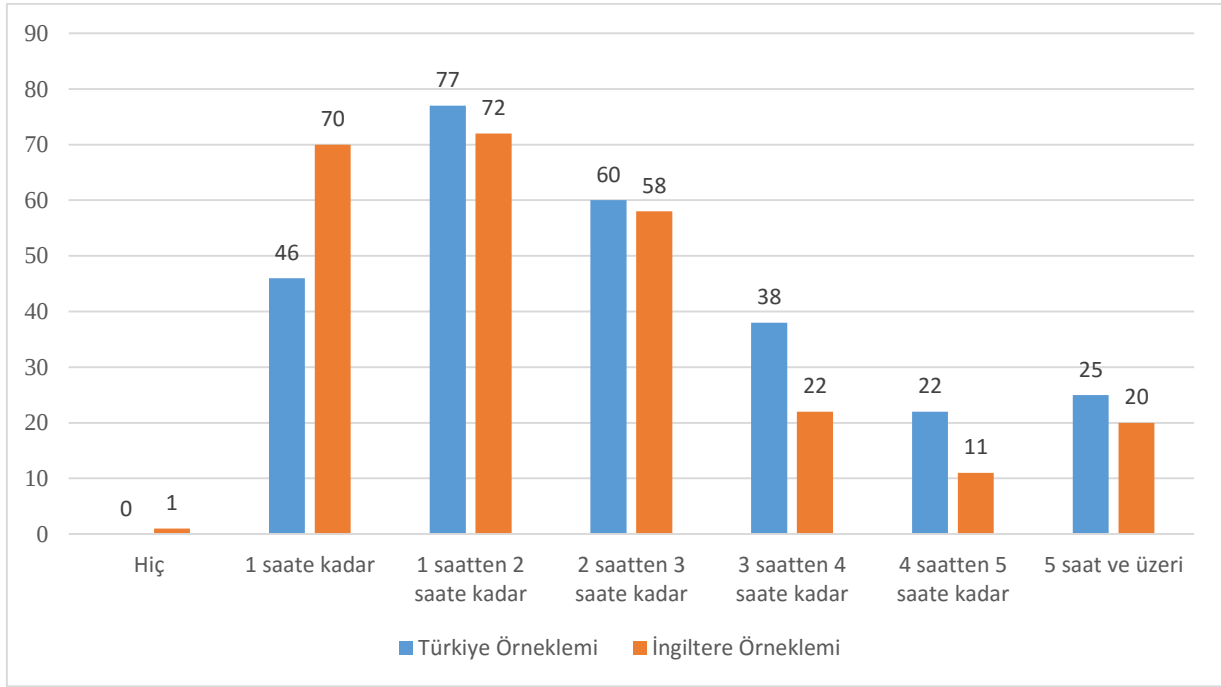
Tablo 12

Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelere İlişkin Frekans Analizi

Örneklem Grupları	Frekans	Hiç	1 saate kadar	1 saatten 2 saate kadar	2 saatten 3 saate kadar	3 saatten 4 saate kadar	4 saatten 5 saate kadar	5 saat ve üzeri	Toplam
	Yüzde								
Türkiye	(n)	0	46	77	60	38	22	25	268
	(%)	0	17,2	28,7	22,4	14,2	8,2	9,3	100
İngiltere	(n)	0	71	72	58	22	11	20	254
	(%)	0	28	28,3	22,8	8,7	4,3	7,9	100
Toplam	(n)	0	117	149	118	60	33	45	522
	(%)	0	22,4	28,5	22,6	11,5	6,3	8,6	100

Araştırmaya katılan Türk çocukların 46'sı (%17,2) çocuk günlük ortalama 1 saate kadar, 77'si (%28,7) 1 saatten 2 saate kadar, 60'ı (%22,4) 2 saatten 3 saate kadar, 38'i (%14,2) 3 saatten 4 saate kadar, 22'si (%8,2) 4 saatten 5 saate kadar ve 25'i (%9,3) 5 saatten daha fazla günlük ortalama geleneksel oyunlara zaman ayırdığını belirtmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan Türk çocukların yaklaşık yarısı (n = 123, %45,9) günlük ortalama 2 saatten daha az geleneksel oyun oynarken, yarısından fazlası (n = 145, %54,1) günlük ortalama 2 saat ya da daha fazla geleneksel oyun oynamaktadır.

İngiltere örneğinde yer alan çocukların 71'i (%28) günlük ortalama 1 saate kadar, 72'si (%28,3) 1 saatten 2 saate kadar, 58'i (%22,8) 2 saatten 3 saate kadar, 22'si (%8,7) 3 saatten 4 saate kadar, 11'i (%4,3) 4 saatten 5 saate kadar ve 20'si (%7,9) 5 saatten daha fazla geleneksel oyunlara zaman ayırdığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, araştırmaya katılan İngiliz çocukların yarısından fazlasının (n = 143, %56,3) geleneksel oyunlara günlük ortalama 2 saatten daha az bir süre ayırdığını göstermektedir. Her iki örneklem grubu beraber değerlendirildiğinde katılımcıların yaklaşık yarısının (n = 266 %50,9) günlük ortalama 2 saatten daha az, kalan yarısının (n = 256 %49,1) ise 2 saat ya da daha fazla süre ayırdığı görülmektedir. Türkiye ve İngiltere örneklem gruplarına ilişkin oluşturulan sütun grafiği Şekil 16'da görülmektedir.



Şekil 16. Türk ve İngiliz çocukların geleneksel oyunlara günlük ortalama ayırdıkları süre dağılımı

Şekil 16 incelendiğinde Türk ve İngiliz çocukların geleneksel oyunlara harcadıkları sürelerin dağılımları bakımından birbirine benzerlik gösterdiği ve her iki örneklem grubunda da günlük ortalama 3 saatten daha az geleneksel oyun oynayanların oranının ağırlıkta olduğu görülmektedir. 1 saate kadar geleneksel oyun oynayan İngiliz çocukların oranı (%27,6) Türk çocukların oranından (%17,2) daha yüksek iken günlük ortalama 1 saat ya da daha fazla geleneksel oyun oynayan Türk çocukların oranı (%82,8) İngiliz çocukların oranından (%72,4) daha yüksektir. Bunun yanında günlük ortalama 3 saat ya da daha fazla geleneksel oyun oynayan Türk çocukların oranının (%31,7) İngiliz çocukların oranından (%20,9) belirgin şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tüm bu sonuçlar örneklem gruplarının video ve geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları süreler bakımından farklılık gösterdiklerini göstermektedir. Video oyunlarına uzun süre harcayan İngiliz çocukların oranının Türk çocukların oranından, bunun yanında geleneksel oyunlara uzun süre harcayan Türk çocukların oranı ise İngiliz çocukların oranından daha yüksektir. Ayrıca örneklem gruplarının (Türk – İngiliz) geleneksel oyunlara harcadıkları sürelerin dağılımı bakımından video oyunlarına harcadıkları sürelerin dağılımına göre daha heterojen bir yapı gösterdiği söylenebilir.

4.1.2. Video ve Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelerin Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları

Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların video ve geleneksel oyunlara harcadıkları sürelerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ki-kare analizi yapılmıştır. Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler (yaş ve cinsiyet) ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Video oyunlarına günlük ortalama dört saat ve üzeri zaman harcayan çocukların (özellikle de kız çocukların) sayısının az olması ve hücre ki-kare analizi için hücre gereksinimlerini karşılamaması nedeniyle hücre birleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Video oyunlarına günlük ortalama üç saat ya da daha fazla süre harcayan gruplar “3 saat ve üzeri” adı altında birleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 13 ve Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 13

Cinsiyete Göre Video Oyunlarına Günlük Ortalama Harcanan Sürelere İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Örneklem Grupları	Cinsiyet	Frekans	1 saate kadar	1 saatten 2 saate kadar	2 saatten 3 saate kadar	3 saat ve üzeri	Toplam	χ^2	Sd	p
		Yüzde								
Türkiye Örneklemi	Kız	(n)	93	36	8	3	140	54.79	3	,000
		(%)	66,4	25,7	5,7	2,1	100,0			
	Erkek	(n)	35	40	26	27	128			
		(%)	27,3	31,3	20,3	21,1	100,0			
	Toplam	(n)	128	76	34	30	268			
		(%)	47,8	28,4	12,7	11,2	100,0			
İngiltere Örneklemi	Kız	(n)	58	37	19	22	136	32.87	3	,000
		(%)	42,6	27,2	14,0	16,2	100,0			
	Erkek	(n)	20	22	30	47	119			
		(%)	16,8	18,5	25,2	39,5	100,0			
	Toplam	(n)	78	59	49	69	255			
		(%)	30,6	23,1	19,2	27,1	100,0			

Analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan Türk çocukların video oyunlarına günlük ortalama harcadıkları sürelerin cinsiyetlerine göre farklılaştığı ve bu farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 54.79$, $p < 0.01$). Kız ve erkek çocukların video oyunlara ayırdıkları sürelerin dağılımları incelendiğinde anlamlı farklılığın erkek çocukların lehine olduğu görülmektedir. Buna göre kız çocukların yaklaşık %66’sı ($n = 93$) video oyunlara günlük ortalama bir saatten daha az bir zaman harcarken, erkek çocukların yaklaşık 73’ü ($n = 93$, % 72,7) video oyunlara günlük ortalama 1 saat ya da daha fazla zaman harcamaktadır.

Araştırmaya katılan İngiliz çocukları video oyunlarına günlük ortalama harcadıkları süreler bakımından cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($\chi^2 = 32.87, p < 0.01$). İngiliz çocukların oyunlara harcadıkları süreler incelendiğinde bu farklılığın benzer şekilde erkek çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Buna göre kız çocukların yaklaşık %43'ü ($n = 58$) günlük ortalama 1 saatten daha az video oyunu oynarken, erkek çocukların yaklaşık %83'ü ($n = 99$) günlük ortalama 1 saat ya da daha fazla video oyunu oynamaktadır. Bu sonuçlar araştırmaya katılan çocukların günlük ortalama video oyunlarına harcadığı sürelerin cinsiyet değişkeninden bağımsız olmadığını göstermektedir. Örneklem gruplarının günlük ortalama geleneksel (video olmayan) oyunlara harcadığı sürelerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14

Cinsiyete Göre Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelere İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Örneklem Grupları	Cinsiyet	Frekans	1 saate kadar	1 saatten 2 saate kadar	2 saatten 3 saate kadar	3 saat ve üzeri	Toplam	χ^2	Sd	p
		Yüzde								
Türkiye Örneklemi	Kız	(n)	93	36	8	3	140	54.79	3	,000
		(%)	66,4	25,7	5,7	2,1	100,0			
	Erkek	(n)	35	40	26	27	128			
		(%)	27,3	31,3	20,3	21,1	100,0			
	Toplam	(n)	128	76	34	30	268			
		(%)	47,8	28,4	12,7	11,2	100,0			
İngiltere Örneklemi	Kız	(n)	58	37	19	22	136	32.87	3	,000
		(%)	42,6	27,2	14,0	16,2	100,0			
	Erkek	(n)	20	22	30	47	119			
		(%)	16,8	18,5	25,2	39,5	100,0			
	Toplam	(n)	78	59	49	69	255			
		(%)	30,6	23,1	19,2	27,1	100,0			

Tablo 14'e göre Türk çocukların günlük ortalama geleneksel oyunlara harcadıkları sürelerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2 = 15.20, p < .05$). Buna göre erkek çocukların yaklaşık %65'i ($n = 83$) geleneksel oyunlara günlük ortalama 2 saat ya da daha fazla zaman ayırırken, geleneksel oyunlara günlük ortalama 2 saat ya da daha fazla zaman ayıran kız çocukların oranı yaklaşık %44'tür ($n = 62$). Dolayısıyla oluşan bu anlamlı farklılığın erkek çocukların lehine olduğu söylenebilir. Buna karşın araştırmaya katılan İngiliz çocukların

günlük ortalama geleneksel oyunlara harcadıkları sürelerin anlamlı olarak birbirinden farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 6.95, p > 0.05$).

4.1.3. Video ve Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelerin Yaş Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları

Çocukların video ve geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları sürelerin yaş düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ki-kare analizi yapılmıştır. Türkiye örnekleminde yer alan 11 yaş grubu öğrencilerin sayısının ($n = 9$) az olması ve hücrelerde yeterli sayıya ulaşılamaması nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Yine video ve geleneksel oyunlara günlük ortalama “4 saatten 5 saate kadar” ve “5 saat ve üzeri” zaman harcayan Türk ve İngiliz çocukların sayısının ki-kare analizi için hücre gereksinimlerini karşılamaması nedeniyle 3 saat ya da daha fazla oyun oynayanlar “3 saat ve üzeri” adı altında birleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15 ve Tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 15

Yaş Düzeylerine Göre Video Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelere İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Örneklem Grupları	Yaş Düzeyi	Frekans / Yüzde	1 saate kadar	1 saatten 2 saate kadar	2 saatten 3 saate kadar	3 saat ve üzeri	Toplam	χ^2	sd	p
Türkiye Örneklemi	9	(n)	40	20	7	7	74	2.27	3	,519
		(%)	54,1	27,0	9,5	9,5	100,0			
	10	(n)	83	53	26	23	185			
		(%)	44,9	28,6	14,1	12,4	100,0			
	Toplam	(n)	123	73	33	30	259			
		(%)	47,5	28,2	12,7	11,6	100,0			
İngiltere Örneklemi	9	(n)	16	6	6	7	35	4.71	6	,580
		(%)	45,7	17,1	17,1	20,0	100,0			
	10	(n)	43	37	31	45	156			
		(%)	27,6	23,7	19,9	28,8	100,0			
	11	(n)	19	16	12	17	64			
		(%)	29,7	25,0	18,8	26,6	100,0			
	Toplam	(n)	78	59	49	69	255			
		(%)	30,6	23,1	19,2	27,1	100,0			

Tablo 15’e göre, araştırmaya katılan hem Türk çocukların ($\chi^2 = 2.27, p > 0.05$) hem de İngiliz çocukların ($\chi^2 = 4.71, p > 0.05$) video oyunlarına günlük ortalama harcadıkları süreler yaş

düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu sonuçlardan hareketle yaş düzeyi değişkeninin araştırmaya katılan çocukların günlük ortalama video oyunlarına harcadıkları süreleri anlamlı olarak etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan çocukların geleneksel oyunlara harcadıkları sürelerin yaş düzeylerine göre dağılımları Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16

Yaş Düzeylerine Göre Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Sürelere İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Örneklem Grupları	Yaş Düzeyi	Frekans	1 saate kadar	1 saatten 2 saate kadar	2 saatten 3 saate kadar	3 saat ve üzeri	Toplam	χ^2	sd	p
		Yüzde								
Türkiye Örneklemini	9	(n)	10	29	15	20	74	6.87	3	,076
		(%)	13,5	39,2	20,3	27,0	100,0			
	10	(n)	36	43	44	62	186			
		(%)	19,4	23,7	23,7	33,3	100,0			
	Toplam	(n)	46	72	59	82	260			
		(%)	17,8	27,8	22,8	31,7	100,0			
İngiltere Örneklemini	9	(n)	11	14	4	6	35	6.25	6	,396
		(%)	31,4	40,0	11,4	17,1	100,0			
	10	(n)	44	38	38	36	156			
		(%)	28,2	24,4	24,4	23,1	100,0			
	11	(n)	17	20	16	11	64			
		(%)	26,6	31,3	25,0	17,2	100,0			
	Toplam	(n)	72	72	58	53	255			
		(%)	28,2	28,2	22,7	20,8	100,0			

Tablo 16’ya göre araştırmaya katılan Türk çocukları ($\chi^2 = 6.87$, $p > 0.05$) ve İngiliz çocukların ($\chi^2 = 6.25$, $p > 0.05$) geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları süreler yaş düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Tüm bu sonuçlar araştırmaya katılan çocukların yaş düzeyi değişkeninin video ve geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları süreleri anlamlı olarak etkileyen bir değişken olmadığını göstermektedir.

4.2. Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Cinsiyet, Yaş ve Oyunlara Harcanan Sürelere Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt amacı “Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların sosyal problem durumu envanteri puanları cinsiyetlerine, yaş düzeylerine ve video ve geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları sürelerle göre anlamlı farklılık göstermekte midir? ” şeklinde ifade edilmiştir. Çocukların sosyal problem durumları envanterinden almış oldukları puanlara yönelik etkisi araştırılan her bir bağımsız değişken ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

4.2.1. Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları

Araştırmaya katılan örneklem grupların sosyal problem çözme beceri puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t – testi analizi her bir örneklem grubu ve cinsiyet gruplarına göre ayrı ayrı yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17

Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Örneklem Grupları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Türkiye Örneklemi	Kız	140	62,13	11,75	266	4,15	,000
	Erkek	128	56,19	11,62			
İngiltere Örneklemi	Kız	136	58,55	11,01	253	1,63	,104
	Erkek	119	56,20	11,91			
Türkiye	Kız	140	62,13	11,75	274	2,61	,009
İngiltere	Kız	136	58,55	11,01			
Türkiye	Erkek	128	56,19	11,62	245	0,01	,995
İngiltere	Erkek	119	56,20	11,91			

Tablo 17 incelendiğinde Türkiye örneklemini içerisinde yer alan kız çocukların sosyal problem durumları envanteri puan ortalamasının ($\bar{X} = 62,13$) erkek çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 56,19$) daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir [$t_{(266)} = 4.15, p < .01$]. Aynı şekilde İngiltere örneklemini içerisinde yer alan kız çocukların sosyal problem durumları envanteri puan ortalamasının ($\bar{X} = 58,55$) erkek çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 56,20$) daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [$t_{(253)} = 1.63, p > .05$]. Her

iki örneklem grubunda bulunan kız ve erkek çocukların sosyal problem durumları envanteri puanları karşılaştırıldığında Türk kızların ortalama puanlarının ($X = 62,13$) İngiliz kızların ortalama puanlarından ($X = 58,55$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur [$t_{(274)} = 2.61, p < .01$]. Bununla beraber Türk erkek çocukların sosyal problem durumları envanteri ortalama puanları ($X = 56,19$) ile İngiliz erkek çocukların ortalama puanları ($X = 56,20$) arasında bir fark bulunmamıştır [$t_{(245)} = 0.01, p > .05$].

4.2.2. Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Yaş Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları

Araştırmaya katılan örneklem grupların sosyal problem çözme envanterinden aldıkları puanların yaş düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (one way anova) her bir örneklem grubu için ayrı ayrı yapılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18 ve Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 18

Sosyal Problem Durumları Envanteri Betimsel İstatistikleri

Örneklem Grupları	Yaş Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Türkiye Örnekleme	9	74	56,69	10,57
	10	186	60,32	12,53
	11	8	59,50	10,60
	Toplam	268	59,30	12,03
İngiltere Örnekleme	9	35	57,66	12,15
	10	156	56,92	11,92
	11	64	58,62	9,98
	Toplam	255	57,45	11,48

Tablo 19’a göre, araştırmaya katılan Türk ($F(2, 265) = 2.42, p > .05$) ve İngiliz çocukların ($F(2, 252) = .504, p > .05$) sosyal problem çözme envanterinden almış oldukları puanlar yaş düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu sonuçlar, araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yaş düzeyinden bağımsız olduğunu göstermektedir.

Tablo 19 *Çocukların Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Yaş Düzeylerine Göre Anova Sonuçları*

Örneklem Grupları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Türkiye Örneklemi	Gruplararası	695,082	2	347,541	2,423	,091
	Gruplariçi	38006,749	265	143,422		
	Toplam	38701,831	267			
İngiltere Örneklemi	Gruplararası	133,483	2	66,742	,504	,604
	Gruplariçi	33343,501	252	132,315		
	Toplam	33476,985	254			

4.2.3. Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Oyunlara Harcanan Sürelere Göre Analiz Sonuçları

Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların sosyal problem durumları envanteri puanlarının video ve geleneksel oyunlara harcanan sürelere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Video ya da geleneksel oyunlara harcanan sürelerin çocukların problem becerilerine ya da değer algılarına olan etkisi kültüre göre değişmeyeceği düşünüldüğünden analizler toplam örneklem sayıları üzerinden gerçekleştirilmiş, örneklem gruplarına ayrı ayrı yer verilmemiştir. Ayrıca video oyunlarına günlük ortalama ayrılan sürelere ait bazı kategorilerin frekanslarının düşük olduğu ve normal dağılım göstermediği için kategori birleştirme yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda günlük ortalama 4 saatten 5 saate kadar video oyunu oynayan grup (n = 27) ile günlük ortalama 5 saat ve üzeri video oyunu oynayan grup (n = 25) “4 saat ve üzeri” adı altında birleştirilerek normal dağılım gösteren (n = 52) bir grup oluşturulmuştur. Video oyunlarına ayrılan sürelere ilişkin analiz sonuçları Tablo 20 ve Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 20

Video oyunlara günlük ortalama ayrılan sürelerle ilişkin betimsel istatistikler

Örneklem Grubu	Video Oyunlarına Günlük Ayrılan Süre	N	$\bar{X}$	S
Tüm Örneklem	1 saate kadar	206	59,67	12,09
	1 saatten 2 saate kadar	136	59,27	11,22
	2 saatten 3 saate kadar	83	59,11	10,45
	3 saatten 4 saate kadar	46	58,10	9,85
	4 saat ve üzeri	52	55,00	13,05
	Toplam	523	58,40	11,80

Tablo 20 incelendiğinde video oyunlarını günlük ortalama 3 saatten daha az oynayan grupların sosyal problem durumları envanteri puanları arasında az bir fark olduğu, bununla beraber 3 saat ve üzeri video oyunu oynayan grupların ortalama puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları gruplar arası bu farkın anlamlı olduğunu göstermektedir, ($F(4, 518) = 2,760, p < .05$). Gruplar arası anlamlı farkın hangi grubun/grupların lehine olduğunu belirlemek adına yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, günlük ortalama 1 saate kadar oynayan grubun lehine olduğu ve ortalama puanlarının ($X = 59,67$) ile günlük ortalama 4 saat ve üzeri oynayan grubun ortalama puanından ($X = 55$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 21

Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Video Oyunlara Harcanan Süreye Göre ANOVA Sonuçları

Örneklem Grupları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Tüm Örneklem	Gruplararası	1515,309	4	378,827	2,760	,027	
	Gruplariçi	71106,545	518	137,271			1 saate kadar – 4 saat ve üzeri
	Toplam	72621,855	522				

Araştırmaya katılan çocukların geleneksel oyunlara günlük ortalama ayırdıkları sürelerle ilişkin betimsel istatistikleri ve ANOVA sonuçları Tablo 22 ve Tablo 23'te sunulmaktadır.

Tablo 22

Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Ayrılan Sürelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Örneklem Grubu	Geleneksel Oyunlara Günlük Ayrılan Süre	N	$\bar{X}$	S
Tüm Örneklem	1 saate kadar	116	56,92	12,23
	1 saatten 2 saate kadar	149	58,09	12,00
	2 saatten 3 saate kadar	118	58,20	11,94
	3 saatten 4 saate kadar	60	58,65	11,45
	4 saat ve üzeri	80	59,34	10,85
	Toplam	523	58,40	11,80

Tablo 22 incelendiğinde çocukların geleneksel oyunlara harcadıkları süreler arttıkça, sosyal problem durumları envanteri puanlarının da genel olarak arttığı görülmektedir. Ancak yapılan anlamlılık testi sonuçları, çocukların sosyal problem durumu envanteri puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir ($F(4, 518) = .722, p > .05$).

Tablo 23

Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Video Oyunlara Harcanan Süreye Göre ANOVA Sonuçları

Örneklem Grupları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tüm Örneklemi	Gruplararası	402,738	4	100,684	,722	,577
	Gruplariçi	72219,117	518	139,419		
	Toplam	72621,855	522			

4.3. Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Cinsiyet, Yaş ve Oyunlara Harcanan Sürelere Göre İncelenmesi

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanları cinsiyetlerine, yaş düzeylerine ve video ve geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları sürelere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Çocukların ahlaki ikilem hikayeleri envanterinden almış oldukları puanlara yönelik etkisi araştırılan her bir bağımsız değişken ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

4.3.1. Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Katılımcı grupların ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t - Testi analizi her bir örneklem grubu için ayrı ayrı yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 24’te sunulmaktadır.

Tablo 24

Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Örneklem Grupları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Türkiye Örnekleme	Kız	140	36,79	6,29	265	3,03	,003
	Erkek	127	34,16	7,83			
İngiltere Örnekleme	Kız	133	32,57	7,23	241	0,56	,571
	Erkek	110	32,03	7,62			
Türkiye	Kız	140	36,79	6,29	269	3,48	,001
İngiltere	Kız	131	33,88	7,45			
Türkiye	Erkek	127	34,16	7,84	237	3,78	,000
İngiltere	Erkek	112	30,51	6,95			

Tablo 24 incelendiğinde Türkiye örnekleminde yer alan çocukların ahlaki ikilem envanterinden almış oldukları puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [$t_{(265)} = 3,03$, $p < .01$]. Örneklem grubunda yer alan kız çocukların ortalama puanlarının ($X = 36,79$) erkek çocukların ortalama puanlarından ($X = 34,16$) daha yüksek olduğu ve anlamlı farkın kız çocukların lehine olduğu görülmektedir. İngiltere örnekleminde ise kız çocukların ahlaki ikilem hikayeleri envanteri ortalama puanları ($X = 32,57$) ile erkek çocukların ortalama puanları ($X = 32,03$) arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$t_{(241)} = 0,56$, $p > .05$]. Bu sonuçlar cinsiyet değişkeninin Türk çocukları açısından değer algılarını anlamlı olarak farklılaştıran bir etken olduğunu ortaya koyarken, İngiliz çocuklarının değer algılarının cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğunu göstermektedir. Her iki örneklem grubunda yer alan kız ve erkek çocukların ahlaki ikilem envanteri puanları karşılaştırıldığında hem Türk kız çocukların ortalama puanının ($X = 36,79$) İngiliz kızların ortalama puanından ($X = 32,57$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu [$t_{(269)} = 3,48$, $p < .01$]; hem de Türk erkek çocuklarının ortalama puanının ($X = 34,16$) İngiliz

erkek çocukların ortalama puanından ($X = 32,03$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur [$t_{(237)} = 3,78, p < .01$].

4.3.2. Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Yaş Düzeylerine Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan örneklem grupların ahlaki ikilem hikayeleri envanterinden almış oldukları puanların yaş düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (Anova) analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 25 ve Tablo 26’da yer verilmiştir.

Tablo 25

Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Betimsel İstatistikleri

Örneklem Grupları	Yaş Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Türkiye Örnelemi	9	74	35,02	6,99
	10	185	35,64	7,32
	11	8	37,93	5,19
	Toplam	267	35,54	7,17
İngiltere Örnelemi	9	33	32,49	6,49
	10	149	32,20	7,27
	11	61	32,53	8,24
	Toplam	243	32,33	7,40

Tablo 25’e göre hem Türk çocukların ahlaki ikilem hikâyeleri envanteri puanları ($F(2, 264) = .652, p > .05$) hem de İngiliz çocukların ahlaki ikilem hikâyeleri envanteri puanları ($F(2, 240) = .052, p > .05$) yaş düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Tüm bu sonuçlar yaş düzeyi değişkeninin araştırmaya dahil olan çocukların değer algılarını anlamlı olarak etkileyen bir değişken olmadığını göstermektedir.

Tablo 26

Çocukların Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Yaş Düzeylerine Göre Anova Sonuçları

Örneklem Grupları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Türkiye Örneklemi	Gruplararası	67,308	2	33,654	,652	,522
	Gruplariçi	13636,763	264	51,654		
	Toplam	13704,070	266			
İngiltere Örneklemi	Gruplararası	5,691	2	2,846	,052	,950
	Gruplariçi	13261,443	240	55,256		
	Toplam	13267,134	242			

4.3.3. Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Oyunlara Harcanan Sürelere Göre Analiz Sonuçları

Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarının video ve geleneksel oyunlara harcanan süreler göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Video oyunlarına ayrılan süreler ilişkin analiz sonuçları Tablo 27 ve Tablo 28’de gösterilmektedir.

Tablo 27

Video oyunlara günlük ortalama ayrılan süreler ilişkin betimsel istatistikler

Örneklem Grubu	Video Oyunlarına Günlük Ayrılan Süre	N	X	S
Tüm Örneklem	1 saate kadar	202	35,48	7,19
	1 saatten 2 saate kadar	133	34,35	6,98
	2 saatten 3 saate kadar	81	33,53	7,44
	3 saatten 4 saate kadar	44	32,99	7,92
	4 saat ve üzeri	50	31,95	7,68
	Toplam	510	34,01	7,45

Tablo 27’ye göre araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların video oyunlarına günlük ortalama harcamış oldukları süreler arttıkça, ahlaki ikilem hikâyeleri envanteri puanları düşmektedir. Yapılan anlamlılık testi sonuçları çocukların ahlaki ikilem hikâyeleri envanteri

puanlarının video oyunlarına günlük ortalama harcanan süreye göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir ($F(4, 505) = 4,109, p < .01$). Oluşan bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek adına yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, günlük ortalama 1 saate kadar oynayan grubun ortalama puanı ($X = 35,48$), günlük ortalama 4 saat ve üzeri oynayan grubun ortalama puanından ($X = 31,95$) anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 28

Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Video Oyunlara Harcanan Süreye Göre ANOVA Sonuçları

Örneklem Grupları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Tüm Örneklemi	Gruplararası	891,458	4	222,865	4,109	,003	
	Gruplariçi	27392,506	505	54,243			1 saate kadar – 4 saat ve üzeri
	Toplam	28283,964	509				

Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların ahlaki ikilem envanteri puanlarının geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları süreye ilişkin analiz sonuçları ise Tablo 29 ve Tablo 30’da gösterilmektedir.

Tablo 29

Geleneksel Oyunlara Günlük Ortalama Ayrılan Sürelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Örneklem Grubu	Geleneksel Oyunlara Günlük Ayrılan Süre	N	$\bar{X}$	S
Tüm Örneklem	1 saate kadar	111	33,18	7,81
	1 saatten 2 saate kadar	144	34,53	7,80
	2 saatten 3 saate kadar	117	33,70	7,16
	3 saatten 4 saate kadar	59	33,28	7,19
	4 saat ve üzeri	79	35,24	6,86
	Toplam	510	34,01	7,45

Tablo 29 incelendiğinde, günlük ortalama 4 saat ve üzeri geleneksel oyun oynayan çocukların ahlaki ikilem hikâyeleri envanteri ortalama puanlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ANOVA sonuçları ahlaki ikilem hikâyeleri envanteri puanlarının,

çocukların geleneksel oyunlara günlük ortalama harcamış oldukları süreler bakımından anlamlı olarak farklılaşmadığını ortaya koymuştur ($F(4, 505) = 1.249, p > .05$). Bu sonuçlar ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarının geleneksel oyunlara günlük ortalama harcanan sürelerden bağımsız olduğunu göstermektedir.

Tablo 30

Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Video Oyunlara Harcanan Süreye Göre Anova Sonuçları

Örneklem Grupları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tüm Örneklemi	Gruplararası	277,131	4	69,283	1,249	,289
	Gruplariçi	28006,834	505	55,459		
	Toplam	28283,964	509			

4.4. Oynanan Oyun Türüne Göre Problem Çözme Becerileri ile Değer Algılarının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların tercih ettikleri video ve geleneksel oyun türleri nasıl bir dağılım göstermektedir? Sosyal problem durumları envanteri ile ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır? ” şeklinde ifade edilmiştir. Çocukların tercih etmiş oldukları oyunların türlerine göre dağılımı ve bu oyun türlerinin çocukların problem çözme becerileri ile değer algılarını yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular atlı başlıklar altında ele alınmıştır.

4.4.1. Çocukların Tercih Etmiş Oldukları Oyunların Türlerine Göre Dağılımı

Örneklem gruplarının tercih etmiş oldukları oyun türlerinin dağılımı belirlemek amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Video oyunları, içeriklerine ve öncelikli üretim amaçlarına göre iki farklı şekilde kategorize edilmiştir. Çocukların tercih etmiş oldukları oyunların türlerine ilişkin dağılımları Tablo 31 ve Tablo 32’de gösterilmektedir. Ayrıca çocukların tercih etmiş oldukları oyun türlerinin toplam oran içerisindeki paylarını ve yüzdeliklerini görsel olarak daha anlaşılır kılmak adına pasta grafikleri oluşturulmuştur.

Tablo 31

Türk Çocukları Tarafından Tercih Edilen Oyunların Türlerine Göre Dağılımları

		Frekans											Toplam
		1×	2×	3×	4×	5×	6×	7×	8×	9×	10×	13×	
İçeriklerine Göre Video Oyunlar	1. Platform	44	7	2	-	-	-	-	-	-	-	-	64
	2. Silah – Savaş	42	20	8	5	-	-	-	-	-	-	-	126
	3. Dövüş	30	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38
	4. Korku	25	4	1	1	-	-	-	-	-	-	-	40
	5. Ritim	13	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17
	6. Aksiyon-Macera	52	6	2	-	-	-	-	-	-	-	-	70
	7. Rol Yapma	84	16	5	-	-	-	-	-	-	-	-	131
	8. Simülasyon	34	6	2	-	-	-	-	-	-	-	-	52
	9. Strateji	37	17	-	1	-	-	-	-	-	-	-	75
	10. Yarış	34	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44
	11. Spor	34	14	3	-	-	-	-	-	-	-	-	71
	12. Puzzle	40	4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	51
	13. İvir-Zıvır	48	20	9	-	-	-	-	-	-	-	-	115
	14. Eşleştirme	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6
	15. Bilgi Yarışması	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
	Toplam	528	250	99	28	-	-	-	-	-	-	-	905
Üretim Amacına Göre Video Oyunlar	1. Eğlence Amaçlı	57	46	40	23	16	7	2	5	2	1	1	578
	2. Eğitsel Amaçlı	39	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	49
	3. Beceri Öğretimi Amaçlı (Ciddi)	28	6	1	-	-	-	-	-	-	-	-	43
	4. Basit İçerikli (Günlük)	48	20	9	-	-	-	-	-	-	-	-	115
	5. Elektronik Spor Amaçlı	41	28	5	2	-	-	-	-	-	-	-	120
	Toplam	213	204	171	100	80	42	14	40	18	10	13	905
Geleneksel Oyun Türleri	1. Rol Yapma	53	8	-	1	-	-	-	-	-	-	-	73
	2. Spor	73	51	24	7	1	-	-	-	-	-	-	280
	3. Yarış	20	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24
	4. İp Oyunları	63	6	1	-	-	-	-	-	-	-	-	78
	5. Aksiyon-Macera	57	78	49	24	10	3	-	-	-	-	-	524
	6. Dövüş	34	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	42
	7. Lego-Puzzle	22	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24
	8. Strateji-Zeka	40	11	1	-	-	-	-	-	-	-	-	65
	9. Taş Oyunları	18	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30
	10. Kart Oyunları	29	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	31
	Toplam	409	336	225	128	55	18	-	-	-	-	-	1171

Tablo 31' e göre araştırmaya katılan Türk çocukları en fazla rol yapma (n = 131), silah-savaş (n = 126) türündeki video oyunları tercih etmektedir. Türk çocukların oynamış oldukları video oyunlarının yarısından fazlasının (n = 578) eğlence amaçlı geliştirilen video oyunları olduğu ve oynanan toplam video oyunların sayısının 905 olduğu görülmektedir. Her bir oyun türünden oynanan toplam tek bir oyun sayısı 528 iken, oynanan iki farklı oyunların toplamı 250, üç farklı oyunların toplamı 99 ve dört farklı oyunların toplamı ise 28'dir. Eşleştirme ve bilgi yarışması türündeki oyunların frekanslarının çok düşük olmasından dolayı sonraki analizlere dâhil edilmemiştir. Türk çocukları toplam 1171 geleneksel oyun oynadıklarını belirtirken en fazla tercih edilen türlerin ise aksiyon-macera (n = 524) ve spor (280) olduğu görülmektedir. İngiliz çocukların oynamış oldukları oyunların türlerine göre dağılımları Tablo 32'de gösterilmektedir.

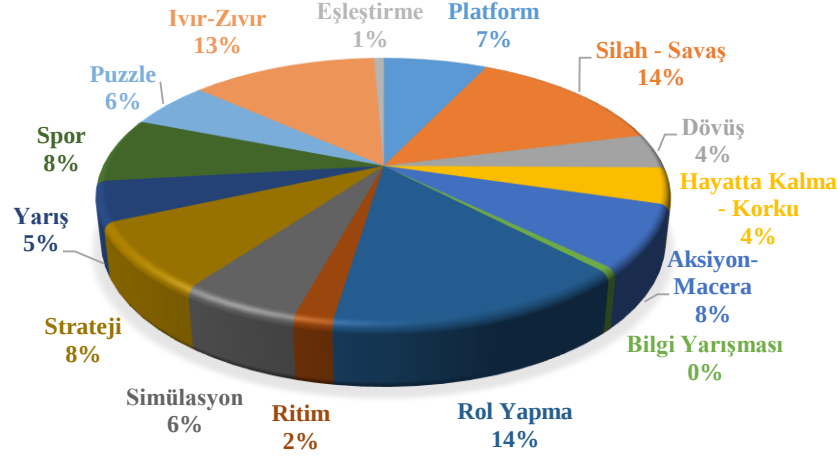
Tablo 32

İngiliz Çocukları Tarafından Tercih Edilen Oyunların Türlerine Göre Dağılımları

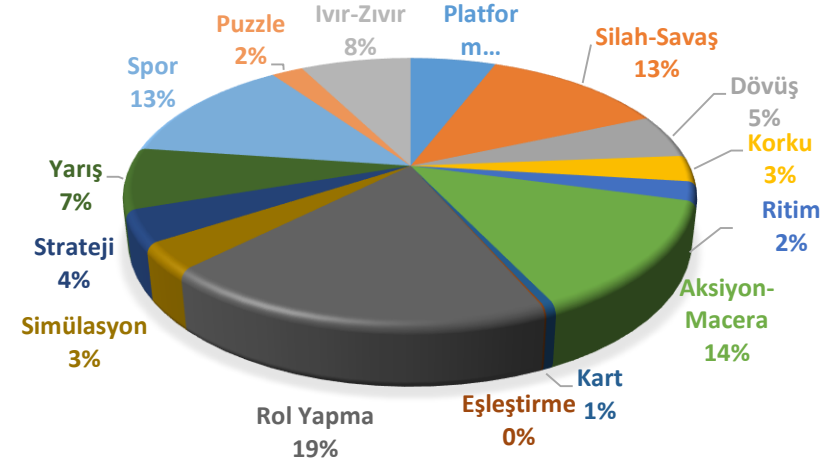
	Oyun Türleri	Frekans										Toplam
		1×	2×	3×	4×	5×	6×	7×	8×	9×	10×	
Video Oyun Türleri	1. Platform	48	10	-	-	-	-	-	-	-	-	68
	2. Silah – Savaş	50	28	10	-	1	1	-	-	-	-	147
	3. Dövüş	34	9	2	1	-	-	-	-	-	-	62
	4. Korku	22	3	3	-	-	-	-	-	-	-	37
	5. Ritim	23	2	-	-	-	-	-	-	-	-	27
	6. Aksiyon-Macera	72	22	9	3	1	-	-	-	-	-	160
	7. Rol Yapma	101	49	6	1	-	-	-	-	-	-	221
	8. Simülasyon	30	3	1	-	-	-	-	-	-	-	39
	9. Strateji	35	4	1	-	-	-	-	-	-	-	46
	10. Yarış	54	9	5	-	-	-	-	-	-	-	87
	11. Spor	68	32	4	1	1	-	-	-	-	-	153
	12. Puzzle	20	1	1	-	-	-	-	-	-	-	25
	13. İvir-Zıvır	50	16	2	-	-	-	-	-	-	-	88
	14. Kart	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
	15. Eşleştirme	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Toplam	612	376	132	24	15	6	-	-	-	-	1165
Üretim Amacına Göre Video Oyunlar	1. Eğlence Amaçlı	44	42	39	36	21	8	12	6	2	5	742
	2. Eğitsel Amaçlı	22	4	1	-	-	-	-	-	-	-	33
	3. Beceri Öğretimi Amaçlı (Ciddi)	28	6	1	-	-	-	-	-	-	-	43
	4. Basit İçerikli (Günlük)	53	15	2	-	-	-	-	-	-	-	89
	5. Elektronik Spor Amaçlı	62	37	18	9	4	2	-	-	-	-	258
	Toplam	209	208	183	180	125	60	84	48	18	50	1165
Geleneksel Oyun Türleri	1. Rol Yapma	41	9	1	1	-	-	-	-	-	-	66
	2. Spor	68	48	34	33	13	9	3	1	-	-	546
	3. Yarış	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9
	4. İp Oyunları	33	-	-	-	-	-	-	-	-	-	33
	5. Aksiyon-Macera	57	17	4	-	-	-	-	-	-	-	103
	6. Dövüş	14	3	-	-	-	-	-	-	-	-	20
	7. Lego-Puzzle	31	3	1	-	-	-	-	-	-	-	40
	8. Strateji-Zeka	38	27	10	4	2	1	1	-	-	-	161
	9. Taş	38	6	-	-	-	-	-	-	-	-	50
	10. Kart-Masa	35	8	-	-	-	-	-	-	-	-	51
	Toplam	364	242	150	152	75	60	28	8	-	-	1079

Tablo 32’ye göre İngiliz çocukların en fazla rol yapma (n = 221) ve aksiyon – macera (n = 160) türündeki video oyunlarını tercih etmektedir. İngiliz çocukların toplam 1165 video oyunu oynadığını belirtirken bu oyunlarının yarısından fazlasının (n = 742) eğlence amaçlı geliştirilen oyunlar olduğu görülmektedir. Kart ve eşleştirme türündeki oyunların frekanslarının düşük olması sebebiyle sonraki analizlere dâhil edilmemiştir. Ayrıca spor (n = 546) türündeki geleneksel oyunların İngiliz çocukların en fazla tercih etmiş olduğu oyun türü olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların oyun tercihlerinin birbirine benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Türk ve İngiliz çocukları tarafından tercih edilen oyunların toplam oran içerisindeki paylarının belirlenebilmesi ve görsel olarak karşılaştırılabilmesi amacıyla oluşturulan pasta grafiklerine aşağıda yer verilmiştir.

4.4.1.1. İçeriklerine Göre Video Oyun Türlerinin Pasta Grafiği Dağılımı



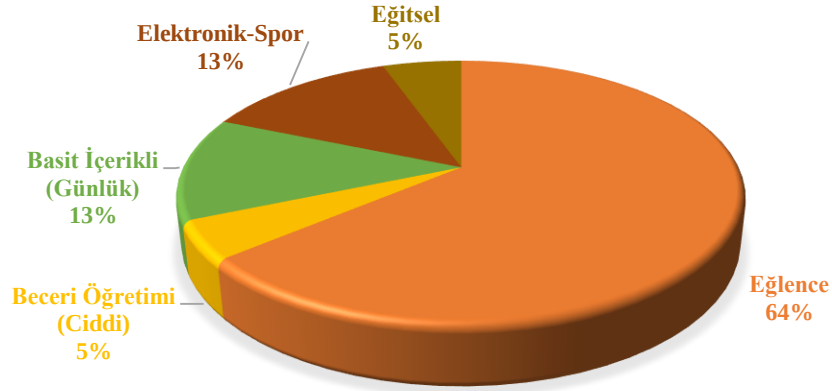
Şekil 17. Türk çocukların tercih etmiş oldukları video oyun türlerinin toplam oran içerisindeki dağılımları



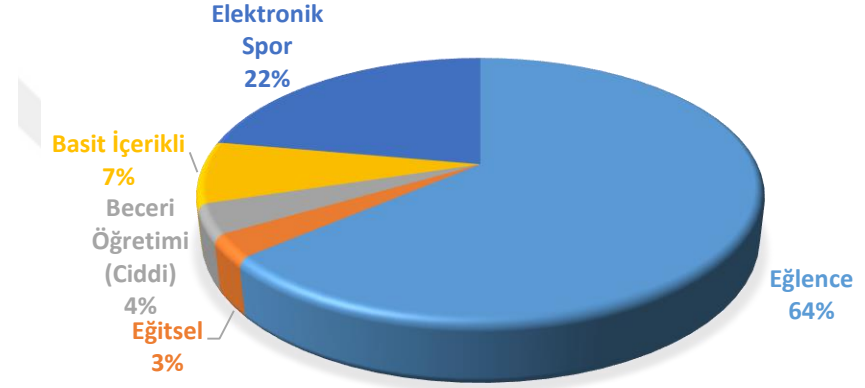
Şekil 18. İngiliz çocukların tercih etmiş oldukları video oyun türlerinin toplam oran içerisindeki dağılımları

Araştırmaya katılan Türk çocukların içeriklerine göre tercih ettikleri video oyun türleri incelendiğinde, silah-savaş (%14), rol yapma (%14) ve basit içeriklere sahip ıvrir-zıvır (%13) türdeki oyunların en fazla tercih edilen, bunun yanında bilgi yarışması (%0), eşleştirme (%1) ve ritim (%2) gibi oyunların ise en az tercih edilen türler olduğu görülmektedir. İngiliz çocukların video oyun tercihleri incelendiğinde benzer olarak rol yapma (%19), aksiyon-macera (%14) ve silah-savaş (%13) türündeki oyunların en fazla tercih edilen oyunlar olduğu bununla beraber eşleştirme (%0), kart (%1), puzzle (%2) ve ritim (%2) türündeki video oyunların ise en az tercih edilen türler olduğu görülmektedir.

4.4.1.2. Üretim Amaçlarına Göre Video Oyunların Türlerinin Pasta Grafiği Dağılımı



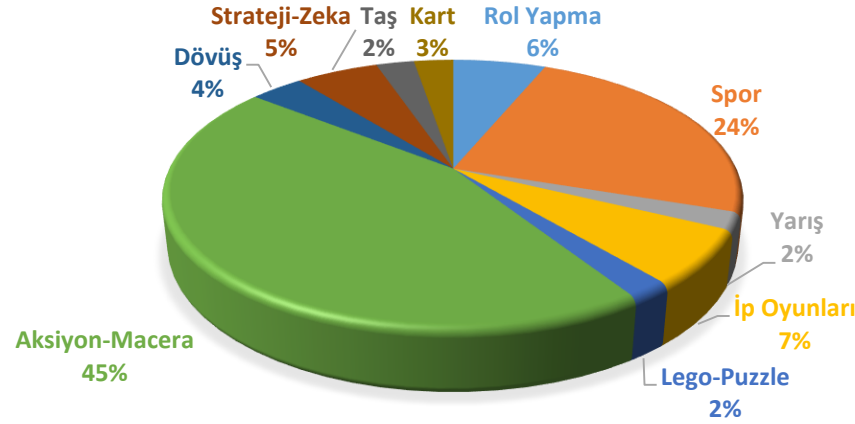
Şekil 20. Türk çocukların tercih etmiş oldukları üretim amaçlarına göre video oyun türlerinin toplam oran içerisindeki dağılımları



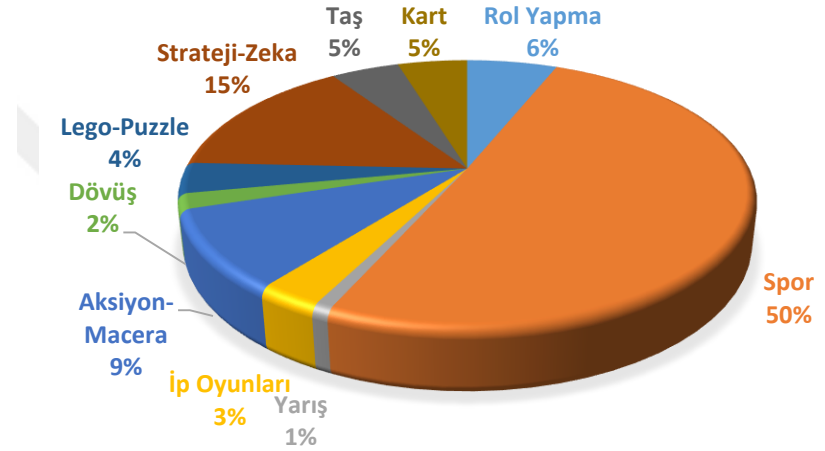
Şekil 19. İngiliz çocukların tercih etmiş oldukları üretim amaçlarına göre video oyun türlerinin toplam oran içerisindeki dağılımları

Türk çocukların tercih etmiş oldukları video oyunlarının üretim amaçlarına göre dağılımları incelendiğinde, en fazla eğlence amaçlı üretilen oyunların (n = 578, %64) olduğu, eğitsel (n = 49, % 5) ve beceri öğretimi amaçlı (n = 43, % 5) üretilen video oyunların ise çocuklar tarafından en az tercih edilen oyun türleri olduğu görülmektedir. Benzer olarak İngiliz çocukların da en fazla eğlence amaçlı üretilen video oyunlarını (n = 742, % 64) tercih ettikleri bununla beraber eğitsel (n = 33, % 3) ve beceri öğretimi amaçlı (n = 43, % 4) üretilen oyunların ise en az tercih edilen oyun türleri olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Türk ve İngiliz çocukların video oyun tercihlerinin birbirine benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

4.4.1.3. Geleneksel Oyun Türlerinin Pasta Grafiği Dağılımı



Şekil 22. Türk çocukların tercih etmiş oldukları geleneksel oyun türlerinin toplam oran içerisindeki dağılımları



Şekil 21. İngiliz çocukların tercih etmiş oldukları geleneksel oyun türlerinin toplam oran içerisindeki dağılımları

Türk çocukları tarafından oynanan toplam geleneksel oyunların ($n = 1171$) yaklaşık yarısının ($n = 524$, % 45) aksiyon-macera türünde olduğu görülmektedir. Spor oyunlarının ($n = 280$, % 24) en fazla tercih edilen ikinci oyun türü olduğu, bununla birlikte yarış ($n = 24$, % 2), lego – puzzle ($n = 24$, % 2) ve taş oyunları ($n = 30$, % 2) türündeki oyunların en az tercih edilen geleneksel oyun türleri olduğu görülmektedir. Bununla beraber İngiliz çocukların oynadıkları toplam geleneksel oyunların ($n = 1079$) yarısından fazlasının ($n = 546$, % 53) spor oyunları olduğu, yarış ($n = 9$, % 1) ve dövüş ($n = 20$, % 2) türündeki oyunların en az tercih edilen oyunlar olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar İngiliz çocukların gerek video oyun türleri gerekse de geleneksel oyun türleri içerisinde spor oyunlarına oldukça ilgili olduklarını göstermektedir.

4.4.2. Çocukların Tercih Etmiş Oldukları Oyun Türlerine Göre Sosyal Problem Durumları Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların sosyal problem durumları envanteri puanlarını tercih etmiş oldukları oyun türlerine göre anlamlı olarak yordanıp yordanmadığının belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Her bir örneklem grubuna ilişkin analiz sonuçları alt başlıklar altında ele alınmıştır.

4.4.2.1. Türkiye Örneklemine İlişkin Bulgular

Türk çocuklarının tercih etmiş oldukları oyun türlerine göre sosyal problem durumları envanteri puanlarının anlamlı olarak yordanıp yordanmadığına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçlarına Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35’te yer verilmiştir.

Tablo 33

Video Oyun Türlerine Göre Sosyal Problem Durumu Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
1. (Sabit)	57,550	1,304	-	44,117	,000	-	-	-
2. Platform	3,841	1,397	,169	2,750	,006	,227	,170	1,122
3. Silah - Savaş	-,860	,896	-,064	-,960	,338	-,144	-,060	1,327
4. Dövüş	1,883	1,869	,061	1,008	,315	,050	,063	1,092
5. Hayatta kalma - Korku	,964	1,413	,041	,682	,496	,004	,043	1,057
6. Ritim	-,147	2,580	-,003	-,057	,955	,026	-,004	1,021
7. Aksiyon – Macera	-3,129	1,491	-,138	-2,099	,037	-,184	-,131	1,296
8. Rol Yapma	1,360	1,098	,079	1,238	,217	,038	,077	1,198
9. Simülasyon	3,675	1,458	,152	2,521	,012	,204	,156	1,079
10. Strateji	,590	1,254	,030	,471	,638	,035	,030	1,211
11. Yarış	-1,984	1,720	-,069	-1,153	,250	-,101	-,072	1,066
12. Spor	-,744	1,232	-,037	-,604	,547	-,087	-,038	1,148
13. Puzzle	3,506	1,600	,133	2,191	,029	,202	,136	1,091
14. İvır - İvır	-,099	,960	-,006	-,103	,918	,044	-,006	1,134

R = ,385 R² = ,148

F (13, 254) = 3,391, p = ,000

Tablo 33 incelendiğinde, Türkiye örnekleminde yer alan çocukların oynadıkları video oyun türleri ile sosyal problem durumları envanteri puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($R = ,385$, $p < ,01$) ve video oyun türlerinin birlikte tüm varyansın yaklaşık % 15'ini açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığa ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, platform ($p < ,01$), aksiyon – macera ($p < ,05$), simülasyon ($p < ,05$) ve puzzle ($p < ,05$) video oyun türlerinin sosyal problem durumları envanterinden alınan puanların anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre video oyunlarının önem (anlamlılık) sırası platform oyunları ($\beta = ,169$), simülasyon oyunları ($\beta = ,152$), aksiyon-macera oyunları ($\beta = -,138$) ve puzzle oyunları ($\beta = ,133$) şeklindedir. Bu sonuçlar, araştırmaya katılan Türk çocukların sosyal problem durumları envanteri puanlarını anlamlı olarak en fazla platform oyunlarının, en az ise puzzle oyunlarının yordadığını göstermektedir. Analiz sonuçları, simülasyon, platform ve puzzle oyunlarının sosyal problem durumu envanteri puanlarını pozitif yönde, aksiyon-macera oyunlarının ise negatif yönde yordadığını göstermektedir. Dolayısıyla simülasyon, platform ve puzzle video oyunlarının sosyal problem durumu envanteri puanlarını olumlu olarak, aksiyon-macera oyunlarının ise olumsuz olarak etkilediği söylenebilir. Üretim amaçlarına göre video oyunlarının Türk çocuklarının sosyal problem durumları envanteri puanlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 36'da görülmektedir.

Tablo 34

Üretim Amacı Esaslı Video Oyun Türlerine Göre Sosyal Problem Durumu Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
1. (Sabit)	57,890	1,280	-	45,214	,000	-	-	-
2. Eğlence	,288	,348	,050	,825	,410	,004	,051	1,079
3. Eğitsel	4,450	1,558	,169	2,855	,005	,190	,174	1,020
4. Beceri Öğretimi Amaçlı (Ciddi)	5,815	1,722	,201	3,376	,001	,228	,204	1,024
5. Basit İçerikli (Günlük)	-,021	,961	-,001	-,022	,983	,044	-,001	1,105
6. Elektronik Spor	-1,947	,903	-,131	-2,157	,032	-,143	-,132	1,077

$R = ,311$ $R^2 = ,097$

$F(5, 262) = 5,627$, $p = ,000$

Türk çocukların üretim amaçlarına göre tercih ettikleri video oyunları ile sosyal problem durumları envanteri puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($R = ,311$, $p < ,01$) ve oyun türlerinin birlikte tüm varyansın yaklaşık % 10'unu açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık sonuçları incelendiğinde, eğitsel ($p < ,01$) ve beceri öğretimi amaçlı olan ciddi ($p < ,01$) oyunların çocukların sosyal problem durumları envanteri puanlarını anlamlı olarak ve pozitif yönde, elektronik-spor amaçlı üretilen video oyunların ($p < ,05$) ise anlamlı olarak ve negatif yönde yordadığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı sonuçlarına göre ciddi oyunlar ($\beta = ,201$) çocukların sosyal problem çözme becerilerini en fazla yordayan değişken olurken, eğitsel oyunlar ($\beta = ,169$) en fazla yordayan ikinci değişken, elektronik-spor oyunları ($\beta = -,131$) ise en az yordayan değişken olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, beceri öğretimi amaçlı ve eğitsel amaçlı üretilen video oyunlarının çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumlu olarak, elektronik-spor amaçlı üretilen oyunların ise olumsuz olarak etkilediğini göstermektedir. Araştırmaya katılan Türk çocukların tercih ettikleri geleneksel oyunların sosyal problem durumları envanteri puanlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları ise Tablo 35'te yer almaktadır.

Tablo 35

Geleneksel Oyun Türlerine Göre Sosyal Problem Durumu Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Geleneksel Oyun Türleri	1. (Sabit)	50,562	1,635		30,919	,000			-
	2. Rol yapma – Canlandırma	3,673	1,304	,168	2,817	,005	,195	,173	1,107
	3. Spor	1,435	,629	,134	2,281	,023	,084	,141	1,073
	4. Yarış	2,398	2,303	,062	1,041	,299	,106	,065	1,101
	5. İp	2,105	1,364	,092	1,543	,124	,173	,096	1,095
	6. Aksiyon – Macera	2,187	,515	,255	4,244	,000	,229	,256	1,124
	7. Dövüş	-2,059	1,730	-,069	-1,190	,235	-,094	-,074	1,042
	8. Lego – Puzzle	2,198	2,402	,055	,915	,361	,086	,057	1,104
	9. Strateji - Zeka	3,739	1,306	,167	2,864	,005	,164	,176	1,057
	10. Taş	1,787	1,835	,056	,974	,331	,091	,061	1,044
	11. Kart-Masa	1,282	2,135	,035	,600	,549	,117	,037	1,076

$R = ,415$ $R^2 = ,173$

$F(10, 257) = 5,359$, $p = ,000$

Tablo 35'e göre, Türk çocukların oynadığı geleneksel oyunlar ile sosyal problem durumları envanteri puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmakta ($R = ,415$, $p < ,01$) ve geleneksel oyun türleri birlikte tüm varyansın yaklaşık % 17'sini açıklamaktadır. Yapılan anlamlılık testi sonuçları, rol yapma-canlandırma ($p < ,01$), spor ($p < ,05$), aksiyon – macera ($p < ,01$) ve strateji-zeka ($p < ,01$) türündeki oyunların sosyal problem durumları envanterinden alınan puanların anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Buna göre aksiyon-macera ($\beta = ,255$) türündeki geleneksel oyunlar çocukların sosyal problem çözme puanlarını yodayan en önemli oyun türü olurken, diğer oyun türleri yordama düzeylerine göre sırasıyla rol yapma-canlandırma ($\beta = ,168$), strateji-zeka ($\beta = ,167$), ve spor oyunları ($\beta = ,134$) şeklindedir. Elde edilen sonuçlar, harekete ve strateji-zekaya dayalı oyunların çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumlu olarak desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

4.4.2.2. İngiltere Örneklemine İlişkin Bulgular

İngiliz çocuklarının tercih etmiş oldukları oyun türlerine göre sosyal problem durumları envanteri puanlarının anlamlı olarak yordanıp yordanmadığına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 36, Tablo 37 ve Tablo 38'te gösterilmektedir.

Tablo 36

Video Oyun Türlerine Göre Sosyal Problem Durumu Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Video Oyun Türleri	1. (Sabit)	57,272	1,410	-	40,622	,000	-	-	-
	2. Platform	-,845	1,405	-,039	-,601	,548	-,063	-,039	1,094
	3. Silah - Savaş	,844	,868	,069	,972	,332	,032	,062	1,357
	4. Dövüş	-,733	1,247	-,038	-,588	,557	-,031	-,038	1,097
	5. Hayatta kalma - Korku	1,200	1,565	,049	,767	,444	,050	,049	1,082
	6. Ritim	5,515	2,217	,160	2,487	,014	,147	,158	1,098
	7. Aksiyon – Macera	-2,437	,867	-,195	-2,811	,005	-,135	-,178	1,274
	8. Rol Yapma	-,994	,874	-,072	-1,137	,257	-,057	-,073	1,063
	9. Simülasyon	2,685	1,768	,098	1,518	,130	,103	,097	1,118
	10. Strateji	2,032	1,610	,080	1,263	,208	,058	,081	1,063
	11. Yarış	,450	1,172	,025	,384	,701	,031	,025	1,147
	12. Spor	1,555	,941	,114	1,653	,100	,088	,106	1,272
	13. Puzzle	2,129	2,124	,064	1,003	,317	,058	,064	1,093
	14. İvir - ıvir	-1,063	1,258	-,059	-,845	,399	-,022	-,054	1,276

$R = .305$ $R^2 = .093$

$F(13, 241) = 1,898$, $p = .031$

Tablo 36'ya göre, İngiliz çocukların oynadıkları video oyunlar ile sosyal problem durumları puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin bulunmakta ($R = ,305$, $p < ,05$) ve tüm oyunlar birlikte toplam varyansın yaklaşık %9'unu açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonuçları, ritim ($p < ,05$) ve aksiyon-macera ($p < ,01$) oyunları sosyal problem durumları envanterinden alınan puanların anlamlı birer yordayıcısıdır. Video oyun türlerinin standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları incelendiğinde aksiyon-macera oyunlarının ($\beta = -,195$) ritim oyunlarına ($\beta = ,160$) göre daha yüksek bir yordama düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca aksiyon-macera oyunları çocukların sosyal problem durumu puanlarını negatif yönde yordarken, ritim oyunları pozitif yönde yordamaktadır. Bu sonuçlar araştırmaya katılan İngiliz çocuklarının sosyal problem durumları puanlarını ritim oyunlarının olumlu, aksiyon-macera oyunlarının ise olumsuz olarak etkilediğini göstermektedir. Üretim amaçlarına göre video oyunlarının İngiliz çocuklarının sosyal problem durumları envanteri puanlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 37'de görülmektedir.

Tablo 37

Üretim Amacı Esaslı Video Oyun Türlerine Göre Sosyal Problem Durumu Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
1. (Sabit)	58,185	1,332		43,685	,000			
2. Eğlence	-,738	,311	-,151	-2,370	,019	-,136	-,149	1,059
3. Eğitsel	1,968	1,825	,070	1,078	,282	,105	,068	1,112
4. Beceri Öğretimi Amaçlı (Ciddi)	2,673	1,599	,107	1,672	,096	,111	,105	1,074
5. Basit İçerikli (Günlük)	-,695	1,196	-,038	-,581	,562	-,012	-,037	1,118
6. Elektronik Spor	,917	,573	,104	1,599	,111	,074	,101	1,097

$R = .219$ $R^2 = .048$

$F(5, 249) = 2,506$, $p = .031$

Tablo 37'ye göre İngiliz çocukların üretim amaçlarına göre tercih ettikleri video oyunları ile sosyal problem durumları envanteri puanları arasında zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmakta ($R = ,219$, $p < ,05$) ve oyun türleri birlikte tüm varyansın yaklaşık % 5'ini açıklamaktadır. Anlamlılığa ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, eğlence amaçlı üretilen oyunların çocukların sosyal problem durumları envanterinden almış oldukları puanları anlamlı olarak ve negatif yönde yordadığı görülmektedir ($\beta = -,151$, $p < ,01$). Bu sonuçlar, eğlence

türündeki oyunların İngiliz çocukların problem çözme becerilerini anlamlı olarak ve olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. İngiliz çocukların oynamış oldukları geleneksel oyunların sosyal problem durumları envanteri puanlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 38’de gösterilmektedir.

Tablo 38

Geleneksel Oyun Türlerine Göre Sosyal Problem Durumu Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Geleneksel Oyun Türleri	1. (Sabit)	53,560	1,442	-	37,142	,000	-	-	-
	2. Rol yapma – Canlandırma	2,062	1,262	,104	1,635	,103	,092	,104	1,074
	3. Spor	,870	,408	,133	2,134	,034	,102	,135	1,037
	4. Yarış	-,892	3,840	-,014	-,232	,817	-,016	-,015	1,018
	5. İp	-,142	2,230	-,004	-,064	,949	,013	-,004	1,135
	6. Aksiyon – Macera	1,373	1,063	,082	1,292	,198	,088	,082	1,071
	7. Dövüş	-,742	2,338	-,020	-,317	,751	-,031	-,020	1,061
	8. Lego – Puzzle	2,470	1,773	,091	1,393	,165	,099	,089	1,142
	9. Strateji - Zeka	1,902	,651	,190	2,920	,004	,140	,184	1,124
	10. Taş	1,038	1,596	,041	,651	,516	,047	,042	1,056
	11. Kart-Masa	-3,703	1,561	-,153	-2,372	,018	-,092	-,150	1,100

R = .288 R² = .083

F (10, 244) = 2,202, p = .018

Tablo 38’e göre araştırmaya katılan İngiliz çocukların tercih etmiş oldukları geleneksel oyun türleri ile sosyal problem durumları envanteri puanları arasında zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R = ,288, p < ,05). Oyun türlerinin anlamlılık testi sonuçlarına göre spor (p < ,05) ve strateji-zeka (p < ,01) oyun türleri çocukların sosyal problem durumu puanlarını anlamlı olarak ve pozitif yönde, masa-kart oyunları (p < ,05) ise negatif yönde yordamaktadır. Standartlaştırmış regresyon katsayılarına göre strateji-zeka oyunları (β = ,190) İngiliz çocukların sosyal problem durumları envanteri puanlarını yordayan en önemli değişken iken, diğer türler önem sırasına göre masa-kart oyunları (β = -,153) ve spor oyunları (β = ,133) şeklinde sıralanmaktadır. Bu sonuçlar strateji-zeka ve spor oyunlarının çocukların problem çözme becerilerini olumlu yönde, masa-kart oyunlarının ise olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Tüm oyunlar birlikte toplam varyansın yaklaşık % 8’ini açıklamaktadır.

4.4.3. Çocukların Tercih Etmiş Oldukları Oyun Türlerine Göre Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarını tercih etmiş oldukları oyun türlerine göre anlamlı olarak yordanıp yordanmadığına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Her bir örneklem grubuna ilişkin analiz sonuçları alt başlıklar altında ele alınmıştır.

4.4.3.1. Türkiye Örneklemine İlişkin Bulgular

Türkiye örnekleminde yer alan çocuklarının tercih ettikleri oyun türlerinin ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 39, Tablo 40 ve Tablo 41’de gösterilmektedir.

Tablo 39

Video Oyun Türlerine Göre Ahlaki İkilem Durumları Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Video Oyun Türleri	1. (Sabit)	35,848	,798		44,923	,000			
	2. Platform	1,042	,861	,077	1,210	,227	,152	,076	1,130
	3. Silah - Savaş	-1,236	,569	-,150	-2,171	,031	-,177	-,135	1,349
	4. Dövüş	1,174	1,151	,063	1,019	,309	,035	,064	1,088
	5. Hayatta kalma - Korku	-1,127	,866	-,079	-1,302	,194	- ,115	-,082	1,049
	6. Ritim	1,348	1,579	,051	,854	,394	,064	,054	1,022
	7. Aksiyon – Macera	1,073	,919	,080	1,167	,244	-,031	,073	1,316
	8. Rol Yapma	-1,565	,674	-,152	-2,322	,021	- ,149	-,144	1,203
	9. Simülasyon	1,143	,892	,079	1,282	,201	,103	,080	1,078
	10. Strateji	1,222	,769	,104	1,589	,113	,056	,099	1,216
	11. Yarış	-,908	1,053	-,053	-,863	,389	- ,071	-,054	1,066
	12. Spor	-,579	,754	-,049	-,767	,444	- ,052	-,048	1,148
	13. Puzzle	1,212	,979	,077	1,238	,217	,136	,078	1,090
	14. İvir - İvir	-,169	,588	-,018	-,288	,774	,039	-,018	1,135

$R = .321$ $R^2 = .103$

$F(13, 254) = 3,391$, $p = .000$

Tablo 39 incelendiğinde Türk çocukların tercih ettikleri video oyun türleri ile ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($R = ,321$, $p < ,01$) ve video oyunların birlikte tüm varyansın yaklaşık % 10'unu açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonuçlarına göre, silah-savaş ($p < ,05$) ve rol yapma ($p < ,05$) türündeki video oyunlarının ahlaki ikilem hikayeleri envanterinden alınan puanları anlamlı olarak yordamaktadır. Video oyun türlerinin beta katsayıları (β) incelendiğinde hem silah-savaş ($\beta = -,150$) hem de rol yapma ($\beta = -,152$) oyunlarının ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarını negatif yönde yordadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, rol yapma ve silah-savaş oyunlarının çocukların değer algılarını olumsuz yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Üretim amaçlarına göre video oyunlarının ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 40'ta görülmektedir.

Tablo 40

Üretim Amacı Esaslı Video Oyun Türlerine Göre Ahlaki İkilem Durumları Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
1. (Sabit)	35,139	,783	-	44,863	,000	-	-	-
2. Eğlence	-,008	,216	-,002	-,036	,971	-,035	-,002	1,080
3. Eğitsel	3,065	,953	,196	3,217	,001	,204	,195	1,020
4. Beceri Öğretimi Amaçlı (Ciddi)	,892	1,053	,052	,847	,398	,081	,052	1,024
5. Basit İçerikli (Günlük)	,047	,587	,005	,080	,937	,039	,005	1,104
6. Elektronik Spor	-,658	,553	-,075	-1,190	,235	-,085	-,073	1,080

$R = .225$ $R^2 = .051$

$F(5, 261) = 2,787$, $p = .018$

Türk çocukların üretim amaçlarına göre tercih ettikleri video oyunları ile ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanları arasında zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($R = ,225$, $p < ,05$) ve oyun türlerinin birlikte tüm varyansın yaklaşık % 5'ini açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık sonuçlarına göre, eğitsel amaçlı üretilen video oyunları ($\beta = ,196$, $p < ,01$) çocukların ahlaki ikilem hikayeleri envanterinden almış oldukları puanları anlamlı olarak ve pozitif yönde yordamaktadır. Bu sonuçlar eğitsel amaçlı üretilen video oyunların Türk çocukların değer algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Türk çocukların tercih ettikleri geleneksel oyunlara göre çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 41'de gösterilmektedir.

Tablo 41

Geleneksel Oyun Türlerine Göre Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Geleneksel Oyun Türleri	1. (Sabit)	32,807	1,033	-	31,772	,000	-	-	-
	2. Rol yapma – Canlandırma	,146	,823	,011	,178	,859	,003	,011	1,106
	3. Spor	1,065	,397	,167	2,680	,008	,155	,165	1,072
	4. Yarış	-3,788	1,453	-,164	-2,607	,010	-137	-,161	1,101
	5. İp	,101	,861	,007	,118	,906	,060	,007	1,094
	6. Aksiyon – Macera	,753	,325	,148	2,316	,021	,097	,143	1,123
	7. Dövüş	-,570	1,091	-,032	-,522	,602	-,064	-,033	1,042
	8. Lego – Puzzle	1,822	1,515	,076	1,203	,230	,032	,075	1,104
	9. Strateji - Zeka	,686	,824	,051	,833	,406	,034	,052	1,056
	10. Taş	1,136	1,158	,060	,982	,327	,069	,061	1,044
	11. Kart-Masa	,443	1,346	,021	,329	,742	,031	,021	1,075

R = .272 R² = .074

F (10, 256) = 2,047, p = .029

Türk çocukların tercih ettikleri geleneksel oyunlar ile ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanları arasında zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($R = ,272$, $p < ,05$) ve geleneksel oyunların birlikte tüm varyansın yaklaşık % 7'sini açıkladığı görülmektedir. Yapılan anlamlılık testi sonuçlarına göre, spor ($p < ,01$), yarış ($p < ,05$) ve aksiyon – macera ($p < ,05$) oyun türleri ahlaki ikilem hikayeleri envanterinden alınan puanları anlamlı olarak yordamaktadır. Standartlaştırılmış beta katsayısı sonuçlarına göre spor ($\beta = ,167$) ve aksiyon-macera ($\beta = ,148$) türündeki oyunlar çocukların ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarını olumlu olarak etkilerken, yarış ($\beta = -,164$) türündeki oyunlar olumsuz olarak etkilemektedir. Oyun türlerinin anlamlılık düzeylerine göre önem sırası spor oyunları, yarış oyunları ve aksiyon-macera oyunları şeklindedir.

4.4.3.2. İngiltere Örneğine İlişkin Bulgular

İngiltere örneğinde yer alan çocuklarının oynamış oldukları video ve geleneksel (video olmayan) oyunların onların ahlaki ikilem envanteri puanlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 42, 43 ve 44'te gösterilmektedir.

Tablo 42

Video Oyun Türlerine Göre Ahlaki İkilem Durumları Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Video Oyun Türleri	1. (Sabit)	32,462	,910	-	35,664	,000	-	-	-
	2. Platform	,779	,914	,055	,853	,395	,060	,056	1,096
	3. Silah - Savaş	-,201	,557	-,026	-,361	,718	-,151	-,024	1,375
	4. Dövüş	-,407	,787	-,033	-,517	,606	-,079	-,034	1,094
	5. Hayatta kalma - Korku	-2,252	,994	-,145	-2,265	,024	-,186	-,148	1,089
	6. Ritim	1,069	1,414	,048	,756	,451	,113	,050	1,097
	7. Aksiyon – Macera	-,705	,552	-,088	-1,276	,203	-,112	-,084	1,279
	8. Rol Yapma	-,042	,565	-,005	-,075	,941	-,010	-,005	1,070
	9. Simülasyon	4,068	1,117	,236	3,643	,000	,271	,234	1,124
	10. Strateji	-1,592	1,016	-,099	-1,568	,118	-,117	-,103	1,066
	11. Yarış	,718	,784	,061	,915	,361	,046	,060	1,189
	12. Spor	-,303	,602	-,035	-,504	,615	-,094	-,033	1,298
	13. Puzzle	1,458	1,380	,068	1,056	,292	,122	,070	1,106
	14. İvir - İvir	,140	,802	,012	,175	,861	,115	,012	1,289

R = .379 R² = .143

F (13, 229) = 2,951, p = .001

Tablo 42 incelendiğinde, İngiliz çocukların tercih ettikleri video oyun türleri ile ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($R = ,379$, $p < ,01$) ve video oyunlarının beraber tüm varyansın yaklaşık % 14'ünü açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonuçları, hayatta kalma - korku ($p < ,05$) ve simülasyon ($p < ,01$) video oyunlarının ahlaki ikilem hikayeleri envanterinden alınan puanları anlamlı olarak yordadığını göstermektedir. Beta katsayıları (β) incelendiğinde simülasyon oyunlarının ($\beta = ,236$) çocukların ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarını olumlu yönde, hayatta kalma-korku oyunlarının ($\beta = -,145$) ise olumsuz yönde yordadığı ve simülasyon oyunlarının puanların yordanması noktasında daha önemli olduğu görülmektedir. Üretim amaçlarına göre video oyun türlerinin İngiliz çocukların ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 43'te gösterilmektedir.

Tablo 43

Üretim Amacı Esaslı Video Oyun Türlerine Göre Ahlaki İkilem Durumları Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
1. (Sabit)	32,708	,867	-	37,728	,000	-	-	-
2. Eğlence	-,475	,202	-,151	-2,355	,019	-,163	-,151	1,067
3. Eğitsel	,583	1,181	,032	,494	,622	,111	,032	1,117
4. Beceri Öğretimi Amaçlı (Ciddi)	3,341	1,017	,212	3,286	,001	,232	,209	1,077
5. Basit İçerikli (Günlük)	,721	,765	,062	,942	,347	,119	,061	1,118
6. Elektronik Spor	,070	,368	,012	,190	,850	-,048	,012	1,103

R = .290 R² = .084

F (5, 237) = 4,366, p = .001

Tablo 43 incelendiğinde İngiliz çocukların üretim amaçlarına göre tercih ettikleri video oyunları ile ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanları arasında zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($R = ,290$, $p < ,01$) ve oyun türlerinin birlikte tüm varyansın yaklaşık % 8'ini açıkladığı görülmektedir. Anlamlılık testi sonuçlarına göre, eğlence ($p < ,05$) ve beceri öğretimi amaçlı ($p < ,01$) üretilen video oyunları, çocukların ahlaki ikilem hikayeleri envanterinden almış oldukları puanları anlamlı olarak yordamaktadır. Standardize edilmiş Beta (β) katsayıları, ciddi oyunların ($\beta = ,212$) çocukların ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarını pozitif yönde, eğlence oyunlarının ($\beta = -,151$) ise negatif yönde yordadığını ve ciddi oyunların, eğlence amaçlı üretilen oyunlara göre daha önemli yordama düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar beceri amaçlı üretilen oyunların çocukların değer algılarını olumlu yönde, eğlence amaçlı üretilen oyunların ise olumsuz yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. İngiltere örnekleminde yer alan çocukların tercih ettikleri geleneksel oyunların onların ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 44'te yer almaktadır.

Tablo 44

Geleneksel Oyun Türlerine Göre Ahlaki İkilem Durumları Envanteri Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	B	Standart Hata B	β	T	p	İkili r	Kısmi R	VIF
Geleneksel Oyun Türleri	1. (Sabit)	29,331	,951	-	30,835	,000	-	-	-
	2. Rol yapma – Canlandırma	1,490	,910	,106	1,637	,103	,082	,107	1,082
	3. Spor	,661	,267	,157	2,475	,014	,136	,160	1,035
	4. Yarış	,934	2,596	,023	,360	,719	,008	,024	1,013
	5. İp	-,133	1,433	- ,006	-,093	,926	,005	-,006	1,137
	6. Aksiyon – Macera	1,642	,707	,150	2,324	,021	,170	,151	1,068
	7. Dövüş	-3,438	1,505	- ,147	-2,285	,023	-,129	-,148	1,071
	8. Lego – Puzzle	1,478	1,150	,086	1,285	,200	,109	,084	1,150
	9. Strateji - Zeka	,715	,471	,102	1,517	,131	,115	,099	1,156
	10. Taş	-,189	1,048	- ,012	-,180	,857	,029	-,012	1,065
	11. Kart-Masa	,822	1,018	,053	,807	,421	,087	,053	1,122

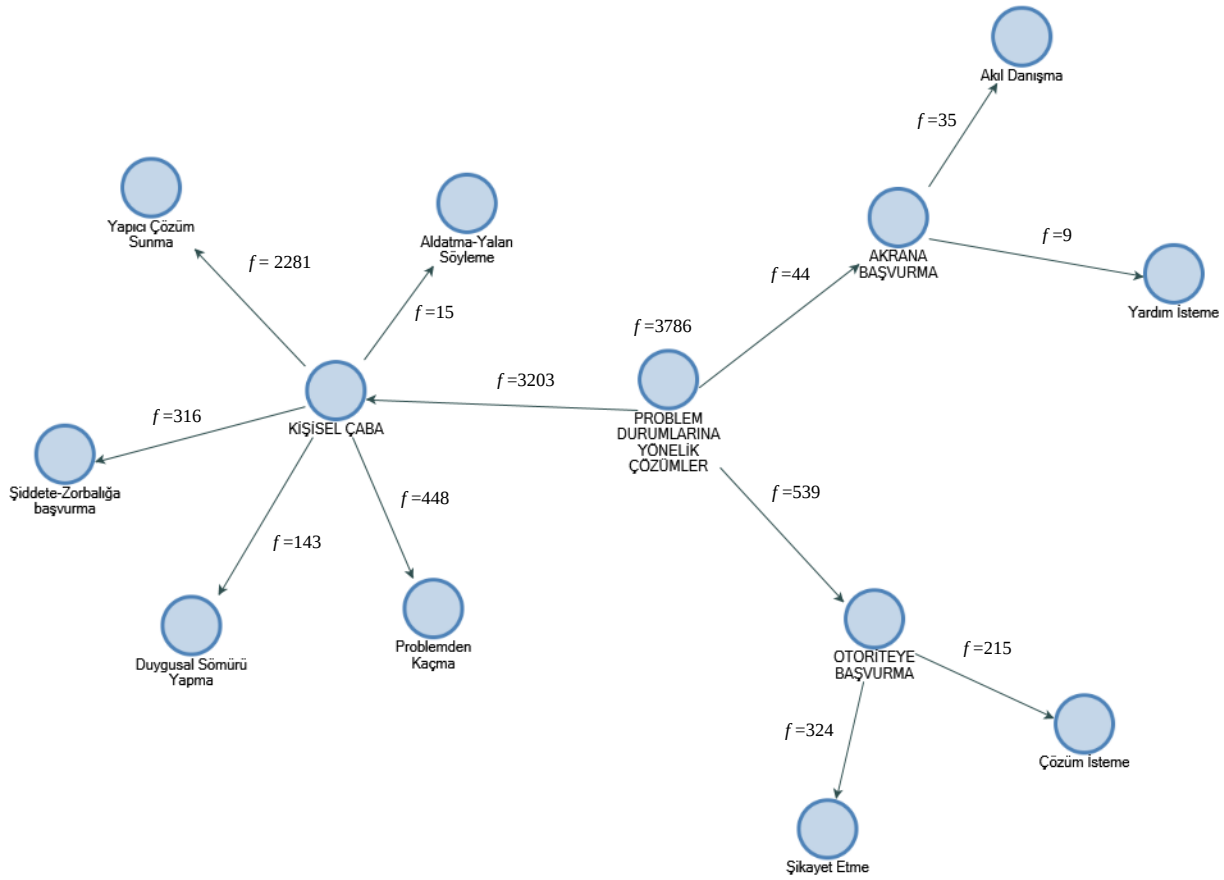
R = .316 R² = .100

F (10, 232) = 2,578, p = .006

İngiltere örnekleminde yer alan çocukların tercih ettikleri geleneksel oyunlar ile ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R = .272$, $p < .05$). Çocukların oynadıkları geleneksel oyunların tüm varyansın % 10'unu açıkladığı görülmektedir. Yapılan anlamlılık testi sonuçları, spor ($p < .05$), aksiyon-macera ($p < .05$) ve dövüş ($p < .05$) oyun türlerinin ahlaki ikilem hikayeleri envanterinden alınan puanları anlamlı olarak yordadığını göstermektedir. Oyunların önem derecelerine göre sırasıyla spor oyunları ($\beta = 157$), aksiyon-macera oyunları ($\beta = 150$) ve dövüş oyunları ($\beta = -147$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Buna göre spor ve aksiyon-macera oyunları çocukların değer algılarını anlamlı olarak pozitif yönde, dövüş oyunları ise negatif yönde yordamaktadır. Elde edilen bulgular hareket etmeye dayalı oyunların çocukların değer algılarını olumlu yönde, şiddete dayalı oyunların ise olumsuz yönde etkilediği şekilde değerlendirilebilir.

4.5. Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Çözüm Kategorileri

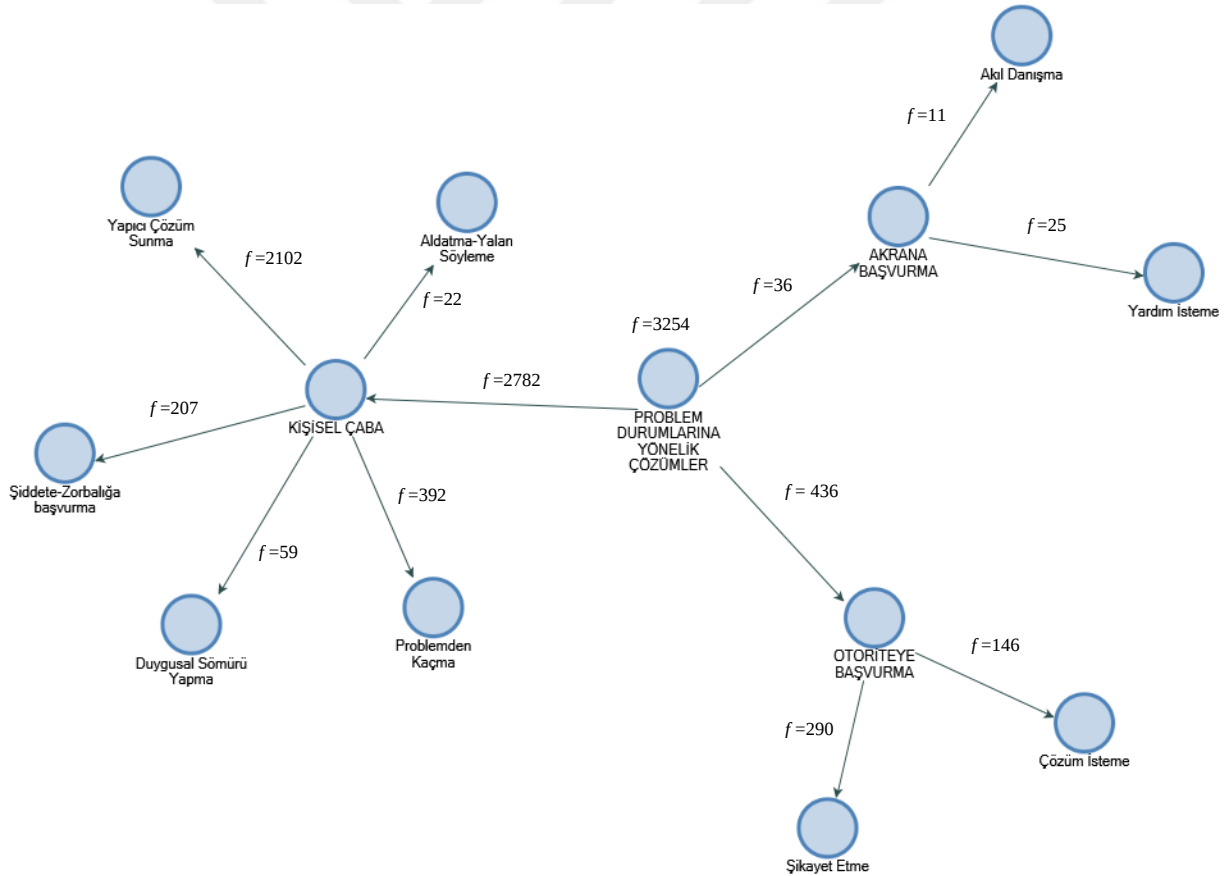
Araştırmanın beşinci alt amacı “Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların sosyal problem durumlarına ilişkin çözüm önerileri hangi kategoriler altında toplanmaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların sosyal problem durumlarına yönelik geliştirmiş oldukları çözüm önerileri, araştırmacılar tarafından tek tek kodlanarak kategorilere ve kategorilerden hareketle temalara ulaşılmıştır. Her iki örneklem grubuna ait çözüm önerilerinden aynı kategori ve temalar elde edilmiştir. Türk çocuklarının sosyal problem durumlarına yönelik geliştirmiş oldukları çözüm önerilerinden hareketle elde edilen kategori ve temalar ve bunlara ait frekanslar Şekil 23’te gösterilmektedir.



Şekil 23. Türkiye örneklemine ilişkin çözüm kategorileri

Şekil 23 incelendiğinde Türk çocukların sunulan sosyal problem durumlarına yönelik çözüm önerilerinin üç tema (kişisel çaba, otoriteye başvurma ve akrana başvurma) ve dokuz kategori (yapıcı çözüm sunma, şiddete-zorbalığa başvurma, duygusal sömürü yapma, problemden kaçma, aldatma-yalan söyleme, otoriteye şikayet etme, otoriteden çözüm isteme, akrana fikir danışma ve akrandan yardım isteme) altında toplandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan Türk çocukları toplam 3786 geçerli çözüm önerisi sunulurken, bunların büyük bir bölümünün

(n = 3203, % 85) kişisel çabaya dayalı çözümler olduğu yani çocukların karşılaştıkları problemleri kendi çabalarıyla çözmeye çalıştıkları görülmektedir. Kişisel çabaya dayalı çözüm önerilerinin büyük bir bölümü (n = 2281, % 71) ise yapıcı çözüm üretmeye dayalı iken, yaklaşık % 10'luk (n = 316) bölümü şiddete-zorbalığa dayanmaktadır. Çocukların yaklaşık %14'ü (n = 448) çözüm bulmak yerine problemden kaçmaya yönelik öneriler belirtirken, yaklaşık %5'i (n = 143) duygusal sömürü yoluyla problemleri çözmeyi hedefleyen çözümler üretmişlerdir. Çocukların en az başvurdukları yöntemin ise aldatma-yalan söyleme (n = 15, % 0,5) odaklı çözümler olduğu görülmektedir. Türk çocukların çözüm üretme amacıyla en çok başvurdukları ikinci yöntem, otoriteye (öğretmen, anne, baba, müdür vb.) başvurma (n = 539, % 14) iken, en az başvurdukları yöntem ise akrana başvurmadır (n = 44, % 1). İngiliz çocukların sosyal problem durumlarına yönelik geliştirmiş oldukları çözüm kategori ve temaları ve bunlara ait frekanslar Şekil 24'te gösterilmektedir.



Şekil 24. İngiltere örneklemine ilişkin çözüm kategorileri

Şekil 24'e göre İngiliz çocukların sosyal problem durumlarına yönelik geliştirmiş oldukları çözüm önerileri üç tema (kişisel çaba, otoriteye başvurma ve akarana başvurma) ve dokuz kategori (yapıcı çözüm sunma, şiddete-zorbalığa başvurma, duygusal sömürü yapma, problemden kaçma, aldatma-yalan söyleme, otoriteye şikayet etme, otoriteden çözüm isteme, akarana fikir danışma ve akrandan yardım isteme) altında yer almaktadır. Bu sonuçlar, her iki örneklem grubunun çözüm önerilerinin aynı tema ve kategoriler altında toplandığını göstermektedir. İngiliz çocukların problem durumlarına yönelik üretmiş oldukları toplam geçerli çözüm sayısının 3254 olduğu ve bu çözümlerin Türk çocukları örnekleminde olduğu gibi büyük bir bölümünün (n = 2782, % 85) kişisel çabaya dayalı çözümler olduğu görülmektedir. Kişisel çabaya dayalı çözüm önerilerinin yaklaşık %76'sı (n = 2102) yapıcı çözüm üretmeye yönelik iken, yaklaşık %14'ü (n = 392) problemden kaçmaya yönelik, yaklaşık %7'si (n = 207) şiddete-zorbalığa başvurma, yaklaşık %2'si (n = 59) duygusal sömürü yapmaya ve yaklaşık %1'i (n = 22) ise aldatma-yalan söylemeye yönelik olduğu görülmektedir. İngiliz çocukların çözüm üretme amacıyla en çok başvurdukları ikinci yöntem, otoriteye (öğretmen, anne, baba, müdür vb.) başvurma (n = 436, % 13) iken, en az başvurdukları yöntem ise akarana başvurma (n = 36, % 2) olduğu görülmektedir. Sonuç olarak hem Türk hem de İngiliz çocukların kendilerine sunulan sosyal problemleri çoğunlukla bireysel çabaları ile çözmeye çalıştıkları, bunun beraber otoriteye ve akranlarına da başvurdukları söylenebilir.

4.6. Tercih Edilen Oyun Türleri ile Çözüm Kategorileri Arasındaki İlişki

Araştırmanın altıncı alt amacı "Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların tercih ettikleri oyun türleri ile sosyal problem durumlarına yönelik çözüm önerileri arasında nasıl bir ilişki vardır? " şeklinde ifade edilmiştir. Oyun türleri ve çözüm önerileri değişkenlerine atanan değerlerin sıralı değerler olması nedeniyle Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Her bir örneklem grubuna ilişkin analiz sonuçlarına ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

4.6.1. Türkiye Örneklemine İlişkin Bulgular

Türk çocuklarının tercih etmiş oldukları video oyun türleri ile sosyal problem durumlarına yönelik çözüm kategorileri arasındaki ilişki Tablo 45'te gösterilmektedir. Tabloda yer alan değişken sayısı fazla olduğu için tablo açıklanırken çarpıcı olduğu düşünülen korelasyonlara yer verilmiştir. Ayrıntılı bilgilere tablo üzerinden ulaşılabilir.

Tablo 45

İçeriklerine Göre Video Oyun Türleri ile Çözüm Kategorileri Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. Platform	1,000	-,134*	,022	-,040	,051	-,126*	-,032	,057	,141*	-,068	-,039	,077	,077	,145*	-,026	,119	-,003	-,004	,047	,034	-,004	-,090
2. Silah-Savaş		1,000	,133*	,309**	-,068	,449**	,192**	-,120*	,137*	,042	,126*	-,130*	-,166**	-,147*	,135*	,091	-,039	,006	-,042	,105	,013	,051
3. Dövüş			1,000	,221**	,015	,082	,160**	-,029	,148*	,103	,086	-,007	-,125*	-,019	-,024	,007	,004	,035	,030	,058	-,001	-,008
4. Hayatta Kalma - Korku				1,000	-,012	,108	,228**	-,063	,070	,034	,033	-,093	-,091	-,021	,169**	,209**	,051	,008	-,033	-,004	,014	,180**
5. Ritim					1,000	-,082	,030	,058	-,004	-,008	-,001	,031	-,048	,012	-,006	-,116	-,023	,034	,116	,010	,006	-,045
6. Aksiyon-Macera						1,000	,222**	-,069	,131*	,095	,213**	-,072	-,190**	-,142*	,030	-,012	,026	,039	-,028	,072	,090	,015
7. Rol Yapma							1,000	,035	,210**	,041	,089	-,105	-,263**	,014	,037	,026	,166**	,026	,011	,072	-,048	,002
8. Simülasyon								1,000	-,052	,009	-,064	,125*	,062	,160**	,066	,059	,086	,038	,048	-,069	-,027	,125*
9. Strateji									1,000	-,103	,218**	-,002	-,104	,026	-,062	-,037	,002	-,010	,077	-,121*	,009	,059
10. Yarış										1,000	,192**	,008	-,152*	-,056	,063	,010	-,032	-,085	,002	,053	-,060	-,077
11. Spor											1,000	-,059	-,192**	-,146*	,166**	,024	,021	,042	,039	-,021	-,117	,165**
12. Puzzle												1,000	-,028	,105	,018	-,042	,101	-,003	-,011	-,093	-,001	,088
13. İvır-Zıvır													1,000	,055	,022	,058	,009	-,019	-,024	,019	,133*	-,060
14. Yapıcı Çözüm Sunma														1,000	-,232**	-,035	,039	-,078	,050	-,115	-,009	,052
15. Şiddete – Zorbalığa Başvurma															1,000	,303**	,218**	,100	-,143*	,087	-,089	,112
16. Duygusal Sömür Yapma																1,000	,143*	,022	-,101	,055	,033	,120
17. Problemden Kaçma																	1,000	,097	-,036	,060	-,088	,123*
18. Aldatma-Yalan Söyleme																		1,000	-,046	-,038	,044	,065
19. Otoriteden Çözüm İsteme																			1,000	-,077	-,012	-,130*
20. Otoriteye Şikayet Etme																				1,000	-,059	-,025
21. Akarana Fikir Danışma																					1,000	-,070
22. Akrandan Yardım İsteme																						1,000

* p < .05 ** p < .01

Tablo 45 incelendiğinde, silah-savaş oyun türü ile dövüş ($r = ,133$, $p < ,05$), hayatta kalma-korku ($r = -,309$, $p < ,01$), aksiyon-macera ($r = ,449$, $p < ,01$), rol yapma ($r = ,192$, $p < ,01$), strateji ($r = -,137$, $p < ,05$) ve spor ($r = ,126$, $p < ,05$) oyun türleri arasında pozitif yönde, simülasyon ($r = -,120$, $p < ,05$), puzzle ($r = -,130$, $p < ,05$) ve ıvır-zıvır ($r = -,166$, $p < ,01$) oyun türleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde dövüş oyunları ile hayatta kalma-korku ($r = ,221$, $p < ,01$), rol yapma ($r = ,160$, $p < ,01$) ve strateji ($r = ,148$, $p < ,05$) oyun türleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bunun yanında simülasyon oyunları ile puzzle oyunları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,125$, $p < ,05$). Bu sonuçlar şiddet içerikli silah-savaş oyunu oynayan çocukların yine şiddet sahneleri içeren dövüş, hayatta kalma-korku, aksiyon macera, rol yapma ve strateji gibi oyun türlerini tercih ettiğini, eğitsel oyunları tercih eden çocukların ise aynı zamanda beceri öğretimini hedefleyen oyunları tercih ettiklerini göstermektedir.

Türk çocukların tercih ettikleri oyun türleri ile çözüm kategorileri arasındaki ilişki incelendiğinde, yapıcı çözüm sunma kategorisi ile platform ($r = ,145$, $p < ,05$) ve simülasyon ($r = ,160$, $p < ,01$) oyunları arasında pozitif yönde ve anlamlı, silah-savaş ($r = -,147$, $p < ,05$), aksiyon-macera ($r = -,142$, $p < ,05$) ve spor ($r = -,146$, $p < ,05$) oyunları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bunun yanında şiddet ya da zorbalık içerikli çözümler ile silah-savaş ($r = ,135$, $p < ,05$), hayatta kalma-korku ($r = ,169$, $p < ,01$) ve spor oyunları ($r = ,166$, $p < ,05$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bulgulardan hareketle simülasyon ya da platform oyunu oynayan çocukların yapıcı çözümlere yöneldikleri, bunun yanında silah-savaş, aksiyon-macera ve spor oyunlarını oynayan çocukların şiddet ya da zorbalık içerikli çözümlere yöneldikleri söylenebilir.

Çocukların sosyal problem durumlarına yönelik geliştirmiş oldukları çözüm kategorileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, şiddete-zorbalığa başvurma ile yapıcı çözüm sunma ($r = -,232$, $p < ,01$) ve otoriteden çözüm isteme ($r = -,143$, $p < ,05$) kategorileri arasında negatif yönde, duygusal sömürü ($r = ,303$, $p < ,01$), problemden kaçma ($r = ,218$, $p < ,01$) kategorileri arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca duygusal sömürü kategorisi ile problemden kaçma kategorisi arasında pozitif yönde ve anlamlı ($r = ,143$, $p < ,05$) bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar şiddete yönelik çözüm sayısı arttıkça duygusal sömürüye dayalı ya da problemden kaçmaya yönelik çözüm sayısının da arttığını bunun yanında yapıcı çözüm sunmaya ya da otoriteye başvurmaya yönelik çözüm sayısının azaldığını göstermektedir. Çözüm kategorileri arasındaki korelasyon katsayıları değişmediğinden tekrara düşmemek adına Tablo 46 ve Tablo 47’de bu bölüme yer verilmemiştir.

Tablo 46

Üretim Amaçlarına Göre Video Oyun Türleri ile Çözüm Kategorileri Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Eğlence	1,000	-,089	-,059	-,263**	,119	-,045	,107	,084	,090	-,005	,022	,074	-,001	,040
2. Eğitsel		1,000	,143*	,006	,002	,202**	-,007	-,008	,022	,022	,008	-,146*	-,001	,125*
3. Ciddi			1,000	,095	-,062	,176**	,000	,012	,045	,004	,074	-,049	,010	,094
4. Basit				1,000	-,222**	,055	,022	,058	,009	-,019	-,024	,019	,133*	-,060
5. Elektronik-Spor					1,000	-,115	,150*	,026	-,047	-,009	,029	,015	-,109	,096
6. Yapıcı Çözüm Sunma						1,000	-,232**	-,035	,039	-,078	,050	-,115	-,009	,052
7. Şiddete – Zorbalığa Başvurma							1,000	,303**	,218**	,100	-,143*	,087	-,089	,112
8. Duygusal Sömür Yapma								1,000	,143*	,022	-,101	,055	,033	,120
9. Problemden Kaçma									1,000	,097	-,036	,060	-,088	,123*
10. Aldatma-Yalan Söyleme										1,000	-,046	-,038	,044	,065
11. Otoriteden Çözüm İsteme											1,000	-,077	-,012	-,130*
12. Otoriteye Şikayet Etme												1,000	-,059	-,025
13. Akarana Fikir Danışma													1,000	-,070
14. Akrandan Yardım İsteme														1,000

* p < .05 ** p < .01

Tablo 46 incelendiğinde, eğitsel oyunlar ile beceri öğretimi amaçlayan ciddi oyunlar ($r = ,143$, $p < ,05$) arasında pozitif yönde ve anlamlı, basit oyunlar ile elektronik-spor oyunları ($r = -,222$, $p < ,01$) arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, Türk çocukları tarafından oynanan eğitsel oyun sayısı arttıkça oynanan beceri öğretimi amaçlı oyun sayısının da arttığını, oynanan elektronik-spor oyun sayısı arttıkça da basit oyunların sayısının azaldığını göstermektedir.

Üretim amaçlarına göre tercih edilen video oyunları ile çözüm kategorileri arasındaki ilişki incelendiğinde, eğitsel oyunlar ile yapıcı çözüm sunma ($r = ,202$, $p < ,01$) ve akrandan yardım isteme ($r = ,125$, $p < ,05$) kategorisi arasında pozitif yönde ve anlamlı, otoriteye şikâyet etme kategorisi arasında ($r = -,146$, $p < ,05$) ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yine ciddi oyunlar ile yapıcı çözüm sunma kategorisi ($r = ,176$, $p < ,01$) ve elektronik spor oyunları ile şiddete-zorbalığa başvurma kategorisi ($r = ,150$, $p < ,05$) arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Sonuç olarak oynanan eğitsel ve ciddi oyun sayısı arttıkça, sosyal senaryolarına yönelik üretilen yapıcı çözüm sayısının da arttığı söylenebilir. Yine eğitsel oyun tercihi arttıkça, akrandan yardım istemeye yönelik çözüm sayısının arttığı ve otoriteye şikâyet etmeye yönelik çözüm sayısının azaldığı söylenebilir. Bunun yanında elektronik-spor amaçlı oynanan oyun sayısı arttıkça da, şiddet ya da zorbalık içerikli çözümlerin de arttığı görülmektedir. Türk çocukların tercih etmiş oldukları geleneksel oyun türleri ile problem senaryolarına yönelik çözüm kategorileri arasındaki ilişki Tablo 47’de (s. 123) gösterilmektedir.

Tablo 47’ye göre rol yapma (canlandırma) oyun türü ile lego-puzzle ($r = ,128$, $p < ,05$) ve strateji-zeka ($r = ,173$, $p < ,01$) oyun türleri arasında ve strateji-zeka oyunları ile masa-kart oyunları arasında ($r = ,225$, $p < ,01$) pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bunun yanında aksiyon-macera oyunları ile spor oyunları ($r = ,218$, $p < ,01$) ve dövüş oyunları ($r = ,127$, $p < ,05$) arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlar, oynanan strateji-zekâ türündeki oyunların sayısı arttıkça, lego-puzzle ve masa-kart oyunların da sayısının arttığı, aksiyon-macera türündeki oyunların sayısı arttıkça, spor ve dövüş türü oyunların sayısının azaldığını göstermektedir.

Tablo 47

Geleneksel Oyun Türleri ile Çözüm Önerileri Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Rol Yapma	1,000	-,063	,054	,103	-,078	-,024	,128*	,173**	,029	,021	,121*	,046	-,008	-,034	-,013	,033	-,041	,070	-,052
2. Spor		1,000	,034	,073	-,218**	,013	-,030	-,036	,025	,017	,021	-,041	,002	,022	,103	,013	-,001	,040	-,034
3. Yarış			1,000	-,021	-,012	-,029	,082	-,067	-,038	-,036	,061	,015	,070	,045	-,029	-,007	,028	,032	-,026
4. İp				1,000	,099	-,040	,094	,041	,114	,035	,026	,103	,075	-,013	,057	-,064	-,064	,058	-,065
5. Aksiyon-Macera					1,000	-,127*	-,044	-,086	,001	-,005	,173**	,036	,060	,112	-,122*	,063	,011	-,028	,054
6. Dövüş						1,000	-,052	,043	-,057	-,054	,046	,053	,151*	-,041	-,043	-,114	,046	-,021	,070
7. Lego-Puzzle							1,000	,066	-,070	-,066	,019	,033	,028	,020	,030	,075	,166**	,001	-,047
8. Strateji-Zeka								1,000	,109	,225**	,116	,033	,057	,019	,136*	,026	,007	-,069	,058
9. Taş									1,000	-,010	,008	,078	,152*	,105	,161**	,033	-,137*	,114	,027
10. Masa-Kart										1,000	,053	-,017	-,122*	-,018	-,054	,073	-,143*	-,048	,121*
11. Yapıcı Çözüm Sunma											1,000	-,232**	-,035	,039	-,078	,050	-,115	-,009	,052
12. Şiddete – Zorbalığa Başvurma												1,000	,303**	,218**	,100	-,143*	,087	-,089	,112
13. Duygusal Sömür Yapma													1,000	,143*	,022	-,101	,055	,033	,120
14. Problemden Kaçma														1,000	,097	-,036	,060	-,088	,123*
15. Aldatma-Yalan Söyleme															1,000	-,046	-,038	,044	,065
16. Otoriteden Çözüm İsteme																1,000	-,077	-,012	-,130*
17. Otoriteye Şikayet Etme																	1,000	-,059	-,025
18. Akarana Fikir Danışma																		1,000	-,070
19. Akrandan Yardım İsteme																			1,000

* p < .05 ** p < .01

Türk çocukların oynadıkları geleneksel oyun türleri ile sosyal problem durumlarına yönelik çözüm önerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, yapıcı çözüm sunma kategorisi ile rol yapma ($r = ,121, p < ,05$) ve aksiyon-macera ($r = ,173, p < ,01$) oyun türleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yine duygusal sömürü içeren çözüm önerileri ile dövüş ($r = ,151, p < ,05$) oyunları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Aldatma/yalan söylemeye yönelik çözüm önerileri ile aksiyon-macera ($r = -,122, p < ,05$) oyunları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlar, oynanan aksiyon-macera ve rol yapma oyunlarının sayısı arttıkça, üretilen yapıcı çözüm sayısının da arttığını, dövüş oyunu sayısı arttıkça da duygusal sömürü amaçlı çözüm sayısının da arttığını göstermektedir.

4.6.2. İngiltere Örneklemine İlişkin Analiz Sonuçları

İngiliz çocuklarının sosyal problem durumlarına yönelik çözüm kategorileri ile tercih etmiş oldukları video oyun türleri arasındaki ilişki Tablo 48’de gösterilmektedir. Tabloda yer alan değişken sayısı fazla olduğu için tablo açıklanırken çarpıcı olduğu düşünülen korelasyonlara yer verilmiştir. Ayrıntılı bilgilere tablo üzerinden ulaşılabilir.

Tablo 48’e göre (s. 125) silah-savaş oyun türü ile dövüş ($r = ,141, p < ,05$), hayatta kalma-korku ($r = ,264, p < ,01$), aksiyon-macera ($r = ,465, p < ,01$), strateji ($r = ,136, p < ,05$), yarış ($r = ,123, p < ,05$), ve spor ($r = ,385, p < ,01$) oyun türleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yine dövüş oyunları ile korku ($r = ,179, p < ,01$), aksiyon-macera ($r = ,159, p < ,05$) ve spor ($r = ,251, p < ,01$) oyunları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

İngiliz çocukların tercih ettiği video oyun türleri ile çözüm önerileri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde ritim ($r = ,173, p < ,01$) oyunları ile yapıcı çözüm sunma kategorisi arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yine silah-savaş oyun türü ile şiddete zorbalığa dayalı çözümler arasında ($r = ,154, p < ,05$) pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Sonuç olarak oynanan silah-savaş oyunlarının sayısı arttıkça problem senaryolarına yönelik şiddet ya da zorbalık içeren çözüm sayısının ve oynana ritim oyunlarının sayısı arttıkça da üretilen yapıcı çözüm sayısının arttığı söylenebilir. İngiliz çocukların sosyal problem durumlarına yönelik çözüm kategorileri ile üretim amaçlarına göre video oyun türleri arasındaki ilişki Tablo 49’da gösterilmektedir.

Tablo 48

İngiliz Çocukların Tercih Etmiş Oldukları Video Oyun Türleri ile Problem Durumlarına Yönelik Çözüm Önerileri Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. Platform	1,000	-,012	-,062	-,018	,041	,159*	,062	,075	,083	,066	-,058	,067	,233**	,065	,123	,009	,196**	,040	-,042	,036	,061	,067
2. Silah-Savaş		1,000	,141*	,264**	,026	,455**	,119	-,109	,136*	,123*	,385**	-,174**	-,226**	,030	,154*	-,066	-,074	,059	,016	,103	-,087	-,062
3. Dövüş			1,000	,179**	,013	,159*	-,026	-,023	,066	,018	,251**	,021	-,103	-,050	,035	-,013	-,082	,076	-,080	-,031	-,043	-,021
4. Hayatta Kalma - Korku				1,000	,005	,077	,055	,028	,101	-,075	,038	-,021	-,004	,004	,042	-,020	-,073	,036	-,101	-,059	,013	-,032
5. Ritim					1,000	,056	,044	,244**	-,053	-,039	-,020	-,040	,200**	,173**	-,068	-,054	,060	-,091	,016	,043	-,006	-,052
6. Aksiyon-Macera						1,000	,119	,045	,123	,205**	,283**	-,094	-,089	,030	,121	-,018	-,037	,044	-,069	-,007	-,018	-,008
7. Rol Yapma							1,000	,105	,167**	-,067	-,033	,034	-,032	,094	,048	-,035	,100	,060	,028	,044	-,095	-,009
8. Simülasyon								1,000	,024	-,055	-,103	,091	,176**	,009	,106	,021	,131*	-,011	,032	,056	-,021	-,022
9. Strateji									1,000	,018	,031	-,020	,047	,000	-,030	,029	,088	,022	-,050	,004	,034	,042
10. Yarış										1,000	,307**	-,001	-,120	,045	-,089	-,162**	,039	,072	,012	,033	-,004	-,089
11. Spor											1,000	-,045	-,202**	,016	-,018	-,004	-,028	-,013	,065	,023	-,029	-,124*
12. Puzzle												1,000	,205**	-,022	-,058	-,014	,052	-,017	,083	-,004	,016	-,028
13. İvır-Zıvır													1,000	,169**	,071	-,003	,103	-,013	,012	,035	,099	,097
14. Yapıcı Çözüm Sunma														1,000	,022	,009	-,124*	,039	-,031	-,028	,010	-,106
15. Şiddete – Zorbalığa Başvurma															1,000	,195**	,159*	,072	-,008	,061	-,028	-,027
16. Duygusal Sömür Yapma																1,000	-,048	-,089	-,026	,182**	,103	,092
17. Problemleri Kaçma																	1,000	,062	-,036	,057	-,143*	-,005
18. Aldatma-Yalan Söyleme																		1,000	,018	,036	,016	,114
19. Otoriteden Çözüm İsteme																			1,000	,136*	,219**	,011
20. Otoriteye Şikayet Etme																				1,000	,131*	,034
21. Akarana Fikir Danışma																					1,000	,076
22. Akrandan Yardım İsteme																						1,000

* p < .05 ** p < .01

Tablo 49

İngiliz Çocukların Üretim Amaçlarına Göre Oynadıkları Video Oyun Türleri ile Problem Durumlarına Yönelik Çözüm Önerileri Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Eğlence	1,000	-,101	,085	-,059	,225**	,112	,169**	-,046	,049	,098	-,031	,049	-,056	-,037
2. Eğitsel		1,000	,207**	,084	,007	-,054	-,101	-,058	,022	-,017	,117	,061	,090	,078
3. Ciddi			1,000	,104	-,082	-,050	,092	-,008	,115	-,011	,027	,014	-,021	,020
4. Basit				1,000	-,198**	,105	,039	,005	,109	,014	-,021	,057	,093	,119
5. Elektronik-Spor					1,000	,039	-,043	-,080	,015	,052	,040	,052	-,039	-,144*
6. Yapıcı Çözüm Sunma						1,000	,022	,009	-,124*	,039	-,031	-,028	,010	-,106
7. Şiddete – Zorbalığa Başvurma							1,000	,195**	,159*	,072	-,008	,061	-,028	-,027
8. Duygusal Sömür Yapma								1,000	-,048	-,089	-,026	,182**	,103	,092
9. Problemden Kaçma									1,000	,062	-,036	,057	-,143*	-,005
10. Aldatma-Yalan Söyleme										1,000	,018	,036	,016	,114
11. Otoriteden Çözüm İsteme											1,000	,136*	,219**	,011
12. Otoriteye Şikayet Etme												1,000	,131*	,034
13. Akrana Fikir Danışma													1,000	,076
14. Akrandan Yardım İsteme														1,000

* p < .05 ** p < .01

Tablo 49 incelendiğinde, eğlence amaçlı üretilen video oyunlar ile elektronik-spor oyunları ($r = ,225, p < .01$), eğitsel oyunlar ile ciddi oyunlar arasında ($r = ,207, p < .01$) pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanında basit oyunlar ile elektronik-spor türündeki oyunlar arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır ($r = -,198, p < .01$). Bu sonuçlar elektronik-spor türünde tercih edilen oyun sayısı arttıkça eğlence türündeki oyun sayısının da arttığını ancak basit içerikli oyun sayılarının azaldığını göstermektedir. Yine oynanan eğitsel içerikli oyun sayısı arttıkça beceri öğretimi amaçlı oyun sayısı da artmaktadır.

Çocukların oyun tercihleri ile çözüm önerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, eğlence türündeki oyunlar ile şiddete – zorbalığa dayalı çözümler arasında pozitif yönde ve anlamlı ($r = ,169, p < ,01$), elektronik-spor oyunları ile akrandan yardım istemeye yönelik çözümler arasında ise negatif yönde ($r = -,144, p < ,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, eğlence türünde oynanan oyun sayısı arttıkça şiddet-zorbalık içerikli çözüm önerilerinin de arttığını ve elektronik-spor türündeki oyun sayısı arttıkça da akrandan yardım istemeye yönelik çözüm sayısının azaldığını göstermektedir.

Tablo 50' ye göre (s. 128) rol yapma oyunları ile aksiyon-macera ($r = 151, p < .05$), lego-puzzle ($r = 180, p < .01$), ve dövüş ($r = 150, p < .05$) oyunları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla beraber strateji-zekâ oyunları ile masa kart oyunları arasında ($r = 287, p < .01$) pozitif yönde, spor oyunları ile ($r = -,152, p < .05$) negatif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar rol yapma- canlandırma türündeki oynanan oyun sayısı arttıkça aksiyon-macera, lego-puzzle ve dövüş türünde oynanan oyun sayısının ve masa-kart türünde oynanan oyun sayısı arttıkça da strateji-zekâ türünde oynanan oyun sayısının da arttığı görülmektedir.

Oynanan geleneksel oyunlar ile çözüm kategorileri arasındaki ilişki incelendiğinde, yapıcı çözüm sunma kategorisi ile rol yapma ($r = 168, p < .01$), spor ($r = 129, p < .05$), aksiyon-macera ($r = 136, p < .05$) ve lego-puzzle ($r = 175, p < .01$) oyun türleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte lego-puzzle ($r = 136, p < .05$) ve strateji-zekâ ($r = 145, p < .05$) türünde tercih edilen oyun sayısı ile akrana fikir danışma kategorisi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Sonuç olarak rol yapma, spor, aksiyon-macera ve lego-puzzle türünde oynanan geleneksel oyunların sayısı arttıkça, geliştirilen yapıcı çözüm sayısının da arttığı görülmektedir. Yine tercih edilen lego-puzzle ve strateji-zekâ türü oyun sayısı arttıkça, akrana fikir danışmaya yönelik çözüm sayısı da artmaktadır.

Tablo 50

İngiliz Çocukların Tercih Etmiş Oldukları Geleneksel Oyun Türleri ile Problem Durumlarına Yönelik Çözüm Önerileri Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Rol Yapma	1,000	-,126*	,010	-,007	,151*	,150*	,180**	,037	,062	,126*	,168**	,040	-,011	-,048	,067	-,063	-,036	,038	,078
2. Spor		1,000	,069	-,029	,119	,000	-,120	-,152*	-,104	,029	,129*	-,027	,028	,136*	,016	,084	,085	-,044	,021
3. Yarış			1,000	-,010	-,035	,064	-,015	-,089	,087	-,029	,047	,046	-,035	,031	,029	-,050	-,117	-,041	,019
4. İp				1,000	-,050	-,024	,228**	-,089	-,101	-,110	,009	,014	,084	,039	-,016	,004	-,016	,033	,053
5. Aksiyon-Macera					1,000	-,017	,098	-,056	,098	,141*	,136*	-,119	-,068	,163**	,009	,014	-,005	-,033	,013
6. Dövüş						1,000	-,029	-,026	-,041	,057	-,037	,052	,153*	-,064	,016	,070	,010	,050	,076
7. Lego-Puzzle							1,000	,082	,071	,130*	,175**	,053	-,008	,084	-,110	,002	,025	,136*	,002
8. Strateji-Zeka								1,000	-,087	,287**	,059	-,024	,072	,053	-,078	,073	,073	,145*	,076
9. Taş									1,000	,030	-,062	-,026	-,014	,012	-,026	-,027	,030	,010	-,011
10. Masa-Kart										1,000	,092	,110	,014	-,005	,006	-,045	,013	,015	,052
11. Yapıcı Çözüm Sunma											1,000	,022	,009	-,124*	,039	-,031	-,028	,010	-,106
12. Şiddete – Zorbalığa Başvurma												1,000	,195**	,159*	,072	-,008	,061	-,028	-,027
13. Duygusal Sömür Yapma													1,000	-,048	-,089	-,026	,182**	,103	,092
14. Problemden Kaçma														1,000	,062	-,036	,057	-,143*	-,005
15. Aldatma-Yalan Söyleme															1,000	,018	,036	,016	,114
16. Otoriteden Çözüm İsteme																1,000	,136*	,219**	,011
17. Otoriteye Şikayet Etme																	1,000	,131*	,034
18. Akrana Fikir Danışma																		1,000	,076
19. Akrandan Yardım İsteme																			1,000

* p < .05 ** p < .01

4.7. Sosyal Problem Durumlarına Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacı “Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların sosyal problem durumlarına ilişkin çözüm önerileri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Türk ve İngiliz çocukların problem senaryolarına yönelik geliştirmiş oldukları çözümler, araştırmanın güvenilirliğinin artırılması adına taranmış ve orijinal haliyle yansıtılmıştır. Her bir problem durumuna ilişkin geliştirilen öneriler çözüm kategorileri bağlamında incelenmiştir. Ayrıca örnek çözümlere yer verilirken tekrara düşmemek adına sadece ilk şekilde problem senaryosuna yer verilmiştir.

4.7.1. Birinci Sosyal Problem Durumuna İlişkin Çözüm Örnekleri

- 93 kodlu katılımcının çözüm önerileri

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?
Arkadaşlarım bana dalga geçiriyor, Hata yaptım

2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)
a) *Hemen kaçayım*
b) *Öğretmene söylerim*
c) *Kavga ederim*
d) *Kabullenirim*

3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
Öğretmene söylemek mantıklı

4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?
Çünkü diğerlerine göre mantıklı

Şekil 25. 93 kodlu katılımcının birinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Çözüm önerileri incelendiğinde ilk ve son çözümün problemden kaçmaya yönelik (hemen kaçayım - kabullenirim), ikinci çözümün otoriteye şikayete yönelik (öğretmene söylerim), üçüncü önerinin ise şiddete yönelik (kavga ederim) olduğu görülmektedir.

- 187 kodlu katılımcının çözüm önerileri

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?
Tenefüste ~~benim~~ oyun oynarken hata yaptığım için bazı arkadaşlarım benimle dalga geçiyorlar. Ve ben bu durumda çok üzülüyorum arkadaşlarımla benimle dalga geçmesini istemiyorum.

2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)
a) Kendimi okunuda geliştiririm.
b) Öğretmene şikayet ederim.
c) Anneme babama şikayet ederim.
d) ~~Benimle dalga geçmezler~~

3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
Kendimi okunuda geliştiririm.

4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?
Çünkü eğer kendimi geliştirirsem arkadaşlarımla benimle dalga geçemezler ve arkadaşlarıma kızılma-
mıs olur. Ve öğretmene şikayet edersem bu seferde arkadaşlarımla benimle dalga geçmezler.

Şekil 26. 187 kodlu katılımcının birinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Katılımcının ilk çözüm önerisinin yapıcı çözüm sunmaya yönelik (o konuda kendimi geliştiririm), diğer çözümlerinin ise otoriteye şikayete yönelik (öğretmenime şikayet ederim – anneme babama şikayet ederim) çözümlerin olduğu görülmektedir.

- 20 kodlu katılımcının çözüm önerileri

Social Situation 1
Imagine that you and most of your class are playing a game during the school break time. While playing this game, some of your friends make fun of you for making mistakes in the game. You now feel bad because of this. How do you solve this problem to stop others in your class making fun of you?

1. Can you identify the what the problem is here?
I've messed up in a game now I need to make up for it.

2. Can you write at least two solutions to this problem? (Please try to write more than two if you can)
Mention it's only a game. Tell your mum
apologise and follow the rules.
Make a joke out of it.
Tell a teacher.

3. Which of your solutions do you think is the best one? (Only for students who offer more than one solution)
Make a joke out of it.

4. Why do you think this is the best one?
Make a joke Tell a teacher.

Şekil 27. 20 kodlu katılımcının birinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Katılımcının toplam beş çözüm önerisi sunduğu ve bu çözüm önerilerinden üçünün (mention it is only a game - bunun sadece bir oyun olduğunu söyle, apologise and follow the rules - özür dile ve kuralları takip et – make a joke out of it - olayı şakaya vur) yapıcı çözüm sunmaya yönelik, diğer ikisinin (tell your mum – annene söyle, tell a teacher – öğretmene söyle) otoriteye şikayet etmeye yönelik olduğu görülmektedir.

- **166 kodlu katılımcının çözüm önerileri**

1. Can you identify the what the problem is here?
Your friends are making fun of you for making mistakes in the game.

2. Can you write at least two solutions to this problem? (Please try to write more than two if you can)

- *Tell a friend*
- *Tell a teacher*
- *Tell the children to stop*
- *Punch them*

3. Which of your solutions do you think is the best one? (Only for students who offer more than one solution)

Tell a teacher

4. Why do you think this is the best one?

because it is the most sensible one and the teacher will help out the most

Şekil 28. 166 kodlu katılımcının birinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Şekil 28 incelendiğinde katılımcının dört çözüm önerisi sunduğu ve bu çözümlerin birinin akrandan yardım istemeye yönelik (tell a friend – bir arkadaşınla konuş), birinin otoriteye şikayet etmeye yönelik (tell a teacher – öğretmenle konuş), birinin yapıcı çözüm sunmaya yönelik (tell the children to stop – alay eden çocuklara durmalarını söyle) ve diğerinin ise şiddete yönelik (punch them – onları yumrukla) olduğu görülmektedir.

4.7.2. İkinci Sosyal Duruma İlişkin Çözüm Örnekleri

- **194 kodlu katılımcının çözüm önerileri**

Sosyal Durum 2

Bilimsel bir proje için, öğretmeninden sınıf arkadaşınla beraber çalışmanı ister. Projeyi bitirmek için iki haftanız vardır. Proje için arkadaşınla görev paylaşımı yaparsınız ve bir hafta sonra, yaptığınız ilerlemeleri görüşmek üzere bir araya gelirsiniz. Toplantıda, arkadaşının görevine dair hiçbir şey yapmadığını öğrenirsin. Artık sadece bir haftanız kalmıştır ve projeden düşük not almak istemiyorsun. Bu problemi nasıl çözersin?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?

Bilimsel bir proje için, öğretmenimsen ve arkadaşlarımı çağırıyor iki haftamız var, proje işi bir haftamız kaldı düşük not almak istemiyorsunuz

2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)

- Arkadaşlarımla deneyi paylaşıp yaparız
- O gün okula gelmeyiz
- Hazırlanırız
- Düşük not alırız

3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)

Bence en etkili çözüm yolu a şıkkı.

4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?

Çünkü hem düşük not almazız hem de öğretmenlerin gözüne gireriz

Şekil 29. 194 kodlu katılımcının ikinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Katılımcının çözüm önerileri incelendiğinde ilk çözüm önerisinin (arkadaşlarımla deneyi paylaşıp yaparız) akrandan yardım almaya yönelik, ikinci önerinin (o gün okula gelmeyiz) aldatmaya-yalan söylemeye yönelik ve dördüncü önerinin (düşük not alırız) probleminden kaçmaya yönelik olduğu görülmektedir. Bunun yanında geliştirilen üçüncü öneriyle (hazırlanırız) tam olarak nasıl bir çözüm faaliyeti sunulduğu belli olmadığı için geçersiz çözüm olarak değerlendirilebilir.

• 225 kodlu katılımcının çözüm önerileri

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?

Arkadaşlarımla proje yaparız. 2 haftamız var. 1. toplantıda

2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)

- arkadaşlarımla çalışırım.
- sağlıktan önemli değil derim
-
-

3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)

sağlıktan önemli değil derim

4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?

Çünkü hiç birsey sağlıktan önemli değil

Şekil 30. 225 kodlu katılımcının ikinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Şekil incelendiğinde katılımcının geliştirmiş olduğu ilk çözümün (arkadaşlarıma dalarım) şiddete yönelik olduğu ve diğer çözümün (sağlıktan önemli değil derim) ise problemin çözümüne yönelik bir öneri olmadığı dolayısıyla geçersiz bir çözüm olduğu görülmektedir.

- **54 kodlu katılımcının çözüm önerileri**

Social Situation 2

For a Science project, your teacher has asked you to work with one of your classmates. You have two weeks to finish this project. After deciding what each of you will do, you meet again in a week's time to discuss progress. At this meeting you find out that your classmate didn't do any work on the task. Now, you have only one week and you do not want to get a low mark. How would you solve this problem?

1. Can you identify the what the problem is here?

Your partner doesn't do any work

2. Can you write at least two solutions to this problem? (Please try to write more than two if you can)

lie to the teacher
tell your partner to do some work

3. Which of your solutions do you think is the best one? (Only for students who offer more than one solution)

lie

4. Why do you think this is the best one?

lying is bad

Şekil 31. 54 kodlu katılımcının ikinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Şekil 34 incelendiğinde, katılımcının iki farklı çözüm önerisi geliştirtirdiği ve ilk çözüm önerisinin (lie to the teacher – öğretmene yalan söyle) aldatma-yalan söylemeye yönelik, ikinci çözüm önerisinin (tell your partner to do some work – proje arkadaşına biraz iş yapmasını söyle) ise yapıcı çözüm sunmaya yönelik olduğu görülmektedir.

- **68 kodlu katılımcının çözüm önerileri**

Şekil 32 (s. 139) incelendiğinde göre katılımcının ilk çözüm önerisi (ask my teacher to allow me to work on my own or with someone else – öğretmenden tek başına ya da başka birisiyle çalışmak için izin iste) otoriteden çözüm istemeye, ikinci çözüm önerisi (tell my teacher that my classmate isn't participating with the school project – öğretmene sınıf arkadaşının projeye katılmadığını söyle) otoriteye şikayet etmeye ve üçüncü çözüm önerisi (chat to my

classmate and tell him/her that they really need to start working – sınıf arkadaşınla konuş ve ona gerçekten çalışmaya başlamaları gerektiğini söyle) ise yapıcı çözüm sunmaya yönelik olduğu görülmektedir.

1. Can you identify the what the problem is here?
My classmate doesn't care about the Science project as much as I do.

2. Can you write at least two solutions to this problem? (Please try to write more than two if you can)

- Ask my teacher to allow me to work on my own or with someone else.
- Tell my teacher that my classmate isn't participating with the school project.
- Chat to my classmate and tell him/her that they really need to start working.

3. Which of your solutions do you think is the best one? (Only for students who offer more than one solution)
Tell my teacher that my classmate isn't participating with the Science project.

4. Why do you think this is the best one?
I think this is the best option because my teacher needs to know that I tried my hardest and I wanted to get a good mark unlike my partner who refused to participate.

Şekil 32. 68 kodlu katılımcının ikinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

4.7.3. Üçüncü Sosyal Duruma İlişkin Çözüm Örnekleri

• 107 kodlu katılımcının çözüm önerileri

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?
~~EVET TANIMLAYABİLİRİM~~ ARICADAŞIMIN SEKİNGE NOLMASI
ARICADAŞLARIMIN UDSLAMASI

2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)

- a) ONABURASININ EVİNGİBİ DÜŞÜNDEM
- b) UTANMA DERİM
- c) BİZİMLE BERABER FUTBOL BASKETBOL V.B. OYNADIRIM
- d)

3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
UTANMA DERİM

4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?
ÇÜNKÜ OZAMAN BİZİM TAYFA YAKATILIR ONCA FUTBOL BASKETBOL V.B. OYNAR

Şekil 33. 107 kodlu katılımcının üçüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Şekil 33'e göre katılımcının tüm çözüm önerileri (ona burası senin evin gibi düşün derim, utanma derim, bizimle beraber futbol basketbol vb. oyna derim) yapıcı çözüm sunmaya yöneliktir.

- **187 kodlu katılımcının çözüm önerileri**

Sosyal Durum 3

Sınıfınıza yeni bir öğrenci gelir. Ancak arkadaşınız fazla çekingen olduğu için haftalar geçmesine rağmen sınıfa uyum sağlayamaz. Bu durum onun diğer öğrenciler tarafından dışlanmasına neden olur. Yeni arkadaşının durumuna çok üzülme tesin ve ona yardım etmek istiyorsun. Arkadaşına yardımcı olmak için neler yaparsın?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin? *Ancak arkadaşım fazla çekingen olduğu için haftalar geçmesine rağmen sınıfa uyum sağlayamaz.*
2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)
 - a) *Arkadaşımı diğer arkadaşlarımla tanıştırmak oyunlara onu da alırlar.*
 - b) *Arkadaşlarıma onu da oyunlara almalarını söylerim.*
 - c)
 - d)
3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
Aşıkçı,
4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?
Çünkü arkadaşlarım onu tanırsalar daha çok sevecekler.

Şekil 34. 187 kodlu katılımcının üçüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Şekil 38 incelendiğinde katılımcının ilk çözüm önerisinin (arkadaşımı diğer arkadaşlarımla tanıştırmak oyunlara onu da alırlar) yapıcı çözüm sunmaya, ikinci önerisinin ise (arkadaşlarıma onu da oyunlara almalarını söylerim) akrandan yardım istemeye yönelik olduğu görülmektedir.

- 20 kodlu katılımcının çözüm önerileri

Social Situation 3

A new student has come to your class. Because she is withdrawn, your new classmate finds it hard to fit into the class even after a few weeks. This means she is excluded by the rest of the class. You are very upset for your new classmate and you want to help her. What would you do to help her in this situation?

1. Can you identify the what the problem is here?

A girl has been ~~suspended~~ excluded.

2. Can you write at least two solutions to this problem? (Please try to write more than two if you can)

See if she wants to hang out.
Ask if she is okay.

Leave her
get a gift.

3. Which of your solutions do you think is the best one? (Only for students who offer more than one solution)

~~Get a~~ get a gift

4. Why do you think this is the best one?

Get a gift

Şekil 35. 20 kodlu katılımcının üçüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Katılımcının üç çözüm önerisinin (see if she wants to hang out – ona takılmak isteyip istemediğini sor, ask if she is okay – ona iyi olup olmadığını sor, get a gift – ona hediye al) yapıcı çözüm sunmaya yönelik olduğu, diğer çözüm önerisinin (leave her – onu yalnız bırak) ise problemden kaçmaya yönelik olduğu görülmektedir.

- 173 kodlu katılımcının çözüm önerileri

1. Can you identify the what the problem is here?

The problem here is there is a nice new girl who wants to fit but the rest of the class is mean to her so I want to help.

2. Can you write at least two solutions to this problem? (Please try to write more than two if you can)

- Make friends
- Cheer up the new girl
- convince the rest of the class to be nice

3. Which of your solutions do you think is the best one? (Only for students who offer more than one solution)

cheer her up

4. Why do you think this is the best one?

because the new girl is hurt because nobody wants to be her friend.

Şekil 36. 173 kodlu katılımcının üçüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Şekil 36 incelendiğinde katılımcının ilk iki önerisinin (make friends – arkadaş ol, cheer up the new girl – yeni kız neşelendir) yapıcı çözüm sunmaya, diğer önerinin (convince the rest of class to be nice – sınıfın geri kalanını nazik olmaları için ikna et) ise akrandan yardım istemeye yönelik olduğu görülmektedir.

4.7.4. Dördüncü Sosyal Duruma İlişkin Çözüm Örnekleri

- 134 kodlu katılımcının çözüm önerileri

Social Situation 4

You have a younger brother who is three years old. Normally you love playing with him. However, sometimes you are jealous of your brother because you think your parents are more interested in him than you. How would you solve this problem?

1. Can you identify the what the problem is here?

you're being 'Outloved'

2. Can you write at least two solutions to this problem? (Please try to write more than two if you can)

• Pull out an RPG
pull out a sniper-rifle

3. Which of your solutions do you think is the best one?

Pull out a sniper-rifle

4. Why do you think this is the best one? (Only for students who offer more than one solution)

~~Pull out~~ Because you can
do 'HEADSHOTS'

Şekil 37. 134 kodlu katılımcının dördüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Şekil 44 incelendiğinde katılımcının problem senaryosuna yönelik iki farklı çözüm önerisi (pull out an RPG – RPG silahını (bir çeşit bazuka) çıkar, pull out a sniper-rifle – keskin nişancı tüfeğini çıkar) geliştirdiği ve her ikisinin de şiddete yönelik olduğu görülmektedir. Katılımcının bahsettiği silahların şiddet içerikli video oyunlarında sıklıkla kullanılan silahlar olduğu ve çocukların çözüm önerileri geliştirirken oyun içeriklerinden esinlendikleri görülmektedir.

• 258 kodlu katılımcının çözüm önerileri

Sosyal Durum 4

3 yaşında bir kardeşin olduğunu düşün. Normalde kardeşinle oyun oynamayı çok seviyorsun. Ancak ailenin kardeşine senden daha çok ilgi gösterdiğini düşündüğün için onu kıskanmaktasın. Bu durum seni oldukça rahatsız etmekte ve bir çözüm bulmak istiyorsun. Bu problemi nasıl çözersin?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?
Kardeşim var ama ailem kardeşime daha çok özen ve ilgi gösteriyor ama ben bu durumdan memnun değilim bu durumu nasıl çözerim?
2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)
a) *Kardeşim hakkında yalan söylerim*
b) *Aileme hissettiklerimi anlatırım*
c) *Ailemle kandırıyorum.*
d)
3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
Bence en etkili çözüm yolu aileme hissettiklerimi anlatmam olur.
4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?
Çünkü bu çözüm yolu herkesin sevebileceği bir yol

Şekil 38. 258 kodlu katılımcının dördüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Şekil 37'ye göre katılımcının ilk ve son çözüm önerileri (kardeşim hakkında yalan söylerim, ailemi kandırıyorum) aldatma-yalana söylemeye yönelik iken, diğer diğer çözüm önerisi yapıcı çözüm üretmeye yöneliktir.

• 237 kodlu katılımcının çözüm önerileri

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?
Kardeşimi seviyorum ama annem ya babam kardeşimi daha çok seviyor gibi geliyor. Bu beni çok
2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)
a) *Bunun aileme konuşurum.*
b) *Kardeşimi gece yarısı uyurken onu uyandırmadan*
c) *götürüp evden çok uzak bir yere bırakırım. Onu köle*
d) *kandırırım.*
3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
Bunun aileme konuşurum.
4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?
Çünkü doğru anlarım.

Şekil 39. 237 kodlu katılımcının dördüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Katılımcı çözümleri incelendiğinde ilk çözüm önerisinin (bunu ailemle konuşurum) yapıcı çözüm önerisi sunmaya yönelik, diğer çözüm önerilerinin (kardeşimi gece yarısı uyurken onu uyandırmadan götürüp evden çok uzak bir yere bırakırım, ona kötü davranırım) ise şiddete-zorbalığa yönelik olduğu görülmektedir.

- **173 kodlu katılımcının çözüm önerileri**

Social Situation 4

You have a younger brother who is three years old. Normally you love playing with him. However, sometimes you are jealous of your brother because you think your parents are more interested in him than you. How would you solve this problem?

1. Can you identify the what the problem is here?

because your brother is younger than you and needs more attention than his sister.

2. Can you write at least two solutions to this problem? (Please try to write more than two if you can)

- Do some yoga
- play with your brother
- Don't get jealous

3. Which of your solutions do you think is the best one? (Only for students who offer more than one solution)

Don't get jealous

4. Why do you think this is the best one?

because if you could control Jealous them everything will be fine

Şekil 40. 173 kodlu katılımcının dördüncü problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Şekil 47'ye göre katılımcı üç çözüm önerisi (do some yoga – biraz yoga yap, play with your brother – kardeşinle oyun oyna, don't get jealous – onu kıskanma) geliştirmiş ve tüm çözüm önerileri yapıcı çözüm sunmaya yöneliktir.

4.7.5. Beşinci Sosyal Duruma İlişkin Çözüm Örnekleri

- 212 kodlu katılımcının çözüm önerileri

Sosyal Durum 5

Bir gün, en yakın üç arkadaşlarıyla beraber oyun oynarken sevimli bir yavru köpek bulursunuz. Görünen o ki, annesi yavru köpeği terk etmiş ya da annesinin başına bir şey gelmiş. Yavru köpeği sahiplenmek ve bakmak istiyorsun. Fakat bir problem var. Diğer üç arkadaşın da onu sahiplenmek istemektedir. Aranızda anlaşmazlığa düştünüz. Bu duruma bir çözüm bularak yaşanan anlaşmazlığa son vermek istiyorsun. Bu problemi nasıl çözersin?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?

Bir gün, 3 arkadaşımınla oyun oynarken sevimli bir köpek buluruz. Görünen o ki, yavru köpek terk edilmiş ya da annesine bir şey gelmiş, öfdele onusahip.

2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)

- a) Onu barınağa veririz.
- b) Ona sahip buluruz.
- c)
- d)

3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)

~~a) Onu barınağa veririz.~~
a) Onu barınağa veririz.

4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?

Çünkü orda bizden daha iyi bakılır.

Şekil 41. 212 kodlu katılımcının beşinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Katılımcı çözümleri incelendiğinde her iki önerinin de (onu barınağa veririz, ona sahip buluruz) kişisel çabaya dayalı yapıcı çözüm sunmaya yönelik olduğu görülmektedir.

- 237 kodlu katılımcının çözüm önerileri

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?

Köpek buluyoruz ve 3 arkadaşımızla beraber. Üç arkadaşta köpek, sahiplenmek istiyor. Anlaşmazlık.

2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)

- a) Köpeği kaçırmak.
- b) Atılan alarım.
- c) Arkadaşlarımın küserim.
- d) Şekim giderim.

3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)

Atılan durum.

4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?

Çünkü onları üzmesini istemem.

Şekil 42. 237 kodlu katılımcının beşinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Katılımcının ilk çözüm önerisinin (köpeği kaçırmak) şiddete-zorbalığa, ikinci çözüm önerisinin (alttan alırım) yapıcı çözüm sunmaya, üçüncü önerinin (arkadaşla kuserim) duygusal sömürüye ve dördüncü önerinin (çekip giderim) problemenden kaçmaya yönelik olduğu görülmektedir.

• 208 kodlu katılımcının çözüm önerileri

Social situation 5

One day you find a cute puppy when you are playing a game together with your three closest friends. It appears that the puppy's mother abandoned it or something happened to the puppy's mother. You want to adopt it and keep it. But there is a problem. Your three friends also want to keep it too and you are in disagreement with each other. You want to find a solution to stop the disputes. How would you solve this problem?

1. Can you identify the what the problem is here?

An abandoned puppy is found by us but we argue about who can keep it.

2. Can you write at least two solutions to this problem? (Please try to write more than two if you can)

- Argue until someone wins the argument.
- Vote or do a raffle draw with our names.
- We could take turns to babysit the dog.
- Just leave it / take it to a vet or animal rescue.

3. Which of your solutions do you think is the best one? (Only for students who offer more than one solution)

Take it to an animal rescue / vet.

4. Why do you think this is the best one?

Because they could take it to a good owner and put up 'Missing' posters. This will also stop the argument.

Şekil 43. 208 kodlu katılımcının beşinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Katılımcının çözüm önerileri incelendiğinde çözümlerin (argue until someone win the argument – birisi tartışmayı kazanana kadar tartışmaya devam et, vote or do a raffle draw with our names – oylama yap ya da isimlerimizle kura çek, we could take turns to babysit the dog – sırayla köpeğe bakabiliriz, just leave it – onu orada bırak, take it to vet or animal rescue – onu veterinerine ya da hayvan barınağına götür) tamamının kişisel çabaya dayalı yapıcı çözüm sunmaya yönelik olduğu görülmektedir.

- 140 kodlu katılımcının çözüm önerileri

1. Can you identify the what the problem is here?
All three friends want the puppy.

2. Can you write at least two solutions to this problem? (Please try to write more than two if you can)
- Trick them that As dinner time
- Tell them its her party today
- Just run of with the puppy.

3. Which of your solutions do you think is the best one?
Just run of with the puppy.

4. Why do you think this is the best one? (Only for students who offer more than one solution)
Because her friends might not fall for the trick.

Şekil 44. 140 kodlu katılımcının beşinci problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Şekil 44 incelendiğinde katılımcı çözümlerinin tamamının (trick them that as dinner time – onları akşam vakti diyerek kandır, tell them it's her party today – onlara bugün onun partisi olduğunu söyle, just run of with teh puppy – sadece köpeği al ve kaç) aldatma-yalan söylemeye yönelik olduğu görülmektedir.

4.7.6. Altıncı Sosyal Duruma İlişkin Çözüm Örnekleri

- 186 kodlu katılımcının çözüm önerileri

Sosyal Durum 6

Arkadaşlarını ikna ettiğini ve yavru köpeği sahiplendiğini düşün. Ancak onu eve götürdüğünde ailen, köpeğin evde kalmasına izin veremeyeceklerini söylerler. Köpeğin dışarda kalmasına gönlün razı değildir ve aileni bir şekilde ikna ederek yavru köpeğin evde kalmasını sağlamak istiyorsun. Bu problemi nasıl çözersin?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?

anne ve babanın köpeği içeri alması.

2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)

a) annemle arkadaşlar konuşur.

b) hergün arkadaşlarla dışarda bakarız.

c) dışarı kulübe yaparız.

d) Aileme köpeğin benimle daha iyi vakit geçirebileceğini söylerim.

3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)

~~hergün arkadaşlarla dışarda bakarız.~~ (d) şıkkı

4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?

~~Çünkü arkadaşlarla dışarda bakarız.~~
Çünkü köpek gerçekte benimle daha iyi vakit geçirir.

Şekil 45. 186 kodlu katılımcının altıncı problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Şekil 45 incelendiğinde ilk çözüm önerisinin (ennemle arkadaşlar konuşur) akrandan yardım istemeye, ikinci ve üçüncü önerisinin (hergün arkadaşlarla dışarda bakarız, dışarı kulübe yaparız) problemden kaçmaya yönelik olduğu görülmektedir. Çünkü bu senaryoda katılımcıdan ailesini köpeğin evde kalmasına bir şekilde razı edilmesi istenmektedir. Dördüncü çözüm önerisinin (aileme köpeğin benimle daha iyi vakit geçirebileceğini söylerim) ise yapıcı çözüm sunmaya yönelik olduğu görülmektedir.

- 237 kodlu katılımcının çözüm önerileri

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?
Eve köpek getirdin. Ama annen izin vermiyor.
Köpeğin dışarda kalmasını istemiyorsun.
2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)
 - a) Köpeği arkadaşşıma veririm.
 - b) Köpeği öldürürüm acı çekmemesi için.
 - c) Razi olurum. Dışarda kalmasına.
 - d)
3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
Köpeği arkadaşşıma veririm.
4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?
Köpek sıcak yur.

Şekil 46. 237 kodlu katılımcının altıncı problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Katılımcının geliştirmiş olduğu birinci ve üçüncü çözüm önerisinin (köpeği arkadaşşıma veririm, razı olurum dışarda kalmasına) problemden kaçmaya yönelik, ikinci çözüm önerisinin (köpeği öldürürüm acı çekmemesi için) ise şiddete-zorbalığa yönelik olduğu görülmektedir.

- 123 kodlu katılımcının çözüm önerileri

Katılımcının çözüm önerileri incelendiğinde ilk önerinin (beg them – onlara yalvar) duygusal sömürü amaçlı, diğerinin (promise there will be no mess – hiç dağınıklık olmayacağına dair söz ver) ise kişisel çabaya dayalı yapıcı çözüm sunma amaçlı olduğu görülmektedir.

Social situation 6

Imagine that you have convinced your friends and you got to keep the puppy. However, your parents have told you that they won't have a puppy in the house, when you take it home. You don't want to keep it outside in the garden and you have to find a way to convince your parents to let you keep it. How would you solve this problem?

1. Can you identify the what the problem is here?

They won't let you keep it

2. Can you write at least two solutions to this problem? (Please try to write more than two if you can)

beg them

Promise there will be no mess

3. Which of your solutions do you think is the best one?

2nd one

4. Why do you think this is the best one? (Only for students who offer more than one solution)

Because it will be normal around the house no extra mess

Şekil 47. 123 kodlu katılımcının altıncı problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

• 236 kodlu katılımcının çözüm önerileri

1. Can you identify the what the problem is here?

Your Parents don't want a puppy.

2. Can you write at least two solutions to this problem? (Please try to write more than two if you can)

Kill them. Trade them. lock them in their room. SPANK them.

3. Which of your solutions do you think is the best one?

Kill them

4. Why do you think this is the best one? (Only for students who offer more than one solution)

because if you kill them they can't tell you what to do

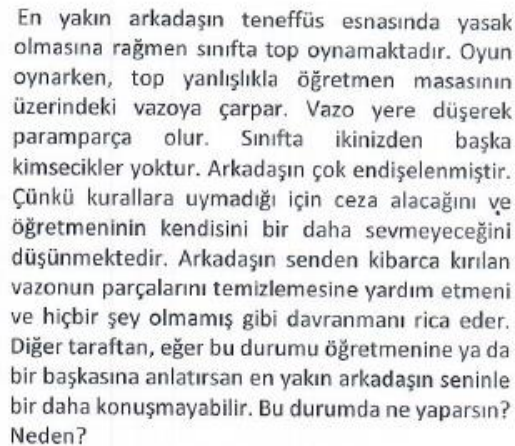
Şekil 48. 236 kodlu katılımcının altıncı problem senaryosuna ilişkin çözüm önerileri

Şekil 48 incelendiğinde katılımcının çözüm önerilerinin tamamının (kill them – onları öldür, trade them – onları sat, lock them in the room – onları odaya kilitle, spank them – onlara dayak at) şiddet ve zorbalık içerikli olduğu görülmektedir.

Araştırmamanın on beşinci alt amacı “Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların ahlaki ikilem hikayelerine ilişkin değer yargıları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Türk ve İngiliz çocukların ahlaki ikilem hikayelerine yönelik yargıları taranarak orijinal haliyle yansıtılmıştır. Bu sayede araştırmanın güvenilirliğinin artırılması hedeflenmektedir. Her bir ahlaki ikilem hikayesine ilişkin Türk ve İngiliz çocukların geliştirmiş oldukları değer yargılarından örnekler sunularak bu yargıların Kohlberg’in ahlak gelişimi teorisine göre hangi düzeye denk geldiği değerlendirilmiştir. Örnek yargılara yer verilirken tekrara düşmemek adına sadece ilk resimde ikilem hikâyesine yer verilmiştir.

- **68 kodlu katılımcının kırılan vazo hikâyesine ilişkin yargısı**

Kırılan Vazo

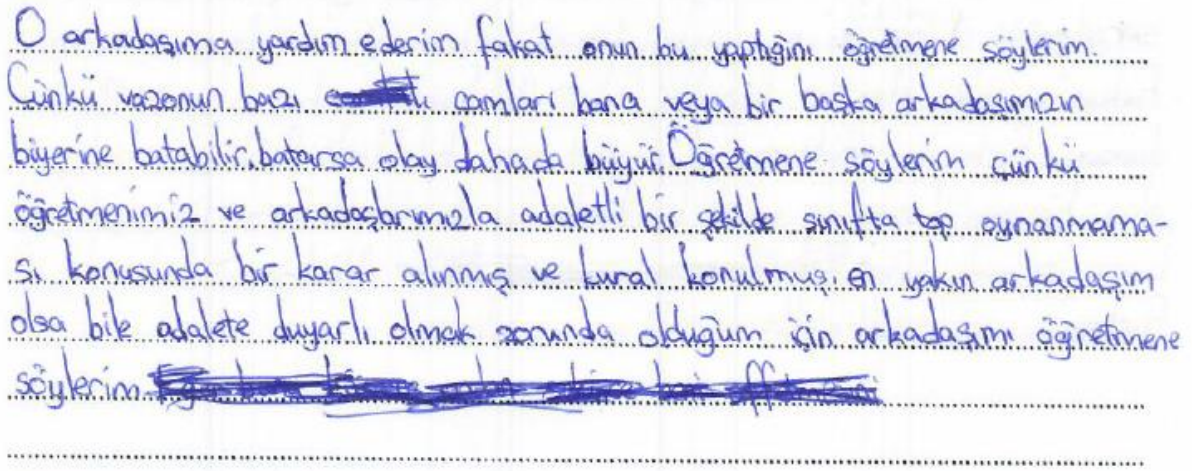


Fuqarodindendindin cunkilabim en yakın arkadaşım benilm canım yanarsa arkadaşların yanarsa yanarsa benimde canım yanarsa en yakın arkadaşla bir sevdin. Sonrasında da canı ız a ölmemi isteye isteye intihar etti.

146

Katılımcının kırılan vazo hikâyesine yönelik yargısı incelendiğinde yardım etmeyi seçtiği için hedeflenen değere yönelik bir yargı olduğu ve birinci düzey (ceza ve itaat eğilimi) ile üçüncü düzeye (toplumsal onay eğilimi) yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Birinci düzeyde bireylerin davranışı yapıp ya da yapmama nedenleri ceza almaktan kaçınmadır. Katılımcının “arkadaşımın ceza almasını asla ve asla istemem” cümlesi bu düzeye yönelik bir davranıştır. Üçüncü düzey bireylerinde ise toplumsal beklentileri karşılama, iyi çocuk olma, çevresindeki insanların bir arkadaş, kardeş, akraba vb. olarak beklentileri doğrultusunda hareket etme davranışları ön plana çıkar. Katılımcının “arkadaşımın canı yanarsa benim de canım yanar” ve “yani yakın arkadaşlık böyle bir şeydir” ifadeleri iyi çocuk eğiliminin ve arkadaşının beklentisi doğrultusunda davranışının bir göstergesidir.

- 157 kodlu katılımcının kırılan vazo hikâyesine ilişkin yargısı



O arkadaşına yardım ederim fakat onun bu yaptığını öğretmene söylerim. Çünkü vazonun bazı camları bana veya bir başka arkadaşımın üzerine bataabilir batarsa olay daha da büyür. Öğretmene söylerim çünkü öğretmenimiz ve arkadaşlarımızla adaletli bir şekilde sınıfta top oynamaması konusunda bir karar alınmış ve kural konulmuş. En yakın arkadaşım olsa bile adalete duyarlı olmak zorunda olduğum için arkadaşımı öğretmene söylerim. ~~En yakın arkadaşım olsa bile adalete duyarlı olmak zorunda olduğum için arkadaşımı öğretmene söylerim.~~

Şekil 50. 157 kodlu katılımcının kırılan vazo hikâyesine ilişkin yargısı

Katılımcı yargısı incelendiğinde iki farklı ahlaki düzeye yönelik ifadelerin bulunduğu görülmektedir. Katılımcının arkadaşına yardım etmesinin nedeni “kırılan cam parçalarının diğerlerinin bir yerine batmasını ve bu olayın daha da büyümesini” engellemek yani iyi çocuk eğilimi göstermektir. Dolayısıyla bu ifade üçüncü ahlaki düzeye denk gelmektedir. Katılımcının öğretmene söylemesinin nedeni ise “en yakın arkadaşım bile olsa adalete duyarlı olmak zorunda hissettiği için” olduğu belirtilmiştir. Yani dördüncü düzey olan norm ve yasalara uygun davranma eğilimi gösterilmiştir.

- 89 kodlu katılımcının kırılan vazo hikâyesine ilişkin yargısı

MORAL DILEMMA STORIES

The Broken Vase



Your closest friend is playing with a ball in the classroom during the break time although it is not allowed. While playing, the ball accidentally hit a vase on the teacher's desk and it shattered. There is no one in the classroom except the two of you. He is so worried about breaking the rules because it may cause him to be punished and may stop the teacher liking him. He kindly asks you that help him clean the pieces of broken vase and you pretend as if nothing happened. On the other hand, you know that, if you tell the teacher or someone else, you may lose your friendship with him. What would you do in this case? Why?

I would not tell a teacher because....

• they would be upset

• it is just a vase

• friend are important

• I would get called a tell tail

Şekil 51. 89 kodlu katılımcının kırılan vazo hikâyesine ilişkin yargısı

Katılımcı yargısı:

“Öğretmene söylemezdim. Çünkü...

1. Üzülecekti.

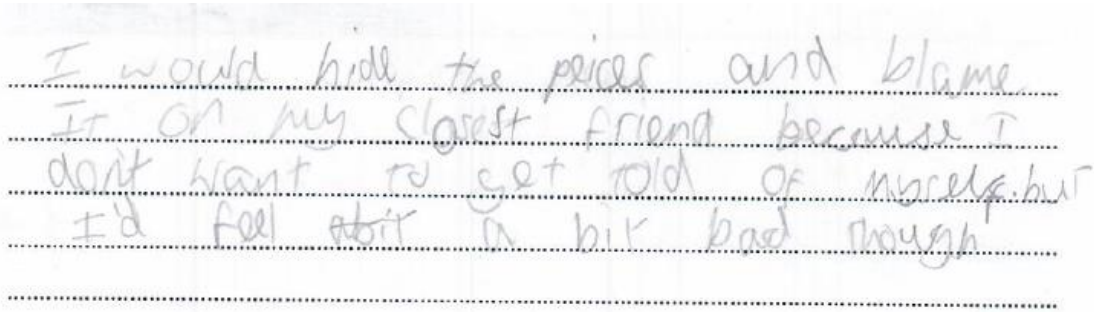
2. O sadece bir vazo

3. Arkadaşlar önemlidir.

4. İspiyoncu olarak bilinirdim.” şeklindedir.

Katılımcının arkadaşına yardım etmeyi seçmesine ilişkin belirtmiş olduğu birinci ve üçüncü nedenin toplumsal onay eğilimine (3. düzey) ikinci ve dördüncü nedenin ise ceza ve itaat eğilimine (1. düzey) yönelik olduğu görülmektedir. Çünkü birinci ve üçüncü nedende iyi çocuk ve bir arkadaş olarak beklentileri karşılama eğilimi varken iken, ikinci ve dördüncü nedende davranışın olumsuz sonucundan kaçınma ve nesnenin fiziksel boyutuna göre karar verme eğilimi vardır.

- **239 kodlu katılımcının kırılan vazo hikâyesine ilişkin yargısı**



Şekil 52. 239 kodlu katılımcının kırılan vazo hikâyesine ilişkin yargısı

Katılımcı yargısı “Kırılan parçaları saklar ve en yakın arkadaşımı suçladım. Çünkü azarlanmak istemiyorum. Fakat bunun için birazcık kötü hissederdim.” şeklindedir. Yargının içeriği incelendiğinde tamamen otoriteden gelebilecek olan cezadan kaçmaya yönelik olduğu yani 1. düzey olan ceza ve itaat eğiliminde olduğu görülmektedir.

4.8.2. Çalınan Yavru Köpek Hikâyesine İlişkin Örnek Yargılar

- **88 kodlu katılımcının çalınan yavru köpek hikâyesine ilişkin yargısı**

Şekil 53 incelendiğinde katılımcının hoşgörülü olmayı seçtiği yani değere yönelik yargı bildirdiği görülmektedir. Bununla beraber katılımcı affetme davranışını ilk fırsatta köpeğin geri getirilmesine şartına bağlaması ikinci düzey olan saf çıkarıcı eğilimi olduğunu göstermektedir. Çünkü bu düzeyde bireyler aynı zamanda karşılıklı adil alış-veriş görüşündedirler. Köpeğimi getirirsen seni affederim gibi. Ayrıca köpeğin geri gelince hem Ali hem de köpeği ile oyanayacağını belirmesi üçüncü düzey olan iyi çocuk eğiliminin

göstergesidir. Yargının tamamı ele alındığında katılımcının geçiş düzeyinde olduğu ancak ikinci düzeyin daha baskın olduğu [2(3)] görülmektedir.

Çalınan Yavru Köpek



Furkan ve Ali yakın arkadaşdır. İkisi de aynı mahallede yaşamakta ve beraber çokça vakit geçirmektedirler. Bir gün, Furkan'ın ailesi ona sevimli bir yavru köpek hediye eder. Furkan köpeği çok sevmiştir ve artık vaktini yavru köpeklerle geçirdiği için arkadaşını ihmal etmeye başlar. Bu durum Ali'nin yavru köpeği kıskanmasına neden olur. Ali köpeğin Furkan ile olan dostluklarını bozduğunu düşünmektedir. Ona göre eğer köpek ortadan kaybolursa, yine eskisi gibi yakın arkadaş olabileceklerdir. Bir gün, Furkan okuldan döndüğünde köpeğini bulamaz. Köpeğin olabileceği her yere bakar ancak nafile. Köpek ortalarda yoktur. Ailesiyle birlikte

haftalarca köpeği aramalarına rağmen bulamazlar. Artık Furkan köpeğinden umudunu kesmiş ve eskisi gibi Ali ile oynamaya başlamıştır. Ali, arkadaşlığını geri kazandığı için mutludur; ancak köpeğin kaybolmasına neden olduğu için de kendisini suçlu hissetmektedir. Bir gün, suçluluk hissine daha fazla dayanamaz ve Furkan'a yavru köpeği kendisinin çaldığını itiraf eder. Köpeğin geri gelmesine imkân yoktur. Çünkü Ali onu çok uzakta yaşayan bir akrabasına vermiştir. Ali, köpeğin güvende olduğundan ve ona iyi bakıldığından emindir. Furkan'a köpeği çok kıskandığını ve arkadaşlığını geri kazanmak için böyle bir şey yaptığını söyler. Ali, yaptığından çok pişman olmuştur ve arkadaşından kendisini affetmesini ister. Sizce Furkan Ali'yi affetmeli mi? Niçin?

Evet onu affederdim. Ancak bir şartım var derim. Uzaktaki birininle görüştüğün ilk fırsatta köpeğimi getir. Ana üzülme hem köpeğinle oynar yada ağam hem de seninle derim. Ali köpeğimi bana verince hem köpeklerle hem de Ali ile oynarım.

Şekil 53. 88 kodlu katılımcının çalınan yavru köpek hikâyesine ilişkin yargısı

- 248 kodlu katılımcının çalınan yavru köpek hikâyesine ilişkin yargısı

Affedemem. O onun köpeğini çalmış, çok kıskant, böyle bir şey yaptığı için onu dövüldüm ve ona bir daha arkadaş olmam onla konuşmam ve onun hayvanı olursa ben de aynı şeyi yaparım.

Şekil 54. 248 kodlu katılımcının çalınan yavru köpek hikâyesine ilişkin yargısı

Katılımcı yargısı incelendiğinde katılımcının değere yönelik olmayan yargıyı yani affetmemeyi tercih ettiği görülmektedir. Katılımcı arkadaşının niyetini dikkate almadan sadece olayın sonucuna göre yargıya vardığı ve yapılan yanlış davranışın cezalandırılmasını istediği (onu dövmek, bir daha arkadaş olmamak, köpeği olursa onu çalmak) görülmektedir. Dolayısıyla katılımcının birinci düzey olan “ceza ve itaat eğiliminde” olduğu söylenebilir.

- 111 kodlu katılımcının çalınan yavru köpek hikâyesine ilişkin yargısı



The Stolen Puppy

David and Tommy are close friends. They live in the same neighbourhood and spend a lot of time together. One day, David's mother gives him a lovely puppy and David loves it from the moment he got it. After getting the puppy, David starts to neglect Tommy. He mostly spends his time with the puppy, which causes Tommy to be jealous. Tommy thinks that the puppy is spoiling his friendship with David and thinks if the puppy disappears, they be close friends again. One day, when David came back from school, his puppy was gone. He was very upset when he realized that it had been stolen. After a few weeks searching, David

was unable to find it. After he gave up searching for his puppy, David and Tommy's friendship returned to normal. Tommy was glad that he was friends with David again but felt guilty that he had stolen the puppy. Tommy then confessed to David that he had stolen the puppy and had given it to one of his relatives who was living far from where they lived. Although there was no possibility of the puppy returning, he was sure that puppy was now in safe hands. He told to David that he did it to get his friendship back and that he was very upset about what he did and asked David for forgiveness. Should David forgive Tommy or not? Why?

David should forgive Tommy because if he does Tommy might try to get the puppy back and all three of them could play together also David should forgive Tommy because all he wanted to do was get his attention Tommy never wanted to hurt David's feelings. David should also forgive Tommy because ~~now~~ he's still got Tommy and if he didn't forgive Tommy he would have guilt and maybe regret his decision because they are close friends.

Katılımcı yargısı “ David tommy’i affetmeli çünkü eğer tommy yavru köpeği geri getirmeye çalışırsa üçü beraber oynarlar. David Tommy’i affetmeli çünkü Tommy’nin tek istediği arkadaşının ilgisi çekebilmek. David’i incitmeyi hiç istemedi. Ayrıca David hala Tommy’e sahip ve eğer Tommy’i affetmezse belki de suçluluk duyacak ve kararından pişman olacak. Çünkü onlar yakın arkadaş.” şeklindedir. Yargı incelendiğinde katılımcının değere yönelik yargı olan hoşgörüyü seçtiği görülmektedir. Katılımcının affetme nedeni olarak Tommy’nin kötü niyetle yapmamış olmasını ve arkadaşlığın önemli olduğunu vurgulayarak kaybedilmemesi gerektiğini belirtmesi iyi çocuk eğilimi gösterdiğini göstermektedir. Dolayısıyla katılımcı yargısının üçüncü düzey olan “toplumsal onay eğilimine” olduğu görülmektedir.

- 99 kodlu katılımcının çalınan yavru köpek hikâyesine ilişkin yargısı

Why?
Stupid
yes because why spoil a good friendship for a ~~dog~~ dog
and a dog doesn't really do alot of stuff with you
and will die in a year or two but a person can
live up to 80 years.

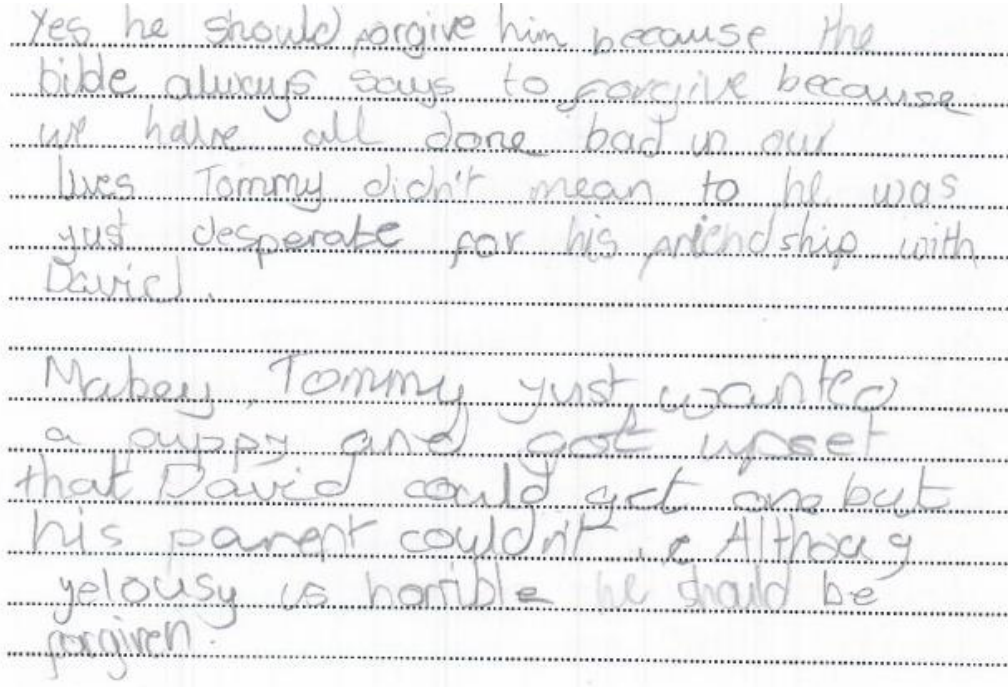
Şekil 56. 248 kodlu katılımcının çalınan yavru köpek hikâyesine ilişkin yargısı

Katılımcı yargısı “Evet çünkü neden iyi bir arkadaşlık aptal bir köpek için bozulsun ki. Köpekle pek çok şeyi yapamazsın ve bir iki yıl içinde ölürlers fakat bir kişi 80 yaşına kadar yaşabilir.” şeklindedir. Katılımcı değere yönelik yargı olan affetmeyi benimsemiştir ancak insanları ve köpekleri karşılaştırarak hangisi daha çok işine yarıyorsa onu seçmesi saf çıkarıcı bir eğilim gösterdiğini göstermektedir.

- 102 kodlu katılımcının çalınan yavru köpek hikâyesine ilişkin yargısı

Şekil 57 incelendiğinde katılımcı yargısının “Evet onu affetmeli çünkü İncil daima affetmelisin der. Çünkü bizler yaşamımızda kötü şeyler yaparız. Tommy isteyerek yapmadı o sadece David’le olan arkadaşlığı için çaresizdi. Belki de Tommy sadece bir yavru köpek istedi ve David’in sahip olmasına ve kendi ailesinin ona alamamasına üzüldü. Kıskançlık

korkunç bir şey olmasına rağmen Tommy affedilmeli.” Şeklinde olduğu görülmektedir. Katılımcı yargısının değere yönelik yargı olan affetme davranışı üzerine olduğu görülmektedir. Katılımcı Tommy’nin içinde bulunduğu ruh halini anlamaya çalışarak yani empati yaparak affetmeyi seçmiştir. Dolayısıyla iyi çocuk eğilimi gösterdiği söylenebilir.



Yes he should forgive him because the bible always says to forgive because we have all done bad in our lives. Tommy didn't mean to he was just desperate for his friendship with David.

Maybe Tommy just wanted a puppy and got upset that David could get one but his parent couldn't. Although jealousy is horrible he should be forgiven.

Şekil 57. 248 kodlu katılımcının çalınan yavru köpek hikâyesine ilişkin yargısı

4.8.3. Daha Fazla Gelir Hikâyesine İlişkin Örnekler

- 74 kodlu katılımcının daha fazla gelir hikâyesine ilişkin yargısı

Şekil 58’e göre katılımcı bilimsellik değerine yönelik yargı belirlemektedir. Katılımcının Suna öğretmenin işinde kalırsa ülkesine yeni teknolojiler ve para kazandırarak katkı yapabileceğini belirtmesi toplumsal bir bakış açısına sahip olduğunu ve toplumun refahı ve huzurunu önemseydiğini göstermektedir. Dolayısıyla katılımcının beşinci düzey olan toplumsal sözleşmeler eğiliminde olduğu görülmektedir.

Daha Fazla Kazanç



Suna öğretmen fen bilgisi öğretmenidir. İşinde çok başarılı olan Suna öğretmen aynı zamanda iyi bir bilim insanıdır. Öğretmenliğin yanında, topluma faydalı olabilecek önemli bilimsel çalışmalar yürütmektedir. Çalıştığı şehirde iki defa "yılın öğretmeni" seçilmiş ve artık herkes tarafından tanınmaktadır. Bir gün, Suna öğretmen yeni bir iş teklifi alır. Eğer teklifi kabul ederse, aylık maaşı üç kat daha fazla olacaktır. Ancak bu durumda çok sevdiği öğretmenliği bırakmak zorunda kalacak ve de bilimsel çalışmalarını daha fazla yürütemeyecektir. Diğer taraftan yeni işi kendisine ve ailesine daha iyi bir yaşam imkânı sunacaktır. Sence Suna öğretmen iş teklifini kabul etmeli mi? Niçin?

İş teklifini kabul etmemelidir. Çünkü ülkemize yeni teknolojiler ve para kazandırabilir ve ondan daha fazla maaş alır. Ve ülkemize katkı yapar.

Şekil 58. 74 kodlu katılımcının daha fazla gelir hikâyesine ilişkin yargısı

• 255 kodlu katılımcının daha fazla gelir hikâyesine ilişkin yargısı

Evet parası artırdı, çalıştığı kurumu oldu, daha zengin olup daha şey olabiliyor daha çok kışları teneşire ondan bahsedecekler ve daha lüks bir hayat yaşıyor.

Şekil 59. 255 kodlu katılımcının daha fazla gelir hikâyesine ilişkin yargısı

Katılımcı yargısının değere yönelik yargı olmadığı yani bilimselliği seçmediği görülmektedir. Katılımcının bu karara neden olarak gösterdiği Suna öğretmenin parasının artarak daha zengin olacak olması ve herkes tarafından tanınacak olması ifadeleri katılımcının saf çıkarıcı bir eğilime sahip olduğunu göstermektedir.

• 126 kodlu katılımcının daha fazla gelir hikâyesine ilişkin yargısı

More Income



Sarah is a science teacher in high school. She is very successful at her job and a good scientist. In addition to her teaching, she carries out important scientific studies that will be good for everyone. She is twice awarded "teacher of the year" in city where she lives and is now famous in the city. One day she gets a job offer from a management company. If she accepts the offer, she will earn three times as much money but she will no longer teach or carry out her scientific work in a job that she loves. If she takes the job, it will mean a good life for herself and her family. Should Sarah take the job or not? Why?

No because she has a talent that no body has and that's the way she is special if she leaves her job she would lose her talent. And also some children who want to have a good education might not have a bad teacher.

Şekil 60. 126 kodlu katılımcının daha fazla gelir hikâyesine ilişkin yargısı

Katılımcı yargısı “ Hayır çünkü Suna öğretmen kimsenin sahip olmadığı ve onu özel yapan bir yeteneğe sahip. Eğer işinden ayrılırsa yeteneğini kaybeder ve aynı zamanda iyi eğitim isteyen bazı çocuklar kötü bir öğretmenle buna sahip olamazlar.” şeklindedir. Katılımcı yargısının değere yönelik yargı seçtiği görülmektedir. Katılımcının öğretmenin yeteneğini kaybetmemesini ve çocukların iyi eğitim alma hakkının bulunduğunu savunarak toplumsal bir bakış açısı sergilemiştir. Çünkü bu dönemdeki bireyler en fazla kişinin yararına olan şeyin en iyi olduğunu savunur. Ona göre suna öğretmenden kendisinden ziyade toplumun daha büyük bir kesimini oluşturan öğrencileri düşünmelidir. Dolayısıyla katılımcının toplumsal sözleşmeler eğiliminde olduğu söylenebilir.

- 110 kodlu katılımcının daha fazla gelir hikâyesine ilişkin yargısı

yes because if it pays more than three times as much as a science teacher she probably g. be able to get a lambo and a big house so she would have an amazing life

Şekil 61. 110 kodlu katılımcının daha fazla gelir hikâyesine ilişkin yargısı

Şekil 70'e göre katılımcı yargısı “Evet çünkü fen bilgisi öğretmen maaşının üç katı kadar maaş ödeniyorsa, Suna öğretmen muhtemelen bir lambo (Lamborghini) ve büyük bir ev alabilir ve mükemmel bir hayata sahip olabilir.” şeklindedir. Katılımcı ifadeleri, bireyin kendi çıkarlarını ön plana koyduğunu yani saf çıkarıcı bir eğilim gösterdiğini dolayısıyla da ikinci düzeye eğiliminde olduğunu göstermektedir.

4.8.4. İlk Yardım Hikâyesine İlişkin Örnekler

- 195 kodlu katılımcının ilkyardım hikâyesine ilişkin yargısı

Yaralı olan sürücüye ilk yardım yapmalıdır. Çünkü eğer toplantıya gidersen adamın kanaması da çoksa hastanede bacağı kesilebilir. ~~Eğer hastaneye gidersen~~ Meryem'in de ilk yardım eğitimi aldığı için araba-
sında eğer ilk yardım malzemeleri varsa hemen o kaza yapmış olan sürücüye ilk yardım uygulayıp adamın ayağını kesilmesine yardım eden. Adamın bacağı ~~hastaneye gittiklerinde~~ kesilmesse adam ~~hastaneye gittiklerinde~~ Meryem'e büyük bir borca ~~katlanır~~ katlanır. Meryem'de o günün kahramanı olur.

Şekil 62. 195 kodlu katılımcının ilkyardım hikâyesine ilişkin yargısı

Katılımcı yargısı incelendiğinde yardım etmeyi seçtiği görülmektedir. Yaralı sürücünün sağlığının toplantıdan daha önemli olduğu bu yargının temel nedeni olarak vurgulanmıştır. Katılımcının insan sağlığını kendi çıkarının üstünde tuttuğu ve yaşama hakkı gibi bireyin en temel hakkının daha önemli olduğunu vurguladığı dolayısıyla da toplumsal sözleşme eğilimi gösterdiği görülmektedir.

- 91 kodlu katılımcının ilkyardım hikâyesine ilişkin yargısı

İlkyardım

Meryem uzun zamandır bir şirkette çalışmaktadır. Çok çalışkan olan Meryem iş arkadaşları tarafından da daima takdir edilmektedir. Bir gün şirket müdürü Meryem'i yanına çağırarak performansından çok memnun olduğunu ve kendisini müdür yardımcısı yapmak istediğini söyler. Ancak bunun için Meryem'in gelecek ay yapılacak toplantıda şirket sahiplerine etkili bir konuşma yapması gerekmektedir. Meryem, bir ay boyunca yapacağı sunuma hazırlanır. Toplantı gününün sabahı şirkete doğru giderken yolda kaza yapmış bir araç görür. Hiç tereddüt etmeden aracını durdurur. Kaza yerine vardığında araç sürücüsünün bilincinin kapalı ve bir bacağının ciddi şekilde yaralanmış olduğunu görür. Meryem, vakit kaybetmeden ambulans çağırır. Ancak ambulans gelinceye kadar ilkyardım yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde, sürücü bir daha düzgün bir şekilde yürüyemeyebilir. Meryem ilk yardım eğitimi almıştır; ancak müdahale etmeye karar verirse toplantıya geç kalacak ve müdür yardımcısı olma fırsatını kaçırmış olacaktır. Sizce Meryem toplantıya mı yetişmeli yoksa yaralı sürücüye ilkyardım mı yapmalıdır? Neden?

Yaa şimdi ben iş hayatında yükselmek için gelecek istiyordum onun için maalesef adamın işi gitmem gerekiyordu.

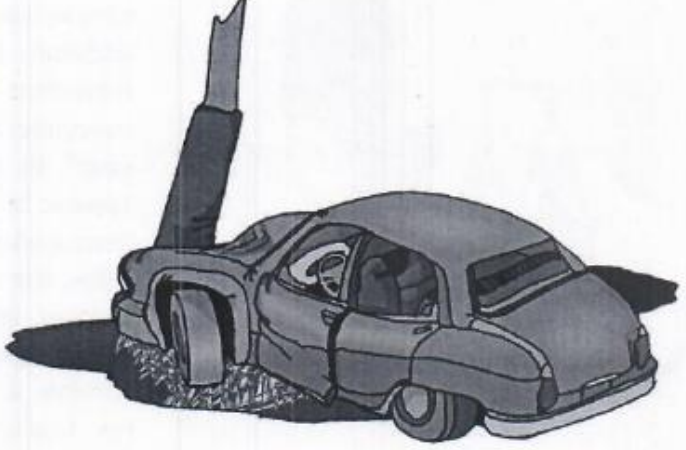
Şekil 63. 91 kodlu katılımcının ilkyardım hikâyesine ilişkin yargısı

Katılımcı yargısı incelendiğinde değere yönelik bir yargı olmadığı ve saf çıkarıcı bir eğilim gösterdiği görülmektedir. Çünkü kendi çıkarını (yüksek yere gelmek) başkasının sağlığından daha önde tutmuş ve ona göre davranacağını belirtmiştir.

- 29 kodlu katılımcının ilkyardım hikâyesine ilişkin yargısı

Medical Attention

Maria has worked for a long time in a financial company. She is always appreciated by her co-workers and is hard working. One day, her boss tells her that he is very pleased with her performance and that he would like her to be promoted to be his deputy. To get the new job she will need to attend an important interview and deliver a presentation to the company's directors. Maria prepares for her presentation every night for a month. On the day of her presentation she witnesses a car accident while she is driving. Without hesitation, she stops her car near the crashed car. She sees that one of driver's legs is seriously injured, bleeding badly and the driver is unconscious. Without immediate first aid, he may not walk properly again. Maria has had first aid training but if she gives the man medical attention, she will be late for her job interview and will miss the opportunity of being promoted in her job. She calls the emergency services and asks for an ambulance immediately. Should Maria give the injured man medical attention or should she go to her job interview? Why?



I think she should go beacause she might get alot of money, beacause if she doesent go she might be late and get fired from her job And might not get alot of money and she might be poor.

Şekil 64. 29 kodlu katılımcının ilkyardım hikâyesine ilişkin yargısı

Katılımcı yargısı “Bence Maria devam etmeli çünkü çok fazla para kazanabilir. Çünkü devam etmezse geç kalabilir ve işinden kovulabilir ve çok para kazanamayarak fakir olabilir.” şeklindedir. Buna göre katılımcı değere yönelik olmayan yargıyı yani ilkyardım yapmamayı benimsemiş ve saf çıkarıcı eğilimindedir. Çünkü kendi çıkarı olan görevde yükselmeyi ve daha fazla para kazanmayı başkasının sağlığından önde tutmaktadır.

BÖLÜM 5

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular özetlenmiş ve sonuçlar ilgili alanyazın ve araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır. Ardından elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmacılara, eğitimcilere ve ailelere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Türk ve İngiliz çocukların tercih etmiş oldukları oyun türlerinin (video – geleneksel) belirlenmesi ve problem çözme becerileri ile değer algılarının tercih edilen oyunlar bağlamında karşılaştırılması hedeflenmiştir. Karma araştırma desenlerinden baskın durum desenine sahip bu araştırma, Türkiye’de öğrenim gören 268 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve İngiltere’de öğrenim gören 255 ilkokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 523 ilkokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanması iki eğitim-öğretim yılı sürmüştür. İlk olarak 2016 – 2017 eğitim-öğretim yılında İngiltere’nin Nottingham şehrinde bulunan çocuklarla çalışılmış ve takip eden 2017 – 2018 eğitim öğretim yılında Türk çocuklardan veri toplanmıştır.

Araştırmada, çocukların tercih etmiş oldukları video ve geleneksel (video olmayan) oyunların ve bu oyunlara günlük ortalama harcanan sürelerin belirlenmesi amacıyla kişisel bilgi formu, çocukların problem çözme becerilerini belirlemek adına araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanteri / Social Problem Situations Inventory for Children” ve değer algılarını belirlemek için yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri / Moral Dilemma Stories Inventory for Children” kullanılmıştır. Sosyal problem durumları envanterinden elde edilen nitel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Puanlama Anahtarı” ile nicel verilere

dönüştürülmüş ve bu sayede nicel karşılaştırmalar yapılabilmiştir. Çocukların ahlaki ikilem hikayelerine yönelik yargıları Kohlberg, Colby et al. (1987a, 1987b) tarafından geliştirilen puanlama anahtarı yardımıyla puanlanarak nicel veriler elde edilmiştir. Türkçe olarak geliştirilen ardından İngiltere’de yeniden düzenlenen ölçme araçları her iki dile hakim üç uzman tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve ortak bir paydada buluşulan metin alan uzmanlarına inceletilmiştir. İki farklı kültürde kullanılan aynı ölçme araçlarının (sosyal problem durumları envanteri, ahlaki ikilem hikayeleri envanteri) aynı yapıyı ölçüp ölçmediğinin test edilmesi amacıyla araçların ölçme değişmezliği hesaplanmış ve her iki ölçme aracının da aynı yapıyı ölçtüğü tespit edilmiştir. Gerek Türk çocukları gerekse de İngiliz çocuklarından elde edilen veriler iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplaması için Krippendorff’un alfa katsayısı (α) hesaplanmıştır. Analiz sonuçları ölçme araçlarının tüm alt boyutlarında kodlayıcılar arası güvenirliğin .91’in üzerinde olduğu ve mükemmele yakın bir güvenirlik bulunduğunu göstermiştir.

Araştırmada çocukların oynamış oldukları oyunların ve problem durumlarına yönelik çözüm önerilerinin kategorilendirilme Microsof Office Excel ve NVIVO programlarından, elde edilen nicel verilerin analizinde IBM SPSS 21 paket programı ve ölme değişmezliğinin hesaplanmasında ise AMOS paket programından faydalanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir;

- Araştırmaya katılan Türk çocukların yaklaşık dörtte üçünün günlük ortalama iki saatten daha az video oyunu oynadığı, yaklaşık dörtte birinin ise 2 saat ya da daha fazla oynadığını belirlenmiştir. Bu durumun İngiliz çocuklarında biraz daha farklılaştığı görülmüştür. Araştırmaya katılan İngiliz çocuklarının yaklaşık yarısının (%46) video oyunlarına günlük ortalama 2 saat ya da daha fazla süre ayırdığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar günlük ortalama 2 saat ya da daha fazla video oyunu oynayan İngiliz çocukların oranının, Türk çocukların oranından yaklaşık iki kat fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca video oyunlarına günlük ortalama 4 saat ve üzeri süre ayıran İngiliz çocukların oranının (% 16,5) Türk çocukların oranından (% 3,7) çok daha yüksek olduğu bulunmuştur. Video Game Industry Statistics (2019) tarafından yayımlanan raporda araştırma sonuçlarını destekler nitelikte bulgulara yer verilmiştir. Raporda dünya ülkelerinde video oyunlara yıllık ortalama harcanan miktarlar karşılaştırılmakta ve İngiltere’de çocuk ve gençlerin de dahil olduğu video oyuncuların 2018 yılı için video oyunlarına yıllık ortalama 4 milyar

238 milyon dolar para harcadığı, bu miktarın Türkiye’de 774 milyon dolar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, İngiltere’deki oyuncuların video oyunlarına Türkiye’deki oyunculara göre daha düşük olduğu ve daha fazla para harcadığı şeklinde yorumlanabilir. Clarke, Rouffaer, ve Sénéchaud (2012) tarafından yapılan çalışmada, oyuncuların yarısından fazlasının her gün ortalama 1 ile 4 saat arasında video oyunu oynadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bununla beraber video oyunlarına harcanan süre yaş düzeyi ilerledikçe farklılaştığı görülmektedir. Durdu, Hotamaroğlu ve Çağıltay (2004) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan Ortadoğu Teknik Üniversitesi öğrencilerinin haftalık ortalama 5,66 saat video oyunu oynadıkları bulunmuştur.

- Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların geleneksel oyunlara günlük ortalama ayırdıkları süreler bakımından tam tersi bir durum olduğu görülmektedir. Buna göre Türk çocukların yarısından fazlası günlük ortalama 2 saat ya da daha fazla geleneksel oyun oynarken, İngiliz çocuklarının ise yarısından fazlası geleneksel oyunlara günlük ortalama 2 saatten daha az bir süre ayırmaktadır. Ayrıca günlük ortalama 4 saat ya da daha uzun süre geleneksel oyun oynayan Türk çocukların oranının (% 17,5) İngiliz çocukların oranından (% 12,2) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Hem Türkiye hem de İngiltere örnekleminde araştırmaya katılan erkek çocukların günlük ortalama video oyunlarına harcadığı sürelerin kız çocukların ayırmış oldukları sürelerden anlamlı olarak daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde elde edilen bulguların araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir. (Chou & Tsai, 2007; Griffiths & Wood, 2000; Haagsma, Pieterse, & Peters, 2012; Yılmaz vd., 2017). Li and Wang (2013) tarafından Çinli çocuklar üzerinde yapılan çalışmada erkek çocukların internet ve oyun bağımlılık düzeylerin kız çocukların düzeyinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Brunborg vd. (2013) tarafından Norveçli çocuklarla yapılan çalışmada oyun bağımlılık oranının erkek çocuklarda % 6.5 ve kız çocuklarda % 2.2 olduğu, erkek çocukların haftalık ortalama 15 saat video oyunu oynadığı ve bu rakamın kız çocuklarda ortalama 5 saat olduğu bulunmuştur. Benzer sonuçlara Lemmens vd. (2011) tarafından Hollandalı çocuklarla, Demirtas Zorbaz, Ulas ve Kizildag (2015) tarafından ise Türk çocuklarla ulaşılmıştır. Tüm bu çalışmalar, erkek çocuklarının kız çocuklarına göre video oyunlarına daha uzun süre harcaması ya da video oyun bağımlılık oranlarının kız

çocuklarından daha yüksek olması olgusunun kültürlere göre değişmediğini, tüm dünya çocuklarında benzer sonuçların elde edildiğini göstermektedir.

- Araştırmaya katılan kız ve erkek çocukların geleneksel oyunlara günlük ortalama ayırdıkları sürelerin örneklem gruplarına göre ayrıştığı görülmüştür. Türkiye örnekleminde yer alan erkek çocukların geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları sürelerin kız çocuklarından anlamlı olarak daha fazla olduğu, bununla beraber İngiltere örnekleminde yer alan kız ve erkek çocukları arasında böyle bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlar kız ve erkek çocukların geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları sürelerin kültürlere göre farklılaştığını göstermektedir.
- Yaş değişkeninin araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların hem video oyunlara hem de geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları süreleri anlamlı olarak etkileyen bir değişken olmadığı yani yaş değişkeninden bağımsız olduğu belirlenmiştir. Mrázek ve Basler (2018) tarafından yapılan boylamsal çalışmada da benzer olarak 3. sınıf ilkokul öğrencilerinin iki yıl sonraki video oyun alışkanlıklarının anlamlı olarak değişip değişmediği araştırılmış ve anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Türkiye örnekleminde yer alan kız çocukların sosyal problem durumları envanteri puanlarının erkek çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu İngiltere örnekleminde ise sosyal problem durumları envanteri puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca her iki örnekleimde yer alan kız ve erkek çocukların puanları karşılaştırıldığında Türk kız çocuklarının sosyal problem durumları puanlarının İngiliz kız çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar Türk çocukların sosyal problem durumları envanteri puanlarının cinsiyet değişkeninden bağımsız olmadığı göstermektedir. Azam ve Aftab (2012) tarafından 9-12 yaş grubu çocuklarla yapılan çalışmada kız ve erkek öğrencilerin sosyal problem çözme yöntemleri karşılaştırılmış ve problem çözümünde erkek çocukların kız çocuklara göre anlamlı olarak daha fazla saldırgan davranış eğiliminde olduğu, buna karşın kız çocuklarının savunma amaçlı problem çözme yöntemlerinin görece olarak erkek çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Rubin ve Rose-Krasnor (1983)'da yaptıkları çalışmada kız çocukların kendilerine sunulan sosyal problemlere erkek çocuklara nazaran daha fazla çözüm üretebildiklerini belirlemiştir. Elias, Rothbaum, ve Gara (1986) da çalışmasında 4.

sınıf ve 5. sınıf kız öğrencilerin problem çözme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Davies (1999) bu durumun nedenini kız çocukların erkek çocuklara göre çok daha erken ergenliğe girmesi ile açıklamaktadır. Ona göre ergenlik dönemi ile birlikte somut işlemler düşüncesinin mantıklı düşünmeye doğru ilerlemesi ve benmerkezciliğin azalması ile çocuklar, soyut işlemler düşüncesi ulaşamamış olsalar bile durumları nedensellik ve mantık çerçevesinde değerlendirebileceklerini ve daha nesnel bir analiz yapabilceklerini belirtmektedir. Bunun yanında Erwin, Firth, ve Purves (2004) tarafından yapılan çalışmada kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tüm bu sonuçlar araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

- Araştırmaya katılan hem Türk çocukların hem de İngiliz çocukların sosyal problem durumları envanteri puanları yaş düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Feldman ve Dodge (1987) ile Crick ve Dodge (1994) tarafından yapılan çalışmada ise yaşı daha büyük ilköğretim çocuklarının karşılaştıkları sosyal problem durumlarını çözmede yaşı küçük çocuklara kıyasla daha yetenekli oldukları bulunmuştur. Yine Arı ve Yaban (2012) tarafından yapılan çalışmada da 11 yaş grubundaki çocukların 9 yaşındaki çocuklara göre sosyal problemlere karşı daha fazla çözüm üretebildikleri ve problem çözümü başarısız olduğunda çözüm için yeni stratejiler üretmede de daha başarılı oldukları bulunmuştur. Bu çalışmada her iki örneklem grubunda (Türkiye – İngiltere) yer alan 11 yaş grubu çocukların sosyal problem durumu envanteri puan ortalamalarının 9 yaş grubu çocukların ortalamalarından daha yüksek olmasına rağmen bu farkın anlamlı çıkmamasının temel nedeni bu gruplarda yer alan çocuk sayısının az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.
- Araştırmaya katılan Türk ve İngiliz çocukların ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarının cinsiyete göre karşılaştırıldığında farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Türkiye örneğinde yer alan kız çocukların ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarının erkek çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek iken, İngiltere örneğinde bu puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca hem Türk kız çocuklarının ahlaki ikilem puanları İngiliz kız çocuklarından ve hem de Türk erkek çocukların ahlaki ikilem puanları İngiliz erkek çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma bulgularına benzer

olarak farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bernardi ve Arnold Sr (1997), Cesur (1997), Thoma (1986) ve White Jr (1999) tarafından yapılan çalışmada kız çocuklarının ahlaki ikilem puanlarının erkek çocukların puanlarından manidar olarak daha yüksek olduğu bulunurken, Walker, de Vries ve Trevethan (1987) tarafından yapılan çalışmada çocukların ahlaki gelişimlerinde cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığı yani değer algılarının cinsiyetten bağımsız olduğu bulunmuştur. Yine Stephens (2009) tarafından Amerikalı üniversite öğrencileri, Donenberg ve Hoffman (1988) tarafından da Amerikalı beş ve altıncı sınıf çocukları karşılaştırılmış ve her iki çalışmada da ahlaki gelişimlerin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Farklı coğrafyalarda yapılan çalışmalarda farklı sonuçların elde edilmesi içerisinde bulunan kültürel özelliklerin bireylerin ahlaki gelişimlerinde önemli bir etmen olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bunun yanında ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarının da bu tür sonuçların ortaya çıkmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Benzer olarak Teymoori ve Shahrazad (2012)'da anne baba tutumlarının aile yaşamı ve çocukların ahlaki değer gelişimi açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ailevi ve akrabalık ilişkilerin daha güçlü olduğu toplumlarda büyüyen çocukların, bu ilişkilerin daha zayıf olduğu toplumlarda büyüyen çocuklara göre değer algılarının daha güçlü olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Kohlberg ve Hersch (1977), çocuklara değer aktarımının yapılmasında aile içerisindeki “çocuk-yetişkin etkileşiminin” önemine değinmektedir. Onlara göre aile içi etkileşim ne kadar güçlü ve sürekli olursa, aktarılacak istenen değerler de o kadar etkili ve kalıcı olur. MacNaughton ve Hughes (2007) ise değer öğretiminde sosyal bağlantının önemini vurgulayarak bireylerin küçük yaşlardan itibaren sosyal ortamlarında sahip olacakları güçlü ilişkilerin onlara insan haklarını dikkate alan ahlaki değerleri tecrübe etmelerine, kişiselleştirmelerine ve aynı zamanda ahlaki sorumluluklarıyla alakalı kendi fikirlerini geliştirmelerine yardımcı olacağını belirtmektedir.

- Türk ve İngiliz çocukların değer algılarının yaş düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı elde edilen bir diğer sonuçtur. Benzer olarak Cesur ve Topcu (2010) ile Cesur (1997) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki ikilem puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.
- Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin video oyunlarına günlük ortalama harcadıkları süreler göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Buna göre video oyunlarına günlük ortalama bir saatten daha az süre harcayan çocukların sosyal problem durumları puanları, günlük ortalama dört saat ve üzeri süre harcayan çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmaya katılan çocukların geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları süreler arttıkça sosyal problem durumları envanteri puanlarının da arttığı ancak bu artışın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde günlük ortalama bir saate kadar video oyunu oynayan çocukların ahlaki ikilem hikayeleri puanlarının, günlük dört saat ve üzeri oynayan çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle, çocukların video oyunlarına günlük ortalama harcadıkları süreler arttıkça, sosyal problem durumları ve ahlaki ikilem hikayeleri envanteri puanlarının düştüğü söylenebilir. Araştırmaya katılan çocukların ahlaki ikilem hikayeleri puanlarının geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları sürelerle göre anlamlı olarak değişmediği elde edilen bir diğer sonuçtur.

- Araştırmaya katılan Türk çocukları en fazla rol yapma ve silah-savaş türündeki video oyunları oynamayı tercih ederken, en az tercih ettikleri video oyun türlerinin ise ritim, eşleştirme ve bilgi yarışması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türk çocukların tercih ettikleri video oyunların yaklaşık üçte ikisi eğlence amaçlı üretilen oyunlar iken, eğitsel ve beceri öğretimi (ciddi) amaçlı üretilen video oyunları çocuklar tarafından en az tercih edilen oyun türleridir. Araştırmaya katılan İngiliz çocukların ise en fazla oynamayı tercih ettikleri video oyun türleri sırasıyla rol yapma, aksiyon – macera, spor ve silah - savaş oyunları olduğu, en az tercih ettikleri video oyun türlerinin ise puzzle, kart ve eşleştirme oyunları olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak İngiliz çocukların tercih etmiş oldukları video oyunların yaklaşık üçte ikisi eğlence amaçlı üretilen oyunlar olduğu, eğitsel ve beceri öğretimi (ciddi) amaçlı üretilen video oyunların ise en az tercih edilen oyun türleri olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar Türk ve İngiliz çocuklarının video oyun tercihlerinin birbirine benzerlik gösterdiğini göstermektedir. Taylan, Kara ve Durgun (2016) tarafından ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılan araştırmada, araştırmaya katılan çocukların en fazla eğlence türündeki aksiyon-macera, spor/yarış ve strateji oyunlarını en az ise beceri öğretimi amaçlı olan simülasyon oyunlarını oynadıkları bulunmuştur. Topal ve Aydın (2018) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada ise öğrencilerin en fazla bilgi yarışması (%17) bulmaca (%11) ve yarış (%11) türünde oyunları tercih ettikleri

bulunmuştur. Uluyol, Demiralay, Şahin, ve Eryılmaz (2014) ise öğretmen adaylarının en fazla strateji, yarış ve spor oyunlarını tercih ettiklerini bulmuştur. Bu sonuçlar video oyun tercihlerinin yaş düzeyine göre farklılaştığını, çocuk ve ergenlerin eğlence türündeki oyunları daha çok tercih ederken, genç bireylerde eğitsel, bilgi ya da beceri edinme amaçlı oyunlara yönelimin daha fazla olduğunu göstermektedir. Bunun yanında İngiliz çocukların oynamış oldukları toplam video oyun sayısının (n = 1165), Türk çocukların oynamış oldukları toplam oyun sayısından (n = 905) daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

- Türk çocukları tarafından en fazla tercih edilen geleneksel oyun türleri aksiyon-macera ve spor türündeki oyunlar iken, yarış, lego – puzzle ve taş oyunları en az tercih edilen geleneksel oyun türleridir. İngiliz çocukların ise en fazla tercih etmiş oldukları geleneksel oyunlar spor türündeki oyunlar iken, dövüş türündeki oyunlar en az tercih edilen oyun türüdür. Bu sonuçlar İngiliz çocukların gerek video oyun türleri gerekse de geleneksel oyun türleri içerisinde spor oyunlarına oldukça ilgili olduklarını göstermektedir.
- Araştırmaya katılan Türk çocukların sosyal problem durumları envanteri puanlarını platform, simülasyon ve puzzle video oyunları olumlu olarak etkilerken, aksiyon-macera türündeki video oyunları olumsuz olarak etkilediği bulunmuştur. Bunun yanında beceri öğretimi ve eğitsel amaçlı üretilen video oyunlar Türk çocukların sosyal problem durumları puanlarını olumlu olarak, elektronik-spor amaçlı üretilen oyunların ise olumsuz olarak etkilediği belirlenmiştir. Vogel vd. (2006) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında eğitsel değer ve beceri öğretimi hedefleyen simülasyon oyunlarının öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirdiği ve olumlu eğitsel tutum kazanmalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalarla (Anderson & Barnett, 2011; Liu, Cheng, & Huang, 2011; Squire & Klopfer, 2007) simülasyon oyunlarının öğrencilerin öğrenme becerilerini artırmakla kalmayıp aynı zamanda onlara problem çözme süreçleri sunarak problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan İngiliz çocukların sosyal problem durumları puanlarını benzer olarak aksiyon-macera türündeki video oyunları olumsuz olarak etkilerken, ritim oyunlarının olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine eğlence amaçlı üretilen video oyunları çocukların sosyal problem durumları puanlarını olumsuz olarak etkilediği belirlenmiştir. Türk ve İngiliz çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumsuz

olarak etkileyen aksion-macera türündeki video oyunların (Player Unknow's Battleground Game, (PubG), Assassin's Creed, Grand Theft Auto (GTA) vb.) içerikleri incelendiğinde silah, savaş, öldürme, gasp vb. birçok şiddet sahnelerinin barındırıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar (Adams & Rollings, 2014; Clarke et al., 2012; Mushtaq, 2007; Ocak-Anlıak & Dinçer, 2009; Wallenius, Punamäki, & Rimpelä, 2007) şiddet içerikli bu oyunların çocukları şiddete ve saldırganlığa yönlendirdiğini ve saldırganlık eğilimi gösteren çocukların problem çözme becerilerinin saldırganlık eğilimi göstermeyen çocuklara göre daha zayıf olduğunu göstermektedir

- Hareket temelli olan aksiyon-macera, spor ve rol yapma (canlandırma) ile strateji-zekâ türündeki geleneksel oyunların Türk çocukların problem çözme puanlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. İngiliz çocukların oynamış oldukları spor ve strateji-zekâ türündeki geleneksel oyunların onları problem çözme becerilerini olumlu olarak etkilediği elde edilen bir diğer sonuçtur. Benzer olarak Dereli (2008) ile Durualp ve Aral (2010) tarafından yapılan çalışmada benzer olarak oyun temelli sosyal beceri öğretimi programının çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Girmen (2012) ise geleneksel oyun oynayan çocuklarda öz yönetim, dil-iletişim, problem çözme, karar verme, liderlik, işbirliği yapma ve takım olma becerilerinin gelişim göstermesinin beklendiğini belirtmektedir.
- Türk çocukların oynadıkları rol yapma ve silah-savaş türündeki video oyunları, onların değer algılarını olumsuz olarak, bununla beraber eğitsel amaçlı üretilen video oyunlarının ise olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İngiliz çocukların tercih etmiş oldukları simülasyon oyunları onların değer algılarını olumlu olarak etkilerken, hayatta kalma-korku oyunlarının ise olumsuz olarak etkilediği görülmüştür. Bunun yanında beceri öğretimi amaçlı üretilen (ciddi) oyunların İngiliz çocukların değer algılarını olumlu olarak etkilerken, birincil üretim amacı eğlence olan video oyunların çocukların değer algılarını olumsuz olarak etkilediği tespit edilmiştir. Türk ve İngiliz çocukların değer algılarını olumsuz olarak etkileyen video oyunlarının (rol yapma, silah-savaş, hayatta kalma-korku) içerikleri incelendiğinde çocuklarda saldırganlık davranışlarını tetikleyebilecek korku ve şiddet içerikli oyunlar olduğu görülmektedir. Cavell (2000) de benzer olarak saldırganlık davranışının gelişiminin vicdan gelişimini ve duygusal bağ kurma becerisini zayıflattığını ve bunun sonucunda da çocukların ahlaki ve sosyal davranışlarının

etkilendiği belirtmektedir. Clarke vd. (2012) ise şiddet içerikli yeni nesil video oyunlarda oyuncuların savaşırken görünüm ve çıkarmış oldukları sesler bakımından oldukça gerçekçi silahları kullandıklarını, savaş ortamında oyuncuların sonuçları düşünmeden ve kuralsız kanunsuz bir şekilde düşmanlarıyla savaştığını ve bu durumun oyunculardaki mevcut saygı, insan hakları ve yaşama hakkı gibi temel değerleri olumsuz olarak etkilediğini belirtmektedir. Lin, Luarn ve Lin (2017)'de tarafından yapılan çalışmada da benzer olarak şiddet içerikli video oyunların oyuncuların değer algılarını olumsuz olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Hareket temelli spor ve aksiyon-macera türündeki geleneksel oyunlar Türk çocukların değer algılarını olumlu yönde etkilerken yarış türündeki geleneksel oyunların ise olumsuz olarak etkilediği bulunmuştur. Araştırmaya katılan İngiliz çocukların değer algılarının aksiyon-macera ve spor türündeki geleneksel oyunlardan olumlu olarak etkilenirken, dövüş türündeki oyunlardan ise olumsuz olarak etkilendiği bulunmuştur.
- Türk ve İngiliz çocukların sosyal problem durumlarına yönelik geliştirmiş oldukları çözüm önerileri üç tema (kişisel çaba, otoriteye başvurma ve akrana başvurma) ve dokuz kategori (yapıcı çözüm sunma, şiddete-zorbalığa başvurma, duygusal sömürü yapma, problemden kaçma, aldatma-yalan söyleme, otoriteye şikayet etme, otoriteden çözüm isteme, akrana fikir danışma ve akrandan yardım isteme) altında tolanmıştır. Delveaux ve Daniels (2000) tarafından yapılan çalışmada dört, beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin karşılaştıkları sosyal çatışma durumlarının çözümüne yönelik amaç ve stratejileri araştırılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların stratejilerinin “fiziksel saldırganlık”, “ilişkisel saldırganlık” ve “toplum yanlısı” kategoriler altında, amaçlarının ise “kişisel ilgi”, “kişisel kontrol” “intikam” “probleminden kaçma”, “eşitliği koruma” “arkadaş odaklı ilişkiler” ve “arkadaş grubu odaklı ilişkiler” kategorileri altında toplandığı belirlenmiştir. Azam ve Aftab (2012) tarafından yapılan çalışmada ise 9-12 arası yaş grubu çocukların sosyal problem çözme stratejilerinin “savunma odaklı”, “saldırı odaklı”, “aktif”, “problem çözme” ve “birleşim” ve “otorite müdahalesi” kategorileri altında toplandığı bulunmuştur. D’Zurilla, Nezu, ve Olivares (2004) ise problem çözme tarzlarını “mantıklı-akılcı (yapıcı) tarz” “dürtüsel-dikkatsiz tarz” ve “kaçınan tarz” olarak sınıflandırmaktadır.
- Türk çocukların sunmuş oldukları toplam geçerli çözüm önerisi sayısı 3786 ve öğrenci başına düşen ortalama çözüm önerisi sayısı 14,12 iken, İngiliz çocukların

üretmiş oldukların toplam geçerli çözüm sayısı 3254 ve öğrenci başına düşen ortalama çözüm önerisi sayısı 12,76 dir. Bu sonuçlar, Türk çocukların sosyal problem durumları envanteri ortalama puanlarının İngiliz çocukların ortalama puanlarından daha yüksek olması bulgusuyla da eşleşmektedir. Her iki örneklem grubunda da öğrenciler daha çok kişisel çabaya dayalı çözüm önerileri geliştirirken, akrana başvurma en az kullanılan çözüm yöntemi olmuştur.

- Silah-savaş oyunlarını tercih eden Türk çocukların aynı zamanda dövüş, aksiyon-macera, strateji, rol yapma gibi şiddet içerikli video oyunlarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde silah-savaş oyunu oynayan İngiliz çocukları, aynı zamanda dövüş, hayatta kalma-korku, aksiyon-macera, strateji, yarış ve spor oyunlarını oynamaktadır. Bu oyun türleri incelendiğinde hemen hepsinin silah, savaş ya da şiddet içerikli olması, oyunculara esnek içerik sunması (oyun karakterlerine oyun içerisinde geniş hareket imkanı sağlama) ve çevrimiçi (online) olarak yaygın kullanım alanlarına sahip olması gibi ortak özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu oyunların, oyunlarda bu tür özellikler arayan çocukların ilgisini çekmiş olabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde beceri gelişimi ya da eğitsel amaçlı içerik sunan simülasyon oyunlarını tercih eden Türk çocukların aynı zamanda eğitsel içerik sunan puzzle oyunlarını tercih etmesi, oyuncuların benzer içerikler sunan video oyunlarını oynamayı tercih ettiklerini göstermektedir.
- Silah-savaş, hayatta kalma-korku ve spor (Amerikan güreşi, boks, karate gibi spor temelli dövüş oyunlarını da barındırmaktadır) gibi şiddet içerikli oyun türlerini tercih eden Türk ve İngiliz çocukların aynı zamanda şiddete-zorbalığa yönelik çözümler geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, günlük yaşam durumlarını da barındıran simülasyon oyunları oynayan çocukların sunulan problem senaryolarına yönelik kişisel çaba gerektiren çözümler ürettiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, çocukların oynamış oldukları video oyunlarının, onların günlük yaşam problemlerine yönelik geliştirmiş oldukları çözüm önerilerini etkilediğini göstermektedir.
- Harekete dayalı olan aksiyon-macera, rol yapma ve spor türündeki geleneksel oyunlar ile lego-puzzle türündeki geleneksel oyunları tercih eden Türk ve İngiliz çocukların problem senaryolarına yönelik kişisel çabaya dayalı yapıcı çözümler geliştirdikleri tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından hareketle araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada yaş düzeyi değişkeninin çocukların video ve geleneksel oyunlara harcadıkları süreleri anlamlı olarak etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Ancak çocukların yaş düzeylerinin birbirine çok yakın olması böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Yaş düzeyleri arasındaki farkın daha büyük olduğu örneklem gruplarıyla benzer bir çalışma yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Türkiye ve İngiltere örneklemelerinde yer alan 11 yaş grubu çocukların sosyal problem durumları ile ahlaki ikilem hikayeleri envanter puanlarının 9 yaş grubu çocukların ortalama puanlarından daha yüksek olmasına rağmen bu farkın anlamlı çıkmaması grupların büyüklüğü ile alakalı olduğu düşünülmektedir. Daha büyük örneklem gruplarıyla çalışmalar gerçekleştirilerek elde edilen sonuçlar yaş değişkeni açısından karşılaştırılabilir.
- Araştırmaya katılan Türk çocukların değer algıları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşırken, İngiliz çocukların değer algılarının cinsiyetten bağımsız olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde de bu konuda bir fikir birliğinin olmadığı farklı coğrafyalarda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Dolayısıyla içinde bulunulan kültürel özelliklerin ve anne-baba tutumların önemli birer etken olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılar kültürlerarası çalışmalar yaparak aile ve kültür olgusunun bu tür sonuçları etkileyip etkilemediğini belirleyebilir.
- Araştırmada günlük ortalama bir saatten daha az video oyunu oynayan Türk ve İngiliz çocukların problem çözme puanları ile değer algılarının bu oyunlara günlük ortalama dört saat ya da daha fazla süre ayıran çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada her iki bağımlı değişkende de (sosyal problem çözme – değer algısı) video oyunlarına günlük ortalama dört saat ayrılmasının ayırt edici bir kriter olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenleri (dört saatten sonra oyuncularda ne gibi etkiler/değişiklikler meydana geliyor) üzerine bir çalışma yapılabilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Araştırmada eğitsel ve beceri öğretimi amaçlı üretilen video oyunların çocukların problem çözme becerileri ile değer algılarını olumlu olarak etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenler bu tür oyunlardan eğitim-öğretim sürecine dahil ederek faydalanabilirler.
- Öğretmenler okul yönetimi ve aileler ile işbirliği yaparak çocukların problem çözme becerilerine olumlu katkı yapan strateji-zeka türünde oyunlar edinip çocukların bu tür oyunları oynamalarını sağlayabilirler.
- Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu çocukların çokça hareket etmesini sağlayan spor, aksiyon-macera gibi geleneksel oyunların onların problem çözme becerileri ile değer algılarını olumlu olarak etkilediği bulgusudur. Bu doğrultuda öğretmenler teneffüs aralarında, beden eğitimi ve oyun ya da oyun ve fiziki etkinlikler gibi derslerde çocukların bu tür oyunları oynamaları konusunda yönlendirici olabilir.

5.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler

- Video oyunlarına günlük ortalama dört saat ve üzeri süre harcayan çocukların sosyal problem durumları envanteri puanlarının bu oyunlara günlük ortalama bir saatten daha az süre harcayan çocuklara göre anlamlı olarak daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ebeveynler çocuklarının video oyunlarına günlük ortalama ayırmış oldukları süreler konusunda dikkatli davranmalıdırlar.
- Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile değer algılarının tercih edilen video oyun türlerine (silah-savaş, aksiyon-macera, spor, ritim, simülasyon vb.) göre olumlu ya da olumsuz olarak etkilendiği bulunmuştur. Bu bağlamda ebeveynler, sadece çocukların video oyunlarına ayırmış oldukları süreler değil aynı zamanda oyunların içerikleri hakkında da bilgi sahibi olmalıdırlar. Ayrıca aileler çocuklarının video oyun tercihlerini onların problem çözme becerileri ile değer algılarına olumlu katkılar yapan eğitsel ya da beceri öğretimi amaçlı oyunlardan yana kullanmaları konusunda yönlendirici olabilirler.
- Araştırmada çocukların hareket temelli (aksiyon-macera, spor, rol yapma vb.) ve beyin jimnastiği sağlayan (strateji-zeka gibi) geleneksel oyunların çocukların problem çözme becerileri ile değer algılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Aileler çocuklarını özellikle de bu tür oyunlar oynamaları konusunda teşvik edici olabilir ve onlara bu oyunları oynayabilecekleri uygun ortamları sağlayabilirler.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B., & Aslan, M. (2011). Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği (OKEYÖ). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 7-27.
- Adachi, P. J. C., & Willoughby, T. (2013). More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, self-reported problem solving skills, and academic grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(7), 1041-1052.
- Adak, N. (2009). Sosyoloji ve Sosyal Problemler. N. Adak (Ed.), *Sosyal Problemler Sosyolojisi: Dünyadan ve Türkiye'den Örnekler içinde* (s. 15-34). Ankara: Siyasal.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2005). Lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 275-292.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akpınar, B., ve Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel Bir Analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 105-113.
- Aksan, N., ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Albrecht, K. (1984). *Brain building: Easy games to develop your problem-solving skills*. New Jersey: Prentice Hall.
- Aldrich, C. (2005). *Learning by doing: A comprehensive guide to simulations, computer games, and pedagogy in e-learning and other educational experiences*. San Francisco: Pfeiffer.
- Alpert, F. (2007). Entertainment software: Suddenly huge, little understood. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 19(1), 87-100.
- And, M. (2007). *Oyun ve bugün*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Anderson, J., & Barnett, M. (2011). Using video games to support pre-service elementary teachers learning of basic physics principles. *Journal of Science Education and Technology*, 20(4), 347-362.
- Anderson, C. A., & Murphy, C. R. (2003). Violent video games and aggressive behavior in young women. *Aggressive Behavior*, 29, 423-429.
- Annetta, L. A. (2010). The “I’s” have it: A framework for serious educational game design. *Review of General Psychology*, 14(2), 105-113.
- Apperley, T. H. (2006). Genre and game studies: Toward a critical approach to video game genres. *Simulation & Gaming*, 37(1), 6-23.
- Arı, R., ve Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(10), 451-464.
- Arlin, P. K. (1989). The problem of the problem. In J. D. Sinnott (Ed.), *Everyday problem solving: Theory and applications* (s. 229-237). New York: Praeger.
- Arsenault, D. (2009). Video game genre, evolution and innovation. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 3(2), 149-176.
- Avedon, E. M., & Sutton-Smith, B. (1971). *The study of games*. New York: John Wiley & Sons.
- Badegruber, B. (2006). *101 more life skills games for children*: Hunter House.
- Bagley, E., & Shaffer, D. W. (2009). When people get in the way: Promoting civic thinking through epistemic gameplay. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 1(1), 36-52.

- Bakar, A., Tüzün, H., ve Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 27-37.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (10. baskı). Ankara: PEGEM.
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baranowski, T., Thompson, W. O., Durant, R. H., Baranowski, J., & Puhl, J. (1993). Observations on physical activity in physical locations: Age, gender, ethnicity, and month effects. *Research Quarterly for exercise and sport*, 64(2), 127-133.
- Baron, J., & Spranca, M. (1997). Protected values. *Organizational behavior and human decision processes*, 70, 1-16.
- Baron, R. A. (1996). *Essential of psychology, a child psychology and adjustment*. . Boston: Allyn and Bacon.
- Bartels, D. M., & Pizarro, D. A. (2011). The mismeasure of morals: Antisocial personality traits predict utilitarian responses to moral dilemmas. *Cognition*, 121, 154-161.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye'de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-266.
- Baykoç, N. (2006). *Hastanede çocuk ve genç*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Benrazavi, R., Teimouri, M., & Griffiths, M. D. (2015). Utility of parental mediation model on youth's problematic online gaming. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 13(6), 712-727.
- Beyer, B. K. (1984). Improving thinking skills: Defining the problem. *The Phi Delta Kappan*, 65(7), 486-490.
- Bialosiewicz, S., Murphy, K., & Berry, T. (2013). An introduction to measurement invariance testing: Resource packet for participants. *American Evaluation Association*, 1-37
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (A. F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.

- Bishop, R. (2013). Go out and play, but mean it: Using frame analysis to explore recent news media coverage of the rediscovery of unstructured play. *The Social Science Journal*, 50(4), 510-520.
- Bower, A. A. (2012). *What we do when children are good: How parents reinforce their preschool children's prosocial behaviors, and the effectiveness of these strategies across contexts*. (Master Thesis), University of Nebraska, Omaha.
- Bracher, M. (2009). *Social symptoms of identity needs: Why we have failed to solve our social problems and what to do about it*. London: Karnac Books
- Braun, B., Stopfer, J. M., Müller, K. W., Beutel, M. E., & Egloff, B. (2016). Personality and video gaming: Comparing regular gamers, non-gamers, and gaming addicts and differentiating between game genres. *Computers in Human Behavior*, 55, 406-412.
- Brewster, J. (1996). Teaching Abnormal Psychology in a Multimedia Classroom. *Teaching of Psychology*, 23(4), 249-252.
- Brown, L. J. (1988). Helping children learn to solve problems. *Early Childhood Education Journal*, 16(2), 26-30.
- Bubeck, M., & Bilsky, W. (2004). Value structure at an early age. *Swiss Journal of Psychology*, 63(1), 31-41.
- Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(1), 46-50.
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2006). Short-term and long-term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 160(4), 348-352.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. baskı). Ankara: PEGEM.
- Cartıllı, K., & Bedel, A. (2015). Sosyal problem çözme beceri eğitiminin annelerin sosyal problem çözme ve çocuk ilişkisine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 95-105.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Cesur, S. (1997). *The relationship between cognitive and moral development*. (Master Thesis), Bogazici University, İstanbul.
- Ceylan, R., Bıçakçı, M. Y., Aral, N., ve Gürsoy, F. (2012). Okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 85-98.
- Chan, D. Y., & Fong, K. N. (2011). The effects of problem-solving skills training based on metacognitive principles for children with acquired brain injury attending mainstream schools: a controlled clinical trial. *Disabil Rehabil*, 33(21-22), 2023-2032.
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington: American Psychological Association.
- Charlton, J. P. (2002). A factor-analytic investigation of computer 'addiction' and engagement. *British Journal of Psychology*, 93(3), 329-344.
- Chatfield, T. (2011). *Fun inc: Why games are the twenty-first century's most serious business*. London: Random House.
- Chen, A., & Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 150-164.
- Chen, C. H. (2009). Reframing narrative cases for ill-structured contexts: The design with learners in mind. *Journal of Learning Design*, 3(1), 34-40.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling*, 9(2), 233-255.
- Chou, C. & Tsai, M. J. (2007). Gender differences in Taiwan high school students' computer game playing. *Computers in Human Behaviour*, 23(1), 812-824.
- Chuang, T. Y., & Chen, W.-F. (2007). *Effect of computer-based video games on children: An experimental study*. First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL'07)'de sunulmuş bildiri, Jhongli.

- Chumbley, J., & Griffiths, M. D. (2006). Affect and the computer game player: The effect of gender, personality, and game reinforcement structure on affective responses to computer game-play. *CyberPsychology & Behavior*, 9(3), 308-316.
- Cicchino, M. I. (2015). Using game-based learning to foster critical thinking in student discourse. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9(2).
- Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Clark, C. D. (2004). *The principles of game based learning*. Paper presented at the Learning Strategies Consortium Conference, Washington.
- Clark, L., Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1985). Development and validation of a social skills assessment measure: The TROSS-C. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 3(4), 347-356.
- Clarke, B., Rouffaer, C., & Sénéchaud, F. (2012). Beyond the Call of Duty: Why shouldn't video game players face the same dilemmas as real soldiers? *International Review of the Red Cross*, 94(886), 711-737.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hewer, A., Candee, D., Gibbs, J., & Power, C. (1987a). *The Measurement of Moral Judgment: Theoretical Foundations and Reserach Validation* (Vol. I). Cambridge: Cambridge University Press.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hewer, A., Candee, D., Gibbs, J., & Power, C. (1987b). *The Measurement of Moral Judgment: Standart Issue Scoring Manual* (Vol. II). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, H., & Griffiths, M. D. (2007). Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *CyberPsychology & Behavior*, 10(4), 575-583.
- Coleman, J. W. (1998). *Social problems a brief introduction*. New York: Longman.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2).
- Cooley, A. (2008). Legislating character: Moral education in North Carolina's public schools. *Educational Studies*, 43(3), 188-205.
- Coombs, J. R., & Meux, M. (1971). Teaching strategies for value analysis. *National Council For The Social Studies*, 29-74.

- Cooper, J., & Mackie, D. (1986). Video games and aggression in children *Journal of Applied Social Psychology*, 16(8), 726-744.
- Craig, A. B., Brown, E. R., Upright, J., & DeRosier, M. E. (2016). Enhancing children's social emotional functioning through virtual game-based delivery of social skills training. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 959-968.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (third edition). California: SAGE.
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (s. 209 - 240). California: SAGE.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74 - 101.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çam, S., ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası problem çözme envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 95-111.
- Çapık, C., Gözümlü, S. ve Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26(3), 199-210.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Ö. ve Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Alfa.

- Çoban, B., ve Nacar, E. (2006). *İlköğretim II. kademe eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107 - 126.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1982). Social problem solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.) *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (s. 201-274). New York: Academic Press.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156 - 163.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (1999). *Manual for the social problem-solving inventory-revised*. New York: Multi-Health Systems.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A., & Olivares, A. M. (2004). Social problem solving: Theory, research, and training. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Ed.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (s. 9-46). Washington: American Psychological Association.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2001). Problem-Solving Therapies. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (s. 211 - 245). New York: Guilford.
- Davidson, M., Khmelkov, V., Baker, K., & Lickona, T. (2011). Values education: The Power2Achieve approach for building sustainability and enduring impact. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 190-197.
- Davidson, M. L., Lickona, T., & Khmelkov, V. T. (2007). Smart and good schools: A new paradigm for high school character education. *Handbook of Moral and Character Education*, 370-390.
- Department for Education. (2013). *The National Curriculum in England: Keystages 1 and 2 framework document*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A. (2012). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s. 226-254). Ankara: Pegem.
- Dow, G. T., & Mayer, R. E. (2004). Teaching students to solve insight problems: Evidence for domain specificity in creativity training. *Creativity Research Journal*, 16(4), 389-398.
- Döring, A. K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L., & Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: The picture-based value survey for children (PBVS-C). *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 439-448.
- Dulli, L. S. (2006). *Primary socialization theory and bullying: the effects of primary sources of socialization on bullying behaviors among adolescents*. (Doctoral thesis), University of North Carolina, North Carolina.
- Durdu, P., Hotamaroğlu, A. ve Çağıltay, K. (2004). Türkiye'deki Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları ve Oyun Tercihleri: ODTÜ ve Gazi Üniversitesi öğrencileri arası bir karşılaştırma <http://simge.metu.edu.tr/conferences/btie-pinar-asli-kursat.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Ebner, M., & Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers & Education*, 49(3), 873-890.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, genç anne ve babalar*. Ankara: Bilgi.

- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1, 79-96.
- Elias, N. (1987). On human beings and their emotions: A process-sociological essay. *Theory, Culture & Society*, 4, 339-361.
- Elliott, L., Golub, A., Ream, G., & Dunlap, E. (2012). Video game genre as a predictor of problem use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(3), 155-161.
- Elkatmış, M. (2009). Hayat bilgisi öğretiminde değer eğitimi. B. Tay (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi içinde* (s. 335-365). Akara: Maya Akademi.
- Entertainment Software Association. (2018). *Essential Facts: About the computer and video game industry*. Retrieved from http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2018/05/EF2018_FINAL.pdf
- Eskin, M., ve Aycan, Z. (2009). Gözden geçirilmiş sosyal sorun çözme envanteri'nin Türkçeye (tr-ssçe-g) uyarlanması, güvenirlik ve geçerlik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 1-10.
- Fernandes, L. (1999). *Value Personalisation: A Base for Value Education*. Paper presented at the Third Internsationraal Conference on Teacher Education, Israel.
- Frauenknecht, M., & Black, D. R. (1995). Social Problem-Solving Inventory for Adolescents (SPSI-A): Development and preliminary psychometric evaluation. *Journal of Personality Assessment*, 64(3), 522-539.
- Fries, S., Schmid, S., Dietz, F., & Hofer, M. (2005). Conflicting values and their impact on learning. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 259-273.
- Fuller, R. C., & Myers, R. R. (1941). The natural history of a social problem. *American Sociological Review*, 6(3), 320-329.
- Funk, J. B., Baldacci, H. B., Pasold, T., & Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: is there desensitization? *Journal of Adolescence*, 27(1), 23-39.
- Galway, T. M. (2009). *An examination of social problem solving and psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities*. (Doctoral Thesis), University of Toronto, Canada.

- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
- Ge, X., & Land, S. M. (2003). Scaffolding students' problem-solving processes in an ill-structured task using question prompts and peer interactions. *Educational Technology Research and Development*, 51(1), 21-38.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1), 1-4.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning and literacy (New literacies and digital epistemologies)*. New York: Peter Lang.
- Gentile, D. A. (2011). The multiple dimensions of video game effects. *Child development perspectives*, 5(2), 75-81.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International journal of endocrinology and metabolism*, 10(2), 486 - 489.
- Gick, M. L. (1986). Problem-solving strategies. *Educational Psychologist*, 21(1-2), 99-120.
- Girmen, P. (2012). Eskişehir Folklorunde çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. *Milli Folklor*, 24(95), 263-273.
- Global Games Market Report. (2018). Retrieved from https://cdn2.hubspot.net/hubfs/700740/Reports/Newzoo_2018_Global_Games_Market_Report_Light.pdf
- Graham, J., Haidt, J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Ideology and intuition in moral education. *International Journal of Developmental Science*, 2(3), 269-286.
- Griffiths, M. D. (1995). *Adolescent gambling*. London: Routledge.
- Griffiths, M. D. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and Health*, 20(3), 47-51.
- Griffiths, M. D. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197.

- Griffiths, M. D. (2010). The role of context in online gaming excess and addiction: Some case study evidence. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 8(1), 119-125.
- Griffiths, M. D., Davies, M. N., & Chappell, D. (2003). Breaking the stereotype: The case of online gaming. *CyberPsychology & Behavior*, 6(1), 81-91.
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., & King, D. L. (2012). Video game addiction: Past, present and future. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 308-318.
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., & Ortiz de Gortari, A. (2017). Videogames as therapy: An updated selective review of the medical and psychological literature. *International Journal of Privacy and Health Information Management (IJPHIM)*, 5(2), 71-96.
- Groeneveld, R. A., & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *The Statistician*, 33, 391 - 399.
- Gutierrez, B. A., DeCristofaro, S., & Woods, M. (2011). What Americans think of international humanitarian law. *International Review of the Red Cross*, 93(884), 1009-1034.
- Haagsma, M. C., Pieterse, M. E., Peters, O., & King, D. L. (2013). How gaming may become a problem: A qualitative analysis of the role of gaming related experiences and cognitions in the development of problematic game behavior. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 11(4), 441-452.
- Hainey, T., Connolly, T. M., Boyle, E. A., Wilson, A., & Razak, A. (2016). A systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education. *Computers & Education*, 102, 202-223.
- Halstead, J. M., & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. London: Routledge.
- Hamlen, K. R. (2013). Trends in children's video game play: Practical but not creative thinking. *Journal of Educational Computing Research*, 49(3), 277-291.
- Harvard Health Letter. (2009). *Game on: Violent and possibly addictive, video games have become a major part of American childhood. What should parents do?* . Retrieved from https://www.health.harvard.edu/newsletter_article/game-on
- Hazar, M. (2005). *Beden Eğitimi ve Sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutubay.

- Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15(3), 371-447.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of counseling psychology*, 29(1), 66 - 75.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Hofferth, S. L. (2010). Home media and children's achievement and behavior. *Child Development*, 81(5), 1598-1619.
- Huang, F. L., & Cornell, D. G. (2016). Using multilevel factor analysis with clustered data: Investigating the factor structure of the Positive Values Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(1), 3-14.
- Hughes, M. A., & Garrett, D. E. (1990). Intercoder reliability estimation approaches in marketing: A generalizability theory framework for quantitative data. *Journal of Marketing Research*, 27(2), 185-195.
- Huizinga, J. (2010). *Homo Ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (M. A. Kılıçbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Jamrozik, A., & Nocella, J. (1998). *The sociology of social problems theoretical perspectives and methods of intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and III-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 65-94.
- Jansz, J., & Martens, L. (2005). Gaming at a LAN event: The social context of playing video games. *New Media & Society*, 7(3), 333-355.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches* (Second ed.). Boston: Pearson Education.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kang, J., Liu, M., & Qu, W. (2017). Using gameplay data to examine learning behavior patterns in a serious game. *Computers in Human Behavior*, 72, 757-770.

- Kapkıran, N. A., Bora İvrendi, A., ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Karadağ, E., ve Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama: Oyun ve işleniş örnekleriyle* (2. baskı). Ankara: Anı.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi: Okulöncesi dil ve oyun eğitimi*. Samsun: Yazı.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: NOBEL.
- Kayılı, G., ve Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 51-60.
- Ke, F. (2008). Computer games application within alternative classroom goal structures: Cognitive, metacognitive, and affective evaluation. *Educational Technology Research and Development*, 56, 539-556.
- Kıldan, A. O. (2001). *Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi* (Yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education*, 8, 13-24.
- Kiili, K. (2007). Foundation for problem-based gaming. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 394-404.
- Kim, E. J., Namkoong, K., Ku, T., & Kim, S. J. (2008). The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits. *European Psychiatry*, 23(3), 212-218.
- Kitchner, K. S. (1983). Cognition, metacognition, and epistemic cognition. A three level model of cognitive processing. *Human Development*, 26(4), 222-232.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(16), 324-342.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. New York: Harpet & Row.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, 16(2), 53-59.

- Köylü, M. (2006). Küreselleşme, ahlak ve değerler. Y. Mehmetoğlu ve A. U. Mehmetoğlu (Ed.), *Küreselleşme ve ahlaki değerler* içinde. (s. 51-110). İstanbul: Litera.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. California: SAGE.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (Second ed.). California: SAGE.
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2009). New directions in evaluating social problem solving in childhood: Early precursors and links to adolescent social competence. *New Dir Child Adolesc Dev*, 2009(123), 51-68.
- Lee, M. S., Ko, Y. H., Song, H. S., Kwon, K. H., Lee, H. S., Nam, M., & Jung, I. K. (2007). Characteristics of Internet use in relation to game genre in Korean adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 278-285.
- Leming, J. S. (1996). Teaching values in social studies education: Past practices and current trends. In B. Massialas & R. Allen (Eds.), *Crucial issues in teaching social studies*. Boston: Wadsworth.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Psychosocial causes and consequences of pathological gaming. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 144-152.
- Li, Y., Huang, Z., Jiang, M., & Chang, T.-W. (2016). The effect on pupils' science performance and problem-solving ability through lego: An engineering design-based modeling approach. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 143-156.
- Li, H., & Wang, S. (2013). The role of cognitive distortion in online game addiction among Chinese adolescents. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1468-1475.
- Lin, H. W., Luarn, P. & Lin, Y. L. (2017). Hierarchical relationship of negative emotion perception of violent video games. *Science, Technology & Society*, 22(2), 236-258.
- Linaza, J. (1984). Piaget's marbles: The study of children's games and their knowledge of rules. *Oxford Review of Education*, 10(3), 271-274.
- Liu, C. C., Cheng, Y. B., & Huang, C. W. (2011). The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. *Computers & Education*, 57(3), 1907-1918.

- Liu, M., Lee, J., Kang, J., & Liu, S. (2016). What we can learn from the data: A multiple-case study examining behavior patterns by students with different characteristics in using a serious game. *Technology, Knowledge and Learning*, 21(1), 33-57.
- Mackall, D. D. (1998). *Career skills library: Problem solving*. New York: Ferguson.
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2007). Teaching respect for cultural diversity in Australian early childhood programs: A challenge for professional learning. *Journal of Early Childhood Research*, 5(2), 189-204.
- Marsh, H. W. (1986). Negative item bias in ratings scales for preadolescent children: A cognitive-developmental phenomenon. *Developmental Psychology*, 22(1), 37-49.
- Masson, D. M. L. (1985). *A comparison of the learning outcomes of grades five and six children using a contemporary versus a traditional games approach*. (Doctoral dissertation), The Florida State University, Florida.
- Maydeu-Olivares, A., & D'Zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive therapy and research*, 20(2), 115-133.
- Maydeu-Olivares, A., Rodríguez-Fornells, A., Gómez-Benito, J., & D'Zurilla, T. J. (2000). Psychometric properties of the spanish adaptation of the social problem-solving inventory-revised (SPSI-R). *Personality and Individual Differences*, 29(4), 699-708.
- McGuire, J. (2005). Social problem solving: Basic concepts, research, and applications. In M. McMurren & J. McGuire (Eds.), *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution* (s. 25-54). Wiltshire: John Wiley & Sons.
- Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111-121.
- Miller, M., & Nunn, G. D. (2001). Using group discussions to improve social problem-solving and learning. *Education*, 121(3), 470-475.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milne, M. J., & Adler, R. W. (1999). Exploring the reliability of social and environmental disclosures content analysis. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 12(2), 237-256.
- Moorey, S., Hughes, P., Knynenberg, P., & Michaels, A. (2000). The Problem Solving Scale in a sample of patients referred for cognitive therapy. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 28(2), 131-138.
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8(3), 362-376.
- Mrázek, M. & Basler, J. (2018). The use of computer games among studnets in grade 3 in grammar schools in the czech republic. Paper presented in 11th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, Seville, Spain.
- Naylor, D. T., & Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.
- Neslitürk, S., ve Çeliköz, N. (2015). Okul Öncesi Değerler Ölçeği aile ve öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi*, 24, 19 - 42.
- Ng, B. D., & Wiemer-Hastings, P. (2005). Addiction to the internet and online gaming. *CyberPsychology & Behavior*, 8(2), 110-113.
- Nottingham City Council (2016). Retrieved from <https://www.nottinghamcity.gov.uk/education-ve-schools/>
- Ocak-Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2009). How children's interpersonal cognitive problem solving skills change through the years. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37(Fall), 71-90
- Oğuz, V., ve Köksal-Akyol, A. (2015). Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 105 - 122.
- Özdemir, N. (2006). *Türk çocuk oyunları*. Ankara: Akçağ.

- Öztuna, D., Elhan, A. H., & Tüccar, E. (2006). Investigation of four different normality tests in terms of type 1 error rate and power under different distributions. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 36(3), 171-176.
- Özyurt, M. (2015). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf değer eğitimi programının geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1-12.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: Harper Collings.
- Petty, A. L., & De Souza, M. T. C. C. (2012). Executive Functions Development and Playing Games. *US-China Education Review*.
- Piscalkiene, V. (2009). Experimental training of children with attention deficit/hyperactivity disorder. *US-China Education Review*, 6(8), 17-30.
- Pivec, M., & Kearney, P. (2007). Games for learning and learning from games. *Organizacija*, 40(6), 267-272.
- Plummer, D. M. (2008). *Anger management games for children*. London: Jessica Kingsley
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw Hill.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. New York: Routledge.
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of statistical modeling and analytics*, 2(1), 21-33.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free.
- Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology*, 48(1), 49-71.
- Rosenbaum, M. (1980). A schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behavior Therapy*, 11, 109 - 121.

- Ross, D. M., & Ross, S. A. (1984). Childhood pain: The school-aged child's viewpoint. *Pain*, 20(2), 179-191.
- Sahin, N., Sahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Sardone, N. B., & Devlin-Scherer, R. (2009). Teacher candidates' views of digital games as learning devices. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 47-67.
- Sandelowski, M. (1995). Focus on qualitative method: Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 18(2), 179-183.
- Savaş, E., ve Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 175-194.
- Schnitker, S. A. (2012). An examination of patience and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 263-280.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542.
- Serin, O., Bulut Serin, N., ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (çpçe) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446 - 458.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül.
- Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi*. (Yüksek Lisans), Ankara Üniversitesi, ANKARA.
- Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R., & Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan*, 87(2), 105-111.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An Analysis of Variance Test for Normality (Complete Samples). *Oxford University Press on behalf of Biometrika Trust*, 52(3/4), 591 - 611.

- Shure, M. B. (2001). What's right with prevention? Commentary on "Prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field.". *Prevention and Treatment*, 4(7), 1-8.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.
- Shute, V. J., Wang, L., Greiff, S., Zhao, W., & Moore, G. (2016). Measuring problem solving skills via stealth assessment in an engaging video game. *Computers in Human Behavior*, 63, 106-117.
- Sinnott, J. D. (1989). A model for solution of ill-structured problems: Implications abstract problem solving. In J. D. Sinnott (Ed.), *Everyday problem solving: Theory and application*. (s. 72-99). New York: Praeger.
- Siu, A. M. H., & Shek, D. T. L. (2005). The Chinese version of the social problem-solving inventory: Some initial results on reliability and validity. *Journal of Clinical Psychology*, 61(3), 347-360.
- Sizer, T. R., & Sizer, N. F. (1999). *The students are watching: Schools and the moral contract*. Boston: Beacon Press.
- Skoric, M. M., Teo, L. L. C., & Neo, R. L. (2009). Children and video games: Addiction, engagement, and scholastic achievement. *CyberPsychology & Behavior*, 12(5), 567-572.
- Suh, B. K., & Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, 119(4), 723-727.
- Sun, C.-T., Wang, D.-Y., & Chan, H.-L. (2011). How digital scaffolds in games direct problem-solving behaviors. *Computers & Education*, 57(3), 2118-2125.
- Sung, H.-Y., Hwang, G.-J., & Yen, Y.-F. (2015). Development of a contextual decision-making game for improving students' learning performance in a health education course. *Computers & Education*, 82, 179-190.
- Squire, K., & Klopfer, E. (2007). Augmented reality simulations on handheld computers. *Journal of the Learning Sciences*, 16(3), 371-413.

- Swaim, J. C. (2004). *Validation of the virtue ethics importance scale*. (Doctoral Dissertation), Iowa State University, USA.
- Şahin, D. (2011). Pre-schoolers, pre-school teachers, and interpersonal problem-solving skills: A comparative study in Turkey and Belgium. *Education 3-13*, 39(3), 305-316.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (sixth ed.): Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. California: SAGE.
- Tatira, L. (2014). Traditional games of Shona children. *Journal of Pan African Studies*, 7(4), 156-175.
- Taylan, H. H., Kara, H. Z., ve Durğun, A. (2017). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayar oyun oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri üzerine bir araştırma. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 78-87.
- Thoma, S. J. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. *Developmental Review*, 6(2), 165-180.
- Tillman, D. (2000). *Living values activities for young adults. Living value: An educational program*. Florida: Health Communications Inc.
- Topal, M. ve Aydın, F. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Bilgisayarda Oyun Oynama Alışkanlıkları ve Bilgisayar Oyun Tercihlerinin İncelenmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği, ERPA International Congress on Education sempozyumunda sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Uluyol, Ç., Demiralay, R., Şahin, S. ve Eryılmaz, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Oyun Tercihleri ve Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıklarının İncelenmesi: Gazi Üniversitesi Örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2), 1-7.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2007). *Education for All Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will We Make It?* <https://en.unesco.org/gem-report/report/2008/education-all-2015-will-we-make-it> sayfasından erişilmiştir.

- Uygun, S., ve Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 2021 - 2031.
- Türk Dil Kurumu (2019). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c90a188148b09.37844616 sayfasından erişilmiştir.
- van Laerhoven, H., van der Zaag-Loonen, H. J., & Derkx, B. H. F. (2004). A comparison of Likert scale and visual analogue scales as response options in children's questionnaires. *Acta paediatr*, 93, 830-835.
- Ventura, M., Shute, V., & Zhao, W. (2013). The relationship between video game use and a performance-based measure of persistence. *Computers & Education*, 60(1), 52-58.
- Video Game Industry Statistics, T. D. (2019). Retrieved from <https://www.wepc.com/news/video-game-statistics/#video-gaming-industry-overview>
- Voss, J. F., & Post, T. A. (1988). On the solving of ill-structured problems. In M. H. Chi, R. Glaser, & M. J. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (p. 261-285). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Wakeling, H. C. (2007). The psychometric validation of the social problem-solving inventory—Revised with UK incarcerated sexual offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 19(3), 217-236.
- Wallenius, M., Punamäki, R.-L., & Rimpelä, A. (2007). Digital game playing and direct and indirect aggression in early adolescence: The roles of age, social intelligence, and parent-child communication. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 325-336.
- Wan, C. S., & Chiou, W. B. (2006). Why are adolescents addicted to online gaming? An interview study in Taiwan. *CyberPsychology & Behavior*, 9(6), 762-766.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (Second edition.): Sage.
- Webster-Stratton, C. (1990). *Dina Dinosaur's Social Skills and Problem-Solving Curriculum*. West Seattle: Incredible Years.

- White, F. A. (2000). Relationship of family socialization processes to adolescent moral thought. *The Journal of social psychology*, 140(1), 75-91.
- Whitton, N. (2010). *Learning with digital games: A practical guade to engaging students in higher education*. New York: Routledge.
- Whitty, M. T., Young, G., & Goodings, L. (2011). What I won't do in pixels: Examining the limits of taboo violation in MMORPGs. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 268-275.
- Williams, R. M. (1979). Change and stability in values and value perspectives: A sociological perspective. In M. Rokeach (Ed.), *Understanding human values: individual and societal*.(p. 15-40) New York: Free Press.
- Wolf, M. J. (2001). Genre and the video game. *The medium of the video game*, 113-134.
- Wood, P. K. (1983). Inquiring systems and problem structure: Implications for cognitive development. *Human Development*, 26(5), 249-265.
- Yang, Y.-T. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers & Education*, 59(2), 365-377.
- Yankelovich, D. (1981). *New rules: Searching for self-fulfillment in a world turned upside down*. New York: Random House.
- Yee, N. (2006). Motivations for play in online games. *CyberPsychology & Behavior*, 9(6), 772-775.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, E., Griffiths, M. D., & Kan, A. (2017). Development and validation of videogame addiction scale for children (VASC). *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(4), 869-882.
- Yılmaz, E., Ural, O., & Güven, G. (2018). The development and analysis of reliability-validity of social problem solving skills scale for 48-72 month old children. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1-10.

- Yılmaz, E., Yel, S., & Griffiths, M. D. (2018). The impact of heavy (excessive) video gaming students on peers and teachers in the school environment: A qualitative study. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 147-161.
- Yule, G. U., & Kendall, M. G. (1950). *An introduction to the theory of statistics* (Fourteenth ed.). London: C. Griffin Limited
- Zhen, S., Xie, H., Zhang, W., Wang, S., & Li, D. (2011). Exposure to violent computer games and Chinese adolescents' physical aggression: The role of beliefs about aggression, hostile expectations, and empathy. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1675-1687.



EKLER

Ek 1. Araştırma Projesi Etik Onayı Başvuru Formu / Application Form for Ethical Approval of a Research Project

Ek 2. Aile Onay Formu Örnekleri / Examples of Consent Forms for Parents

Ek 3. Bilgilendirme Formu / Debrief Form

Ek 4. İfşa ve Engelleme İzin Formu / Disclosure Barring Service Clearance Form

Ek 5. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Formu

Ek 6. Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanteri (ÇİSPDE)

Ek 7. Social Problem Solving Inventory for Children (SPSIC)

Ek 8. Çocuklar İçin Ahlakî İkilem Hikayeleri Envanteri

Ek 9. Moral Dilemma Stories Inventory for Children

Ek.1 . Araştırma Projesi Etik Onayı Başvuru Formu

NOTTINGHAM TRENT UNIVERSITY
COLLEGE OF BUSINESS, LAW AND SOCIAL SCIENCES
***Updated May 2015**

BLSS/College REC Form

APPLICATION FORM FOR ETHICAL APPROVAL OF A RESEARCH PROJECT

For use by members of academic staff and postgraduate research students

PLEASE NOTE THAT IT NORMALLY TAKES BETWEEN 3-6 WEEKS TO PROCESS APPLICATIONS, DEPENDING ON WHETHER THE APPLICATION NEEDS TO GO TO A FULL MEETING OF CREC (PLEASE SEE GUIDANCE NOTE: BLSS/Ethics 01 – PAGE 6). IF YOU ARE ASKED TO REVISE YOUR APPLICATION, IT MAY TAKE LONGER.

Who should use this form?

You should use this form if you are a member of academic staff or a research degree student (including the DBA or ProfD but not students on taught postgraduate courses). If you are a student on a taught masters or undergraduate programme, you should follow the procedure laid down by your School REC.

If you are a PhD student you should normally have received Project Approval before you apply for ethical approval. If there is a problem with this seek advice from your PhD supervisor. Please note, that if following your application for project approval you find that you need to revise your research plans such that this ethics application no longer covers all aspects of your intended project, you will need to submit a revised application for ethical approval.

Can I begin work before the project is ethically approved?

If your project requires ethical approval (see overleaf and Section 1) you must not undertake primary data collection until a favourable ethical opinion is received from the College Research Ethics Committee or from an external REC. Collecting primary data in the absence of ethical approval, or in the face of an adverse ethical opinion, may constitute a disciplinary offence.

If, after receiving ethical approval, factors beyond your control change your project such that the information provided in this form no longer holds, the approval will automatically become void, and you should re-apply for ethical approval.

Is there any help available to complete this form?

Yes. Guidance on filling in this form can be found in Guidance Note BLSS/Ethics 01. If you are a member of staff you can find the guidance document on the research SharePoint site [here](#). If you are a PhD/DBA student please click this [link](#) which will take you to NOW, and then follow this pathway to access the form NOW Homepage > Student Communities > NTU Graduate School > Content > Ethics Guidance.

In this site, you will also find documents dealing with specific issues in research ethics, and also some examples of participant information sheets and consent forms.

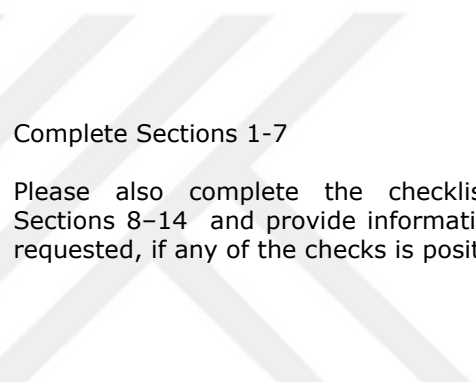
Further advice is available through the College Research Support Office. Please email anton.muszanskyj@ntu.ac.uk

Please make sure that you complete the Declaration at the end of the form. Postgraduate research students must ask their Director of Studies to countersign the form before it is submitted.

Completing the Form

Which sections should I complete?

Different sections of this form should be completed for different kinds of projects:

If your project involves:	
Desk-research only, using only secondary or published sources	See Section 1
An application to an external research ethics committee (for example, those relating to research in the NHS)	Complete Sections 1-4
Collection and/or analysis of primary, unpublished data from, or about, identifiable, living human beings (either in laboratory or in non-laboratory settings)	 Complete Sections 1-7 Please also complete the checklists in Sections 8-14 and provide information, as requested, if any of the checks is positive
Collection and/or analysis of data about the behaviour of human beings, in situations where they might reasonably expect their behaviour not to be observed or recorded	
Collection and/or analysis of primary, unpublished data from, or about people who have recently died	
Collection and/or analysis of primary, unpublished data from, or about, existing agencies or organisations	
Investigation of wildlife in its natural habitat	Complete Sections 1-5. and 15
Research with human tissues or body fluids	Do not complete this form. Please contact the College Research Office for advice
Research with animals, other than in their natural settings.	Do not complete this form. Please contact the College Research Office for advice

Please type or write legibly in dark ink. You are asked to keep your answers as brief as possible but you should provide sufficient detail for members of the Research Ethics Committee to form a view on the ethics of your proposed research. Where it is really necessary, you may use up to one continuation sheet for each Section of the form

Submitting the form

The form should be submitted, either by post or by email, to:

The Research Office of the College of Business, Law and Social Sciences,
Room 4703 Chaucer
Email: anton.muszanskyj@ntu.ac.uk

Phone: 0115 848 8117

1 Does this project need ethical approval?

	Yes	No
Does the project involve collecting and/or analysing primary or unpublished data from, or about, living human beings?		
Does it involve collecting or analysing primary or unpublished data about people who have recently died, other than data that are already in the public domain?		
Does it involve collecting or analysing primary or unpublished data about or from organisations or agencies of any kind, other than data that are already in the public domain		
Does it involve research with non-human vertebrates in their natural settings or behavioural work involving invertebrate species not covered by the Animals Scientific Procedures Act (1986)*. *The Animals Scientific Procedures Act (1986) was amended in 1993. As a result the common octopus (<i>Octopus vulgaris</i>), as an invertebrate species, is now covered by the act.		

FOR STAFF ONLY: If the answer to all the above questions is NO, you do not need to submit your project for ethical approval.

FOR POSTGRADUATE RESEARCH STUDENTS ONLY: If the answer to all the above questions is No, please complete the below section.

Name
School
Name of Director of Studies

Signed _____ (Student)

Date _____

I have read this form, and confirm that, due to the nature of the research this project does not require the approval of a research ethics committee.

Countersigned _____ (Director of Studies)

Date _____

If the answer to any of the above questions is Yes, please proceed to Section 2 below

2 Information about the project

Title of Project
Name of Principal Investigator (PI)
Names of co-investigators (CIs) (If any of the CIs are not employed at NTU, please give the name of their organisation)
How many additional research staff will be employed on the project? Please give their names (if known) and their organisational affiliation
Project start date
Estimated end date of the project
Who is funding the project? Has funding been confirmed?
(For research degree students only) Have you applied for and received project approval? If so, please give date of approval
(For research degree students only) please provide the name of your Director of Studies
Which learned society's code of ethical practice is most relevant to your project? (<i>for example, the Social Research Association, the British Psychological Society, the Socio-legal Studies Association</i>)

3 Does the project require Data and Barring Service (DBS) check (formerly CRB checks)

More information on DBS checks can be found on the DBS website [here](#): you should consult this site if you think that DBS clearance may be required for any researchers working on your project.

	Yes	No
Does the project involve direct contact by any member of the research team with children or young people under 18 years of age?		
Does the project involve direct contact by any member of the research team with adults with learning difficulties; adults who are infirm or physically disabled; adults who are resident in social care or medical establishments; or adults in the custody of the criminal justice system?		
Has a DBS check been stipulated as a condition of access to any source of data required for the project		

If you have answered Yes to any of these questions, please explain the nature of the contact required by the project, and the circumstances in which it will be made. Please note that you will require DBS clearance. This is not part of the CREC process; it must be obtained by your School. See section 3 in Guidance Note BLSS/Ethics 01.

4 Is this project liable to scrutiny by external ethical review arrangements?

	Yes	No
Has a favourable ethical opinion been given for this project by an NHS or social care research ethics committee, or by any other external research ethics committee?		
Will this project be submitted for ethical approval to an NHS or social care committee or any other external research ethics committee?		

If the answer to either of these questions is YES, please sign the declaration at the end of the form, and send a copy to the Research Support Office. Accompanying this should be a copy of the external body's ethical approval. Postgraduate research students must ask their Director of Studies to countersign the form before submitting it.

Note - if you are applying to an NHS or Social Care REC, you are advised to consult Guidance Note BLSS/ Ethics 01

If the answer to both these questions is NO, please proceed to Section 5.

5 About the project

If the information required below is provided in a succinct form in a previous document, such as your application for external funding or for approval of a PhD project you may submit this document (or preferably the relevant section from it) either in whole or partial answer to the questions below.

(i) What are the aims and objectives of the project (**maximum 250 words**)?

(ii) What research instrument(s) will be used to collect data?

- **Social Problem Solving Skills Inventory (along with the scoring table)**
- **Moral Dilemma Stories Inventory (along with the scoring table)**
-

Both scales were developed by the investigators

If you are not using an externally validated scale, please attach a copy of the research instrument you will use to collect data (for example, a measurement scale, questionnaire, interview schedule, observation protocol for ethnographic work, or, in the case of unstructured data collection, a topic list).

N/A

6 Confidentiality, anonymity, security and retention of research data

	Yes	No
Are there any reasons why you cannot guarantee the full security and confidentiality of any personal or confidential data collected for the project?		
Is there a significant possibility that any of your participants, or people associated with them, could be directly or indirectly identified in the outputs from this project?		
Is there a significant possibility that confidential information could be traced back to a specific organisation or agency as a result of the way you write up the results of the project?		
Will any members of the project team retain any personal or confidential data at the end of the project, other than in fully anonymised form?		
If the answer to <u>any</u> of these questions is No, please explain briefly how you will ensure the confidentiality, anonymity and security of your research data, both during and after the project		
If the answer to <u>any</u> of these questions is YES, please explain: - why it is necessary for the research to be conducted in the way you propose, such that the usual standards of confidentiality and security cannot be respected - what steps will you take to maximise confidentiality and security, within the constraints imposed by the research design - what steps you will take to ensure that participants understand and consent to the implications of these constraints?		

7 Informed consent

Please see Guidance Note BLSS/Ethics 02 for examples of model participant information sheets and participant consent forms, together with advice on how to use them

	Yes	No	N/A
Will all participants be fully-informed before the project begins why the project is being conducted and what their participation will involve?			
Will every participant be required as a condition of their participation to give fully-informed consent to participating in the project, before it begins?			
Will all participants be fully-informed about what data will be collected, and what will be done with these data during and after the project?			
If audio, video or photographic recording of participants are to be used, will fully-informed consent be secured as a condition of participation before recording begins? If yes, please provide further details below.			
Will every participant understand what rights they have not to take part, and/or to withdraw themselves and their data from the project if they do take part. Will they also understand that they do not need to give you reasons for exercising these rights and that there will be no repercussions as a result?			
Will the project involve deceiving or covert observation of participants? If yes please provide a justification and explain the debrief process in the box below.			
If the answer to <u>any</u> of the above questions is YES, please explain briefly how you will implement your answers. You are advised to attach copies of your participant information sheet and consent form as evidence of your plans.			
If the answer to <u>any</u> of the above questions is NO, please explain: • what is the reason for you proposing to conduct the project without ensuring that all of its participants give prior fully-informed consent, and • why do you consider that reason to be sufficient justification to proceed on this basis			

8 Risk of harm – to researchers, individual participants and participating organisations

(If there is any possibility that the project involves significant risks to researchers, you are advised to consult section 8 of Guidance Note BLSS/Ethics 01 on the assessment and management of risk, and to submit a risk assessment form to the relevant authority).

Is there any foreseeable risk that your project may lead to:	Yes	No
Physical harm to participants or researchers?		
Significant psychological or emotional distress to participants		
Harm to the reputation of participants, or their employers, or of any other persons or organisations?		

If the answer to any of these questions is YES, please explain:

- the nature of the risks involved, and why it is academically necessary for the project to incur them
- how you propose to mitigate them
- the arrangements by which you will ensure that participants understand and consent to these risks
- any arrangements you will make to refer participants to sources of help, if they are seriously distressed or harmed as a result of taking part in the project
- your arrangements for recording and reporting any adverse consequences of the research

9 Risk of disclosure of harm or potential harm

If the project is likely to involve work with children, or the discovery of physical or mental abuse of children, you should consult the Nottingham Trent University Policy on Child Protection (available in the BLSS Ethics Toolkit) before completing this section of the form.

	Yes	No
Is there a significant risk that the project will lead participants to disclose evidence of previous criminal offences, or their intention to commit criminal offences?		
Is there a significant risk that the project will lead participants to disclose evidence that children or vulnerable adults are being harmed, or are at risk of harm?		
Is there a significant risk that the project will lead participants to disclose evidence of serious risk of other types of harm?		
If the answer to <u>either</u> question is YES, please explain: ○ why it is academically necessary for these risks to be incurred ○ what actions you would take, if such disclosures were to occur ○ whether you will take advice before taking these actions, and from whom ○ what information you will give participants about the possible consequences of disclosing information about criminal or serious risk of harm		

10 Payment of participants

	Yes	No
Do you intend to offer participants cash payments or any other kind of inducements or compensation for taking part in your project? If the answer is No please proceed to section 11.		
Is there any significant possibility that such inducements will cause participants to consent to risks that they might not otherwise find acceptable?		
Is there any significant possibility that the prospect of payment or other rewards will systematically skew the data provided by participants in any way?		
Please confirm that you will you inform participants that accepting compensation or inducements does not negate their right to withdraw from the project.		
If the answer to <u>any</u> of these questions is YES, please explain: - the nature of the inducements or the amount of the payments that will be offered - the reasons why it is necessary to offer them - why you consider that they are ethically and methodologically acceptable		

11 Capacity to give valid consent

Please note that, from October 2007, research involving people who are mentally incapacitated and cannot give valid consent must be cleared through the NHS research ethics procedures, not through a University REC

Do you propose to recruit any participants from the following groups?	Yes	No
• Children under 18 years of age	✓	
• People with learning difficulties		✓
• People with communication difficulties, including difficulties arising from limited facility with the English language		✓
• Very elderly or infirm people		✓
• People with mental health problems or other medical problems that may impair their cognitive abilities		✓
• Any other people who may not be able fully to understand the nature of the research and the implications for them of participating in it		✓

If you have answered YES to any of these questions, please explain how you will ensure that the interests and wishes of participants (and in the case of children, the wishes of their parents or guardians) are understood and taken into account.

12 Is participation genuinely voluntary?

Are you proposing to recruit participants from the following groups?	Yes	No
Employees or students of NTU or of organisation(s) that are formal collaborators in the project		✓
Employees recruited through other business, voluntary or public sector organisations		✓
Pupils or students recruited through educational institutions	✓	
Clients recruited through voluntary or public services		✓
People living in residential communities or institutions		✓
People who are in-patients in a hospital or other medical establishment		✓
People recruited by virtue of their employment in the police or armed services		✓
People being detained or sanctioned in the criminal justice system		✓
Other people who may not feel empowered to refuse to participate in the research		✓
If you have answered YES to <u>any</u> of these questions, please explain how your participants will be recruited, and what steps you will take to ensure that their participation in this project is genuinely voluntary		

13 Online and Internet Research

If you intend to conduct any part of your project online, please consult Guidance Note BLSS/Ethics 03 before completing this section

	Yes	No
Will any part of your project involve collecting data by means of electronic media, such as the internet or email?		✓
Is there a significant possibility that the project will encourage children under 18 to access inappropriate websites, or correspond with people who pose risk of harm?		✓
Is there a significant possibility that the project will cause participants to become distressed or harmed, in ways that may not be apparent to the researcher(s)		✓
Will the project incur any other risks that arise specifically from the use of electronic media?		✓
If the answer to <u>any</u> of these questions is YES, please explain: ○ why you propose to use electronic media ○ how you propose to address the risks associated with online/internet research, especially those flagged above (if relevant) Please ensure, too, that your answers to other questions in this form address these questions in ways that are relevant to online research.		

14 Other ethical risks

	Yes	No
Are there any other ethical issues or risks of harm raised by your project that have not been covered by previous questions?		✓
If you have answered YES, please explain: ○ the nature of these issues and risks ○ why you need to incur them, ○ and how you propose to deal with them		

15 Research with non-human vertebrates in their natural settings or behavioural work involving invertebrate species not covered by the Animals Scientific Procedures Act (1986).

(The Animals Scientific Procedures Act (1986) was amended in 1993. As a result the common octopus (*Octopus vulgaris*), as an invertebrate species, is now covered by the act.)

	Yes	No
Will any part of your project involve the study of animals in their natural habitat?		✓
Will your project involve the recording of behaviour of animals in a non-natural setting that is outside of the control of the researcher?		✓
Will your field work involve any direct intervention other than recording the behaviour of the animals available for observation?		✓
Is the species you plan to research endangered, locally rare or part of sensitive ecosystem protected by legislation?		✓
Is there any significant possibility that the welfare of the target species or those sharing the local environment/habitat will be detrimentally affected?		✓
Is there any significant possibility that the habitat of the animals will be damaged by the project, such that their health and survival will be endangered?		✓
Will project work involve intervention work in a non-natural setting in relation to invertebrate species other than <i>Octopus vulgaris</i> ?		✓
If you have answered Yes to any of these questions, please explain: ○ the reasons for conducting the project in the way you propose, and the academic benefits that will flow from it ○ the nature of the risks to the animals and their habitat ○ how you propose to mitigate these risks		

Principal Investigator's Declaration

Please tick all the boxes relevant to your project, and sign this form. Postgraduate research students must ask their Director of Studies to countersign it before it is submitted.

I request that this project is exempt from review by the College Research Ethics Committee, because it will be, or has been, reviewed by an external REC. I have completed Sections 1-4 and attach/will attach a copy of the favourable ethical review issued by the external REC Please give the name of the external REC here	
I request a statement of ethical approval from the College of BLSS Research Ethics Committee, and confirm that I have answered all relevant questions in this form honestly	✓
I confirm that I will carry out the project in the ways described above, and that I will request a fresh ethical approval if the project subsequently changes in ways that materially affect the information I have given in this form	✓
I confirm that I have read and agree to abide by the code of research ethics issued by the relevant national learned society, and that I have ensured that all members of my research team (if any) also do so	✓
I confirm that I have read and agree to abide by the University's Research Governance Framework, and that I have ensured that those members of my research team (if any) who are employees of Nottingham Trent University also do so	✓

Signed: *Eyup Yılmaz*

(Principal investigator or student)

Date: January 13, 2017

I have read this form, and confirm that it covers all the ethical issues raised by this project fully and frankly. I also confirm that these issues have been discussed with the candidate, and will continue to be reviewed in the course of supervision.



Countersigned

Date: January 13, 2017

Note: If you are submitting this form by email, you should type your name in the signature space: an email attachment sent from your university inbox will be assumed to have been virtually signed by you.

If you are a student and are submitting this form by email, please attach an email from your DoS confirming that they are prepared to make the declaration above and to countersign this form: this email will be taken as a virtual countersignature.

Ek 2. Aile Onay Formu Örnekleri / Examples of Consent Form for Parents

Informed Consent Form

Dear Parents,

My name is Eyup Yilmaz, I am conducting a research project alongside Professor Mark Griffiths exploring the relationship between your children's time spent playing video and non-video games and their problem solving skills and attitudes towards moral dilemmas.

During the project, we will use two different questionnaires. One of these is a 'social problem situations' sheet which consists of six different daily life problems; your child's aim is to find practical solutions to social problems. They will also be given four short stories on a 'moral dilemma stories' sheet; they will read the stories and make a judgement about them.

The process will take about 45 - 60 minutes in total, but participants do not have to answer all the questions in one sitting; the data collection process will take place across two or three sessions depending upon their speed. This is not an exam and there are no right or wrong answers. Your child's responses will remain confidential and will not be shared with anyone except the researchers.

Before starting the process, all the children will be informed about the aims of the project and that their participation is entirely voluntary. Your child can withdraw at any time during the project.

You can contact us via;

Visiting Scholar Eyup Yilmaz

e-mail: eyup.yilmaz@ntu.ac.uk

Tel: 07849 697020

Chaucer Street, Nottingham

NG1 4FQ

Prof. Mark D. Griffiths

e-mail: mark.griffiths@ntu.ac.uk

Tel: 0115 - 8482401

Burton Street, Nottingham

NG1 4BU

Agreement to consent

I voluntarily consent to my child's participating in this study. I have been given a copy of this consent form to keep.

Parent's name and date

Participant's name

I certify that I have presented the above information to the participant

Researcher's signature date

Thank you for taking the time to read this sheet, and for your interest in our research.

Informed Consent Form

Dear Parents,

My name is Eyup Yilmaz, I am conducting a research project alongside Professor Mark Griffiths exploring the relationship between your children's time spent playing video games, their problem solving skills and attitudes towards moral dilemmas.

During the project, we will use two different questionnaires. One of these is a 'social problem situations' sheet which consists of six different daily life problems; your child's aim is to find practical solutions to social problems. They will also be given five short stories on a 'moral dilemma stories' sheet; they will read the stories and make a judgement about them.

The process will take about 45 - 60 minutes in total, but participants do not have to answer all the questions in one sitting; the data collection process will take place across two or three sessions depending upon their speed. This is not an exam and there are no right or wrong answers. Your child's responses will remain confidential and will not be shared with anyone except the researchers.

Before starting the process, all the children will be informed about the aims of the project and that their participation is entirely voluntary. Your child can withdraw at any time during the project.

You can contact us via;

Visiting Scholar Eyup Yilmaz

e-mail: eyup.yilmaz@ntu.ac.uk
Tel: 07849 697020
Chaucer Street, Nottingham
NG1 4FQ

Prof. Mark D. Griffiths

e-mail: mark.griffiths@ntu.ac.uk
Tel: 0115 - 8482401
Burton Street, Nottingham
NG1 4BU

Agreement to consent

I voluntarily consent to my child participating in this study. I have been given a copy of this consent form to keep.

Parent's name and date

Pauline Sobierinska
23/04/17

Participant's name

David
Sobierinski

I certify that I have presented the above information to the participant

Researcher's signature date

Thank you for taking the time to read this sheet, and for your interest in our research.

Informed Consent Form

Dear Parents,

My name is Eyup Yilmaz, I am conducting a research project alongside Professor Mark Griffiths exploring the relationship between your children's time spent playing video games, their problem solving skills and attitudes towards moral dilemmas.

During the project, we will use two different questionnaires. One of these is a 'social problem situations' sheet which consists of six different daily life problems; your child's aim is to find practical solutions to social problems. They will also be given five short stories on a 'moral dilemma stories' sheet; they will read the stories and make a judgement about them.

The process will take about 45 - 60 minutes in total, but participants do not have to answer all the questions in one sitting; the data collection process will take place across two or three sessions depending upon their speed. This is not an exam and there are no right or wrong answers. Your child's responses will remain confidential and will not be shared with anyone except the researchers.

Before starting the process, all the children will be informed about the aims of the project and that their participation is entirely voluntary. Your child can withdraw at any time during the project.

You can contact us via;

Visiting Scholar Eyup Yilmaz

e-mail: eyup.yilmaz@ntu.ac.uk
Tel: 07849 697020
Chaucer Street, Nottingham
NG1 4FQ

Prof. Mark D. Griffiths

e-mail: mark.griffiths@ntu.ac.uk
Tel: 0115 - 8482401
Burton Street, Nottingham
NG1 4BU

Agreement to consent

I voluntarily consent to my child participating in this study. I have been given a copy of this consent form to keep.

Parent's name and date



Participant's name

Brian Jones

I certify that I have presented the above information to the participant

Researcher's signature date

Thank you for taking the time to read this sheet, and for your interest in our research.

Informed Consent Form

Dear Parents,

My name is Eyup Yilmaz, I am conducting a research project alongside Professor Mark Griffiths exploring the relationship between your children's time spent playing video games, their problem solving skills and attitudes towards moral dilemmas.

During the project, we will use two different questionnaires. One of these is a 'social problem situations' sheet which consists of six different daily life problems; your child's aim is to find practical solutions to social problems. They will also be given five short stories on a 'moral dilemma stories' sheet; they will read the stories and make a judgement about them.

The process will take about 45 - 60 minutes in total, but participants do not have to answer all the questions in one sitting; the data collection process will take place across two or three sessions depending upon their speed. This is not an exam and there are no right or wrong answers. Your child's responses will remain confidential and will not be shared with anyone except the researchers.

Before starting the process, all the children will be informed about the aims of the project and that their participation is entirely voluntary. Your child can withdraw at any time during the project.

You can contact us via;

Visiting Scholar Eyup Yilmaz

e-mail: eyup.yilmaz@ntu.ac.uk
Tel: 07849 697020
Chaucer Street, Nottingham
NG1 4FQ

Prof. Mark D. Griffiths

e-mail: mark.griffiths@ntu.ac.uk
Tel: 0115 - 8482401
Burton Street, Nottingham
NG1 4BU

Agreement to consent

I voluntarily consent to my child participating in this study. I have been given a copy of this consent form to keep.

Parent's name and date

Grigore Samerly 23.05.2017.

Participant's name

Martyme Serodice

I certify that I have presented the above information to the participant

Researcher's signature date

Thank you for taking the time to read this sheet, and for your interest in our research.

Informed Consent Form

Dear Parents,

My name is Eyup Yilmaz, I am conducting a research project alongside Professor Mark Griffiths exploring the relationship between your children's time spent playing video games, their problem solving skills and attitudes towards moral dilemmas.

During the project, we will use two different questionnaires. One of these is a 'social problem situations' sheet which consists of six different daily life problems; your child's aim is to find practical solutions to social problems. They will also be given five short stories on a 'moral dilemma stories' sheet; they will read the stories and make a judgement about them.

The process will take about 45 - 60 minutes in total, but participants do not have to answer all the questions in one sitting; the data collection process will take place across two or three sessions depending upon their speed. This is not an exam and there are no right or wrong answers. Your child's responses will remain confidential and will not be shared with anyone except the researchers.

Before starting the process, all the children will be informed about the aims of the project and that their participation is entirely voluntary. Your child can withdraw at any time during the project.

You can contact us via;

Visiting Scholar Eyup Yilmaz

e-mail: eyup.yilmaz@ntu.ac.uk
Tel: 07849 697020
Chaucer Street, Nottingham
NG1 4FQ

Prof. Mark D. Griffiths

e-mail: mark.griffiths@ntu.ac.uk
Tel: 0115 - 8482401
Burton Street, Nottingham
NG1 4BU

Agreement to consent

I voluntarily consent to my child participating in this study. I have been given a copy of this consent form to keep.

Parent's name and date

PAUL BAFFO (P) 21/04/17

Participant's name

GRACE - U. B. BAFFO H.

I certify that I have presented the above information to the participant

Researcher's signature date

Thank you for taking the time to read this sheet, and for your interest in our research.

Informed Consent Form

Dear Parents,

We are conducting a research project to exploring the relationship between your children's time spent on playing video games, their problem solving skills and moral values.

During the project, we will use two different questionnaires. One of them is a 'social problem situations' sheet which consists of six different daily life problems; your child's aim is to find practical solutions to social problems. They will also be given four short stories on a 'moral dilemma stories' sheet; they will read the stories and make a judgement about them.

The process will take about 45 - 60 minutes in total, but participants do not have to answer all the questions in one sitting; the data collection process will take place across two or three sessions depending upon their speed. This is not an exam and there are no right or wrong answers. All participants have their right answer. Your child's responses will remain confidential and will not be shared with anyone except the researchers.

Before starting the process, all the children will be informed about the aims of the project and that their participation is entirely voluntary. Your child can withdraw at any time during the project.

You can contact us via;

Visiting Scholar Eyup Yilmaz

e-mail: eyup.yilmaz@ntu.ac.uk

Tel: 07849 697020

Chaucer Street, Nottingham
NG1 4FQ

Prof. Mark D. Griffiths

e-mail: mark.griffiths@ntu.ac.uk

Tel: 0115 - 8482401

Burton Street, Nottingham
NG1 4BU

Agreement to consent

I voluntarily consent to my child's participating in this study.

Parent's name and date *Hussein Msaewle 30/06/2017* Participant's name *Ali*

I certify that I have presented the above information to the participant

Researcher's signature date

Thank you for taking the time to read this sheet, and for your interest in our research.

Ek. 3. Bilgilendirme Formu / Debrief Form

Comparison Problem Solving Skills and Perception of Moral Values of Children Who Used to Play Video Non-Video Games

Thank you for participating in this project. This project investigates the relationship between children's (9-11 years of age) social problem solving skills and their perception of moral values and spending time playing video games.

Your replies about problem solving situations will be scored. Your replies for the moral dilemma stories about values will be used as a means to learn about your views about moral values.

We are examining the relationship between children's social problem solving skills and views of moral values in relation to time spent playing on video games.

Your data will be stored securely in a password protected folder and will be held for up to five years. Please note that all the data stored is not linked to any personal information. You have the right to withdraw all of your data up until July, 2017.

Should you have any questions about your rights as a participant, please contact either of the research team below:

Visiting Scholar Eyup Yilmaz

e-mail: eyup.yilmaz@ntu.ac.uk

Tel: 07849 697020

Chaucer Street, Nottingham

NG1 4FQ

Dr. Mark Griffiths

e-mail: mark.griffiths@ntu.ac.uk

Tel: 0115 - 8482401

Burton Street, Nottingham

NG1 4BU

Once again we would like to take this opportunity to thank you for participating in this research project.

Ek 4. İfşa ve Engelleme İzin Formu / Disclosure Barring Service Clearance Form

NTU students who are undertaking courses which do not require completion of and Disclosure Barring Service (DBS) check as part of the admissions process, may occasionally be required to undertake a DBS check mid-course. For example, a student may wish to undertake a research project involving regular contact with children, undertake a non-compulsory placement with vulnerable adults or complete extra-curricular volunteering.

NTU has a legal requirement to ensure that DBS applications are only undertaken when there is a legal basis to do so.

Completion of this form will help us to ensure that you there is a legal basis for a DBS check to be undertaken and that this is completed using the appropriate level of check.

Please note: Upon receiving this form, we will send a confirmation email containing the information detailed below, to both the student and staff member detailed.

Staff member name	Eyup Yilmaz
Staff member email	eyup.yilmaz@ntu.ac.uk
Student name	
Student ID	
Student email	

Student academic school of study:

Social Sciences

Is this DBS application required to replace a lost certificate, previously obtained through NTU?

No

Groups you are expecting to engage with*:

☐ Children ☐ Vulnerable adults

- A child is defined as anyone under the age of 18
- A vulnerable adults is defined as any person aged 18 or over who is or may be in need of community care services by reason of mental or other disability, age or illness and is or may be unable to take care of him or herself, or unable to protect him or herself against significant harm or exploitation. It should be noted that the definition of a vulnerable adult means that this can be a transient category for some individuals.

Brief description of placement/activity (Max 500 characters)

The main purpose of this project is investigate the relationship between children's time spent on video gaming with problem solving skills and perception of moral values. Three basic hypothesis will be examined in this project.

Hypothesis 1: What is the relationship between 9-10 years old children's problem

Anticipated date(s) for the placement (if known) (Max 100 characters)

Before starting to executions, we will be ensured that having primary school principal's

Frequency of engagement (e.g. 2 half days per week for 3 weeks) (Max 200 characters)

It may be changed according to school management's/teacher's/children's attitudes or unexpected situations but it will be two half days per week under the normal conditions.

Type of placement providers (e.g. school, hospital etc) (Max 200 characters)

Primary schools.

Is the role always supervised?:

Yes

Once you have completed your form please save it to a location of your choice using the save button below. Once saved, please email a copy of the form as an attachment to:

- Social Sciences & Graduate School students: soc.midcourseDBS@ntu.ac.uk
- All other academic areas and professional services: ntu.safeguardingchildren@ntu.ac.uk

Ek 5. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Formu



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.1284570
Konu : Araştırma İzni

18.01.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 04/01/2018 Tarihli ve E.445 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Eyüp YILMAZ'ın "**Geleneksel ve Dijital Oyun Oynayan Çocukların Problem Çözme Becerileri ile Değer Algılarının Karşılaştırılması**" tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (6 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik imzalı
Aslı ile Aynıdır.

18 Ocak 2018

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1d92-163e-3e9b-b526-2cb9 koda ile teyit edilebilir.

Ek 6. Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanteri (ÇİSPDE)

SOSYAL PROBLEM DURUMLARI

Örnek Durum

O gün sabahdan çok önemli bir matematik sınavın var fakat okul servisini kaçırdın. Okul evine yaklaşık olarak 5km uzaklıkta ve yürüyerek sınava yetişmen mümkün değil. Bir önceki sınavında düşük not almış olduğun için bu sınavı kaçırmak istemiyorsun. Bu problemi nasıl çözüme kavuşturursun?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?

Çok önemli bir matematik sınavım var ancak okul servisini kaçırdım. Okul evime yaklaşık 5 km uzaklıkta ve yürüyerek sınava yetişmem mümkün değil. Sınava yetişebilmesin bir yolu bulmam gerekiyor.

2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)

- a) *Bisikletimi ya da paten/kaykayımı kullanırım.*
- b) *Annemden ya da babamdan beni arabayla okula yetiştirmelerini isterim.*
- c) *Diğer toplu taşıma araçlarını kullanırım.*
- d) *Taksi çağırırım.*

3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)

Annemi ya da babamı arayıp beni okula yetiştirmelerini istemek.

4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?

Çünkü okula kendi arabamla gitmek bisiklet, paten/kaykay ya da toplu taşıma araçlarına göre daha hızlıdır. Ayrıca eğer sınava geç kalırsam, ailem durumu öğretmenime açıklamakta daha etkili olacaktır.

Sosyal Durum 1

Teneffüste birçok sınıf arkadaşınla beraber oyun oynadığınızı düşün. Oyun oynarken, hata yaptığın için bazı arkadaşların seninle dalga geçmekte ve sen bu duruma çok üzülmelesin. Arkadaşlarının seninle dalga geçmesini engellemek ve bu duruma bir son vermek istiyorsun. Bu problemi nasıl çözersin?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?

2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)

- a)
- b)
- c)
- d)

3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)

4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?

Sosyal Durum 2

Bilimsel bir proje için, öğretmen senden sınıf arkadaşınla beraber çalışmanı ister. Proje bitirmek için iki haftanız vardır. Proje için arkadaşınla görev paylaşımı yaparsınız ve bir hafta sonra, yaptığınız ilerlemeleri görüşmek üzere bir araya gelirsiniz. Toplantıda, arkadaşının görevine dair hiçbir şey yapmadığını öğrenirsin. Artık sadece bir haftanız kalmıştır ve projeden düşük not almak istemiyorsun. Bu problemi nasıl çözersin?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?
2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?

Sosyal Durum 3

Sınıfınıza yeni bir öğrenci gelir. Ancak arkadaşınız fazla çekingen olduğu için haftalar geçmesine rağmen sınıfa uyum sağlayamaz. Bu durum onun diğer öğrenciler tarafından dışlanmasına neden olur. Yeni arkadaşının durumuna çok üzülme tesin ve ona yardım etmek istiyorsun. Arkadaşına yardımcı olmak için neler yaparsın?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?
 2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
 3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
 4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?
-

Sosyal Durum 4

3 yaşında bir kardeşin olduğunu düşün. Normalde kardeşinle oyun oynamayı çok seviyorsun. Ancak annenin kardeşine senden daha çok ilgi gösterdiğini düşündüğün için onu kıskanmaktasın. Bu durum seni oldukça rahatsız etmekte ve bir çözüm bulmak istiyorsun. Bu problemi nasıl çözersin?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?
2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?

Sosyal Durum 5

Bir gün, en yakın üç arkadaşınla beraber oyun oynarken sevimli bir yavru köpek bulursunuz. Görünen o ki, annesi yavru köpeği terk etmiş ya da annesinin başına bir şey gelmiş. Yavru köpeği sahiplenmek ve bakmak istiyorsun. Fakat bir problem var. Diğer üç arkadaşın da onu sahiplenmek istemektedir. Aranızda anlaşmazlığa düştünüz. Bu duruma bir çözüm bularak yaşanan anlaşmazlığa son vermek istiyorsun. Bu problemi nasıl çözersin?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?
2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?

Sosyal Durum 6

Arkadaşlarını ikna ettiğini ve yavru köpeği sahiplendiğini düşün. Ancak onu eve götürdüğünde ailen, köpeğin evde kalmasına izin veremeyeceklerini söylerler. Köpeğin bahçede kalmasına gönlün razı değildir ve aileni bir şekilde ikna ederek yavru köpeğin evde kalmasını sağlamak istiyorsun. Bu problemi nasıl çözersin?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?

2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)

- a)
- b)
- c)
- d)

3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)

4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?



Ek 7. Social Problem Solving Inventory for Children (SPSIC)

SOCIAL PROBLEM SITUATIONS

Example Situation

One day you have a very important maths test in the morning but you miss the bus. It is 3 miles to school and it is not possible to get to school on time by walking. In the last test, you got a low mark and you do not want to miss this test. How would you solve this problem?

1. Can you identify the what the problem is here?

I have a very important maths test but I missed the bus. It is 3 miles to school and it is not possible to get to school on time by walking. I need to find a solution to catch the exam.

2. Can you write **at least two solutions** to this problem? (Please try to write more than two if you can)

- *Ride my bicycle or use my roller skates/skateboard*
- *Ask my dad or mum for a lift in their car to get me to school on time*
- *Use other public transportation vehicles*
- *Take a taxi*

3. Which of your solutions do you think is the best one?

Call my dad or mum to pick me up and get me to school on time.

4. Why do you think this is the best one? (Only for students who offer more than one solution)

Because going to school with your own car is faster than using a bicycle, roller skates/skateboard or public transportation. In addition, if I am late for the exam, my parents will be more effective in explaining the situation to my teacher.

Social Situation 1

Imagine that you and most of your class are playing a game during the school break time. While playing this game, some of your friends make fun of you for making mistakes in the game. You now feel bad because of this. How do you solve this problem to stop others in your class making fun of you?

1. Can you identify the what the problem is here?

2. Can you write **at least two solutions** to this problem? (Please try to write more than two if you can)

3. Which of your solutions do you think is the best one? (Only for students who offer more than one solution)

4. Why do you think this is the best one?

Social Situation 2

For a Science project, your teacher has asked you to work with one of your classmates. You have two weeks to finish this project. After deciding what each of you will do, you meet again in a week's time to discuss progress. At this meeting you find out that your classmate didn't do any work on the task. Now, you have only one week and you do not want to get a low mark. How would you solve this problem?

1. Can you identify the what the problem is here?
2. Can you write **at least two solutions** to this problem? (Please try to write more than two if you can)
3. Which of your solutions do you think is the best one? (Only for students who offer more than one solution)
4. Why do you think this is the best one?

Social Situation 3

A new student has come to your class. Because she is withdrawn, your new classmate finds it hard to fit into the class even after a few weeks. This means she is excluded by the rest of the class. You are very upset for your new classmate and you want to help her. What would you do to help her in this situation?

1. Can you identify the what the problem is here?
2. Can you write **at least two solutions** to this problem? (Please try to write more than two if you can)
3. Which of your solutions do you think is the best one? (Only for students who offer more than one solution)
4. Why do you think this is the best one?

Social Situation 4

You have a younger brother who is three years old. Normally you love playing with him. However, sometimes you are jealous of your brother because you think your parents are more interested in him than you. How would you solve this problem?

1. Can you identify the what the problem is here?
2. Can you write at least two solutions to this problem? (Please try to write more than two if you can)
3. Which of your solutions do you think is the best one? (Only for students who offer more than one solution)
4. Why do you think this is the best one?

Social situation 5

One day you find a cute puppy when you are playing a game together with your three closest friends. It appears that the puppy's mother abandoned it or something happened to the puppy's mother. You want to adopt it and keep it. But there is a problem. Your three friends also want to keep it too and you are in disagreement with each other. You want to find a solution to stop the disputes. How would you solve this problem?

1. Can you identify the what the problem is here?
2. Can you write at least two solutions to this problem? (Please try to write more than two if you can)
3. Which of your solutions do you think is the best one? (Only for students who offer more than one solution)
4. Why do you think this is the best one?

Social situation 6

Imagine that you have convinced your friends and you got to keep the puppy. However, your parents have told you that they won't have a puppy in the house, when you take it home. You don't want to keep it outside in the garden and you have to find a way to convince your parents to let you keep it. How would you solve this problem?

1. Can you identify the what the problem is here?
2. Can you write at least two solutions to this problem? (Please try to write more than two if you can)
3. Which of your solutions do you think is the best one? (Only for students who offer more than one solution)
4. Why do you think this is the best one?



Ek 8. Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri

AHLAKİ İKİLEM HİKAYELERİ

Kırılan Vazo



En yakın arkadaşın teneffüs esnasında yasak olmasına rağmen sınıfta top oynamaktadır. Oyun oynarken, top yanlışlıkla öğretmen masasının üzerindeki vazoya çarpar. Vazo yere düşerek paramparça olur. Sınıfta ikinizden başka kimsecikler yoktur. Arkadaşın çok endişelenmiştir. Çünkü kurallara uymadığı için ceza alacağını ve öğretmenin kendisini bir daha sevmeyeceğini düşünmektedir. Arkadaşın senden kibarca kırılan vazonun parçalarını temizlemesine yardım etmeni ve hiçbir şey olmamış gibi davranmanı rica eder. Diğer taraftan, eğer bu durumu öğretmene ya da bir başkasına anlattıysan en yakın arkadaşın seninle bir daha konuşmayabilir. Bu durumda ne yaparsın? Neden?



Daha Fazla Kazanç



Suna öğretmen fen bilgisi öğretmenidir. İşinde çok başarılı olan Suna öğretmen aynı zamanda iyi bir bilim insanıdır. Öğretmenliğin yanında topluma faydalı olabilecek önemli bilimsel çalışmalar yürütmektedir. Çalıştığı şehirde iki defa “yılın öğretmeni” seçilmiş ve artık herkes tarafından tanınmaktadır. Bir gün, Suna öğretmen yeni bir iş teklifi alır. Eğer teklifi kabul ederse, aylık maaşı üç kat daha fazla olacaktır. Ancak bu durumda çok sevdiği öğretmenliği bırakmak zorunda kalacak ve de bilimsel çalışmalarını daha fazla yürütemeyecektir. Diğer taraftan yeni işi kendisine ve ailesine daha iyi bir yaşam imkânı sunacaktır. Sence Suna öğretmen iş teklifini kabul etmeli mi? Niçin?

[illegible]

İlkyardım

Meryem uzun zamandır bir şirkette çalışmaktadır. Çok çalışkan olan Meryem iş arkadaşları tarafından da daima takdir edilmektedir. Bir gün şirket müdürü Meryem'i yanına çağırarak performansından çok memnun olduğunu ve kendisini müdür yardımcısı yapmak istediğini söyler. Ancak bunun için Meryem'in gelecek ay yapılacak toplantıda şirket sahiplerine etkili bir konuşma yapması gerekmektedir. Meryem, bir ay boyunca yapacağı



sunuma hazırlanır. Toplantı gününün sabahı şirkete doğru giderken yolda kaza yapmış bir araç görür. Hiç tereddüt etmeden aracını durdurur. Kaza yerine vardığında araç sürücüsünün bilincinin kapalı ve bir bacağının ciddi şekilde yaralanmış olduğunu görür. Meryem, vakit kaybetmeden ambulans çağırır. Ancak ambulans gelinceye kadar ilkyardım yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde, sürücü bir daha düzgün bir şekilde yürüyemeyebilir. Meryem ilk yardım eğitimi almıştır; ancak müdahale etmeye karar verirse toplantıya geç kalacak ve müdür yardımcısı olma fırsatını kaçırmış olacaktır. Sizce Meryem toplantıya mı yetişmeli yoksa yaralı sürücüye ilkyardım mı yapmalıdır? Neden?

Ek 9. Moral Dilemma Stories Inventory for Children

MORAL DILEMMA STORIES

The Broken Vase



Your closest friend is playing with a ball in the classroom during the break time although it is not allowed. While playing, the ball accidentally hit a vase on the teacher's desk and it shattered. There is no one in the classroom except the two of you. He is so worried about breaking the rules because it may cause him to be punished and may stop the teacher liking him. He kindly asks you that help him clean the pieces of broken vase and you pretend as if nothing happened. On the other hand, you know that, if you tell the teacher or someone else, you may lose your friendship with him. What would you do in this case? Why?



The Stolen Puppy



David and Tommy are close friends. They live in the same neighbourhood and spend a lot of time together. One day, David's mother gives him a lovely puppy and David loves it from the moment he got it. After getting the puppy, David starts to neglect Tommy. He mostly spends his time with the puppy, which causes Tommy to be jealous. Tommy thinks that the puppy is spoiling his friendship with David and thinks if the puppy disappears, they be close friends again. One day, when David came back from school, his puppy was gone. He was very upset when he realized that it had been stolen. After a few weeks searching, David

was unable to find it. After he gave up searching for his puppy, David and Tommy's friendship returned to normal. Tommy was glad that he was friends with David again but felt guilty that he had stolen the puppy. Tommy then confessed to David that he had stolen the puppy and had given it to one of his relatives who was living far from where they lived. Although there was no possibility of the puppy returning, he was sure that puppy was now in safe hands. He told to David that he did it to get his friendship back and that he was very upset about what he did and asked David for forgiveness. Should David forgive Tommy or not? Why?

Medical Attention

Maria has worked for a long time in a financial company. She is always appreciated by her co-workers and is hard working. One day, her boss tells her that he is very pleased with her performance and that he would like her to be promoted to be his deputy. To get the new job she will need to attend an important interview and deliver a presentation to the company's directors. Maria prepares for her presentation every night for a month. On the day of her



presentation she witnesses a car accident while she is driving. Without hesitation, she stops her car near the crashed car. She sees that one of driver's legs is seriously injured, bleeding badly and the driver is unconscious. Without immediate first aid, he may not walk properly again. Maria has had first aid training but if she gives the man medical attention, she will be late for her job interview and will miss the opportunity of being promoted in her job. She calls the emergency services and asks for an ambulance immediately. Should Maria give the injured man medical attention or should she go to her job interview? Why?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..