



T. C.

**MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**GELENEKSEL OYUNLAR VE EĞİTSEL OYUNLARIN 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNDE ADALET, YARDIMLAŞMA VE
DÜRÜSTLÜK TUTUMUNA OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**ÖZGÜN AKDENİZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. MÜMİNE SOYTÜRK**

MANİSA-2023



T. C.

**MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**GELENEKSEL OYUNLAR VE EĞİTSEL OYUNLARIN 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNDE ADALET, YARDIMLAŞMA VE
DÜRÜSTLÜK TUTUMUNA OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**ÖZGÜN AKDENİZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MÜMİNE SOYTÜRK

TEZ SAVUNMA JÜRİ ÜYELERİ

PROF. DR. TANER BOZKUŞ

DOÇ. DR. MÜMİNE SOYTÜRK

DR.ÖĞR. ÜYESİ DİYAR KAYA SAYLAM

MANİSA-2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından, veri toplanması ve yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmayla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığı beyan ederim.

Özgün AKDENİZ

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimim sırasında tanıdığım, enerjisiyle ve bana kattıklarıyla aklıma kazınan, azmi ve heyecanı ile örnek olan ve çalışmam boyunca her an desteğini hissettiren çok kıymetli hocam, danışmanım Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK' e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Değerli önerileri ve katkılarından dolayı değerli hocalarım Prof. Dr. Taner BOZKUŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Diyar KAYA SAYLAM ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamın uygulamasını gerçekleştirdiğim Çağatay Uluçay İlkokulu Müdürü Kıymetli Yaşar İZGÜT hocama ve çalışma boyunca daima iletişime açık olan ve uyum içerisinde bana eşlik eden Çağatay Uluçay İlkokulu sınıf öğretmenlerine teşekkür ediyorum.

Bu meşakkatli yolculuğum boyunca kimi zaman kıkırdayarak gülüşleri kimi zaman da afacanlıklarıyla bana enerji veren oğullarıma ve desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olan kıymetli eşime teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmama en ufak bir katkısı olan herkese teşekkür ediyorum.

Özgün AKDENİZ

İÇİNDEKİLER

BEYAN	i
TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar DİZİNİ	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
1.ÖZET	1
2.ABSTRACT	2
3.GİRİŞ ve AMAÇ	3
3.1.Araştırmanın Amacı	6
4.GENEL BİLGİLER	8
4.1.Değer	8
4.1.1.Değerlerin Özellikleri	9
4.1.2.Değerlerin İşlevleri	10
4.1.3.Değerlerin Sınıflandırılması	11
4.2.Değer Eğitimi	13
4.2.1.Değer Eğitimi Yaklaşımları	17
4.2.1.1. Değer Aktarma- Değer Aşılama- Değer Telkini Yaklaşımı	17
4.2.1.2. Değer Açıklama- Değer Belirginleştirme- Değer Ayrımı Yaklaşımı	18
4.2.1.3. Değer Analizi- Değer Çözümlemesi Yaklaşımı	19
4.2.1.4. Ahlaki İkilem- Muhakeme Yaklaşımı	20
4.2.1.5. Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı	21
4.2.1.6. Eyleme Dayalı Değer Eğitimi	22
4.3.Kök Değer	23
4.4.Adalet	24
4.5.Yardımlaşma	25
4.6.Dürüstlük	26
4.7.Oyun	27
4.7.1.Eğitsel Oyun	28
4.7.2.Geleneksel Çocuk Oyunu	29
4.7.3. Oyun Kuramları	29
4.7.3.1. Klasik Oyun Kuramları	30
4.7.3.2. Fazla Enerji Kuramı	30
4.7.3.3. Rahatlama ve Dinlenme Kuramı	30
4.7.3.4. Yetişkinlik Hayatına Hazırlık Kuramı	31
4.7.3.5. Rekapitülasyon Kuramı	31
4.7.3.6. Modern Oyun Kuramları	32

4.7.3.7. Psikoanalitik Oyun Kuramı	32
4.7.3.8. Psikososyal Oyun Kuramı	33
4.7.3.9. Uyarılma Kuramı	33
4.7.3.10. Bilişsel Oyun Kuramı	34
4.7.3.11. Sosyo- Kültürel Oyun Kuramı	34
4.7.3.12. Sistem Kuramı	35
4.8.Beden Eğitimi ve Oyun Dersi	35
4.8.1. Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Amacı	37
4.8.2. Değerler Eğitiminde Oyunun Yeri ve Önemi	38
5.GEREÇ VE YÖNTEM	41
5.1.Araştırmanın Tipi	41
5.2.Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Süresi	42
5.3.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	42
5.4.Araştırma Soruları ve Araştırma Hipotezleri	43
5.4.1. Araştırmanın Problemleri	43
5.4.2. Araştırma Hipotezleri	43
5.5.Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler	45
5.6.Veri Toplama Araçları	45
5.6.1. Kişisel Bilgi Formu	45
5.6.2.Yardımsever Davranış Ölçeği	45
5.6.3. Dürüst Davranış Ölçeği	46
5.6.4. Adaletli Davranış Ölçeği	46
5.7.Veri Toplama Yöntemi	47
5.8.Çalışma takvimi/çizelgesi	49
5.9.Verilerin Değerlendirilmesi	50
5.10.Araştırmanın Sınırlılıkları	50
6.BULGULAR	51
6.1.Grupların Adaletli Davranış, Dürüst Davranış ve Yardımsever Davranış Ön Test ve Son Testlerine İlişkin Tanımlayıcı ve Normallik Sonuçları	51
6.2.Grupların Adaletli Davranış, Dürüst Davranış ve Yardımsever Davranış Puanlarının Ön Testlerine İlişkin Bulgular	54
6.3.Grupların Adaletli Davranış, Dürüst Davranış ve Yardımsever Davranış Puanlarının Son Testlerine İlişkin Bulgular	56
6.4.Grupların Adaletli Davranış, Dürüst Davranış ve Yardımsever Davranış Puanlarının Ön Test- Son Testlerine İlişkin Bulgular	58
6.5.Grupların Adaletli Davranış, Dürüst Davranış ve Yardımsever Davranış Puanlarının Cinsiyet Faktörüne İlişkin Bulgular	61
7.TARTIŞMA	70
7.1.Araştırmanın birinci probleminin değerlendirilmesi.	70

7.1.1.Grupların Adaletli Davranış, Dürüst Davranış, Yardımsever Davranış ve Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Sonuçlarının Değerlendirilmesi	70
7.1.2.Grupların Adaletli Davranış Toplam ve Alt Boyut Puanlarına Yönelik Ön Test- Son Test Sonuçlarının Değerlendirilmesi	73
7.1.3.Grupların Dürüst Davranış Toplam Puanlarına Yönelik Son Test Sonuçlarının Değerlendirilmesi	74
7.1.4.Grupların Yardımsever Davranış Toplam ve Alt Boyut Puanlarına Yönelik Ön Test-Son Test Sonuçlarının Değerlendirilmesi	75
7.2.Araştırmanın ikinci probleminin değerlendirilmesi.	76
7.2.1.Grupların Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçlarının Değerlendirilmesi	76
8.SONUÇLAR	79
9.ÖNERİLER	80
9.1.Uygulama Alanına Yönelik Öneriler	80
9.2.Araştırma Alanına Yönelik Öneriler	80
10.KAYNAKLAR	81
11.EKLER	98
11.1.Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Başlığı Onayı	98
11.2.Sağlık Bilimleri Etik Kurulu Onayı	99
11.3.Gönüllü Olur Formu	100
11.4.İL MEM Onayı	101
11.5.Okul İzni	102
11.6.Ölçek İzni	103
11.7.Kişisel ilgi Formu	104
11.8.Dürüst Davranış Ölçeği	105
11.9.Yardımsever Davranış Ölçeği	106
11.10.Adaletli Davranış Ölçeği	107
11.11.Araştırmada Kullanılan Eğitsel Oyunlar	108
11.12.Araştırmada Kullanılan Geleneksel Çocuk Oyunları	113
11.13.Turnitin Raporu	119
11.14.Özgeçmiş	120

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Şubelerin Adalet, Dürüstlük ve Yardımlaşma Toplam Puan Ön Test Verileri	43
Tablo 2: Örnek Uygulama Zaman Çizelgesi	48
Tablo 3: Örnek Eğitsel Oyun ile işlenen BEOD planı	48
Tablo 4: Örnek Geleneksel Çocuk Oyunu ile işlenen BEOD planı	49
Tablo 5: Eğitsel Oyunlar Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	51
Tablo 6: Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	52
Tablo 7: Geleneksel Çocuk Oyunları Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	53
Tablo 8: Grupların Adaletli Davranış ve Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	54
Tablo 9: Grupların Dürüst Davranış Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	54
Tablo 10: Grupların Yardımsever Davranış ve Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	55
Tablo 11: Grupların Adaletli Davranış ve Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	56
Tablo 12: Grupların Dürüst Davranış Toplam Puanlarının Son Test Karşılaştırılması	56
Tablo 13: Grupların Yardımsever Davranış ve Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	57
Tablo 14: Adaletli Davranış Ön Test- Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	58
Tablo 15: Dürüstlük Ön test- Son test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	59
Tablo 16: Yardımlaşma Ön Test- Son test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	60
Tablo 17: Erkek öğrencilerin Adaletli davranış alt boyut ve toplam puanlarına göre karşılaştırılması	61
Tablo 18: Erkek öğrencilerin Dürüst davranış alt boyut ve toplam puanlarına göre karşılaştırılması	62
Tablo 19: Erkek öğrencilerin Yardımsever davranış alt boyut ve toplam puanlarına göre karşılaştırılması	63
Tablo 20: Kadın öğrencilerin Adaletli davranış alt boyut ve toplam puanlarına göre karşılaştırılması	64
Tablo 21: Kadın öğrencilerin Dürüst davranış toplam puanlarına göre karşılaştırılması	64
Tablo 22: Kadın öğrencilerin Yardımsever davranış alt boyut ve toplam puanlarına göre karşılaştırılması	65
Tablo 23: Adaletli Davranış Puanlarının Cinsiyet Faktörüne göre Ön test- Son test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırması.....	66

Tablo 24: Dürüstlük Puanlarının Cinsiyet Faktörüne göre Ön Test- Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırması.....	67
Tablo 25: Yardımseverlik Puanlarının Cinsiyet Faktörüne göre Ön Test- Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırması.....	68



KISALTMALAR LİSTESİ

BEOD	: Beden Eğitimi ve Oyun Dersi
E	: Eğitsel oyun grubu
G	: Geleneksel çocuk oyun grubu
K	: Kontrol Grubu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
n	: Veri sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
sd	: Serbestlik Derecesi
ss	: Standart sapma
x	: Aritmetik ortalama
x²	: Ki Kare
yy	: Yüzyıl

Tezin Başlığı : Geleneksel Oyunlar ve Eğitsel Oyunların 4. Sınıf Öğrencilerinde Adalet, Yardımlaşma ve Dürüstlük Tutumuna Olan Etkisinin İncelenmesi

Öğrencinin Adı : Özgün AKDENİZ

Danışmanı : Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK

Anabilim Dalı : Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

1. ÖZET

Amaç: Bu araştırmanın amacı; 4.sınıf öğrencilerinin yardımlaşma, dürüstlük ve adalet değerlerine yönelik tutumlarının geliştirilmesinde, eğitsel ve geleneksel çocuk oyunlarının etkisinin olup olmadığının incelenmesidir. Ayrıca eğitsel ve geleneksel çocuk oyunu uygulamalarına katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre adalet, yardımlaşma ve dürüstlük tutumundaki farklılığı ortaya koymak amaçlanmıştır.

Gereç ve Yöntem: Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma modeli tercih edilmiştir. 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Manisa İli Yunusemre İlçesinde bulunan Çağatay Uluçay İlkokulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında ‘‘Adaletli Davranış Ölçeği’’, ‘‘Dürüst Davranış Ölçeği’’, ‘‘Yardımsever Davranış Ölçeği’’ ve ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ kullanılmıştır. Örneklem grubuna uygulanan ölçeklerden elde edilen sonuçların çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılıma uymadığı için parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular: Adaletli davranış puanlarına yönelik sonuçlar incelendiğinde; kontrol grubunda ve geleneksel çocuk oyunları grubunda bencil davranma alt boyutu ile adaletli davranış toplam puanı açısından anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Dürüst davranış toplam puanı, yardımsever davranış toplam puanı ve yardımsever davranış alt boyutlarına yönelik sonuçlar incelendiğinde, eğitsel oyunlar grubunda ve geleneksel çocuk oyunları grubunda anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarına göre ise sadece adaletli davranış toplam puanı açısından anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir.

Sonuç: Araştırma sonucuna göre geleneksel çocuk oyunları ve eğitsel oyunlarla desteklenen beden eğitimi ve oyun dersinin, 4. sınıf öğrencilerinde adalet, yardımlaşma ve dürüstlük tutumunu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Oyun, Eğitsel Oyun, Geleneksel Oyun, Değer, Adalet, Yardımlaşma, Dürüstlük

Thesis Title : Investigation of the Effect of Traditional Games and Educational Games on the Attitudes of Justice, Cooperation and Honesty among 4th Grade Students

Student's Name : Özgün AKDENİZ

Consultant : Dr. Mumine SOYTÜRK

Major Science : Physical Education and Sports Department

2. ABSTRACT

Aim: The aim of this research; The aim of this study is to examine whether educational and traditional games have an effect on the development of 4th grade students' attitudes towards core values such as cooperation, honesty and justice. In addition, it is aimed to reveal the difference in the attitudes of justice, cooperation and honesty according to the gender variable of the students participating in educational and traditional game practices.

Materials and Methods: Experimental research model, one of the quantitative research methods, was preferred in this study. In the 2022-2023 academic year, the 4th grade students studying at Çağatay Uluçay Primary School in the Yunusemre District of Manisa Province constitute the universe of the research. Convenience sampling method was used in the research. "Fair Behavior Scale", "Honest Behavior Scale", "Helpful Behavior Scale" and "Personal Information Form" were used to collect research data. Since the skewness and kurtosis values of the results obtained from the scales applied to the sample group did not fit the normal distribution, non-parametric test techniques were used.

Findings: When the results for the fair behavior scores were examined; A significant difference was found in the control group and traditional games group in terms of selfish behavior sub-dimension and fair behavior total score. When the results for the honest behavior total score, the helpful behavior total score and the helpful behavior sub-dimensions were examined, a significant difference was found in the educational games group and the traditional games group. According to the results of the analysis made according to the gender variable, a significant difference was found only in terms of the total score of fair behavior.

Result: According to the results of the research, it was determined that physical education and game lessons supported by traditional games and educational games positively affected the attitudes of justice, cooperation and honesty in 4th grade students.

Keywords: Physical Education and Play, Educational Play, Traditional Play, Value, Justice, Solidarity, Honesty

3. GİRİŞ ve AMAÇ

İnsanlar doğası gereği farklı yönlerde sahip bir yapıdadır. Mantık ve akıl tarafı olduğu gibi duygusal ve ruhsal tarafı da vardır. Bundan dolayı insanı çok yönlü eğitmek doğru olacaktır. Zira insanı yalnızca mantık ve akıl ekseninde eğitmek toplum açısından yeterli olmayacaktır. Sağlıklı bireylerin bir araya gelerek oluşturduğu bir toplum yapısına sahip olmak için, o toplumu oluşturan bireylerin çok yönlü eğitilmesi gerekmektedir. (Kenan, 2009: 279-295). Genç neslin eğitimi toplum ve devlet tarafından önemsenmektedir. Sonuç olarak kültür eğitim aracılığı ile aktarılır, bu sayede eğitimin ve kültürün sürekliliği sağlanır. Kültürün bir parçası olmasından dolayı, eğitimin genel hedefleri arasında değerler de yer almaktadır. Fakat, süreç içerisinde genelden özele gidildikçe, bilişsel hedeflere ağırlık verilirken duyuşsal hedefler ihmal edilmektedir. Bu durum, uzun vadede genel hedeflere ulaşılması hususunda güçlükler yaşanmasına sebep olabilmektedir (Bacanlı, 2011: 9-10).

Erdem (2003) değer kavramını, tercihlerimizi değerlendirmemize imkân tanıyan ve etkileyen, eylemlerimizi dayandırdığımız anlayışlar şeklinde tanımlamaktadır. Toplumda yer alan değerler bir eğitim süreci neticesinde insanlar tarafından benimsenirler. Diğer bir deyişle değerler, kişilerin doğuştan getirdikleri özellikler değil sosyal çevresi ile etkileşimi neticesinde elde ettiği kazanımlardır (Tosun, 2021). Değerlerin, toplumdan topluma farklılaşması ve verilen önemin değişiyor olması bundan kaynaklanmaktadır, buna bağlı olarak değerler öğrenilen olgulardır diyebiliriz (Aksoy, 2017).

Değerler kuşaktan kuşağa eğitim yoluyla aktarılabilir. Birey, birtakım değerleri çocukluğun ilk dönemlerinden itibaren ailesinden ve sosyal çevresinden etkilenecek öğrenmeye başlar. Devam eden süreç içerisinde ise, informal yollardan edindiği bu değerler ile resmi eğitim öğretim hayatına devam eder (Izgar, 2020). Halstead ve Taylor (2000), formal eğitim sürecinin yürütüldüğü okulların iki rolü olduğunu belirtmektedir. Bu rollerden ilki çocuk ve gençleri toplumda mevcut bulunan değerlere maruz bırakarak, onların edindikleri değerleri desteklemek ve bu sayede geliştirmektir. İkincisi ise, çocuk ve gençlerin bireysel olarak geliştirdikleri değerleri dışa vurmalarına, anlam yüklemelerine ve pratik yapmalarına olanak sağlamaktır (Izgar, 2020). Değerler, genel olarak kazandırılması güç olmasının yanında kazandırıldıktan sonra değiştirilmesi de oldukça zordur. Bundan dolayı değer

eğitiminin belirli bir düzen içerisinde gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir (Dönmez ve Yazıcı, 2008).

Hakam 2018 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında değerler eğitiminin önemini aşağıdaki gibi belirtmiştir (Hakam, 2018, s.296):

- a) Öğrencilerin değerler ile ilgili kavramları ve kurallarını anlamasını sağlar,
- b) Öğrencilerin rol model alabilmelerini ve pratiğe dökkebilmelerine olanak tanır,
- c) Öğrencilerin değerlerin belirlediği kurallara göre hareket etmesini sağlar,
- d) Değerler eğitimi öğrencilerin bilgiyi pratiğe dökerek canlandırma yapmalarını sağlar,
- e) Öğrencilerin değerleri davranış haline getirmesine ve kalıcı davranış değişikliği kazanmasına imkân sunar.

Eğitimdeki güncel konulardan biri olan değer eğitimi, günümüz dünyasında ahlaki deformasyonun artmasından dolayı daha fazla önem kazanmıştır (Kurtde Fidan ve Öner, 2018). Gençlerde görülen ahlaki problemlerin sayısındaki artış, temel değerlerin öğretilmesine ilişkin gerekli önemin verilmesini zorunlu hale getirmiştir (Can, 2008). Eğitimin mühim olan amaçlarından biri de temel değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmektir. Toplumu meydana getiren bireylerin yetiştirilmesinden sorumlu olan eğitim sistemi; öğretim programlarını da kapsayacak biçimde eğitim programlarında değerlerimize yer verir (Eken ve Öksüz, 2019). Buradan doğan gereksinim sebebiyle MEB (2018), güncellenen öğretim programlarında kök değer ibaresini kullanılarak, farklı disiplinlerle ilintili on kök değer üzerinde durmuştur. Öğretim programlarındaki “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” değerleri kök değerler olarak öğretim programına dahil edilmiştir.

Araştırmaya konu olan kök değerlerin eğitimdeki rolünü doğru anlayabilmek adına söz konusu değerlerin kavramsal açıdan irdelenmesi gerekmektedir. Bu açıdan incelendiğinde TDK (2023)’ nın tanımına göre adalet; yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, hak ve hukuka uygunluk ve hakkı gözetme durumudur. Dürüstlük bireyin doğru, güvenilir, saygıdeğer olması; gerçeği saklamaması, olduğundan farklı görünmeye çalışmaması ve erdemli olmasıdır (Mindivanlı vd., 2012). Yardımlaşma ise; bireyin kendi imkânlarını diğer insanların yararı için kullanmasıdır (Yurtbaşı, 2013).

Türk Dil Kurumu (2023) oyunu kavramsal açıdan, “yetenek ve zekâ geliştirici, birtakım kaideleri bulunan, iyi zaman geçirmeyi sağlayan eğlence” olarak tanımlamaktadır. Oyunu en iyi tanımlayanlardan biri de Huizinga(2015)’ dir. Ona göre

oyun; kişinin özgür iradesi ile razı olduğu, fakat emredici kaidelere bağlı olarak belirlenen zaman ve mekân kısıtlamaları dahilinde gerçekleştirilen, kendiliğinden bir amaca sahip, gerilim ve sevinç duygusu ile alışılmış hayattan farklı olarak bilincin eşlik ettiği, iradi bir faaliyettir.

Oyun günümüze kadar çok sayıda bilim insanının ilgisini çekmiş ve oyunu konu eden pek çok kuram ortaya konmuştur. Bu kuramlar çoğunlukla klasik oyun kuramları ve çağdaş oyun kuramları olmak üzere iki ana başlıkta ele alınmıştır. Klasik oyun kuramları daha çok oyunun nedenini ve hedefini incelerken, çağdaş oyun kuramları oyunun çocuğun gelişimine dair etkisini incelemiştir (Saracho ve Spodek, 1995). Diğer bir deyişle; klasik kuramlar oyunu insanın biyolojik ihtiyaçlarıyla açıklamayı tercih etmişlerdir. Çağdaş oyun kuramlarından olan psikososyal gelişim kuramı ise oyunun psikolojik ve sosyal gelişimi yansıttığını belirtir (Öztürk,2012). Yine çağdaş oyun kuramlarından olan sosyokültürel gelişim kuramı; sosyal etkileşimi, gelişimin olmazsa olmaz kaidelerinden biri olarak görür ve sosyal etkileşimin oluşmasında en etkili yolun oyun olduğunu ifade eder (Özağı, 2007).

Günümüzde, teknolojinin hızla değişmesi ve gelişmesi hayatın hemen her alanını etkilediği gibi eğitim öğretim ortamlarını da etkilemektedir. (Yükseltürk ve Altıok, 2016). Bu gelişimin etkisiyle eğitim ortamlarının öğrencilerin aktif olduğu, zevk aldığı, severek isteyerek dahil olduğu ortamlar haline getirmek hedeflenmektedir (Yükseltürk ve Altıok, 2016). Buna bağlı olarak öğrencilerin keyif aldıkları ve kendilerini rahatça ifade edebildikleri oyunların öğretim sürecine dahil olması ile oyun tabanlı öğretim ortamları oluşturulmaya başlamıştır (Öztemiz ve Önal, 2013; Ülküdür, 2016). Oyunlar, tabii öğrenme araçları olarak görülebilir. Oyuncuların, oyun esnasında gereken bilgi ve becerileri kullanarak alışkanlık, tecrübe, bilgi edinme gibi olguları aktif olarak öğrenmesi sağlanabilir (Kaytez ve Durualp, 2014). Oyunlar, öğrencileri pasif dinleyici durumdan aktif katılımcı duruma getirdiğinden dolayı efektif bir öğrenme yöntemi olduğunu ifade edebiliriz (Kaytez ve Durualp, 2014). Oyunla öğretim farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uygun öğrenme fırsatları sunarak öğrencide istedik tavır ve davranışların gelişmesine katkı sağlayabilir (Usta, Işık, Şahan, Genç, Taş, vd, 2017).

Konu ile literatür taraması yapıldığında değerler eğitimi ve eğitsel oyunlarla ilgili araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Fakat değerler eğitimi kapsamında ilkökul seviyesinde öğretim programları ile dolaysız ilişkilendirilen ve ders içeriğine ek olarak düzenlenmiş oyunların etkilerini ortaya koymayı hedefleyen çalışmalara da ihtiyaç

duyulmaktadır (Izgar, 2020). Diğer taraftan, Dündar ve Hareket (2016) “Değerler Eğitimi Dergisinde” yayımlanan makalelerin genel kategori dağılımını incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre değerler eğitimi konusunda yapılan çalışmaların %97,5’u betimsel çalışmalarırken sadece %2,5’inin deneysel çalışmalar olduğu bulunmuştur. Araştırma neticesinde değerlerin öğretimi konusunda deneysel çalışmaların yetersiz olduğu belirtilmektedir (Izgar, 2020). Gerçekleştirilen araştırmalarda daha çok yetişkin gruplar üzerinde durulduğu dolayısıyla değer öğretimi yaklaşımlarının etkisini görebilmek adına küçük yaş grupları ile çalışmaların gerçekleştirilmesinin tavsiye edildiği de ifade edilmektedir (Izgar, 2020). Deneysel yapısı ve küçük yaş grubuna uygulanması nedeniyle yapılacak olan bu çalışma hem literatüre hem beden eğitimi ve spor alanına ayrıca değerler eğitimi alanına da katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Temel eğitim kademesinin öğretim programlarına göz attığımızda değerler eğitiminin disiplinler arası ilişkilendirmeler ile öğretilmesinin hedeflendiği görülmüştür (Varol, 2020). MEB (2005) yılındaki öğretim programında kimi derslerde değerler eğitime yer verirken 2017 yılındaki program değişikliği ile tüm öğretim programlarında değerler eğitiminin disiplinler arası ilişkilendirmeler yapılarak kazandırılmasını amaçlamıştır.

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 4.sınıf öğrencilerinin yardımlaşma, dürüstlük ve adalet değerlerine yönelik tutumlarının geliştirilmesinde, eğitsel ve geleneksel çocuk oyunlarının etkisinin olup olmadığının incelenmesidir. Ayrıca eğitsel ve geleneksel çocuk oyunu uygulamalarına katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre adalet, yardımlaşma ve dürüstlük tutumundaki farklılığı ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler; Millî Eğitim Bakanlığı temel eğitim müfredatının ve öğretmen yetiştirme programlarının yapılanmasına katkı sağlayacağı, ayrıca eğitim bilimleri alanında yapılacak çalışmalara kaynak olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın, ilkokul çağındaki öğrencilerde oyun yoluyla öğretimin yaygınlaştırılması açısından önemli olacağı, bunu yanında öğrencilerin sınıf içerisinde nasıl aktif hale getirileceği noktasında eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünülmüştür. 2018 yılında yenilenen Beden Eğitimi ve Oyun dersi müfredatını incelediğimizde; oyun kavramı 143 kez geçmesine rağmen oyunun türüne dair ayrımı

belirtilmediği, eğitsel oyun ifadesinin hiç kullanılmadığı, geleneksel ocuk oyunu ifadesinin ise yalnızca bir kez kullanıldığı, fiziksel beceri kazanımının ön planda olduğu görülmektedir. Bu ve benzeri araştırmalar müfredat güncelleme çalışmalarında, oyun kavramına farklı boyutlar kazandırabilir. Çalışma sonuçlarının sürekli olarak değişen ve gelişen eğitim müfredatına ışık tutması ve genel olarak oyunlara ilişkin farkındalık oluşturması amaçlanmıştır.



4. GENEL BİLGİLER

4.1. Değer

Günümüzde küreselleşmeye bağlı olarak hızlı bir gelişme yaşanmakta ve toplumlar arasındaki sınırlar gün geçtikçe daralmaktadır. Ancak her toplum o dönemdeki özgül ihtiyaçlarına dayalı sahip olduğu değerler düzenini korumaya çalıştığı ve kimi değerleri diğerlerine göre öncelediği bilinmektedir (Yılmaz, 2016, s. 594). Aslında birçok uluslararası kuruluş evrensel değerleri gündeme getirmeye çalışıyor ancak herkes tarafından kabul edilebilecek ortak bir davranış biçimi geliştirmiş görünmüyorlar. Dolayısıyla evrensel bir değer tanımı yapılamaz ve çok farklı değer tanımlarıyla karşılaşıldığı görülmektedir (Tekin, 2019).

Değer, bir şeyin önemini veya değerini belirlemeye yardımcı olan soyut bir ölçü olarak tanımlanmakta olduğu görülmektedir (TDK, 2023). Güngör (1998) değeri, bir şeyin istenilir veya istenilmeyen olduğuna dair inanç olarak tanımlarken, Çelikkaya (1996) değeri; bir toplumun, inancın, ideolojinin veya insanların kabul ettiği, kabul ettiği ve sürdürdüğü her türlü sosyal, insani, ideolojik ve ilahi duygu, düşünce, uygulama, kural ve değerleri tanımlar. Hill (2004) değerleri, bireylerin ve toplumların neye değer verdiğini belirleyen ve nasıl yaşanacağına karar veren belirli davranışlar, deneyimler ve hedefler şeklinde ifade etmektedir. Değer, birey ya da toplum için en uygun kabul edilen olma ya da davranma biçimidir (Doğan, 2004). Özgüven (2000) değerleri bireysel tutumların yapı taşı olarak ele almakta, aralarındaki ilişkinin gücüne odaklanmakta ve farklı seçenekler arasından belirli hedefleri seçmeye götüren motivasyonlar olarak ifade etmektedir. Değerlerin, tarihsel ve kültürel birikimin kanıtı olduğu kadar kendini tanımlama ve sorgulama için de önemli olduğu için insan varoluşunun temeli olduğunu iddia etmek doğaldır (Topkaya, 2016).

Değerler, kişinin hem zihinsel hem de duygusal yönlerini yansıtır. Ayrıca davranışlarına yön verdiği bilinmektedir. İnsanlar dikkatini yararlı olduğu düşünülen kültür unsurlarına odaklar. Değer eğitimi için gerekli olan önemli kriterlerden biri de çocukların içselleştireceği değerleri ayıklarken bağımsız olmasıdır. (Katılmış, 2010). Kısacası değer eğitimi otoriter bir ortamda yürütüldüğünde, kazanılacak değer içselleştirilmek yerine klasik bir bağlama dönüştürülmekten öteye gitmemektedir (Çağlar, 2005).

Amerika Birleşik Devletleri'nde ğerler eğitimi sürecinin 20. yüzyılın ilk dönemlerinin sonunda Simon, Kohlberg, Rokech ve Howe gibi araştırmacıların "karakter eğitimi" adı altında araştırma yapımlarıyla başladığı bilinmektedir. Toplumun sorunları ve bu sorunlara çözüm arayışları değerler eğitiminde bazı yolların açılmasına neden olmuş ve problem çözme eğitimi araştırmalarıyla birlikte değerlerin oluşturulduğu görölmektedir. Eğitim süreci bireylere değerler kazandırmayı amaçladığından, değerler eğitiminin payı giderek artmaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

4.1.1.Değerlerin Özellikleri

Değerler, toplumların sahip olduğu kültüre göre değişiklik gösterir. Bazen aynı topluluk içinde bile değişebilir. Değerlerin, değişime açık olduğunu gösterdiği bilinmektedir. Çünkü zamanla toplumda yararlı olan değerler ile bozulma eğilimi gösteren düzen farklıdır (Dönmez ve Yazıcı, 2013, s. 244). Değerler toplumdan topluma farklılık gösterse de belirli özellikleri paylaşırlar. Toplum tarafından kabul gören, toplumun manevi ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayan unsurlar olması gerekmektedir. Değerler, bireysel refah için gereklidir. Toplumsal olarak kabul edilen değerler, iyi bir toplumsal düzenin oluşturulmasında ve bu düzenin sürdürülmesinde oldukça etkilidir. Toplumsal değerler belirli yasa ve yönetmeliklere ışık tutmaktadır (Tekin,2019). Değerlerin birçok önemli özelliği vardır. Bu önemli özelliklerden biri de doğuştan olmayan değerlerin eğitimi yoluyla kazanılması olarak bilinmektedir. Birey yaşayarak kazandığı değeri içselleştirir. Bu nedenle değeri uzun ömürlüdür ve nesilden nesile aktarılabilir. Aksi halde değer unutulur ve kaybedilir (Kaşkaya ve Duran, 2017, s. 420).

Fichter, değerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Fichter, 2016, s. 167):

- Değer, kimsenin yargısından bağımsız olarak çoğunluğun üzerinde anlaşmaya vardığı ve paylaştığı bir kavramdır.
- Ortak barışı sağlamak ve korumak için bireysel değerler ciddiye alınmalıdır.
- Değerler kültürel unsurlara odaklanır.
- Değerler, toplumsal olarak kabul edilen gerçeklerdir. Birey, değerlerle donatılmış bir toplumda doğar; Sonraki süreçlerde değerler öğrenilir, alınır, uygulanır ve bir sonraki nesle aktarılır.

- Değerler değişime açıktır ancak nesilden nesile aktarılır. Aktarım, bireyin içinde yer aldığı her türlü sosyal ortamda gerçekleşir. Fichter'e göre sosyal bilimciler dönüşüme dirençli değerleri incelemek yerine mevcut duruma göre değişebilen değerleri inceler. Değerler, inançlar ve ahlaki ilkeler aracılığıyla anlam kazanmaktadır. Ayrıca, insanların değer algıları davranışlarını etkilemektedir.

Schwartz ve Bilski ise değerleri bireysel inanç ve duygularla ilgili kavramlar olarak görürler. Onlara göre bireyler amaçlarına ulaşmak için değerleri kullanır ve ilişkilerini değerler üzerine kurmaktadır. Tüm değerlerin önemli olmasının yanında önem derecesi açısından sıralamaları farklıdır. Bu sıralama, sistemsel olarak bireyin değer önceliklerine bağlı olarak belirlenir (Ulusoy 2007, s. 25). Değere ilişkin belirtilen özelliklerine ek olarak Aytaç'a göre değer; insanları değerlere uymaya zorlama şeklini alır ve insanların mantığa uyma zorunluluğu olmadan devam etmelidir (Aytaç 2002, s. 183).

4.1.2. Değerlerin İşlevleri

Gökçe'ye göre değerler fonksiyon olarak sınıflandırılmaktadır (Gökçe ve Özensel, 2003: 230-231).

- Değerler, bilinçli ve amaçlı davranışlar için genel kriterlerdir. Bu anlamda, bir kişinin sosyal davranışı için ana referans noktasıdır.
- Kültürel olarak geliştirilen değerlerin kültür üzerinde yol gösterici bir etkisi vardır. Bu bağlamda, belirli bir kültürün gelişimi sırasında değerler belirlenir. Sembollerde, ahlaki ve estetik normlarda ve davranış kalıplarında tezahür eder. Diğer bir deyişle değerler kültürün özünü oluşturur.
- Değerler, insanlar tarafından sosyalleşme yoluyla öğrenilip kabul edildikçe tanımlanır. Bunun doğal bir sonucu da değerlerin kişinin karakterine ait bir parça olarak görülmesidir.
- Değerler sosyaldır. Diğer bir deyişle değerler, duygunun hem ruhsal (arzu ve eylem boyutları) hem de duygusal yönlerinin ifadesidir.

Fichter'e (2011) göre, sosyal değerler belirli sosyal sonuçlara doğrudur. Bu çıktıları toplumsal değerlerin bir işlevi olarak adlandırır ve şöyle ifade eder: (Akt. Özensel, 2003: 230-231).

- Değerler, bireylerin ve ait oldukları grupların toplumsal değerini değerlendirmek için hazır bir araç olarak kullanılabilir. Bu derecelendirme sistemini mümkün kılar. Kişinin çevresindeki insanların gözünde nerede durduğunu bilmesine yardımcı olur.
- Değerler; insanların ilgisini, arzu edilir, yararlı veya önemli olduğunu düşündükleri maddi kültürel nesnelere yoğunlaştırır. Bu değerli nesne daima kişi ya da toplum için en iyisi değildir. Ama nesneye emek verdiği doğrudur.
- Değerler, her toplumda ideal düşünme, davranma ve sosyal olarak kabul edilebilir davranışları fiilen tanımlar. Bu sayede insanlar eylemlerini ve düşüncelerini en iyi nasıl ifade edebileceklerini anlayabilirler.

4.1.3. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerlerin en yaygın kabul gören ve iyi bilinen sınıflandırması Spranger, Rokeach ve Schwartz tarafından yapılan sınıflandırmadır. Spranger değerleri altı ana gruba ayırmıştır. Söz konusu değer grupları; teorik, ekonomik, estetik, politik, sosyal ve dini değer grupları olarak bilinmektedir. Allport ve diğerleri zaman içerisinde bu değer gruplarını bir ölçeğe çevirerek aşağıdaki gibi ifade etmiştir (Akbaş, 2004):

Bilimsel Değerler: Gerçeği, bilgiyi, yargıyı ve eleştirel düşünmeyi vurgular. Bilimsel değerlere sahip insanlar deneysel, eleştirel, rasyonel ve entelektüeldir.

Ekonomik Değerler: Yararlılık ve pratikliğe vurgu. Hayatta ekonomik değerlerin önemli görülmesi gerektiğini belirtmektedir.

Estetik değerler: Simetriyi, düzeni ve formu vurgular. Kişi, yaşamı çok yönlü bir olay olarak görür ve sanatın toplumun ihtiyacı olan bir şey olduğuna inanır.

Sosyal değerler: Başkalarını sevmek, başkalarına yardım etmek ve fedakârlık önemlidir. İnsan sevgisi en yüksek değerdir. İnsanlara insan sevgisi sunar. Narin ve şefkatlidir.

Politik değerler: Her şeyden önce bireysel güç, nüfuz ve şan vardır. Temel açıdan güçle ilgili olduğu bilinmektedir.

Dini değerler: Evrenin bir bütün ve birlik olarak anlaşılmasıyla ilgilenir. Dünyevî zevklerini dine feda etmektedir.

Ancak Rokeach (1973) değerleri iki kategoriye ayırmıştır. Bunlar amaç ve araç değerleridir.

Amaç Değerleri: Yaşamın temel amacını içerir. Bunlar kişisel ve toplumsal değerler olarak bilinmektedir. Tercih edilen hedeflerdir. Kişi veya toplum merkezli olduğu bilinmektedir.

Araçsal değerler: Bir amaca giden yolda tercih edilen davranış modelini ifade eden davranış kalıplarıdır. Bunlar ahlaki değerler ve beceri değerleridir. Cesur, zeki, mesuliyet sahibi, nazik, sadık, azimli, yardımsever, eğlenceli, kibar vb.

Bu kategorilerin aksine Schwartz (1992) motivasyon için değerleri on farklı türde gruplandırarak tüm gruplarda 56 değer belirlemiştir. Bu on değer türünün varlığını kanıtlamak amacıyla 44 ülkede araştırma yapılmıştır. Schwartz'ın kuramında yer alan değer türlerinin içgüdüsel amaçlara göre birbiriyle uyumlu ya da çelişkili olduğu bilinmektedir. Ayrıca Schwartz teorisinde değerlerin iki farklı düzeyde var olduğunu ifade eder. Bunlar kültürel ve kişisel değerlerdir. Kültürel düzeyde değerler, sosyal olarak paylaşılan toplumsal normlara dayalı soyut fikirler olarak tanımlanır. Kişisel düzeyde değerler, kişinin hayatını yönlendirmedeki önemi açısından ele alınır (Akt: İşcan 2007).

Aşağıda, Schwartz'ın kategorize ettiği 10 farklı değer türünün tanımı ve bunların hangi özel değerleri içerdikleri yer almaktadır (Ros vd., 1999):

Güç: Toplumdaki konum, insanlar ve kaynaklar üzerindeki hakimiyet (toplumsal güce sahip olma, zengin olma, güce sahip olma, prestij sahibi olma, toplumdaki imajını koruma).

Başarı: Sosyal standartlara dayalı bireysel başarıya yönelim (başarılı olma, uzman olma, azimli olma, başkalarını etkileme).

Hedonizm: Kişisel zevk ve zevke yönelim (Hayattan zevk ve keyif alma).

Motivasyon: Coşku ve yenilik aramak (yürekli olma, enerjik, coşkulu bir hayata sahip olma).

Özyönetim: Fikir ve aksiyonda bağımsızlık (Üretken, meraklı, hür, kişisel hedeflerini seçebilen, bağımsız (özsaygı)).

Evrenselcilik: Tüm insanlara ve doğaya karşı anlayış, tolerans ve koruma (açıklık, erdem, sosyal adalet ve denklik, barış ve güzellik dolu bir yaşam arzusu, doğa ile uyum, çevrenin korunması, iç uyum).

Cömertlik: Sevdiklerinin iyiliğini önemsemek ve desteklemek (özel, sadık, bağışlayıcı, sadık, sorumlu, gerçek dostluk, olgun sevgi, manevi yaşam, anlamlı yaşam, alçakgönüllülük).

Gelenek: Kültürel ve dini gelenek ve ideallere saygı ve bağlılık) Alçakgönüllülük, dindarlık, hayatın sunduklarını kabul etme, geleneğe saygı, ölçülülük (dünya işlerinden çekilme), gizlilik).

Uyma: Toplumsal beklentiler ile uyumsuz diğer insanlara zarar verebilecek istek ve eylemleri sınırlamak (nezaket, itaat, anne babaya ve büyüklere saygı, öz disiplin).

Güvenlik: Toplumsal barış, süreklilik, mevcut ilişkiler, benlik (ulusal güvenlik, toplumsal düzeni koruma isteği, saflık, aile güvenliği, iyilikler, bağlılık, sağlık).

Güngör (1998) değeri; insan yaşamının belirli temel alanları olduğunu ve kişilerin yaşamlarında bunlara farklı değer verdiğini ve bunlara karşı pozisyon aldığını belirterek ifade etmiştir. Kale (2004), değerlerin iki boyutlu, evrensel ve kültürel olduğunu ve bireylerin eylemlerini, farklı deneyim ve olguları farklı yorumlamalarına yol açtığını vurgulamaktadır.

Ercan (2001) araştırmasında değerleri ulusal ve evrensel değerler olmak üzere iki ana başlıkta ele almıştır. Söz konusu araştırmada milli değerler; yurttaş, ulus, yurt, ordu, cumhuriyet, yiğitlik, dil, örf, adet, milli marş, bayrak, milli bayram devletin sembolleridir. Ayrıca çalışmada; demokrasi, insan hakları, hürriyet, istiklal, medeniyet, barış, tolerans, saygı, sevgi, anlayış, uzlaş, bilim, denklik, çevreye duyarlılık ve sanatsal değerler evrensel değerler olarak tanımlanmaktadır. Canatan (2004) değerleri geleneksel ve modern değerler olarak sınıflandırmıştır.

Değerlere ilişkin birden çok sınıflama olsa da değerlerle ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar incelendiğinde Schwartz'ın sınıflandırmasının giderek daha fazla kullanıldığını göstermektedir (Aladağ, 2009).

4.2. Değer Eğitimi

Siyaset, ekonomi, din ve milliyetçilik gibi pek çok alanda değer kavramı ile karşılaşmaktayız. Değerler eğitimi kavramı 1920'li yıllarda ABD'nde yapılan karakter eğitimi çalışmalarında görülmektedir (Ulusoy ve Arslan, 2016, s. 7). 1930'larda Hartshorne ve May'in çalışması, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul müfredatında karakter eğitimini geçersiz kılsa da 1960'lardan beri karakter eğitiminin okul müfredatına yeniden dahil edilmesi gerekiyordu (Titus, 1994). 1970'li yıllarda değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar yayınlandı. 1990'lı yıllarda toplumsal bozulma nedeniyle eğitimciler ve aileler yeniden değerler ve ahlak eğitimine odaklanmaya başladılar (Demircioğlu & Tokdemir, 2008, s. 73).

Değerler eğitimi, Türk eğitim tarihinde bir ahlak eğitimi kavramı olarak ortaya çıktığı bilinmektedir. İkinci Meşrutiyetin ilanı sonrası ilk ve orta öğretim müfredatı ile sosyal bilgiler içeriğini oluşturan konularda doğrudan veya dolaylı olarak ahlak ve karakter eğitimine ağırlık verilmiştir (Keskin, 2010). Türkiye'de 2005 yılından itibaren değerler ve değerler eğitimi müfredatta açıkça belirtilmiştir. 2005 yılında hayata geçirilen Sosyal Bilgiler öğretim programında doğrudan verilmesi gereken değerler sınıf düzeyine göre belirlenerek ünitelere atanmıştır (Yıldırım ve Demirel, 2019, s. 94).

Türkiye'de 2017 yılında uygulamaya konulan ve 2018 yılında gerçekleştirilen müfredat reformlarında değerler eğitimi ön plana çıkaran temel değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, nezaket (MEB, 2018). 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı temel değerler kavramını ilk kez kullanmış ve bu değerleri tüm müfredatların merkezine almıştır. Değerler, sosyal bilgiler müfredatı dışındaki programlarda örtük olarak yerleştirilmiştir, ancak bu programların değer katacak yöntem veya yaklaşımları yoktur (Demirel, 2022).

Değerler eğitiminin tarihsel gelişim aşamalarından itibaren toplumda düzen ve huzurun sağlanması, değerlerin yeni nesle doğru ve düzgün aktarılmasıyla mümkündür. Bundan dolayı değerler kavramının telafisi yapılamayan günümüz dönemlerini göz önünde bulundurursak 1920'lerden itibaren değerler eğitiminin hemen her alanda gerekli hale geldiği söylenebilir (Demirel, 2022). Değerler eğitiminin gerekli olduğu evrensel olarak kabul edilse de bireyin hangi değerlere sahip olması gerektiği konusunda ortak bir fikir yoktur. " Değer çatışmalarının yaşandığı toplumlarda bile genel ahlaki ilkelerin yer alması değerler eğitiminin önemini ortaya koymaktadır" (Güven, 2014, s. 28).

Değerler eğitimi önemlidir. Değer eğitimi değer katan bir etkinliktir. Daha spesifik olarak, değerler eğitimi, bazılarının iddia ettiği gibi, değerleri bilinçli olarak öğretme çabasıdır. Kimilerine göre ise doğrudan ya da dolaylı bir şekilde insanların değer anlayışını ve farkındalığını geliştirmek ve toplumun fertleri olarak belirli değerlere göre hareket etmek için gerekli becerileri kazandırmaktır (Oran, 2015). Duygular, seçimler, inançlar, beklentiler, davranışlar, ahlaki değerler vb. öğelerden meydana gelen duygusal süreç, bireysel ve toplumsal yaşamda gerekli bir öğedir. Değerler, bireyin yaşantısında etkin bir rol oynamaktadır (Bacanlı, 2002; Doğanay, 2006; Agle ve Caldwell, 1999). Değerlerine sadık profesyoneller ve yetenekli bir toplum inşa etmede önemli bir rol oynar. Kişiden beklenen, ait olduğu toplum değerlerini kabul

etmesi ve bunları olaylara karşı tutum ve davranışlarında kıstas olarak kullanması olarak bilinmektedir (Kıncal, 2007). Değerler eğitimi ve karakter eğitimi, öğrencilerin sorumlu tercihler yapmalarını sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesini ifade eder (Ryan ve Bohlin, 1999). Bu nedenle okullarda ya da okul dışında eğitim faaliyeti yürüten tüm eğitimcilerin bu sorumlulukların bilincinde olması gerekmektedir (Oran, 2015).

Okullar, değerlerin yozlaşmasını önlemek ve kalıcılığını sağlamak için kullanılabilir. Okullarda değerler eğitiminin etkili bir şekilde planlanması ve uygulanması için önem arz eden faktörlerden biri, eğitimcilerin değerler eğitimi konusunda yetkin olmasıdır (Güven, 2014, s. 30-31). Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı örgün eğitime yönelik “Değerler Eğitimi” çalışmalarını başlatmıştır. Söz konusu hedefe yönelik küçük çapta “Değerler Eğitimi” Sempozyumu gerçekleştirmiş ve ardından “Değerler Eğitimi” genelgesi yayınlanmıştır. Üçüncü basamakta “Değerler Eğitimi”, “Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi” adında ayrı bir komisyon olarak 18. Millî Eğitim Şûrası gündemine alındığı bilinmektedir (Yaman, 2012, s. 37).

Tüm bu eylemlere bakıldığında toplumumuzun ve insanımızın geleceği için önemli adımların atıldığı görülmektedir. İnsanların değersizleştirildiği, çaresiz kaldığı, kafası karıştığı ve yalnız kaldığı günümüz dünyasında insanları kendi değerleriyle buluşturma çabası dikkate değer bir girişimdir. “Değerler eğitimi” insan eğitimi modelinin temelidir ama eğitim sisteminin de modeli olmalıdır. İnsanı ve insanlığı ilgilendiren her kurum ve kuruluşun “Değer Eğitimi” faaliyetlerine dahil edilmesi günümüzün önceliklerinden biri olmalıdır (Oran, 2015).

Yaşadığımız dönemde her şey hızlı ve sürekli değişiyor ama görünen o ki Türk toplumsal değerleri de bu duruma çok ciddi düzeyde katkı sağlıyor. Bu değişiklik özellikle çocuklar ve gençler için etkili olmakta ve bu da ailenin işini daha da zorlaştırmaktadır. Bir toplum değerlerinden uzaklaşmışsa o toplumun ayakta kalması zorlaşacaktır. Yaşadığımız toplumda kabalık, sorumsuzluk, saygısızlık, bencillik, kurnazlık, alkolizm, uyuşturucu kullanımı, yabancı kelimeler kullanma vb. bazı olumsuz davranışların yayılmasını önlemek için; değerler eğitiminin gençlere sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, duyarlılık ve çok çalışma gibi değerleri kazandırması için gerekli olduğuna inanılmaktadır. Buna bağlı olarak değerler eğitimi kavramı daha da önem kazanmaktadır (Aladağ, 2009).

Değer kazanımı noktasında eğitim sistemimiz ve bu süreci sağlayan okullar kritik öneme sahiptir. Eğitim sisteminin temel taşı olan ilköğretim düzeyinde bireyler, toplumun diğer üyeleriyle uyumlu yaşamak ve yaşantısını bu uyum içerisinde sürdürebilmek için gereken esas bilgi ve becerileri kazanırlar (Fidan, Erden, 2001). Okullar müfredatlarında “değerler eğitime” yer vermeseler de değerleri gizli programlar aracılığıyla öğretirler. Okul iklimi ve öğretmenlerin disipline yönelik algı ve beklentileri gibi yapılar değerleri öğretir veya öğrencilerin değer gelişimine katkı sağlar (Akbaş, 2004). Bu açıdan bakıldığında insani gelişmenin ilk basamaklarında sağlıklı değerler eğitiminin verilmesi çocuğun ileriki yaşamında dengeli bir birey gelişimi için önem arz etmektedir.

Değerler eğitiminin tarihine bakıldığında, değerlerin eğitimin bir parçası olması gerektiği konusunda fikir birliği vardır. Bununla birlikte, neyin ve nasıl öğretileceği konusunda nispeten az fikir birliği vardır. Bugün bu konu, birçok alandan uzmanların dahil olduğu çok karmaşık bir tartışmadır. Modern eğitim, içeriği olarak günümüzün çoğul ortak değerlerini alır. Buna karşı çıkanların argümanı, bu değer sistemini savunurken, diğer değer sistemlerini açıkça veya zımnen reddetmek veya kınamak neredeyse her zaman gereklidir. Değer sistemlerinin karmaşık çevrelere nasıl entegre edileceğini anlamak için, değer boyutlarını kendi benzersiz okul kültürlerine dahil etmeye çalışan organizasyonlarda kullanılabilecek stratejileri ve uygulamaları keşfetmek gerekir (Harris, 1991).

Günümüzde gelişmiş ülkelerin neredeyse tamamı değerler eğitiminden bahsetmektedir. Değerlere ilişkin çeşitli görüşler bulunsun da neredeyse hepsi değerlerin gelecek kuşaklara aktararak kazandırılması yönünde bir görüşe sahiptir (Tozlu, 1992). Genel bir yaklaşım olarak değer eğitimi, öğrenenin idealist kavramlara göre değerli davranışları ve insan rol modellerini benimsemesi için eğitilmesidir. Bu nedenle günümüze ulaşan belli başlı sanatsal ve edebi eserlerin öğrenciye eleştirel bir dille anlatılması gerekmektedir. Natüralistlere göre değerler, bireylerin çevreleriyle olan ilişkilerinden doğduğu görülmektedir. Bu nedenle müfredatta çocukların motivasyonları ve duyguları dikkate alınması gerekmektedir. Okul, çocuğun çevresinden ayrı düşünülmemeli, aksine öğrenme etkinlikleri çocuğun çevresinden oluşmalıdır. Natüralistlerin bu fikri, bilgi ve yaşantı arasında bir köprü kurmanın önemini vurgulamakta olduğu bilinmektedir (Kale, 2004).

4.2.1.Değer Eğitimi Yaklaşımları

Değer eğitimi sağlamak için geliştirilmiş birçok yaklaşım vardır. Millî Eğitim Bakanlığı, ilköğretim programında yer alan bu eğitimde “değer açığa çıkarma”, “ahlaki ikilem”, “değer analizi” ve “gözlemsel öğretim” yöntemlerinin kullanılmasını önermektedir (MEB, 2005). Öğrencilere değerleri öğretmenin yolu, öğrencilere kendi değerlerini kazandırmanın yanı sıra “ahlaki muhakeme” ve “değer analizi” yöntemleridir. “Yaklaşım, öğrencilerin değerlerini içselleştirmeyi ve değerlerini sistematik olarak analiz etmeyi amaçlar (MEB, 2005). Çünkü değerler eğitimi tek bir yaklaşımdan ziyade doğrudan ve dolaylı aktarıma odaklanan çağdaş bir yaklaşımla yürütülmelidir (Deveci, 2008). Yukarıda Bahsedilen ana yöntemler aşağıda açıklanmıştır:

4.2.1.1. Değer Aktarma- Değer Aşılama- Değer Telkini Yaklaşımı

Öğrencilerin tutum ve inançlarının şekillenmesinde öğretmenlerin rolü hayati öneme sahiptir ve hiç şüphesiz bu rolde değerleri aşılama sorumluluğu bulunmaktadır. Temelci ve Kalıcı felsefelerden türetilen bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme isteklerini sorgulamadan yetişkinlerin öğrettiklerini istemsiz öğrenmelerine dayanmaktadır (Genç ve Eryaman, 2008). Bu özelliklerinden dolayı değerler eğitimi artık çağdaş değerler eğitimi müfredatı ve literatüründe tercih edilen bir yöntem değildir.

Bu yöntemin uygulanmasında öğretici kitabı okumak, sözlü ahlaki olayları dinlemek, törenlere katılmak, yemin etmek gibi yöntemler kullanılabilir (Seefeldt, 2004, akt: İşcan, 2007, s. 33). Bunlara ek olarak “modelleme, olumlu ve olumsuz pekiştirme, tekrarlama, senaryoları yönetme, nesnel olmayan bilgi işleme, modelleme, canlandırma, keşfederek öğrenme, hikâye anlatma” vb. bu tür yöntemler değer önermesi için kullanılmakta olduğu görülmektedir (Bacanlı, 2017). Ergenlerde bu yöntemlerin etkinliğinin zayıf olduğu gözlemlenmiştir, bunun nedeni eğitim alan öğrencilerin bu yöntemleri içtenlikle kabul etmemeleri ve yanlarında olduklarında onlara yetişkin gibi davranmak istemeleri olduğu bilinmektedir (Bacanlı, 2001). Dolayısıyla çocuklara eğitim yöntemleriyle kazandırılmak istenen değerler, öğretmenlerin ve aile bireylerinin baskı ve zorlamasıyla değil, geliştirdikleri değerleri kendi uygulamalarıyla hayata geçirilebilir (Yalçınkaya ve Karaca, 2019).

4.2.1.2. Değer Açıklama- Değer Belirginleştirme- Değer Ayrımı Yaklaşımı

20. yy. sonlarında yaygınlaşan bu yaklaşımın geliştiricileri, sınıf dışı öğrenme ortamlarında kullanılmak üzere tasarlamak yerine, öğretmenlerin sınıfta ve öğrencilerle birebir olarak kullanabilecekleri etkinlik araçları üretmiştir (Açıkalın, 2010). Değer netleştirmenin temel alanları, öğrencilerin günlük yaşantılarında değer verdiği olguları tespit etmeye dayalıdır ve bu süreçte öğrenciler, genellikle grup tartışmaları yoluyla gerçekleştirilen becerileri kullanmaya sevk edilir (Bacanlı, 2017). Yöntemler açısından, doğrudan öğretme ve öğrenme yöntemlerinin yanı sıra, bireyin çevre tarafından dikte edilmek yerine, farklı seçenekleri ve olası sonuçları inceledikten sonra kendi iradesine dayalı bir seçim yapması önem arz etmektedir (Doğanay, 2007).

Kişinin yaşamdaki değerlerin farkına varmasını, alınan kararları uygulamasını, çocuğa yol gösteren değerleri içselleştirmesini sağlayan değer ayrımcılığı yöntemine “yaşam becerileri eğitimi” denir. Yaşamı boyunca sürekli değişen toplumsal yaşamda, öğrencinin ilkelerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmasına, öğrenebilmesine ve yönlerini analiz edebilmesine yardımcı olur (MEB, 2005). Bu yöntemde öğretmen, öğrencilere belirli değerleri dayatmaya çalışmaz, çünkü farklı fıkirlere saygı temel ilkedir. Öğretmenin rolü, sınıfta bu konuların tartışılmasını kolaylaştırmak ve liderlik etmektir. Değerleri ortaya çıkarmaya yönelik yöntemler arasında “rol oynama, grup tartışması, geri bildirim, açık uçlu sorular, biyografiler, anketler, röportajlar, alıntılar, öğrenci raporları” vb. tüm yöntem ve teknikler kullanılabilir (akt: Bacanlı, 1976, Aladağ, 2009, s. 31).

Bu yaklaşımda değerler 3 ana aşamada baskı olmadan doğrudan çocuklara aktarılmaya çalışılır (Simon, 1972, akt: Akbaş, 2008, s. 61): “Seçme” aşamasında öncelikle öğrencilere verilir. Mevcut seçeneklere göre farklı seçenekler üretilir ve her yeni seçenek oluşturulduktan sonra uygun sentez sonucunda seçim süreci başlatılır. “Ödül” adımımda çocuk sevdiği değerle yetinmeli ve bu değeri çevresindekilere yansıtabilmelidir. “Eylem” adımımda, öğrencinin bu yaklaşımı yaşamı boyunca bütünleştirebilmesi gerektiğinden, seçtiği değerleri kişisel kimliğine dönüştürmesi beklenir. Aslında bu adımları attıktan sonra çocukların kendi deneyimlerini netleştirerek değerler kazanmalarını sağlamaya çalışılmaktadır.

Bu yaklaşım, Lickona tarafından çocukların bağımsız faaliyetleri, yaşam koçları ve kişisel psikologlar rolünde eğitimcilerin rolü ve bazı konuların etik muhakemesi için bir turnusol kâğıdı görevi görmemesi gibi konularda eleştirildi ve aynı önem

düzeyinde değerlendirilmiştir (Topsakal, 2004). Değerler eğitimi konusunda kapsamlı araştırmalar yapan Lickona'ya (1992) göre "Öğrencilere değerleri öğretmeye çalışmayın, öğrencilerin kendi değerlerini anlamalarına yardımcı olun." Okullarda kolektivist felsefelere verilen önemin değer ayrımcılığı yaklaşımının kötüye kullanılması sonucu kaybolduğunu ileri sürmekte olduğu bilinmektedir (akt: Aladağ, 2009, s.53.).

4.2.1.3. Değer Analizi- Değer Çözümlemesi Yaklaşımı

Bu yaklaşım amacı, çocukların karşılaştıkları değerlerle ilgili konulara dayalı seçimler yapmalarını sağlamak için akademik sorgulama ve mantıksal tartışma becerilerinin geliştirilmesi için temel oluşturmaktır (Sarı, 2007). Bu yaklaşımda toplumsal konuları içeren içerikler çeşitli yöntemlerle ele alınır ve "neden", "neden", "nasıl" gibi sorulara yanıtlar alınarak yukarıda belirtilen olayların benzer veya farklı yönleri analiz edilir. Aynı zamanda proje alanını metodik olarak inceleyerek ve karar vermede kanıt sağlayarak en uygun değere ulaşmaya çalışır (Aktepe ve Aktepe, 2009).

Çocuklar değerleri analiz ederek günlük yaşamlarında bu kalıba göre hareket ederler, bu nedenle değerlere karşı duyarlı bir tutum geliştirirler ve yaşamı desteklerler. Örneğin, "Başkalarının malını izinsiz kullanma" gibi bir davranış kuralını doğrudan önermek yerine, yere düşen bir cüzdanı düşüren kişiye teslim etmeye çalışmak neden doğrudur? birçok yönden tartışılmaktadır (Erden ve Akman, 1998).

Değer analizinin amacı; çocukların değerler temasında değerleri en uygun şekilde değerlendirmelerine, yukarıdaki unsurlar hakkında mantıksal çıkarımlar yapmalarına ve belirli idealler doğrultusunda çalışan sosyal grupların sorumluluklarını oluşturmalarına yardımcı olmaktır (Bacanlı, 2006).

Bir değer analizi geliştirme süreci sekiz adımdan oluşur. Bunlar; "Değer probleminin belirlenmesi, karşılaşılan problemin ortaya çıkarılması, problem temelinde kanıt elde edilmesi, kanıtların uygunluğunun birleştirilmesi, problemin çözümü için olası seçeneklerin belirlenmesi, bu yollardan neyin doğru olduğunun değerlendirilmesi ve sonra çıkış yolu. Seçenekler arasında ve bu yönde tedbir". Sınıflandırıldıkları görülmektedir (Welton ve Mallan, 1999, akt: Doğanay, 2011, s. 13).

4.2.1.4. Ahlaki İkilem- Muhakeme Yaklaşımı

Piaget, ahlaki gelişim konusunda yeterince ayrıntılı bir çalışma yürüten ilk kişiydi ve Kohlberg adımlarını daha da ileri götürdü. Piaget'nin zihnin gelişiminde sınıflandırdığı evreleri dikkate alarak ahlaki gelişimi ele alan Kohlberg, bu süreci evrensel etik ilkelerin keşfinde bir evre olarak görmüştür. Piaget, öykülerinde eylem ve fikir ayrımından ahlaki sorunlar yaratmak için yararlanmasa da buna karşın Kohlberg, öğrencinin bilincindeki çatışma unsurlarını anlamaya yönelik varsayımsal öyküler yazmış ve bu hedeften yola çıkarak öğrencilerin ahlaki şemalarını ortaya çıkaracak bir ikilik oluşturmuştur (Selçuk, 2000).

Bu yaklaşımda eğitimcinin rolü, çocukların ahlaki konular hakkında düşünmelerine yardımcı olmak, etik değerler hakkında yargıda bulunma yeteneğini geliştirmek, onlara fikirlerini ifade etme fırsatı vermek ve paradoksların analizinde rehberlik etmektir. Yaşam sorunlarına ilişkin ikilemli örnekler (Dilmaç, 1999). Kohlberg, değerleri oluşturma sürecinin mantıksal analiz yoluyla çocuğun ahlaki gelişim düzeyine dayandığına ve değerler eğitiminin bilişsel muhakeme çerçevesinde "vaka çalışması yöntemi" ile yapılması gerektiğine inanmaktadır (Leming, 1999, akt: Aladağ, 2009, s. 11).

Etik ikilemler tarihsel sorunlardan da kaynaklanabilir, ancak bunlar yakın-uzak ilkesine dayalıdır ve çocukların deneyimleriyle örtüşür, bu nedenle çocukların uygun hareket tarzını seçmelerine izin verecek şekilde tasarlanmıştır (Öğretici, 2011). Çocuklarda bilişsel çatışma yaratmak için tasarlanmış başarılı bir ikilem, Sosyal Bilgiler başarısı ile ilgilidir ve olabildiğince öğrencinin düzeyine uygundur; Yüksek değerli yanıtlar yerine geri bildirim alternatifleri içeren "açık" bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Oliner, 1976 akt: Doğanay, 2007, s. 81).

Ahlaki muhakemede, öğrencilere öyküler aracılığıyla olay çalışmaları sunulur ve peşinden ikilemler ortaya çıkar ve çocuklar önerilen yargının değerine ulaşmak için tartışırlar. Bununla ilgili önemli bir faktör, değer konusunda verilen karardan çok çocuğun bu kararı verirken düşündüğü ve ifade ettiği cümlelerdir (Katym, 2010). Tartışma yaratan hikâyenin sonundaki adımları sağladıktan sonra, çocukların fikirlerini ortaya çıkarın ve bir çözüme ulaşmak için kullanılan mantıksal analizi değerlendirin. Öğretmenin aldığı cevaplara göre çocuğun gelişim düzeyini belirleyerek, tam öğrenme yöntemi çerçevesinde zorlukların üstesinden gelmek için

gerekli işlemleri uygulayabilir ve son olarak sorunları çözebilir (Kohlberg, 1985 Akt:Uygun ve Dönmez, 2009, s. 20).

4.2.1.5. Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı

Değeri anlamak, değer, tat ve rengi tartışmak için kullanılabilecek uygun tanımları ve ilkeleri bulmaya dayanır. Bu yaklaşım, değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlara dayanmaktadır, ancak nicel yönelimi, değerler eğitimini okul öğrencilerine etkinlikler aracılığıyla uygulamaktır. Bu sorunlara yanıt olarak değer tanıma yöntemi, değeri içselleştirmeye yönelik gerçekleştirilen değer analizi, değer sorgulama, değer konumlandırma, değer özneleştirme ve değer yaratma olmak üzere beş aşamadan oluşan faaliyetleri içermektedir (Bacanlı ve Aydın, 2017).

Değer eğitiminin keyifli bir biçimde olması gerektiğini varsayan bu yaklaşım, olumlu bir değer algısı oluşturmak ister ve bunun yolu da klasik anlamda değerleri sevmek ve etkinlikler sırasında keyifli deneyimler yaşamaktır. Bu ifadeden hareketle özellikle değer analizi aşamasında Sokratik sorgulama yöntemi kullanılarak değerli örümcekler, değerli kelebekler ve değerli böcekler gibi bu hayvanların görüntülerini temsil eden belirli etkinlik modelleri aracılığıyla öğrencilere değer kazandırılmaktadır (Dinçer, 2018).

Ortaokul öğrencilerine uygun bulunan “değer hatası” etkinliğinin amacı, öğrencileri analitik düşünme becerileri konusunda yetiştirmektir. Bu etkinlikte, öğrencilerin tercihlerine göre değerler belirlenerek ve tahtaya yazılır. Daha sonra değer adı altında hata çizmek istediğinizi söyleyin ve bir tanım çemberi çizin. Öğrenciler, değerlin özlü ve akılda kalıcı bir açıklamasını yapmaya teşvik edilir. Ardından, tanımda belirtilen özellikleri vurgulayan açıklayıcı bir daire çizilir. Bu aşamada herhangi bir tanımlama yapılmaz ve amaç tek paragraflık bir betimlemeye ulaşmaktır. Eğer öğrenciler tanım ve açıklamayı ayırt edemiyorsa iki daire çizilerek tanım ve açıklama birlikte verilebilir. Ardından böceğin bacaklarını çizmeye başlayın. Bacak adları "Değeri olan insanlar/nesneler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?", "Değerin yaratıldığı bir ortam var mıdır? Varsa nasıldır?", "Değerler nasıl davranışa yol açar?", "Değerler insana ne kazandırır? İnsanlara bu değerlerle davranarak ne elde edersiniz?" sorularından oluşur. Bu soruları tek tek yazın, öğrencilerle tartışın ve cevap vereceklerini düşünün (Akgül, 2019).

Böceğin bacakları tamamlandıktan sonra antenleri iletilir. Bu değer, bağımsız bir değer mi yoksa çeşitli değerler arasında bir aracı mı olduğuna göre belirlenir. Bir kişinin özelliği olan veya başkalarını ilgilendiren bir değer olan bilgiye ulaşmayı amaçlar. Böceğin çizimi tamamlandıktan sonra bu değer elde edilmesinin ne anlama geldiği belirtildiği görülmektedir (Bacanlı, 2017).

4.2.1.6. Eyleme Dayalı Değer Eğitimi

Eğitim kurumlarının sağlıklı değerler eğitimi için sistemli bir programa ihtiyaç duyduğu şüphesizdir. Özellikle bu program eğitim kurumlarını ve çevreyi aynı anda bütünleştiren nitelikte olmalıdır (Aktepe, 2010).

Yapılandırılmış değerler eğitimi, sınıftan idari personele, okul personeline ulaşım personeline kadar öğrenciyle ilişkili olanlara değişen derecelerde sorumluluk yükleyen bir süreç olduğundan, çevrenin bireysel davranış üzerinde de önemli bir etkisi vardır (Önür 2007). Eğitim kurumlarında eğitimciler, tanımlanmış değerler üzerinden eyleme dayalı araştırmalar yaparken, aileler de bu değerleri destekleyen kurumları örgütleyebilmelidir. Aslında etkinlik bütünü bir parçası olduğu için sınıftaki yaratma sürecinin çevreyi de içine alan bir süreç haline gelmediği takdirde istenilen sonuçlara ulaşacağı söylenemediği bilinmektedir. Bu etkinlikler “grup çalışması, değer etkinlikleri, söyleşiler, proje çalışmaları, deneyler, tartışmalar ve çalışma kağıtları” gibi unsurları çözümleyerek ve değerlendirerek gerçekleştirilmelidir (Gökçeğöz vd. 2003).

Çocukların değerlere dayalı davranış geliştirmeleri için değerleri içselleştirmeye yönelik etkinlik örnekleri oluşturularak değerlerin uygulanmasında değeri keşfetmelerine rehberlik eden hizmetler sunulmalıdır. Benzer şekilde, aktiviteye dayalı aktif öğrenme çocukların ve öğretmenlerin katılımını motive edici ve keşfedici olmaya teşvik eder (UNESCO, 2005). Etkinlik tabanlı öğrenme ile öğrenci, yaşamın minimal bir simülasyonu olan sınıf ortamında, yaşamlarında karşılaşabilecekleri zorluklarla karşı karşıya kalır. Bu şekilde elde edilen kazanımlar, farklı kazanımlar elde edilmesine yardımcı olur ve çocuklar o dönemde öğrendikleri ile zihinlerinde kurdukları arasında bağlantı kurarak hayata uyum sağlarlar (Tertemiz ve Şahinkaya, 2010).

Northview Devlet Okullarına göre değerler eğitiminin ulaşmayı amaçladığı; Değer yaratan teoriler geliştirmek ve bunları değerler eğitiminde deneyimli uzmanlarla

karıştırarak öğrencilere değerleri aşlamak ve bu materyalleri etkili bir şekilde kullanmak için birçok etkinlik ve materyal geliştirmeye ihtiyaç vardır. İnsanlara değerler eğitimi açısından topluma daha iyi hizmet verebilmek ve bu insanları bilgilendirmek gerektiği bilinmektedir (akt: Dilmaç, 1999 s.22).

Titus'a (1994) göre, eğitsel değer aktiviteleri ve öğretim stratejileri şunları içermelidir: Öğrencinin bilgisine, davranışına ve duygularına odaklanmak ve insanları eğitmek; Öğrencileri doğru tutumu değerlendirmeye ve teşvik etmeye ve içerik üzerinde düşünmeye teşvik edecek içeriğe sahip örnekler seçin; alıntıların, deyimlerin, kodların ve yönergelerin kullanımı; tüm öğrenciler için yüksek beklentileri olan açık, sürekli, samimi diyalog; öğrencilerin akran zorbalığına, kendine saygıya ve şiddet içermeyen çatışma çözümüne direnme becerilerini geliştirmek; olumlu kişisel örnek yoluyla iyi bir rol model olun; saygı ve onurla davranmak; farklı değerleri kazandırmak için adil sınıf kuralları uygulamak; öğrencilerin gayretli çalışmalarını ve dürüst tutumlarını güçlendirmek; etik dışı, ahlak dışı veya saygısız davranışların düzeltilebileceğini göstermek; öğrencileri heterojen gruplarda birlikte çalışmak; akranları, aileleri ve toplulukları dahil etmek; toplum yararına öğrenci katılımını teşvik etmek; vaazda bulunmamak, öğretin.

4.3. Kök Değer

İnsan yaşamını ve bireyler arasındaki ilişkileri doğrudan etkileyen değer kavramının eğitim sisteminde büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Ülkemizde zorunlu eğitim ve sosyal bilgiler de dahil olmak üzere tüm eğitim kademelerinin müfredatlarına belirli değerler yansıtılmaktadır. Bu değerler müfredatta “temel değerler” şeklinde tanımlanmaktadır. “adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” değerleri bu temel değerleri oluşturmakta olduğu bilinmektedir (MEB, 2018). Aşağıda, bu anahtar değerlerin temel bir tanımı bulunmaktadır.

Adaletin değeri: Adalet kelimesi sözlükte "herkes kanunun verdiği hakları kullansın, kanunlara uysun, haklarına sahip çıksın" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2023).

Arkadaşlığın değeri: Arkadaşlık kelimesi sözlükte "arkadaş olma durumu" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Dostluk; Sevgi, saygı, dürüstlük gibi değerleri içeren bir kavramdır ve bu değerler bireyler arasında var olduğunda anlam kazanır (Demir, 2019).

Dürüstlüğün Değeri: Dürüstlük kelimesi sözlük içerisinde "Doğruluk" biçiminde (TDK, 2023) tanımlanmıştır.

Öz Denetimin Değeri: Sözlükteki öz denetim kelimesi "Daha önemli bir hedefe ulaşmak için kendini kontrol etmek, kişinin diğer hedeflere yönelik tepkilerini, davranışlarını veya tutumlarını kontrol etmek veya sınırlamaktır." (TDK, 2023) olarak tanımlanmıştır.

Sabrın Değeri: Sabır kelimesi sözlükte “acı, yoksulluk, adaletsizlik vb. üzücü bir durumun tek kelime etmeden geçmesini beklemenin erdemi ve sabrı; bir şeyin olmasını veya gelmesini bekleme.” (TDK, 2023).

Saygı değeri: Saygı sözcüğü sözlükte “Kıymeti, itibarı, kıdemi, faydası veya kutsallığı nedeniyle bir kişiye veya bir şeye özen, dikkat ve ölçülü davranılmasına neden olan sevgi, hürmet veya saygı duygusu.” (TDK, 2023) olarak tanımlanmıştır.

Aşkın Değeri: Aşk kelimesi sözlükte "Kişiyi bir şeye veya birine yakın veya sadık hissettiren duygu" olarak tanımlanır. (TDK, 2023)

Sorumluluğun değeri: Sözlükte sorumluluk kelimesi şu şekildedir: "Kişinin gücü dahilinde olan herhangi bir olayın sonuçlarının sorumluluğunu üstlenmek, sorumluluğunu üstlenmek." (TDK, 2023) olarak tanımlanmıştır.

Vatanseverliğin değeri: Vatanseverlik kelimesi sözlük içerisinde “Yurtseverlik” (TDK, 2023) olarak tanımlanmıştır. Vatanseverlik; Bireyi duygusal olarak ve yaşamsal gördüğü toplum ve millet için yücelten bir sevgi, çaba ve amaçtır (Karasu Avcı ve İbret, 2016, s. 2503).

Hayırseverliğin Değeri: Hayırseverlik kelimesi sözlük içerisinde "hayırseverlik" (TDK, 2023) olarak tanımlanmıştır. Diğer bir deyişle toplumdaki belirli olay ve durumlarda eksik kalan insanların zayıflıklarını olabildiğince azaltma çabası olarak bilinmektedir (Sever ve Gürdoğan Bayır, 2020, s. 266).

4.4. Adalet

Adalet; insanlığın yaratılışından beri tartışılmaya ve açıklanmaya çalışılan bir kavramdır. Bu kavram, ilk çağın en eski yasası olan Hammurabi yasalarında bulunur. Birçok tanımı olan adalet kavramı, Arapçadaki "adalet" kelimesinin kökü olan "adl" kelimesine tekabül etmektedir. Adalet, insan davranışının etik olup olmadığını inceleyen ve objektif olarak eleştiren yüksek ve mutlak bir düşüncedir. Adalet her şeyden önce herkese eşit muameleyi gerektirir. (Özkalp ve Kirel, 2013:511).

Adalet kelimesinin Türkçe’de üç farklı anlamı vardır: Birincisi, hak ve kanunlara uymak, herkesin hakkını korumak, haksızlık etmemek, haktan sapmamak; ikincisi, toplumda hukuk ve düzen yoluyla hakların karşılıklı olarak korunması ve dengelenmesi; Üçüncüsü, devlette hak ve yasaları uygulayan örgüt anlamında kullanılmaktadır (Aiverdi, 2005:24).

Adalet, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Herkes hakkını, hakkını ve hakkını vermek” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Adaletin değerine ilişkin bazı tutum ve davranışlar Millî Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından adil ve eşit muamele ve paylaşım olarak tanımlanmaktadır.

Çok boyutlu olarak yapılandırılmış adalet, her şeyden önce temel bir etik niteliklidir. Adalet etik yaklaşım, evrensel olarak geçerli ilkelerin olduğu fikrine dayanmaktadır. Adalet, toplumsal etik kavramından doğmuştur. Bu nedenle adalet, tüm insan ilişkilerini belirleyen, bireylere ve topluma yön veren temel bir olgu olarak bilinmektedir (Çeçen, 2003 s.70-71).

Adalet, toplumda değerlerin, ilkelerin, ideallerin ve erdemlerin gerçekleştirildiği, somutlaştırıldığı ve uygulandığı durumdur. Adalet ilkesi, herkesin hak ettiğini almasını veya adaletsizliğin cezalandırılmasını sağlar. Adaletin özü doğruluk ve gerçeğe saygıdır. Adalet, dürüstlük, dürüstlük, insana yakışır ve adil davranma adaletin gerekleridir (Cevizci, 1996 s.11).

4.5. Yardımlaşma

Yardımseverlik, en kısa tanımıyla, ihtiyaç sahibi kişilere, menfaat ve çıkar gözetmeksizin gönüllü olarak maddi ve manevi destek çıkmaktır. Kişilerin var olan gücü dahilinde imkânlarını başkaları için sarf etmek, karşılık gözetmeden başkası için bir şeyler yapmak, sıkıntı içinde olanlara çözüm üretmek ve yardımcı olmaktır (Yıldırım, 2021). Aynı zamanda yardımda bulunurken içten, istekle, karşılıksız bir şekilde yardım etmektir (Karatekin vd., 2012, s. 14). Yardımseverlik yardıma muhtaç insanlara gösterilen ilgi, önemseme, duyarlılık; onların acılarını dindirme ve yardıma muhtaç olmaları durumunda destekleme, insanları anlamaya çalışma gibi fikir ve eylemleri kapsayan bir tutum olarak tanımlanmaktadır. Empati, sevgi, fedakârlık gibi özellikleri barındıran bir değerdir (Akın ve Eker, 2012, s. 76). Vatandaş (2003, s. 150)’a göre Türkiye’de, tüm toplumlarda olduğu gibi, toplumsal hayatın bir

zorunluluğu olarak doğmuş olan yardımlaşma önemlidir ve bu öneme bağlı olarak da yüceltilen bir değer olmuştur.

Türkler, yardımsever özellikleri ile dünyaya namını duyurmuş bir millettir. Yardımseverlik Türk halkının en önemli özelliklerinden biridir. Türklerin yardımsever nitelikleri çok eski tarihlere dayanmaktadır (Yıldırım, 2021). Örneğin Orhun yazıtlarında bahsi geçen, “Çıplak halkı giyimli, yoksul halkı zengin kıldım” (Tekin, 2014, s. 33) gibi ifadeler Göktürklerdeki sosyal yardımlaşmaya dikkat çeken ifadelerdir. Türklerin yardımsever özelliklerini yansıtan başka bir örnek de Atebetü'l Hakayık' ta, “Yemeğe yarar yemek varsa, aç insana yedir, giymeğe yarar elbise bulursan, çıplağa giydir; eğilene destek ver ve kesileni ekle, böyle bir adama, hür insan kul olur” (Yükneki,1991, çev. Arat, s. 94) şeklindeki ifadeler eski Türklerin yardımsever bakış açılarına ışık tutmaktadır. Oğuz Kağan'ın, “her kim ki, düşmüşlerin elini almaz, önderliği yaramaz.” (Gündüz, 2016, s. 164) ifadesi, Türklerin yardımsever anlayışına bir diğer örnektir.

Türk Kültürü'nde geçmişten beri süre gelen yardımlaşma, İslam dininin etkisiyle zirveye taşınmış toplumun yapı taşlarından olan iş birliği ve dayanışma vasıtası olmuştur. İslamiyet'teki sadaka ve zekât uygulamaları ve bu sırada sadaka veya zekâtı alan kişiyi kırmama çabası batının yardımlaşma olgusuna olan anlayışına göre çok daha ileri seviyededir (Ensar, 2014).

4.6. Dürüstlük

Dürüstlük terimi, açıklık ve dolaysızlık gibi kişisel özelliklerin kazanılmasını ifade etmekte olduğu bilinmektedir (Demirkaya ve Çal, 2018). Dürüstlük, samimiyet, dürüstlük, açıklık ve açıklık gibi karakter özelliklerini ifade eder. Yalan söylemek, aldatmak, aldatmak gibi olumsuz davranışlar değil; kesinlik, netlik ve gerçekçilik gibi olumlu eylemleri içerir. Dürüstlük; Güvenilirlik, samimiyet, nezaket, tutarlılık, bağışlayıcılık, adalet gibi kavramları da içinde barındırır. Ayrıca dürüstlük ve dürüstlük karşımızdakini ikna etmek için önem arz eden bir nitelikte oldukları görülmektedir.

Değerler eğitimi bağlamında dürüstlük, bireye kazandırılması amaçlanan temel kavramlardan biridir. Kişilerarası ilişkilerde dürüst olmayan davranış ve tutumlar sergilemek, kişilerin doğru ilişkiler kurmasını engeller. Dürüst olmayan ve karşısındakinin söylediklerine değer vermeyen kişiler arasındaki ilişkiler sağlıklıdır. Böyle bir muhatapla sağlıklı ve yakın bir ilişki kurmak son derece zordur. Bunun

nedeni, bireyin, başkaları onun davranışlarını yanlış yorumladığında veya kötüye kullandığında ve kendisini toplum için bir tehdit olarak algıladığında nasıl görüneceği konusunda endişe duymasıdır.

Hakikat, basitçe söylemek olarak anlaşılrsa da bağlama bağlı olarak hakikat kavramı aynı olmayabilir. Örneğin kişinin eksiklerini belirtmek o kişiye uygun olmayabilir. Dürüstlük kavramına uygun olan, kişiye doğruyu söylemektir. Ancak doğru şeyi yapmak, yapılacak doğru şey olmak zorunda değildir. Dolayısıyla doğruyu söylerken doğruyu çarpıtma ve yalan söyleme durumu söz konusu olabilir. Bu gibi durumlarda söylenen sözler sahtekâr olarak kabul edilebilir, ancak kişinin dürüst olmadığı söylenemez. Bu nedenle, bir kişinin kendi çıkarı için gerçeği gizlemesi haksızlıktır. Ancak bir bireyin başkalarının iyiliği için gerçekleri saklaması gerektiği gerçeği söz konusu olduğunda, o kişinin dürüst olmadığı söyleyemeyiz. Çağımızda dürüstlük kavramı daima doğruyu söylemek yerine doğru sonuca ulaşmak adına doğru olanı yapmak/söylemek şeklinde ifade edilebilir. (İncioğlu, 2019). Daima doğru olanı yapmak kimi zaman kişisel farklılıklar gösterir. Tamamen davranışsal bir bakış açısıyla dürüstlük kavramı, bireyin söylediğini yapmasını veya vaat ettiğini yerine getirmesini gerektirir. Örneğin bireyin yapmak istediğini bulduğu durum ve şartlara göre yapması davranışsal bütünlük örneğidir denilebilir.

4.7. Oyun

Oyun genel olarak “yetenek ve zekâ geliştirici, belirli kurallar dahilinde, hoş vakit geçirmeyi sağlayan ya da bedensel ve zihinsel kabiliyeti arttırıcı her türlü müsabaka”, herkes için doğal bir gereksinim, gündelik hayatın telaşesinden uzaklaşma aracı, kişiye haz sağlama şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2023). Bu tanımlamalarda oyunun zihinsel gelişimi etkileyen iletişimsel ve duygusal yönleri olan karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir (Lancy, 1980; 2015; Pellegrini, 2009). Elkind (1980)’e göre oyun hem kişisel hem de toplumsal sürekliliğe ve kültürel geleneğe katkıda bulunan insan doğasının alışılmış boyutunu yansıtmaması gibi, kişisel ve toplumsal değişime izin veren insan doğasının çarpıtıcı, dönüştürücü boyutunu da ifade eder. Onun ifadesiyle oyun statik değil dinamik bir süreçtir.

Oyun hem eğlenceyi hem ciddiyeti içinde barındıran çok yönlü ve karmaşık bir faaliyettir. Örneğin satranç, kelime oyunu, tabu gibi oyunlar birer oyundur ve bunlar içerisinde hem eğlence hem de ciddiyet vardır. Oyun, içerisinde gerilim barındırır ve

sonucu belirsizdir. Oyunun cazibesi ise buradan kaynaklanmaktadır. Çocuğun eylemlerini gözlemlediğimiz zaman kendisine bir başkası telkinde bulunmaksızın oyuna yöneldiğine şahit oluruz. Çocuk gelişiminde oyunun yerine dair yapılan çalışmalarda oyun, çocuğun gelişmesi ve kişilik sahibi olması amacıyla sevgiden sonraki en önemli olgu şeklinde ifade edilir. Sevgiden yoksun bir çocukluk çocuğun ruh sağlığını olumsuz etkileyecektir. Oyunsuz büyüyen çocuk için de aynı durum söz konusudur. Bazı çalışmalarda sevgi, insanın bereketli toprağına benzetilir ve oyun bu toprağın ışığı ve suyu olarak görülür. Sevgiden yoksun büyüyen çocukların bu duygudan mahrumiyetleri oyun ile giderilebilir (Hazar, 2006).

4.7.1.Eğitsel Oyun

Eğitsel oyun öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve her yerde tekrar edilmesini sağlayan aktiviteler olarak tanımlanır. Eğitsel oyunların önde gelen özellikleri; öğrenmeyi amaçlaması ve sınıf içinde uygulanabilmesidir (Demirel, 1999). Eğitsel oyun yönteminin ders esnasında kullanımının birçok faydası vardır. Özellikle de eğitim ortamına bir heyecan kazandırması bu yöntemin en önemli kazanımlarından birisidir. Konunun iyi bilinmesi durumunda bir süreklilik sağlanması bu yöntemi oldukça özgün kılar. Önceden iyi planlanmış bir eğitsel oyunda öğrencilerin hem derse katılımları hem hazır bulunuşluk düzeyleri hem de dersin sürekliliği ideal eğitim ortamına evrilmektedir. Öğrencilerin birlikte bir faaliyet içerisinde olmaları onlara birçok gelişim alanı açısından pozitif katkı sağlar.

Eğitsel oyunlar farklı şekillerde sınıflandırılır. Hazar eğitsel oyunları şöylece sınıflandırmıştır (Hazar 1996):

- Oyun karakterine göre sınıflandırma
Taklit oyunları,
Mücadele oyunları,
Sportif oyunlara hazırlayıcı basit oyunlar.
- Oyunun uygulanış özelliklerine göre sınıflandırma
Oynanan alana göre,
Yaş gruplarına göre,
Oyuncu sayısına göre,
Oyun düzenine göre,
Kullanılan araç ve gereçlere göre.

Bu oyun sınıflandırmaları içerisinde çalışmamızda Temel Eğitim Dönemi (6-14 yaş), Sınıf Oyunları, Grup Halinde Oynanan Oyunlar, Daire Formunda Oynanan Oyun,

Nesne Kontrolü Gerektiren Oyunlar ve Hedefe Yönelik Eğitim Amacı ile Oynanan Oyunlar seçilmiştir. Bunların seçiminde özellikle de değer eğitimine uygunluk göz önünde bulundurulmuştur.

4.7.2. Geleneksel Çocuk Oyunu

Geleneksel çocuk oyunu, temelde kişilerarası iletişime, fiziksel beceriye ve üretkenliğe dayalı eğlenceli aktivitelerdir (Hazar, vd., 2017). Kültürel öğeler barındıran, sosyal etkileşim içerikli, aktif katılım gerektiren, yaratıcılık temelli oyunlardır.

Çocukların en önemli uğraşı olan oyunlar günümüzde değişime uğramış, geçmişten gelen geleneksel çocuk oyunlarımız unutulmaya başlamıştır. Daha önceleri televizyonun hayatımıza girmesiyle başlayan evlere kapanma süreci bilgisayarın da gelmesiyle daha belirgin hale gelmiştir (Ünüvar, 2016: 240-265).

Günümüzde çocuklar dışarıda (mahalle, köy vs.) daha az oynamaya başlamışlardır. Apartman hayatı ve dijitalleşmenin de getirdiği olanaklardan dolayı çocuklar evlerinden çıkmamaya ve geleneksel çocuk oyunlarını unutmaya başlamışlardır (Erçelik, Doğanoglu, Koç, Köklüsoy, Çetin, Sayın ve Çağlar, 2011).

Geleneksel çocuk oyunları çocukların gelişimini desteklerken diğer bir yandan da kültürel öğeleri aktarmayı ve toplumsal hayata uyum sağlamayı kolaylaştırır. Planlama, paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk alma, sıra bekleme, sosyal etkileşimde bulunma gibi pek çok duygu ve davranış geleneksel çocuk oyunları ile rahatça aktarılabilmektedir (Ünüvar, 2016: 240-265). Türkiye’de oynanan geleneksel oyunlar incelendiği zaman daha çok grup oyunu ve açık havada oynan oyunlar olduğu sonucuna varılmıştır (Başal, 2007: 243-266). Açık hava ve geleneksel çocuk oyunları çocuklara kendi ortamlarını oluşturma ve öğrendiklerini uygulama fırsatı vermekte ve birlikte çalışma, problem çözme, iş birliği yapma gibi olanaklar sunmaktadır (Wilson, 2008).

4.7.3. Oyun Kuramları

Erken çocukluk eğitimi ve oyuna dair araştırmalar uzun zaman önce başlamış olsa da oyunun hangi alanları içerdiği konusu netlik kazanmamıştır. Bu konuyu ele alan araştırmacıların hem fikir olduğu nokta ise oyunun çocuklara fayda sağladığı ve

çocukların oyunlardan yararlandığıdır (Kök,2017). Oyun kuramları sınıflandırılırken farklı metotlar kullanılmıştır. Bu kısımda “ Klasik Oyun Kuramları” ve Modern Oyun Kuramları” sınıflandırılmasından söz edilecektir.

4.7.3.1. Klasik Oyun Kuramları

Klasik kuramcılar; oyun kavramını ele alırken oyunun hedefi, nedeni ve nitelikleri bakımından inceleyerek ortaya koymayı amaçlamıştır. Klasik oyun kuramı 19. Yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren geliştirilmeye başlamıştır. Bu kuramlar, deneysel araştırmaya yerine felsefi düşünceler üzerine inşa edilen kuramlardır. Bundan dolayı “koltuk kuramları” şeklinde de ifade edilmektedir (Ellis, 2011).

4.7.3.2. Fazla Enerji Kuramı

Fazla enerji kuramı, Alman Friedreich Schiller ve İngiliz Herbert Spencer tarafından ortaya atılmıştır. Fazla enerji kuramına göre, kişiler yaşamını sürdürebilmek amacıyla enerji üretir. Bu enerjinin ihtiyaç fazlası olan kısmı, bireyde baskı yaratacağından tüketilmesi gerekmektedir. Kişi sağlık bir denge haline sahip olmak için kendisinde gerginliğe sebep olan bu enerjiyi atması gerekmektedir. Bu kuramı ortaya atan bilim insanları, oyunu amaçsız davranışlar olarak tanımlar ve bireylerin sahip olduğu fazla enerjiyi atabildiği araçlar olarak görür. Bu kurama göre, genel olarak ihtiyaçları ebeveynleri tarafından karşılanan çocuklarda artan enerji miktarı yetişkinlere kıyasla daha fazladır. Bundan dolayı çocuklar yetişkinlere göre daha fazla oyun oynar (Johnson, Christie ve Yawkey, 1987).

4.7.3.3. Rahatlama ve Dinlenme Kuramı

Rahatlama ve Dinlenme Kuramı Moritz Lazarus (1824-1909) tarafından ortaya atılmış ve George Thomas White Patrick (1916) tarafından desteklemiştir. Bu kuram bireyin yaşamındaki yorucu aktivitelerin, kişiyi zihnen ve bedenen yıpratıldığını ifade etmektedir. Bundan dolayı dinlenme ve uyuma gereksinimi doğar. Asıl dinlenme ise bireyin yaşamındaki rutin işler yerine farklı aktiviteler ile meşgul olmasıyla gerçekleşir. Kişi, kendini bu sayede yenileyebilir. Bu kuramı ilk olarak ortaya atan Moritz Lazarus, yıpratıcı bir çalışma sonrasında vücudun dinlendirilebilmesi için oyun oynandığını ifade etmiştir (MEB, 2007).

Moritz Lazarus oyunun amacını, aktivite süresince eksilen enerjiyi yerine koymak şeklinde ifade eder. Bu yaklaşımda aktivite sırasında enerji açığının meydana geldiği, eksilen enerjinin uykuyla ya da enerjinin düşmesine sebep olan aktivitelerden farklı bir aktivite ile yeniden eski haline geldiği ifade edilmektedir. Bu sebeple çalışmanın tersi olan oyun aracılığıyla eksilen enerji tekrar kazanılır (Gazetoğlu, 2007; Ömeroğlu, 1992).

4.7.3.4. Yetişkinlik Hayatına Hazırlık Kuramı

Yetişkinlik hayatına hazırlık kuramı 19. yy.'da Karl Groos tarafından ortaya atılmıştır. Bu kurama göre oyun, kişinin sahip olduğu iç güdülerini ortaya çıkartmaktadır. Gross, çocukların hangi sebeple oyun oynadıklarına dair bazı hipotezler ortaya koymuştur. Gross'a göre geçmişte kazanılan içgüdüsel alışkanlıklar, gelecekteki içgüdüsel alışkanlıkların oluşmasını etkilemektedir. Bunun oluşmasında oyunun önemli bir rolü vardır. Oyun, gelecekteki yaşantı ve aktivitelerin ön hazırlığıdır. Bunun yanında Gross, oyunun asosyal eğilimlerden uzaklaştırma özelliğinin de olduğunu ifade eder. (MEB, 2007).

Bu kuram, hayvanların doğaya uyum sağlamak için oynadıklarını, çocukların ise sonradan elde edecekleri becerilere hazırlanmak için oynadıklarını iddia etmiştir. Bu kuramı önemli yapan; oyunu amaçsız bir davranış olarak değil, ciddi ve biyolojik hedefi olan bir davranış olarak görmesidir (Mangır ve Silileli, 1987).

Gross'a göre oyun, çocuğun yaşamı boyunca kendisine yardımcı olacak ve onu hayata hazırlayacak kabiliyetlerin gün yüzüne çıkmasıdır. Bu kurama göre oyun içgüdüsel olmakla beraber çocuğun gelecekte sahip olacağı davranışları önceden oyun aracılığıyla denemesidir. Yani çocuğun hayata hazırlanması kalıtsal bir özelliktir. Çocuğun ileriki hayatına hazırlanması noktasında oyun birçok şey öğretir ancak bu hazırlanma iç güdüsel değildir (Arnold, 1980).

4.7.3.5. Rekapitülasyon Kuramı

G. Stanley Hall Charles Darwin'in Evrim teorisinden esinlenerek Rekapitülasyon Kuramını ortaya atmıştır. Stanley Hall'a göre kişi, hayatı boyunca atalarının geçtiği aşamalardan geçer. Bu tercih ettiği oyunlardan da görülmektedir. Oyun bu bakımdan kalıtsal bir süreçtir. Çocuk başlangıçta bireysel oyunlar tercih ederken daha sonra arkadaşları ile oyunlar oynar (Ömeroğlu, 1992).

Bu kurama göre oyun, kişiyi ilkel içgüdülerden arındırmaktadır. Ayrıca oyun, kişinin ilkel hayattan modern hayata geçiş serüvenine, günümüzden itibaren hazırlanmaktadır (Saracho ve Spodek, 2003). Bu kurama göre, oyun faaliyetleri içerisinde bulunan fırlatma, vurma, koşma gibi aksiyonları geçmişteki avlanma faaliyetlerinin çağdaştırılmış ve evrimsel sürecin sonucu olduğunu söylemektedir (Öğretir, 2008).

Klasik oyun kuramları deneysel araştırmalar yerine felsefi düşünceler üzerine inşa edildiği için oyunu açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Klasik kuramların her birinde açıklanamayan birtakım eksiklikler bulunmaktadır. Fazla enerji kuramı, çocukların yoruldukları halde neden oyun oynamaya devam ettiklerini açıklama noktasında yetersizdir. Rahatlama kuramı ise, yetişkinlerin çocuklara göre fazla çalışmasından dolayı fazla enerji tükettiği ve bunun sonucunda yetişkinlerin daha fazla oyun oynaması gerektiği düşüncesini açıklayamamıştır. Rekapitülasyon kuramı ise, çocukların çağımızda hangi sebeple teknolojik içerikli materyaller kullanarak oynadığına ilişkin düşünce bildirememektedir. Klasik oyun kuramları, her ne kadar sınırlılıkları olsa da modern oyun kuramlarının temelini oluşturarak oyuna tarihsel bir bakış açısı kazandırmıştır (Johnson, Christie ve Yawkey, 1987).

4.7.3.6. Modern Oyun Kuramları

Modern oyun kuramları, oyunun var olma sebebi yerine, çocukların ne için oyun oynadığı sorusu üzerinde durmuştur (Kök, 2017). Bu kuramlar; çocukların hayal gücünü kullanarak, öyleymiş gibi oyunlar aracılığıyla kendisini ifade ettiğini kabul eder ve çocukların oyunlar vasıtasıyla isteklerini karşıladığını iddia ederler. Klasik oyun kuramcılarının üzerinde durduğu, çocukların oynama gerekçelerine itiraz etmezler. Ayrıca oyun içeriğinde yer alan dinamikleri açıklamaya çalışmışlardır. Modern oyun kuramları; oyun içeriğini psikoanalitik, bilişsel ve sosyal gelişim düzeyinde ifade etmişlerdir (Saracho ve Spodek, 1998; Tüfekçioğlu, 2008).

4.7.3.7. Psikoanalitik Oyun Kuramı

Psikoanalitik Oyun Kuramı Sigmund Freud (1905-1920) tarafından ortaya atılmıştır. Bu kuramda çocukların duygusal gelişiminde oyunun önemine vurgu yapılmaktadır. Freud oyunu, çocuğun duygusal sorunlarına ilişkin bilgi almamızı sağlayan bir aktivite olarak görmektedir (Johnson, Yawkey ve Christie, 1987). Oyun,

yaşamın negatif etkilerinden kısa sürede olsa uzaklaştırdığı için, çocuğun kendisini daha iyi hissetmesini sağlayacaktır (Bee, 1994; Bee, 1996).

Freud, oyunun çocuktaki duygusal gelişime oldukça etki ettiğini belirtmiştir (Kök, 2017). Çocuk, oyunda yetişkin rolüne bürünerek hayali ortamda edindiği duygularını ileriki yaşamında kullanmak üzere saklar (MEB, 2007). Oyun, kişinin karakterinde bulunduğu halde gerçek yaşamın içinde gün yüzüne çıkaramadığı ve toplumun reddedeceği eğilimleri, hayali alanda dışa yansıtma aracı olan bir aktivitedir. Bu sebeple oyun ruhsal sorunların iyileştirilmesinde de kullanılmaktadır (Dönmez, 1992; Sevinç, 2004).

Freud'un psikoanalitik kuramından ilham alan Erik Erikson (1963) ise, ortaya koyduğu psikososyal gelişim kuramındaki sekiz aşamadan oluşan gelişim evrelerinin üçüncü aşamasını oyun çağı şeklinde adlandırmaktadır. Erikson, Freud'un çocukların arzularına ulaşma ve istenmeyen duyguları telafi etme aracı olarak gördüğü oyunu, geliştirmek amacıyla çalışmalar yapmıştır. Ona göre çocuk, ilk sosyalleşme tecrübelerini oyun aracılığıyla gerçekleştirir. Çocuk oyun aracılığıyla geçmişin değerlendirmesini, bugünün analizini ve gelecekteki beklentilerini ortaya koyabilmektedir (Frost, Wortham and Reifel, 2008). Bununla birlikte oyun, çocuğun istenmeyen olaylara karşı geliştirdiği aktiviteler ile durumu kontrolünde tutmasını sağlar. Bu da bozulan dengenin tekrar kurulmasında ve arzulara yönelmede önemlidir. (Kılıçoğlu, 2006).

4.7.3.8. Psikososyal Oyun Kuramı

Erikson (1902-1994) da Freud gibi psikoanalitik kuramını oyun kavramını açıklamada kullanmış ve bu kurama bağlı olarak oyunun kişilik gelişimine olan etkisini araştırmıştır. Ona göre, oyun çocukların psiko-sosyal gelişiminin yansımasıdır. Çocuklar oyun sırasında gerçek yaşamdan destek alarak model yaratırlar (Bee, 1992; Bee, 1994; Bee, 1996). Oyunda çocuk, benliğindeki belirsizlikleri, kaygıları ve istekleri canlandırmaktadır. (Duman, 2010).

4.7.3.9. Uyarılma Kuramı

Daniel Ellis Berlyne (1924-1976) tarafından ortaya atılan bu kuram uyandırarak canlandırma kuramı, içten uyarılma kuramı ya da uyandırma teorisi gibi isimlerle de bilinir. Berlyne' e göre (1960), insanlar hareketsiz durmaktansa hareketli olmayı ve

çevresi ile etkileşimde bulunmayı tercih eder. Ona göre insanlar, farklı uyarılma seviyelerine bağlı olarak haz almaktadır. İnsanlar sıra dışı olduğunu düşündüğü bir objeye rastladığında haz seviyesi oldukça artabilir. Yine yetersiz uyaranlar kişinin haz seviyesini düşürerek sıkılmasına, yaptığı işiten bırakmasına neden olmaktadır. İnsanlar ulaştığı bu haz seviyesini her zaman dengede istemektedir. Bununla beraber çocuk var olan bilgilerini oyunla ortaya çıkarmaktadır (Özdoğan, 2009).

4.7.3.10. Bilişsel Oyun Kuramı

Bilişsel oyun kuramını ortaya atan Jean Piaget (1896-1980) oyunu, çocuklardaki zihinsel gelişimin bir parçası olarak görür. (Pamir, 1996). Ayrıca oyunun bilişsel gelişime dayalı olduğunu ve insan zekasının özümleme ve uyum işlemine bağlı olarak geliştiğini ifade eder. Bireyin bulunduğu evrenden edindiği bilgileri önceki öğrenmelerinin bulunduğu sisteme aktarmasına özümleme, bu bilgileri yerleştirmesine uyum denir. Uyum organizmanın dış dünyaya uyarlanmasıdır. Özümleme ve uyum arasındaki etkileşim neticesinde zekâ gelişmektedir. (Dönmez, 1992).

Piaget'e göre (1962), çocuğun oyun sırasında yaptıkları, sahip olduğu tecrübeleri kullanarak yeni durumlara uyum sağlamak değil, söz konusu yeni durumları mevcut tecrübeleriyle özümleyerek bütünleştirme çabasıdır. Arada var olan dengenin sürekli dönüşüm halinde olması oyunun neden dinamik bir yapıda olduğunu açıklamaktadır.

4.7.3.11. Sosyo- Kültürel Oyun Kuramı

Sosyo- kültürel oyun kuramı; Lev Vygotsky (1896-1934) tarafından ortaya atılan, oyunun kökeni ve rolüne ilişkin analizlere dayanan modern bir kuramdır. Ayrıca sosyo- kültürel gelişim kuramı olarak da bilinmektedir. Vygotsky çocukların oyun sayesinde bilişsel mekanizmalarını aktifleştirdiğini ve buna bağlı olarak hayali çözümler ürettiğini ifade etmektedir. Bunun yanında oyunu bir keşif süreci olarak görür ve duygusal gelişim kadar bilişsel gelişime de katkı sağladığını belirtmektedir.

Vygotsky oyunun çatışma ve uyuşmazlıklardan meydana geldiğini, bu çatışma ve uyuşmazlıkların farklı şekilde çözülemeyeceğini ifade eder. Çocuklar istenmedik dürtülerden uzaklaşmak için özgür iradesiyle özellikle yaşanmış olaylardaki ilişkileri kullanarak yeni davranışlar üretir. Bu mekanizmada çocuk, gerçek deneyimlerinden hatırladığı unsurları, özellikle yaşanmış olaylardaki ilişkileri kullanır. Oyunda önemli olan unsur, çocuğun özgür iradesiyle önceki yaşantılardan edindiği sebep sonuç

ilişkilerini kullanarak yeni davranışlar üreterek istenmedik dürtülerinden uzaklaşmasıdır. Çocuk için oyun gerilimle başlar. Ancak çocuğun kontrolü ele alması sonucunda, isteklerine ulaşmasıyla gerilim yerini hazzla bırakır. Bundan dolayı Vygotsky, oyunu yüksek derecede güdümlü bir davranış oluşumu olarak kabul eder (Sevinç, 2004). Vygotsky oyunu, anlamlandırma ve öğrenmeye sevk etme olarak görür. Oyunun çocukta neyi özgürleştirdiğini, neyi kısıtladığını açıklamaya çalışmıştır. Vygotsky, oyunun haz verici olmasının yanında, kuralcı tarafına da dikkat çekmiştir. Ayrıca çocuklar yaşantılarındaki rolleri (öğretmen ve itfaiyeci gibi) oynayarak, sosyal roller ve kurallar ile ilgili zihinsel şemalar oluşturmaktadırlar (Kılıçoğlu, 2006).

4.7.3.12. Sistem Kuramı

Rafael Helanko (1908-1986) tarafından ortaya atılan bu kurama göre çocuklar, oyun sırasında dışarıdan gelen istenmedik etkileri uzaklaştırabilir. Çocuk, bireysel olarak bir oyun ortamından diğerine geçerek istenmedik etkilerden uzaklaşır (MEB, 2007). Helanko (1958)' ya göre oyun; birey ve çevresi arasındaki ilişkiye dayalı oluşturduğu iki kutuplu bir sistemdir. Bu sistemde birey sübjektif, çevre ise objektif kutbu ifade eder. Nesneyi; bir eşya ya da bir düşünce ise primer sistem, bir birey ise sosyal sistem olarak görür. Oyunda obje, birey tarafından özgürce belirlenir. Ayrıca bir olgunun oyun ve oyun davranışı olabilmesi için dışarıdan hiçbir zorlama olmadan birey kendi aktivitelerini ya da partnerini seçebilmelidir. Çocuk kişisel tercihiye göre bir oyun ortamından diğer oyun ortamına geçebilir ve bu sayede istenmedik etkiler de ortadan kaldırabilir (Kılıçoğlu, 2006).

4.8. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi ilk okulda okutulan ve öğrencilerde çok yönlü gelişimi önceleyen zorunlu derslerdendir. BEOD; bir, iki ve üçüncü sınıf kademelerinde haftada beş ders saati, dördüncü sınıflarda ise haftada iki ders saati olarak sürdürülmektedir. BEOD 2005-2012 eğitim öğretim yılları arasında dördüncü ve beşinci sınıf kademelerinde beden eğitimi ve spor öğretmenleri tarafından yürütülmüş ancak, 2012 yılından itibaren sadece sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılında öğretim programlarında önemli değişiklikler yapmıştır. Eski öğretim programında Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi olarak söz edilen bu dersin adı 2018 yılında yapılan değişiklik ile BEOD olarak belirlenmiştir. Programdan öğretim programı çıktı açıklamaları, etkinlik örnekleri, ölçme ve değerlendirme örnekleri çıkartılırken; programın genel felsefesi, genel amaçları, temel beceriler, değerler eğitimi, öğrenme ve alt öğrenme alanları eklenmiştir. MEB (2018) BEOD öğretim programında öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması noktasına dikkat çekerken, gündelik hayatla ve diğer disiplinlerle de ilişki kurulması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrenme-öğretme etkinliklerinin aşağıda belirtilen temel ilkelere uygun yürütülmesi gerektiğini belirtilmiştir (MEB, 2018, s.10):

- BEOD oyunla öğrenme temeline dayalıdır.
- Öğrencilerde gelişim bütün olarak görülmektedir.
- Öğrenciyi merkeze alan ortamlarda, kişisel öğrenmelerini düzenlemelerine olanak sağlar.
- Süreci önceleyecek şekilde uygulama yapılır.
- İlerlemeci ve sarmal biçimdedir.
- Değişkendir.
- Konu ve temalar hedeflerin kazandırılmasında yalnızca bir vasıtaadır.
- Öğrencilerin eğitilmesinde sosyal çevresi ve çevrisindeki bireylerle olan tecrübeleri değerlidir.
- Eğitim sürecinde bireysel ya da grupta yapılan tüm aktiviteler dengeli şekilde sunulmalıdır.
- Yenilikçi, yansıtıcı ve eleştirel düşünme önceliklidir.
- Evrensel ve toplumsal değerler yer alır.
- Sportmence oyun ve mücadele ruhunu geliştirme ön plandadır.
- Öğretmen özgürdür, kişisel fikirlerini aktiviteye dahil etme fırsatı verilmiştir.
- Aktivitelere öğrencilerin tamamının katılması önem arz etmektedir.
- Çevreye ve doğaya duyarlılık ön plandadır.
- Keyifli öğrenme ortamı sağlar.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlığı kazandırır.

Programda BEOD, “ilkokul 1-4. sınıflarda okuyan öğrencilerin oyun oynamalarına, fiziki etkinliklere katılmalarına ve bu süreçlerde bedensel, zihinsel, kişisel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak tüm eğitim süreçlerini içerir” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2018, s.12). Buradan hareketle dersin planlaması yapılırken öğrencilerde yaş, hazır bulunuşluk, ilgi, istek ve yerel imkânlar göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca dersin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun fiziksel aktivitelere katılabileceği ve oyunlar oynayabileceği şekilde işlenmesi tavsiye edilmektedir (MEB, 2018).

BEOD öğretim programı öğrenciyi çok yönlü geliştirmeyi hedeflese de öğrencinin fiziksel olarak istenilen düzeye getirilmesi önemlidir. Buna bağlı olarak BEOD öğretim programı ile öğrencilere kazandırılması amaçlanan derse özgü kazanımlar şunlardır (MEB, 2018, s.9):

- Dayanıklılık
- Çabukluk
- Koordinasyon
- Esneklik
- Hareketlilik
- Kuvvet
- Ritim

4.8.1. Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Amacı

İlkokulda öğrencilerin fiziksel olarak aktif olduğu BEOD, öğrencilerin hem sağlığı hem de gelişimi açısından oldukça önemlidir. BEOD ile gelişimin çok yönlü desteklenmesi amaçlanmıştır. BEOD’ de öğrencilerin fiziksel gelişimin yanında sağlıklı yaşam becerilerinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2012). Bu sayede öğrencilerin yaşantısında ihtiyacı olan temel becerileri, hareketli ve sağlıklı yaşam becerilerini kazanmaları mümkün olacaktır (MEB, 2018). Dersin temel hedefleri açısından BEOD’ de öğrencilerden elde etmesi beklenen kazanımlar şunlardır (MEB, 2018, s.9):

- Hareket becerilerini, basit kurallı oyunlarda ve fiziksel aktivitelerde etkin kullanır.
- Hareket becerilerine ilişkin kavramları uygular.
- Oyun ve hareket strateji ve taktikleri uygular.

- Fiziksel özelliklerini geliştirmek ve sağlıklı olmak amacıyla oyun ve fiziki etkinlik kavramlarını açıklar ve kullanır.
- Fiziksel özelliklerini geliştirmek ve sağlıklı olmak amacıyla oyun ve fiziki etkinliklere düzenli katılmaya isteklidir.
- BEOD, kültürel mirasımız ve değerlerimize ilişkin aşağıdaki hedeflere ulaşılır:
- ✓ Kültürümüzdeki ve başka kültürlerdeki geleneksel çocuk oyunları ile dansları bilir ve kullanır.
- ✓ Bayram, kutlama ve törenlere katılmaya isteklidir.
- Oyun ve fiziki etkinliklerde kendini bilme, kişisel sorumluluk, öz güven ve zaman yönetimi becerilerini geliştirir.
- Oyun ve fiziki etkinliklerde iletişim becerileri, ortak hareket edebilme, adil oyun, sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir.

4.8.2. Değerler Eğitiminde Oyunun Yeri ve Önemi

Değerler eğitimi, kültürel dokunun gelecek nesillere transfer edilmesini esas almaktadır. Değerler, kişileri etkilediği gibi kişiler arası ilişkileri de etkilemektedir. Bundan dolayı eğitimin önemli konularından birisi de değerler eğitimidir (Samur, 2011). Değerler Eğitimi, adalet, yardımlaşma ve dürüstlük gibi evrensel değerlerin varlığını kabul eder ve öğrencilere, yaşantılarında bu değerleri önceleyerek sürdürmeleri noktasında yardımcı olur (Altan, 2011, s. 56). Eğitimin temel amacı, bireylerin gereken ahlaki özelliklere sahip iyi birer insan olarak yetiştirmektir. Bundan dolayı evrensel değerler mutlaka eğitim sürecine dahil edilmelidir. Değerler eğitiminin önemi son yıllarda hızla artmış ve buna bağlı olarak birçok alanda kullanılmaya başlamıştır. Değerler eğitimi, henüz okul çağlarının başında olan öğrencilere çoğunlukla oyun, hikâye ya da masallar aracılığıyla verilmektedir. Değer eğitiminde, hikâye ve masallar her ne kadar büyük katkı sağlıyor olsa da oyunun doğrudan deneyim fırsatı vermesi öğrencide kalıcı davranış değişikliğini sağlamaktadır (Doğan, 2021). Pehlivan (1997)'a göre çocuklar oynarken zevk alarak öğrenirler. Bundan dolayı değerler eğitiminde oyunun etkili bir araç olabileceği ifade edilmiştir. Çünkü oyun sırasında çocuk, kendini özgürce ifade edebildiği bir ortamdır. Bu ortamda öğrenme faaliyeti güçlü bir şekilde sürdürülebilir. Oyun aracılığıyla çocuklar birçok

toplumsal kavram ve beceriyi öğrenebilir. Oyun, çocuğun bireysel ve toplumsal alışkanlıkları edinmesinde oldukça güçlü bir yöntemdir (Yengin, 2010, s. 105).

Değerler eğitimi her geçen gün önemini arttırmaktadır. Bundan dolayı değer eğitimine ilişkin birçok yöntem denenmiştir. Bu yöntemlerin arasında en etkili olanın ise oyun olduğu söylenebilir. Oyun çocukların yaşama tutundukları bir aktivitedir. Oyun, çocuklar için hayatın olmazsa olmazlarından. Bundan dolayı ders planlarını hazırlayan eğitimciler, planlarında oyun ve değerlere yoğun şekilde yer vermelidir. Özellikle ilkokul çağındaki öğrencilerde derse olan ilginin yetersiz kaldığı durumlarda öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullanarak öğrencinin derse olan ilgisini arttırması gerekmektedir. Bu amaca yönelik, öğretmenler farklı planlamalar yaparak çeşitli araçlar kullanabilir. Oyun da bu araçlardan birisidir. Oyun sırasında çocuklar eğlenirken gerçek yaşama özgü birçok yeni kavram öğrenme imkânı bulacaktır. (Ogelman, 2016).

Geleneksel çocuk oyunları, ait olduğu toplumun kültür ve değerlerini barındıran genellikle fiziki harekete dayalı tasarlanmış aktivitelerdir. Budak, Kılıç ve Taşkın (2017)'a göre geleneksel çocuk oyunları, toplumun gelenek ve göreneklerini yansıtan nesiller boyu aktarılan değerlerdir. Geleneksel çocuk oyunlarının amacı, çocukların mutlu olmasını sağlarken değerlerin aktarımını kolaylaştırmaktır. Eğitimin amaçlarından biri, içinde yaşadığımız toplumun değerlerini yeni nesillere aktarabilmektir (Tahiroğlu, Yıldırım & Çetin, 2010). Değerlerin iletilmesinde eğitim oldukça önemli bir kavramdır. Fakat daha etkili bir değer iletimi ancak oyunlarla desteklenmiş bir eğitimle mümkün olabilmektedir. Çünkü oyun esnasında çocuk birçok ortamın içinde bulunma imkânı elde eder. Oyunun bir noktasında gerçek yaşamın içindeyken farklı bir anında hayal dünyasında bulunabilir. Bu zenginleştirilmiş ortamlar, kalıcı davranış değişikliğinin oluşmasını sağlayabilir. Yazar (2012)'a göre insanlar, değerler sayesinde tecrübelerini aktarır ve tecrübeleri meydana getir. Bundan dolayı değer öğretiminin gerçekleştirilmesi için geleneksel çocuk oyunları içinde de değerlere yer verilmelidir. Günümüz çocukları geleneksel çocuk oyunlarını bilmemekte değer öğretiminde önemli bir yeri olan bu oyunlar unutulmaya yüz tutmaktadır. Geleneksel çocuk oyunları gelenek ve göreneklerimiz ile yardımlaşma, dürüstlük, adalet gibi birçok değeri içinde barındırır. Hal böyleyken geleneksel çocuk oyunları çocukların eğlenerek öğrenecekleri keyifli vakit geçirmelerine sağlayan aktiviteler olacaktır.

Eğitsel oyunlar öğrencilerin derste daha aktif rol almasını sağlar. Bu sayede çocukların derse olan ilgisi artacak ve buna bağlı olarak motivasyonu artan öğrenci öğrenmekte güçlük yaşadığı içerikleri kolaylıkla öğrenebilecektir. Yıldız (2020)'a göre eğitsel oyunlar, öğrenciyi bilişsel ve fiziksel açıdan etkinleştirerek keyifli bir süreç geçirmelerine imkân sağlamaktadır. Bundan dolayı oyunlardan sıkça yararlanılmaktadır. Eğitsel oyunların değerlerle ilişkilendirilerek oynatılması değer öğretiminde oldukça etkilidir. Örneğin “adalet” kavramına ilişkin bir eğitsel oyun, öğrencilerin kavramakta zorluk yaşayacağı bu soyut kavramı daha rahat anlamasını sağlayacaktır.

Beden Eğitimi dersi içeriğindeki faaliyetler ile öğrenciler, kendi hak ve sorumlulukları ile başkalarının hak ve sorumlulukları arasında bir denge kurma gayreti içerisinde. Bu sayede öğrencinin karakter gelişimi desteklenmektedir. (Yalız, 2011, s. 17). Oyunlarda çocuklar bireysel ya da takım olarak fark etmeksizin kazanma çabası içerisinde. Tek başına ulaşılan zafer öğrencinin kendine olan güvenini artırırken, takım halinde elde edilen zaferler iş birliği, yardımlaşma, başarıma duygusu, sorumluluk bilinci gibi değerlerin kazanılmasında etkin rol oynamaktadır. Birçok değer iyi düzenlenmiş oyunlar aracılığıyla öğrencilere öğretilir. Bunun için öğrencilere oynatılacak oyunların değerlerle ilişkilendirilmesi ve iyi bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Öğretmenlerin; oyun sırasında değerlere yakışır biçimde tutum sergileyen öğrencileri ödüllendirmesi ya da değerlere ters düşen hatalı tutum sergileyen öğrencileri düzelterek geri bildirim yapması ile değer eğitimi doğru uygulanmış olacaktır.

5. GEREÇ VE YÖNTEM

5.1. Araştırmanın Tipi

Eğitsel ve geleneksel çocuk oyunlarının 4.sınıf öğrencilerindeki adalet, yardımlaşma ve dürüstlük tutumuna olan etkisinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel araştırma modeli tercih edilmiştir. Ampirik araştırmalar neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymak maksadıyla araştırmacının denetiminde incelenmek istenen durumların saptandığı araştırma modelleridir (Frankel ve Wallen, 2006). Frankel ve Wallen (2006) deneysel araştırmaların, bir değişkenin etkilerini incelemeye ve sebep-sonuç ilişkisi ortaya koymada en geçerli ve güvenilir yöntem olduğuna vurgu yapmaktadır. Ampirik araştırmalar desen tercihi, problem durumu, araştırma ve araştırmacının imkanları, maliyet ve duyarlılığa göre farklılık gösterebilir (Sönmez & Alacapınar, 2018).

Araştırma bir okuldaki sınıflar üzerinde yürütüldüğünden yansız atama imkânı ortadan kalkmaktadır. Bu sebeple çalışma gruplarının seçkisiz olarak seçme şansı bulunmadığı için çalışmada bu desen tercih edilmiştir. Araştırma, bağımsız değişkenlerin (eğitsel oyunlar ve geleneksel çocuk oyunları), bağımlı değişkenler (adalet, yardımlaşma ve dürüstlük tutumu) üzerindeki etkilerini ortaya çıkarması açısından ele alındığında; deneysel bir modeldir. Bu model, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak uygulanmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu tasarım, katılımcıların deneysel araştırmanın öncesinde ve sonrasında, bağımlı değişken ile ilgili ölçüme tabi tutulmasıdır (Karasar, 1999, s. 86). Bu modelde katılımcılar, deney ve kontrol grubu olacak şekilde iki gruba ayrılmaktadır. Çalışmanın bu şekilde desenlenmesi araştırma için bir sınırlama olsa da seçkisiz atamanın yapılamadığı durumlarda güçlü bir alternatiftir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu amaçla üç sınıf ile çalışma yürütülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin uygulama yapacağı derslerde eğitsel oyun oynatılan ve geleneksel çocuk oyunu oynatılan gruplar deneysel yapıyı oluşturmuştur. Standart programını uygulayarak ders yapılan grup kontrol grubu olarak çalışmada yer almıştır. Ön test sonucunda ölçekler aracılığı ile elde edilen puanlar göz önüne alınmış, benzer puanlara sahip üç şube ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

5.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Süresi

Araştırma 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Manisa İli Yunusemre İlçesinde bulunan Çağatay Uluçay İlkokulunda öğrenim gören dokuz şubenin bulunduğu dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Tez önerisinin Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü tarafından onaylanması ile tez süreci başlamıştır. Ön test ve son test haricinde on hafta uygulama yapılmıştır.

5.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Manisa İli Yunusemre İlçesinde bulunan Çağatay Uluçay İlkokulunda öğrenim gören dördüncü sınıf kademesindeki dokuz şube araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmada olasılığa dayalı olmayan ve herkesi örneğe dahil edilebilme imkânı veren kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Altunışık vd., 2012: 142). Eğitsel oyun ve geleneksel çocuk oyunu grupları ve kontrol grubu oluşturulurken; Çağatay Uluçay İlkokulu'nda öğrenim gören dördüncü sınıf şubelerinin tamamında ön test taraması yapılarak puanlar açısından aralarında istatistiksel olarak fark olmayan üç sınıf çalışmanın deneklerini oluşturmuştur. Belirlenen şubelerden hangi ikisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı da kura usulü rasgele belirlenmiştir. Uygulama grupları aynı okulda dördüncü sınıf öğrenimine devam eden 39, 34 ve 33 öğrencisi bulunan 3 farklı şubeden oluşmuştur.

Tablo 1: Şubelerin Adalet, Dürüstlük ve Yardımlaşma Toplam Puan Ön Test Verileri

	ŞUBE	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Adalet Toplam	1	34	73,44	1,839	4	,765
	2	33	81,65			
	3	39	80,91			
	4	33	88,55			
	5	23	84,09			
	Total	162				
Dürüstlük Toplam	1	34	75,57	4,126	4	,389
	2	33	71,47			
	3	39	86,28			
	4	33	91,56			
	5	23	82,11			
	Total	162				
Yardımlaşma Toplam	1	34	83,66	2,377	4	,667
	2	33	75,89			
	3	39	90,08			
	4	33	79,17			
	5	23	75,15			
	Total	162				

5.4. Araştırma Soruları ve Araştırma Hipotezleri

5.4.1. Araştırmanın Problemleri

Problem 1: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinde beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan eğitsel ve geleneksel çocuk oyunlarının öğrencilerin yardımseverlik, dürüstlük ve adil olma davranışlarına etkisi var mıdır?

Problem 2: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinde beden eğitimi ve oyun dersinde uygulanan eğitsel ve geleneksel çocuk oyunlarının öğrencilerin yardımseverlik, dürüstlük ve adil olma davranışlarına cinsiyet değişkeni açısından etkisi var mıdır?

5.4.2. Araştırma Hipotezleri

H1: Ön değerlendirmeye katılan grupların Adaletli Davranış, Dürüst Davranış ve Yardımsever Davranış toplam puanlarının ön test verileri açısından fark vardır.

H2: Ön değerlendirmeye katılan grupların Adaletli Davranış ve Alt Boyutlarına ilişkin ön test puanları arasında fark vardır.

H3: Ön değerlendirmeye katılan grupların Dürüst Davranış toplam puanlarına ilişkin ön test puanları arasında fark vardır.

H4: Ön değerlendirmeye katılan grupların Yardımsever Davranış ve Alt Boyutlarına ilişkin ön test puanları arasında fark vardır.

H5: Grupların Adaletli Davranış ve Alt Boyutlarına ilişkin son test puanları arasında fark vardır.

H6: Grupların Dürüst Davranış toplam puanlarına ilişkin son test puanları arasında fark vardır.

H7: Grupların Yardımsever Davranış ve Alt Boyutlarına ilişkin son test puanları arasında fark vardır.

H8: Grupların Adaletli Davranış ve Alt Boyutlarına ilişkin ön test son test puanları arasında fark vardır.

H9: Grupların Dürüst Davranış toplam puanlarına ilişkin ön test son test puanları arasında fark vardır.

H10: Grupların Yardımsever Davranış ve Alt Boyutlarına ilişkin ön test- son test puanları arasında fark vardır.

H11: Gruplardaki erkeklerin Adaletli Davranış Alt Boyutları ve Toplam Puanları arasında fark vardır.

H12: Gruplardaki erkeklerin Dürüst Davranış Toplam Puanları arasında fark vardır.

H13: Gruplardaki erkeklerin Yardımsever Davranış Alt Boyutları ve Toplam Puanları arasında fark vardır.

H14: Gruplardaki kadınların Adaletli Davranış Alt Boyutları ve Toplam Puanları arasında fark vardır.

H15: Gruplardaki kadınların Dürüst Davranış Toplam Puanları arasında fark vardır.

H16: Gruplardaki kadınların Yardımsever Davranış Alt Boyutları ve Toplam Puanları arasında fark vardır.

H17: Cinsiyet faktörüne göre grupların Adaletli Davranış Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına ait ön test son test verileri arasında fark vardır.

H18: Cinsiyet faktörüne göre grupların Dürüst Davranış Toplam Puanlarına ait ön test son test verileri arasında fark vardır.

H19: Cinsiyet faktörüne göre grupların Yardımsever Davranış Alt Boyutları ve Toplam Puanlarına ait ön test son test verileri arasında fark vardır.

5.5. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Eğitsel Oyunlar, Geleneksel Çocuk Oyunları ve Cinsiyet araştırmanın bağımsız değişkenleridir. Adil Olma, Dürüst Davranma ve Yardımsever Olma tutumları ise araştırmanın bağımlı değişkenleridir. Adalet, Dürüstlük ve Yardımseverlik kavramlarının toplumu ayakta tutan en önemli olguların başında geldiği düşüncesi ile özellikle seçilerek çalışılmıştır.

5.6. Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçları; Erken (2009)'in öğrencilerin ahlaki davranış düzeylerini ölçmek için geliştirdiği “Yardımsever Davranış Ölçeği”, “Dürüst Davranış Ölçeği” ve “Adaletli Davranış Ölçeği” dir. Ayrıca demografik bilgilerin elde edilmesi için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

5.6.1. Kişisel Bilgi Formu

Demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu formda öğrencinin cinsiyeti, yaşı, spor/egzersiz yapma durumu, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi gibi bilgiler yer almaktadır.

5.6.2.Yardımsever Davranış Ölçeği

Yardımsever Davranış Ölçeği, Erken tarafından 2009 yılında geliştirmiştir. 20 maddeden oluşan ölçek araştırma kapsamı dışında kalan iki okulda 260 öğrenciye uygulanmış. Ölçeğin faktör analizi yapılmış. Analiz sonuçlarına göre Yardımsever Davranış Ölçeği' nin üç faktörlü olduğunu bulmuşlardır. Ölçekte hiçbir faktör yapısına uygun olmayan bir madde çıkarılmış. Yardımsever Davranış Ölçeği' nin birinci faktörü yedi maddeden oluşturulmuş. Bulunan maddelerin yük değerleri 0,537-0,747 arasında değiştiği görülmüş. Elde edilen faktöre “Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Etme” ismi verilmiş. Ölçeğin ikinci faktörü altı maddeden oluşturulmuş. Faktörde bulunan maddelerin yük değerleri 0,524-0,657 arasında değiştiği görülmüş. Elde edilen faktöre “Yardıma İhtiyacı Olanlarla İlgilenme” ismi verilmiş. Ölçeğin üçüncü faktörü altı

maddeden oluşturulmuş. Faktörde bulunan maddelerin yük değerleri 0,483-0,779 arasında değiştiği görülmüş. Elde edilen faktöre “Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelme” ismi verilmiş. Sonuç olarak üç faktör ve 19 maddeden oluşan ölçek elde edilmiş.

Yardımsever Davranış Ölçeği’ nin birinci faktörünün ölçeğe ilişkin toplam varyansın yüzde 25,869’sını, ikinci faktörün ise toplam varyansın yüzde 8,725’ini üçüncü faktörün yüzde 6,381’ini açıkladığı görülmektedir. Üç faktörün açıkladığı toplam varyansın ise 40,975 olduğu görülmektedir. Erken (2009), ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa değeri hesaplanmış. Yardımsever Davranış Ölçeği’ nin birinci boyutunun güvenilirlik düzeyini ,773, ikinci boyutunun güvenilirlik düzeyini ,679, üçüncü boyutunun güvenilirlik düzeyini ,686 olarak bulunmuş. Yardımsever Davranış Ölçeği’ nin güvenilirlik düzeyini ise ,813 olarak saptamıştır.

5.6.3. Dürüst Davranış Ölçeği

Dürüst Davranış Ölçeği, Erken tarafından 2009 yılında geliştirilmiştir. 16 maddeden oluşan ölçek 260 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Dürüst Davranış Ölçeği’ nin hazırlanması sırasında dikkate alınan tek boyut faktör analizi sonuçları tarafından doğrulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonunda ölçek tek faktörlü çıkmıştır. Faktör yükü 0,30’dan düşük olan bir madde ölçekten çıkarılmış. Ölçeğin tek faktörü “dürüst davranma” olarak adlandırılmış. Ölçekte bulunan maddelerin yüklerinin 0,326- 0,737 arasında değiştiği görülmüş. Sonuç olarak tek faktör ve 15 maddeden oluşan ölçek elde edilmiş. Dürüst Davranış Ölçeği’ nin tek faktörünün ölçeğe ilişkin toplam varyansın 34,438 olduğu görülmektedir.

Erken (2009), ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa değerini hesaplamış ve Dürüst Davranış Ölçeği’ nin güvenilirlik düzeyini ,834 olarak saptamıştır.

5.6.4. Adaletli Davranış Ölçeği

Adaletli Davranış Ölçeği, Erken tarafından 2009 yılında geliştirmiştir. 13 maddeden oluşan ölçek 260 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Maddelerin puanlanması ölçeğin ilk halinin denemesinde olduğu gibi “her zaman” (5)

seçeneğinden “hiçbir zaman” (1) seçeneğine doğru şeklinde, olumsuz maddelerin puanlanmasında ise tam tersi bir yol izlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmış. Elde edilen bileşen matrisinde ölçeğin 2 faktörden oluştuğu anlaşılmakla birlikte, belirgin bir faktör yapısı elde edilememiştir. Bu nedenle maddelerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddelerin bulunması ve faktörlerin daha kolay yorumlanmasını sağlamak amacıyla 2 faktörlük sonuç döndürmeye tabii tutulmuştur.

Erken (2009), faktör analizi sonuçlarına göre Adaletli Davranış Ölçeği’ nin iki faktörlü olduğunu belirlemiştir. Sekiz maddeden oluşan birinci faktör “Bencil Davranmama” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin ikinci faktörü beş maddeden oluşturulmuş ve “Başkalarının Haklarını Gözetme” olarak adlandırılmış. Sonuç olarak, iki faktör ve 13 maddeden oluşan bir ölçeğe ulaşılmıştır.

Adaletli Davranış Ölçeği’ nin birinci faktörünün ölçeğe ilişkin toplam varyansın yüzde 30,639’unu, ikinci, faktörün ise toplam varyansın yüzde 11, 967’sini açıkladığı görülmektedir. İki faktörün açıkladığı toplam varyansın ise 42,606 olduğu belirtilmiştir.

Erken (2009) ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Adaletli Davranış Ölçeği ’nin birinci boyutunun güvenirlik düzeyini ,809, ikinci boyutunun güvenirlik düzeyini ,562 olarak bulunmuştur. Adaletli Davranış Ölçeği’ nin güvenirlik düzeyini ise,772 olarak saptamıştır.

5.7. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın yapılması için önce Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Tıp Fakültesi Etik Kurulu’ndan uygunluk onayı alınmıştır. MEB Manisi Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır ve Çağatay Uluçay İlkokulu Müdürlüğünden izin yazısı dâhilinde ve veli onayları ayrıca sınıf öğretmenlerin gönüllülükleri alınarak araştırmaya başlanmıştır.

Deney gruplarından birine sınıf öğretmeni eşliğinde araştırmacı tarafından yardımlaşma, dürüstlük ve adalet tutumunu geliştirmeye yönelik eğitsel oyunlar oynatılırken diğerine aynı hedefe/kazanıma yönelik yine sınıf öğretmeni eşliğinde araştırmacı tarafından geleneksel çocuk oyunları oynatılmıştır. Kontrol grubuna ise on haftalık süreçte herhangi bir müdahale yapılmamış, klasik müfredat çerçevesinde sınıf öğretmeni eşliğinde derslerine devam etmiştir. On haftalık uygulama çalışmasının

öncesinde ve sonrasında tüm gruplara “Yardımsever Davranış Ölçeği”, “Dürüst Davranış Ölçeği” ve “Adaletli Davranış Ölçeği” son test olarak uygulanmıştır.

Tablo 2: Örnek Uygulama Zaman Çizelgesi

1.HAFTA DERS PLANI (Eğitsel Oyun)		
Derse Hazırlık	Isınma	5 dakika
Oyun	Rehine Kurtarma Oyunu	15 dakika
	İtfaiyecilik Oyunu	15 dakika
Değerlendirme	Soğuma/Soru-Yanıt	5 dakika
1.HAFTA DERS PLANI (Geleneksel Çocuk Oyunu)		
Derse Hazırlık	Isınma	5 dakika
Oyun	İstop	15 dakika
	Yakan Top	15 dakika
Değerlendirme	Soğuma/Soru-Yanıt	5 dakika

Tablo 3: Örnek Eğitsel Oyun ile işlenen BEOD planı

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
17-21 EKİM; 1. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı	Rehine Kurtarma: Öğrenciler iki eşit gruba ayrılarak aralarında 5 metre mesafe olacak şekilde arka arkaya sıra olurlar. Her iki gruptan birer öğrenci seçilir ve diğer öğrencilerin bulunduğu noktaya 20 metre uzaklıkta güvenli bölge diye adlandırılan noktaya geçerler. Güvenli bölgede bulunan öğrenciler öğretmenin komutuyla (düdük, sözlü, alkış vs.) koşturularak başlar ve tehlike bölgesinde bulunan ilk sıradaki arkadaşının elinden tutarak güvenli bölgeye kadar ele ele olacak şekilde getirir. İki takım arkadaşı birlikte ve el ele olacak şekilde güvenli bölgeye geldikten sonra kurtarılan takım üyesi tekrar riskli bölgeye koşarak gider ve sırası gelen arkadaşın elinden tutarak güvenli bölgeye getirir. Takımların riskli bölgedeki tüm üyeleri güvenli bölgeye getirilene kadar devam eder. İlk tamamlayan takım 1 puan alır ve tüm oyuncular tarafından alkışlanır. İtfaiyecilik: Öğrenciler 4 gruba ayrılarak itfaiye ekipleri oluşturulur. Ekiplere takım isimleri verilir. (meyve, sebze, taşıt vb.) Her takım birbiri arasında 5 metre mesafe olacak şekilde konumlanır. Takımlara bulundukları noktanın kendilerine ait itfaiye istasyonu olduğu söylenir. Öğretmen itfaiye ekiplerinden 20 metre uzaklıkta bir noktaya gider ve oyunu başlatan “ İMDAAAAATTT YAAAANGIIIIIN VAAAAARRRRRRR!!.....İtfaiye grubu görevinee!” çağrısını yapar. Öğretmenin ismini söylediği itfaiye ekibinin tamamı el ele zincir olmuş şekilde istasyondan çıkar ve NO-Ni-No-Ni sesleriyle koşarak öğretmenin etrafında 2 tur dönerek yangını söndürür ve yerine döner. Bütün grupların en az iki tur yangını söndürmesi sağlanır. Oyunun sonunda öğretmen “ ‘İMDAAAAATTT YAAAANGIIIIIN VAAAAARRRRRRR!!Tüm İtfaiye grupları görevinee! Diye çağrıda bulunur. Bu kez tüm itfaiye grupları el ele öğretmenin yanına gelerek etrafında döner ve yangını söndürür.

Tablo 4: Örnek Geleneksel Çocuk Oyunu ile işlenen BEOD planı

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
17-21 EKİM; 1. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artıran kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı	Renksiz İstop: Oyuncular arasından bir ebe seçilir ve ebenin oyunculardan birinin adını söyleyerek topu havaya atmasıyla oyun başlar. Tüm oyuncular toplanma bölgesinden uzaklaşmaya çalışırken adı söylenen oyuncu topu havada yakalamaya çalışır. Oyuncu topu havada yakalayabilirse “İSTOP” diye bağırır. O anda tüm oyuncular bulundukları yerde durmak zorundadır. Topu yakalayan oyuncu arkadaşlarından birinin adını söyleyerek tekrar havaya fırlatır. Adı söylenen oyuncu topu havada yakalayamazsa, topu yakaladığı noktada “İSTOP” diye bağırır. Toptan uzaklaşan tüm oyuncular oldukları yerde durur. Ebe diğer oyunculardan birine topu atarak vurmaya çalışır. Oyuncu vurulmamak için yerini değiştirmeden olduğu yerde eğilme ya da sıçrama hareketi yapabilir. Eğer isterse topu tutmayı da deneyebilir. Topu tutabilirse, bu kez de ona top atan oyuncuyu vurmaya çalışır. Oyuncu topu tutamaz ve vurulursa yeni ebe olur. Top oyuncuya isabet etmezse, topu atan ebe ceza alır. Yakan Top: İki grup oluşturulur. Bir grup ortada kalır diğer grubun yarı elamanı bir tarafa, diğer yarısı diğer tarafa geçer. Öyle ki ortadaki grubun önünde ve arkasında düşman grup olmuş olur. Grup elemanlarına ilaveten bir de top alınır. Top uçlardaki grup elemanlarından birine verilir ve oyun başlar. Amaç ortadaki grup elemanlarının hepsini vurmaktır.

5.8. Çalışma takvimi/çizelgesi

Araştırma Manisa Celal Bayar Üniversitesi ile Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitimde İş Birliği Protokolü (2019-2022) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle 10 Ekim- 30 Aralık tarihleri arasında veri elde etme süreci tamamlanmıştır (“yarıyıl tatili ve yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar araştırmaların tamamlanması” koşuluna uygun olarak). Ölçeklerin uygulanması ve oyunların uygulanması her biri birer dersi geçmeyecek şekilde uygulanmıştır. Gerekli resmi izinler alınmasından sonra veli, öğretmen ve öğrenci izinleri de alınmıştır. Araştırmaya ilişkin yapılacak iş ve işlemler MEB Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4.Sınıflar) kapsamında ve kazanımlarına uygun şekilde gerçekleştirildiğinden dersin ana amaç, hedef ve kapsamını etkilememiştir. Öğretimin içeriği yaş ve sınıf düzeyinin gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmiştir. 10-14 Ekim haftası ön test ve değerlendirmeler yapılmıştır. 17 Ekim- 23 Aralık arasında uygulamalar gerçekleştirilmiştir. 26 – 30 Aralık haftası son test ve değerlendirmeler yapılmıştır.

5.9. Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışma verileri SPSS 25.0 paket program ile analiz edilmiştir. Demografik bilgilerin değerlendirilmesinde temel tekniklerden sıklık, oran, ortalama, standart sapma gibi analizler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık, basıklık vb. tekniklerle yapılmıştır. Gruplardan alınan ölçümlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılıma uymadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden ölçümlerin test edilmesinde temel betimsel analizlerin yanı sıra non-parametrik test tekniklerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Kuruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Tip 1 hata %5 olarak kabul edilmiştir.

5.10.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Çağatay Uluçay İlkokulu 4.sınıfta öğrenim gören öğrencileri ile sınırlıdır.
- Sınıf öğretmeni eşliğinde araştırmacının gerçekleştirdiği uygulama ile sınırlıdır.
- Uygulamalar her iki grupta da 10 hafta, haftada 1 ders saati şeklinde beden eğitimi ve oyun dersi kapsamında yapılacak öğretimle sınırlıdır.
- Araştırmacı tarafından deney gruplarından birinde eğitsel oyunlarla, diğerinde ise geleneksel çocuk oyunları ile öğretim yapılırken kontrol grubunda doğrudan öğretim modeli uygulanması ile sınırlıdır.
- Ön test son test değerlendirilmesi için kullanılan ölçekler “Yardımsever Davranış Ölçeği”, “Adaletli Davranış Ölçeği” ve “Dürüst Davranış Ölçeği” ile sınırlıdır.

6. BULGULAR

Bu araştırmada, geleneksel çocuk oyunlarının ve eğitsel oyunların ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinde adalet, yardımlaşma ve dürüstlük tutumuna olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

6.1. Grupların Adaletli Davranış, Dürüst Davranış ve Yardımsever Davranış Ön Test ve Son Testlerine İlişkin Tanımlayıcı ve Normallik Sonuçları

Tablo 5: Eğitsel Oyunlar Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Grup	Değişken	ÖN TEST					SON TEST			
		n	x	ss	Çarp	Basık	x	ss	Çarp	Basık
Eğitsel Oyun Grubu	<i>Bencil Davranma</i>	34	37,02	4,468	-1,947	4,033	38,91	1,137	-,867	-,107
	<i>Başkalarının haklarını gözetme</i>	34	19,38	5,193	-,931	,232	19,38	5,193	-,339	,004
	Adaletli davranış toplam puan	34	56,41	7,303	-,740	-,400	58,00	4,631	-,165	-,143
	Dürüst davranış toplam puan	34	27,58	4,905	-,423	-,561	69,41	2,945	-,295	,221
	<i>Yardıma ihtiyacı olana yardım etme</i>	34	30,64	6,914	-2,460	5,676	31,20	3,674	-,867	-,107
	<i>Yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme</i>	34	9,61	4,599	1,083	-,225	28,52	1,796	-,931	,232
	<i>Yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelme</i>	34	25,70	5,654	-1,900	3,551	26,55	3,412	-,165	-,143
	Yardımsever davranış toplam puan	34	65,97	12,258	-2,079	4,963	86,29	7,440	-,295	,221

Tablo 5’ de eğitsel oyun grubundan alınan ölçümlerin çarpıklık ve basıklık değerleri bulunmaktadır. Sonuçlara göre eğitsel oyun grubunun normal dağılıma uymadığı tespit

edilmiştir. Bu yüzden ölçümlerin test edilmesinde non-parametrik test teknikleri kullanılmıştır.

Tablo 6: Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Grup	Değişken	ÖN TEST					SON TEST			
		n	x	ss	Çarp,	Basık,	x	ss	Çarp,	Basık,
Kontrol Grubu	<i>Bencil Davranma</i>	33	37,03	4,531	-2,321	5,904	28,939	4,1603	,001	-,508
	<i>Başkalarının haklarını gözetme</i>	33	21,33	3,442	-1,411	2,068	21,33	3,442	-1,411	2,068
	<i>Adaletli davranış toplam puan</i>	33	58,36	7,305	-2,161	4,941	47,90	6,723	-,366	-,640
	<i>Dürüst davranış toplam puan</i>	33	29,60	4,930	0,344	1,842	27,30	5,587	1,363	1,780
	<i>Yardıma ihtiyacı olana yardım etme</i>	33	30,63	5,915	-1,349	0,617	30,06	5,297	-,990	,059
	<i>Yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme</i>	33	9,30	4,369	2,612	9,734	10,63	6,019	1,434	,821
	<i>Yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelme</i>	33	28,33	4,112	-1,103	0,393	25,81	5,027	-1,212	-,011
	<i>Yardımsever davranış toplam puan</i>	33	66,27	8,486	-1,234	1,175	66,51	6,750	-1,833	5,418

Tablo 6’ da kontrol grubundan alınan ölçümlerin çarpıklık ve basıklık değerleri bulunmaktadır. Sonuçlara göre kontrol grubunun normal dağılıma uymadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden ölçümlerin test edilmesinde non-parametrik test teknikleri kullanılmıştır.

Tablo 7: Geleneksel Çocuk Oyunları Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Grup	Değişken	ÖN TEST					SON TEST			
		n	x	ss	Çarp,	Basık,	x	ss	Çarp,	Basık,
Geleneksel oyun Grubu	<i>Bencil Davranma</i>	39	37,56	3,545	-2,989	12,040	39,102	1,5007	-2,301	5,445
	<i>Başkalarının haklarını gözetme</i>	39	20,48	3,339	-,571	,053	20,48	3,339	-,571	,053
	Adaletli davranış toplam puan	39	58,05	5,679	-1,280	2,099	60,51	4,346	-,932	,714
	Dürüst davranış toplam puan	39	29,07	5,583	1,626	6,614	70,79	5,772	-1,500	1,566
	<i>Yardıma ihtiyacı olana yardım etme</i>	39	31,74	4,998	-2,232	5,206	32,17	4,103	-2,131	4,768
	<i>Yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme</i>	39	9,25	4,722	2,026	4,377	22,07	2,785	-,114	,177
	<i>Yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelme</i>	39	27,05	4,394	-1,964	3,221	26,97	4,282	-1,878	3,412
	Yardımsever davranış toplam puan	39	68,05	7,159	-1,581	3,285	81,23	7,981	-1,549	2,525

Tablo 7’de geleneksel çocuk oyunu grubundan alınan ölçümlerin çarpıklık ve basıklık değerleri bulunmaktadır. Sonuçlara göre geleneksel çocuk oyunu grubunun normal dağılıma uymadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden ölçümlerin test edilmesinde non-parametrik test teknikleri kullanılmıştır.

6.2. Grupların Adaletli Davranış, Dürüst Davranış ve Yardımsever Davranış Puanlarının Ön Testlerine İlişkin Bulgular

Tablo 8: Grupların Adaletli Davranış ve Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değer	Grup	n	Sıra ortalaması	sd	x ²	p
<i>Bencil Davranma</i>	Eğitsel oyun	34	54,34	2	,042	,979
	Kontrol grubu	33	53,24			
	Geleneksel oyun	39	52,99			
<i>Başkalarının haklarını gözetme</i>	Eğitsel oyun	34	49,51	2	2,356	,308
	Kontrol grubu	33	60,14			
	Geleneksel oyun	39	51,36			
Adaletli davranış toplam puan	Eğitsel oyun	34	48,65	2	1,785	,410
	Kontrol grubu	33	58,64			
	Geleneksel oyun	39	53,38			

Tablo 8’de gruplardan alınan adaletli davranış ve alt boyutlarına ilişkin ön testlerin karşılaştırmaları yapıldığında gruplar açısından herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 9: Grupların Dürüst Davranış Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Dürüst davranış toplam puan	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p
Eğitsel oyun	34	47,76	2	2,024	,364
Kontrol grubu	33	57,97			
Geleneksel oyun	39	54,72			

Tablo 9’da dürüst davranış toplam puana yönelik puanlar bulunmaktadır. Puanlar gruplar açısından incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 10: Grupların Yardımsever Davranış ve Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değer	Grup	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p
<i>Yardıma ihtiyacı olana yardım etme</i>	Eğitsel oyun	34	51,66	2	,464	,793
	Kontrol grubu	33	52,39			
	Geleneksel oyun	39	56,04			
<i>Yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme</i>	Eğitsel oyun	34	53,90	2	,180	,914
	Kontrol grubu	33	54,88			
	Geleneksel oyun	39	51,99			
<i>Yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelme</i>	Eğitsel oyun	34	50,21	2	1,573	,455
	Kontrol grubu	33	51,29			
	Geleneksel oyun	39	58,24			
Yardımsever davranış toplam puan	Eğitsel oyun	34	53,04	2	,964	,618
	Kontrol grubu	33	49,89			
	Geleneksel oyun	39	56,95			

Tablo 10’da yardımsever davranış toplam puan ve alt boyutlarına yönelik puanlar bulunmaktadır. Puanlar gruplar açısından incelendiğinde herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

6.3. Grupların Adaletli Davranış, Dürüst Davranış ve Yardımsever Davranış Puanlarının Son Testlerine İlişkin Bulgular

Tablo 11: Grupların Adaletli Davranış ve Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değer	Grup	n	Sıra ortalaması	sd	x ²	p	Anlamli fark
<i>Bencil Davranma</i>	Eğitsel oyun	34	66,26	2	69,716	,001*	K-E; K-G
	Kontrol grubu	33	17,48				
	Geleneksel oyun	39	72,85				
<i>Başkalarının haklarını gözetme</i>	Eğitsel oyun	34	47,00	2	10,523	,001*	K-G; E-G
	Kontrol grubu	33	45,30				
	Geleneksel oyun	39	66,10				
Adaletli davranış toplam puan	Eğitsel oyun	34	60,01	2	52,091	,001*	K-E; K-G
	Kontrol grubu	33	22,68				
	Geleneksel oyun	39	73,90				

Tablo 11’de adaletli davranış toplam puan ve alt boyutlarına yönelik son test puanlarının gruplar özelindeki puan ortalamaları bulunmaktadır. Puanlar gruplar açısından incelendiğinde bencil davranma başkalarının haklarını gözetme ve toplam puan açısından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılık alt boyutlarda ve toplam puanda geleneksel çocuk oyunu grubu lehine gerçekleşmektedir ($p<0.05$).

Tablo 12: Grupların Dürüst Davranış Toplam Puanlarının Son Test Karşılaştırılması

Dürüst davranış toplam puan	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamli fark
Eğitsel oyun	34	63,15	2	71,227	,001*	K-E; K-G
Kontrol grubu	33	17,00				
Geleneksel oyun	39	75,97				

Tablo 12’de dürüst davranış toplam puanına ilişkin son test karşılaştırmalarının gruplar özelindeki puan ortalamaları bulunmaktadır. Puanlar gruplar açısından incelendiğinde dürüst davranış son test puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı

farklılıklar kontrol grubu ile eğitsel oyun arasında ve kontrol grubu ile geleneksel çocuk oyunu arasındadır. Tespit edilen anlamlı farklılık geleneksel çocuk oyunu grubu lehinedir ($p<0.05$).

Tablo 13: Grupların Yardımsever Davranış ve Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değer	Grup	n	Sıra ortalaması	sd	X2	p	Anlamlı fark
<i>Yardıma ihtiyacı olana yardım etme</i>	Eğitsel oyun	34	50,87	2	3,752	,153	-
	Kontrol grubu	33	47,64				
	Geleneksel oyun	39	60,76				
<i>Yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme</i>	Eğitsel oyun	34	88,53	2	82,593	,001*	K-E; K-G; G-E
	Kontrol grubu	33	20,74				
	Geleneksel oyun	39	50,68				
<i>Yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelme</i>	Eğitsel oyun	34	51,13	2	1,518	,468	-
	Kontrol grubu	33	50,36				
	Geleneksel oyun	39	58,22				
Yardımsever davranış toplam puan	Eğitsel oyun	34	76,71	2	60,126	,001*	K-E; K-G
	Kontrol grubu	33	20,44				
	Geleneksel oyun	39	61,24				

Tablo 13’ de yardımsever davranış ve alt boyutlarına ilişkin son test karşılaştırmalarının gruplar özelindeki puan ortalamaları bulunmaktadır. Son test puanları gruplar açısından incelendiğinde yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme ve yardımsever davranış toplam puanının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise herhangi bir farklılık görülmemektedir. Tespit edilen anlamlı farklılık eğitsel oyun grubu lehinedir.

6.4. Grupların Adaletli Davranış, Dürüst Davranış ve Yardımsever Davranış Puanlarının Ön Test- Son Testlerine İlişkin Bulgular

Tablo 14: Adaletli Davranış Ön Test- Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Sınıf	Ölçümler	Sıralar	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Eğitsel Oyun	<i>Bencil Davranma Ön -Son</i>	Negatif Sıra	12	9,79	117,50	-1,730	,084
		Pozitif Sıra	15	17,37	260,50		
		Eşit	7				
	<i>Başkalarının Haklarını Gözetme Ön-Son</i>	Negatif Sıra	18	17,19	309,50	-,519	,604
		Pozitif Sıra	15	16,77	251,50		
		Eşit	1				
	Adalet Toplam Ön-Son	Negatif Sıra	16	13,66	218,50	-,579	,563
		Pozitif Sıra	15	18,50	277,50		
		Eşit	3				
Kontrol Grubu	<i>Bencil Davranma Ön-Son</i>	Negatif Sıra	31	16,82	521,50	-4,820	,000
		Pozitif Sıra	1	6,50	6,50		
		Eşit	1				
	<i>Başkalarının Haklarını Gözetme Ön-Son</i>	Negatif Sıra	21	16,48	346,00	-2,790	,005
		Pozitif Sıra	8	11,13	89,00		
		Eşit	4				
	Adalet Toplam Ön-Son	Negatif Sıra	30	18,17	545,00	-4,729	,000
		Pozitif Sıra	3	5,33	16,00		
		Eşit	0				
Geleneksel Oyun	<i>Bencil Davranma Ön-Son</i>	Negatif Sıra	10	11,90	119,00	-2,553	,011
		Pozitif Sıra	21	17,95	377,00		
		Eşit	8				
	<i>Başkalarının Haklarını Gözetme Ön-Son</i>	Negatif Sıra	13	18,00	234,00	-1,333	,183
		Pozitif Sıra	22	18,00	396,00		
		Eşit	4				
	Adalet Toplam Ön-Son	Negatif Sıra	13	16,04	208,50	-1,960	,050
		Pozitif Sıra	23	19,89	457,50		
		Eşit	3				

Tablo 14’te elde edilen adaletli davranış puanlarına yönelik sonuçlar incelendiğinde eğitsel oyunlar grubunda ön test son test puanları arasında ölçümler açısından herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Kontrol grubunda bencil davranma alt boyutu açısından ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($z=-4.820$, $p<.01$). Yine kontrol grubunda başkalarının haklarını gözetme alt boyutu ön test son test puanları açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($z=-2.720$, $p<.01$). Benzer şekilde kontrol grubunda adalet toplam puanları açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($z=-4.729$, $p<.01$). Geleneksel çocuk oyunları grubunda da aynı şekilde bencil davranma alt boyutu açısından ön test son test puanları arasında anlamlı

farklılık görülmektedir ($z=-2.553$, $p<.01$). Yine Geleneksel çocuk oyunu grubunda adalet toplam puanlar arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($z=-1.960$, $p<.05$).

Tablo 15: Dürüstlük Ön test- Son test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Sınıf	Ölçümler	Sıralar	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Eğitsel Oyun	Dürüstlük Toplam Ön-Son	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-5,090	,000*
		Pozitif Sıra	34	17,50	595,00		
		Eşit	0				
Kontrol Grubu	Dürüstlük Toplam Ön-Son	Negatif Sıra	23	15,83	364,00	-2,276	,023
		Pozitif Sıra	8	16,50	132,00		
		Eşit	2				
Geleneksel Oyun	Dürüstlük Toplam Ön-Son	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-5,450	,000*
		Pozitif Sıra	39	20,00	780,00		
		Eşit	0				

Tablo 15’te dürüstlük puanlarına yönelik elde edilen sonuçlar incelendiğinde eğitsel oyun grubuna ait dürüstlük toplam puanlar açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($z=-5.090$, $p<.01$). Benzer şekilde geleneksel çocuk oyunu grubundaki öğrencilerin ön test son test puanları açısından da anlamlı farklılık görülmektedir ($z=-5.450$, $p<.01$). Kontrol grubunda ise negatif sıra 23 olarak görülmektedir ve buna bağlı olarak olumsuz anlamda farklılık olduğu görülmüştür ($z=-2.276$, $p<.05$).

Tablo 16: Yardımlaşma Ön Test- Son test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Sınıf	Ölçümler	Sıralar	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Eğitsel Oyun	<i>Yardıma ihtiyacı olana yardım etme Ön- Son</i>	Negatif Sıra	17	16,38	278,50	-,272	,786
		Pozitif Sıra	15	16,63	249,50		
		Eşit	2				
	<i>Yardıma İhtiyacı olanlarla İlgilenme Ön- Son</i>	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-5,099	,000*
		Pozitif Sıra	34	17,50	595,00		
		Eşit	0				
	<i>Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelme Ön- Son</i>	Negatif Sıra	17	11,97	203,50	-,303	,762
		Pozitif Sıra	12	19,29	231,50		
		Eşit	5				
	Yardım Toplam Ön-Son	Negatif Sıra	2	3,75	7,50	-4,959	,000*
		Pozitif Sıra	32	18,36	587,50		
		Eşit	0				
Kontrol Grubu	<i>Yardıma ihtiyacı olana yardım etme Ön- Son</i>	Negatif Sıra	17	13,44	228,50	-,582	,561
		Pozitif Sıra	11	16,14	177,50		
		Eşit	5				
	<i>Yardıma İhtiyacı olanlarla İlgilenme Ön- Son</i>	Negatif Sıra	12	12,88	154,50	-1,106	,269
		Pozitif Sıra	16	15,72	251,50		
		Eşit	5				
	<i>Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelme Ön- Son</i>	Negatif Sıra	13	14,69	191,00	-,048	,962
		Pozitif Sıra	14	13,36	187,00		
		Eşit	6				
	Yardım Toplam Ön-Son	Negatif Sıra	18	14,81	266,50	-,363	,717
		Pozitif Sıra	13	17,65	229,50		
		Eşit	2				
Geleneksel Oyun	<i>Yardıma ihtiyacı olana yardım etme Ön- Son</i>	Negatif Sıra	18	15,94	287,00	-,180	,857
		Pozitif Sıra	16	19,25	308,00		
		Eşit	5				
	<i>Yardıma İhtiyacı olanlarla İlgilenme Ön- Son</i>	Negatif Sıra	0	,00	,00	-5,379	,000*
		Pozitif Sıra	38	19,50	741,00		
		Eşit	1				
	<i>Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelme Ön- Son</i>	Negatif Sıra	16	17,66	282,50	-,036	,971
		Pozitif Sıra	17	16,38	278,50		
		Eşit	6				
	Yardım Toplam Ön-Son	Negatif Sıra	2	26,00	52,00	-4,620	,000*
		Pozitif Sıra	36	19,14	689,00		
		Eşit	1				

Tablo 16’da çocuklardan elde edilen yardımlaşma puanlarına yönelik sonuçlar incelendiğinde eğitsel oyun grubundaki öğrencilerin başkalarıyla ilgilenme alt boyutu açısından anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($z=-5.099$, $p<.01$). Eğitsel oyunlardaki öğrencilerin yardımlaşma toplam puanları açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($z=-4.959$, $p<.01$). Geleneksel çocuk oyunu grubundaki ölçümler incelendiğinde de yine başkalarıyla ilgilenme alt boyutu ön test son test puanları açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. ($z=-5.379$, $p<.01$). Benzer şekilde geleneksel çocuk oyunu grubunun yardımlaşma toplam puanları açısından da anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($z=-4.620$, $p<.01$). Kontrol grubunda ise yardımlaşma ihtiyacı alt boyutu ve toplam puan açısından herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

6.5. Grupların Adaletli Davranış, Dürüst Davranış ve Yardımsever Davranış Puanlarının Cinsiyet Faktörüne İlişkin Bulgular

Tablo 17: Erkek öğrencilerin Adaletli davranış alt boyut ve toplam puanlarına göre karşılaştırılması

Değer	Grup	n	Ön test				Son test				Anlamlı fark
			Sıra ortalama	sd	χ^2	p	Sıra ortalama	sd	χ^2	p	
<i>Bencil Davranma</i>	Eğitsel oyun	19	31,29				40,26				
	Kontrol grubu	20	29,88	2	,355	,837	11,10	2	39,094	,000*	E-K; G-K
	Geleneksel oyun	23	33,09				42,00				
<i>Başkalarını haklarını gözetme</i>	Eğitsel oyun	19	31,08				31,26				
	Kontrol grubu	20	34,33	2	,836	,658	27,45	2	2,010	,366	-
	Geleneksel oyun	23	29,39				35,22				
Adaletli davranış toplam puan	Eğitsel oyun	19	29,55				38,42				
	Kontrol grubu	20	33,08	2	,380	,827	14,63	2	26,067	,000*	E-K; G-K
	Geleneksel oyun	23	31,74				40,46				

Tablo 17’ de tüm gruptaki erkeklerin Kuruskal Wallis test sonuçları bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde bencil davranma alt boyutu ve adaletli davranış toplam puanı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılık geleneksel çocuk oyunu lehinedir ($p<0.05$).

Tablo 18: Erkek öğrencilerin Dürüst davranış alt boyut ve toplam puanlarına göre karşılaştırılması

Dürüst davranış toplam puan	n	Ön test				Son test				Anlamlı fark
		Sıra ortalaması	sd	X2	p	Sıra ortalaması	sd	X2	p	
Eğitsel oyun	19	27,61				37,82				
Kontrol grubu	20	34,00	2	1,385	,500	10,50	2	41,760	,000*	E-K; G-K
Geleneksel oyun	23	32,54				44,54				

Tablo 18’ de tüm gruptaki erkeklerin Kuruskal Wallis test sonuçları bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde dürüst davranış toplam puanı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılık geleneksel çocuk oyunu lehinedir ($p<0.05$).

Tablo 19: Erkek öğrencilerin Yardımsever davranış alt boyut ve toplam puanlarına göre karşılaştırılması

Değer	Grup	n	Ön test				Son test				Anlamlı fark
			Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	
<i>Yardıma ihtiyacı olana yardım etme</i>	Eğitsel oyun	19	34,00				32,74				
	Kontrol grubu	20	28,45	2	1,039	,595	24,88	2	4,543	,103	-
	Geleneksel oyun	23	32,09				36,24				
<i>Yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme</i>	Eğitsel oyun	19	29,34				52,13				
	Kontrol grubu	20	31,78	2	,479	,787	13,43	2	45,405	,000*	E-G-K
	Geleneksel oyun	23	33,04				30,17				
<i>Yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelme</i>	Eğitsel oyun	19	33,29				33,63				
	Kontrol grubu	20	29,00	2	,649	,723	28,15	2	1,090	,580	-
	Geleneksel oyun	23	32,20				32,65				
Yardımsever davranış toplam puan	Eğitsel oyun	19	34,47				46,97				
	Kontrol grubu	20	27,05	2	1,911	,385	13,08	2	35,647	,000*	E-K; G-K
	Geleneksel oyun	23	32,91				34,74				

Tablo 19’ da tüm gruptaki erkeklerin Kuruskal Wallis test sonuçları bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme alt boyutu ve yardımsever davranış toplam puanı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılık eğitsel oyun lehinedir ($p<0.05$).

Tablo 20: Kadın öğrencilerin Adaletli davranış alt boyut ve toplam puanlarına göre karşılaştırılması

Değer	Grup	n	Ön test				Son test				Anlamlı fark
			Sıra ortalaması	sd	X2	p	Sıra ortalaması	sd	X2	p	
<i>Bencil Davranma</i>	Eğitsel oyun	15	22,23				26,73				
	Kontrol grubu	13	25,12	2	1,090	,580	7,00	2	30,011	,000*	E-K; G-K
	Geleneksel oyun	16	20,63				31,13				
<i>Başkalarının haklarını gözetme</i>	Eğitsel oyun	15	19,47				16,63				
	Kontrol grubu	13	26,23	2	1,990	,370	18,35	2	12,271	,002*	E-K; G-K
	Geleneksel oyun	16	22,31				31,38				
Adaletli davranış toplam puan	Eğitsel oyun	15	19,63				22,40				
	Kontrol grubu	13	26,73	2	2,245	,325	8,77	2	27,328	,000*	E-K; G-K
	Geleneksel oyun	16	21,75				33,75				

Tablo 20’ de tüm gruplardaki kadınların Kuruskal Wallis test sonuçları bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde bencil davranma alt boyutu, başkalarının haklarını gözetme alt boyutu ve adaletli davranış toplam puanı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılık geleneksel çocuk oyunu lehinedir ($p<0.05$).

Tablo 21: Kadın öğrencilerin Dürüst davranış toplam puanlarına göre karşılaştırılması

Dürüst davranış toplam puan	n	Ön test				Son test				Anlamlı fark
		Sıra ortalaması	sd	X2	p	Sıra ortalaması	sd	X2	p	
Eğitsel oyun	15	20,50				25,83				
Kontrol grubu	13	24,85	2	,852	,653	7,00	2	28,997	,000*	E-K; G-K
Geleneksel oyun	16	22,47				31,97				

Tablo 21’ de tüm gruptaki kadınların Kuruskal Wallis test sonuçları bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde dürüst davranış toplam puanı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılık geleneksel çocuk oyunu lehinedir ($p<0.05$).

Tablo 22: Kadın öğrencilerin Yardımsever davranış alt boyut ve toplam puanlarına göre karşılaştırılması

Değer	Grup	n	Ön test				Son test				Anlamlı fark
			Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	
<i>Yardıma ihtiyacı olana yardım etme</i>	Eğitsel oyun	15	18,67				19,00				
	Kontrol grubu	13	25,04	2	2,239	,326	23,38	2	1,879	,391	-
	Geleneksel oyun	16	24,03				25,06				
<i>Yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme</i>	Eğitsel oyun	15	24,97				36,93				
	Kontrol grubu	13	23,73	2	1,900	,387	7,58	2	37,012	,000*	E- G-K
	Geleneksel oyun	16	19,19				21,09				
<i>Yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelme</i>	Eğitsel oyun	15	18,17				18,03				
	Kontrol grubu	13	23,12	2	3,092	,213	23,27	2	3,201	,202	-
	Geleneksel oyun	16	26,06				26,06				
Yardımsever davranış toplam puan	Eğitsel oyun	15	19,43				30,23				
	Kontrol grubu	13	24,00	2	1,307	,520	7,92	2	24,310	,000*	E-K; G-K
	Geleneksel oyun	16	24,16				27,09				

Tablo 22’ de tüm gruptaki kadınların Kuruskal Wallis test sonuçları bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme alt boyutu ve yardımsever davranış toplam puanı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılık eğitsel oyun lehinedir ($p<0.05$).

Tablo 23: Adaletli Davranış Puanlarının Cinsiyet Faktörüne göre Ön test- Son test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırması

Sınıf	Ölçümler	Sıralar	n	Erkekler				Kadınlar				
				Sıra Ort,	Sıra Toplamı	z	p	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Eğitsel Oyun	Bencil Davranma Ön-Son	Negatif Sıra	7	5,07	35,50	-1,949	,051	5	5,20	26,00	-1,155	,877
		Pozitif Sıra	10	11,75	117,50			5	5,80	29,00		
		Eşit	2					5				
	Başkalarının Haklarını Gözetme Ön-Son	Negatif Sıra	8	11,19	89,50	-,175	,861	10	6,55	65,50	-,313	,755
		Pozitif Sıra	10	8,15	81,50			5	10,90	54,50		
		Eşit	1					0				
	Adalet Toplam Ön-Son	Negatif Sıra	6	7,50	45,00	-1,192	,233	10	6,85	68,50	-,483	,629
		Pozitif Sıra	10	9,10	91,00			5	10,30	51,50		
		Eşit	3					0				
Kontrol Grubu	Bencil Davranma Ön-Son	Negatif Sıra	18	10,19	183,50	-3,565	,000*	13	7,00	91,00	-,3189	,001*
		Pozitif Sıra	1	6,50	6,50			0	,00	,00		
		Eşit	1					0				
	Başkalarının Haklarını Gözetme Ön-Son	Negatif Sıra	12	10,71	128,50	-1,879	,060	9	6,22	56,00	-,2057	,040*
		Pozitif Sıra	6	7,08	42,50			2	5,00	10,00		
		Eşit	2					2				
	Adalet Toplam Ön-Son	Negatif Sıra	17	11,59	197,00	-3,440	,001*	13	7,00	91,00	-,3181	,001*
		Pozitif Sıra	3	4,33	13,00			0	,00	,00		
		Eşit	0					0				
Geleneksel Oyun	Bencil Davranma Ön-Son	Negatif Sıra	6	9,42	56,50	-1,825	,068	4	3,00	12,00	-,1890	,059
		Pozitif Sıra	14	10,96	153,50			7	7,71	54,00		
		Eşit	3					5				
	Başkalarının Haklarını Gözetme Ön-Son	Negatif Sıra	8	11,13	89,00	-,599	,549	5	6,90	34,50	-,1462	,144
		Pozitif Sıra	12	10,08	121,00			10	8,55	85,50		
		Eşit	3					1				
	Adalet Toplam Ön-Son	Negatif Sıra	9	10,33	93,00	-1,091	,275	4	5,63	22,50	-,1890	,059
		Pozitif Sıra	13	12,31	160,00			10	8,25	82,50		
		Eşit	1					2				

Tablo 23’te adaletli davranış puanlarının tüm gruptaki cinsiyet değişkenine yönelik sonuçları yer almaktadır. Elde edilen wilcoxon sıralı test sonuçları incelendiğinde eğitsel oyunlar grubundaki erkek ve kadınların ön test son test puanları arasında ölçümler açısından herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Kontrol grubundaki erkeklerin bencil davranma alt boyutu ön test son test puanları açısından anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($z=-3.565$, $p<.01$). Yine kontrol grubundaki erkeklerin adaletli davranış toplam puanı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z=-3.440$, $p<.01$). Kontrol grubundaki kadınların bencil davranma alt boyutu ön test son test puanları açısından anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($z=-3.189$, $p<.01$). Yine kontrol grubundaki kadınların başkalarının haklarını gözetme alt boyutu ön test son test puanları açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z=-2.057$, $p<.05$). Benzer şekilde kontrol grubundaki kadınların adaletli davranış toplam puanı açısından da anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir ($z=-3.181$, $p<.01$). Geleneksel çocuk oyunu grubundaki erkek ve kadınların bencil davranma alt boyutu, başkalarının haklarını gözetme alt boyutu ve adaletli davranış toplam puanına ilişkin ön test son test ölçümlerini incelediğimizde herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 24: Dürüstlük Puanlarının Cinsiyet Faktörüne göre Ön Test- Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırması

Sınıf	Sıralar	n	Erkekler				Kadınlar				
			Sıra Ort,	Sıra Topla mı	z	p	n	Sıra Ort,	Sıra Topla mı	z	p
Eğitsel Oyun	Negatif Sıra	0	,00	,00			0	,00	,00		
	Pozitif Sıra	19	10,00	190,00	-3,827	,000*	15	8,00	120,00	-3,417	,001*
	Eşit Sıra	0					0				
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	15	9,73	146,00			8	6,88	55,00		
	Pozitif Sıra	5	12,80	64,00	-1,535	,125	3	3,67	11,00	-1,959	,050
	Eşit Sıra	0					2				
Gelene ksel Oyun	Negatif Sıra	0	,00	,00			0	,00	,00		
	Pozitif Sıra	23	12,00	276,00	-4,199	,000*	16	8,50	136,00	-3,523	,000*
	Eşit Sıra	0					0				

Tablo 24’ de tüm gruptaki erkek ve kadınların dürüstlük puanlarına yönelik elde edilen sonuçlar incelendiğinde eğitsel oyun grubundaki erkeklere ait dürüstlük toplam

puanı açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($z=-3.827$, $p<.01$). Benzer şekilde eğitsel oyunlar grubunda yer alan kadınlarda da dürüstlük toplam puanı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z=-3.417$, $p<.01$). Yine geleneksel çocuk oyunu grubundaki erkeklere ait dürüstlük toplam puanı açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($z=-4.199$, $p<.01$). Benzer şekilde geleneksel çocuk oyunları grubunda yer alan kadınlarda da dürüstlük toplam puanı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z=-3.523$, $p<.01$).

Tablo 25: Yardımseverlik Puanlarının Cinsiyet Faktörüne göre Ön Test- Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırması

Sınıf	Ölçümler	Sıralar	n	Erkekler				Kadınlar				
				Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Eğitsel Oyun	Yardımlaşma İhtiyacı Ön- Son	Negatif Sıra	10	9,60	96,00	-,458	,647	7	7,00	49,00	-,220	,826
		Pozitif Sıra	8	9,38	75,00			7	8,00	56,00		
		Eşit	1					1				
	Yardım Başkalarıyla İlgilenme Ön- Son	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,829	,000*	0	,00	,00	-3,449	,001*
		Pozitif Sıra	19	10,00	190,00			15	8,00	120,00		
		Eşit	0					0				
	Başkalarını Görmezden Gelme Ön- Son	Negatif Sıra	10	7,00	70,00	-,104	,917	7	5,36	37,50	-,560	,576
		Pozitif Sıra	6	11,00	66,00			6	8,92	53,50		
		Eşit	3					2				
	Yardım Toplam Ön-Son	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-3,785	,000*	1	4,00	4,00	-3,181	,001*
		Pozitif Sıra	18	10,50	189,00			14	8,29	116,00		
		Eşit	0					0				
Kontrol Grubu	Yardımlaşma İhtiyacı Ön- Son	Negatif Sıra	10	7,95	79,50	-,596	,551	7	5,64	39,50	-,039	,969
		Pozitif Sıra	6	9,42	56,50			5	7,70	38,50		
		Eşit	4					1				
	Yardım Başkalarıyla İlgilenme Ön- Son	Negatif Sıra	7	8,64	60,50	-1,090	,276	5	4,90	24,50	-,306	,759
		Pozitif Sıra	11	10,05	110,50			5	6,10	30,50		
		Eşit	2					3				
	Başkalarını Görmezden Gelme Ön- Son	Negatif Sıra	9	11,11	100,00	-,201	,840	4	4,38	17,50	-,071	,943
		Pozitif Sıra	10	9,00	90,00			4	4,63	18,50		
		Eşit	1					5				

Geleneksel Oyun	Yardımsa ver Toplam Ön-Son	Negatif Sıra	1 0	10,10	101,00	-,242	,809	8	5,81	46,50	-,590	,555
		Pozitif Sıra	9	9,89	89,00			4	7,88	31,50		
		Eşit	1					1				
	Yardımlaş ma İhtiyacı Ön- Son	Negatif Sıra	1 0	7,55	75,50	-,786	,432	8	8,31	66,50	-,373	,709
		Pozitif Sıra	9	12,72	114,50			7	7,64	53,50		
		Eşit	4					1				
	Yardım Başkaları yla İlgilenme Ön- Son	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,109	,000*	0	,00	,00	-,353 0	,000 *
		Pozitif Sıra	2 2	11,50	253,00			16	8,50	136,00		
		Eşit	1					0				
	Başkaları nı Görmezde n Gelme Ön- Son	Negatif Sıra	9	10,94	98,50	-,141	,888	7	7,14	50,00	-,158	,874
		Pozitif Sıra	1 0	9,15	91,50			7	7,86	55,00		
		Eşit	4					2				
	Yardım Toplam Ön-Son	Negatif Sıra	2	13,75	27,50	-3,215	,001*	0	,00	,00	-,351 8	,000 *
		Pozitif Sıra	2 0	11,28	225,50			16	8,50	136,00		
		Eşit	1					0				

Tablo 25’ de çocuklardan elde edilen yardımlaşma puanlarına yönelik sonuçlar incelendiğinde eğitsel oyun grubundaki erkeklerin başkalarıyla ilgilenme alt boyutu açısından anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($z=-3.829$, $p<.01$). Yine eğitsel oyunlar grubundaki kadınların da başkalarıyla ilgilenme alt boyutu açısından anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir ($z=-3.449$, $p<.01$). Benzer şekilde eğitsel oyunlardaki erkeklerin yardımlaşma toplam puanları açısından anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($z=-3.785$, $p<.01$). Yine eğitsel oyunlar grubundaki kadınların da yardımlaşma toplam puanı açısından anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir ($z=-3.181$, $p<.01$). Eğitsel oyun grubunda olduğu gibi geleneksel çocuk oyunu grubundaki erkeklerin de başkalarıyla ilgilenme alt boyutu açısından anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($z=-4.109$, $p<.01$). Yine geleneksel çocuk oyunları grubundaki kadınların da başkalarıyla ilgilenme alt boyutu açısından anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir ($z=-3.530$, $p<.01$). Benzer şekilde eğitsel oyunlardaki erkeklerin yardımlaşma toplam puanları açısından anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($z=-3.215$, $p<.01$). Yine eğitsel oyunlar grubundaki kadınların da yardımlaşma toplam puanı açısından anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir ($z=-3.518$, $p<.01$).

7. TARTIŞMA

Bu araştırmada, “Beden Eğitimi ve Oyun” dersi kapsamında geleneksel çocuk oyunları ve eğitsel oyunların oynatılmasının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinde adalet, yardımlaşma ve dürüstlük tutumları üzerine etkisi deneysel olarak incelenmiştir.

7.1. Araştırmanın birinci probleminin değerlendirilmesi.

Çalışma yarı deneysel yapıda olması nedeniyle benzer yapıdaki sınıflar ile çalışmanın yürütülebilmesi açısından ön testlerin benzer olduğu üç grup ile amaca yönelik uygulamalar yürütülmüştür. Ön testte katılan tüm şubelerin değerlendirmeleri tablo 1 de elde edilen sonuçlara göre H1 reddedilmiştir. Aynı zamanda testlerin alt boyutlarına ilişkin yapılan analizlerde de fark bulunmamıştır ve buna dayalı olarak H2, H3 ve H4 reddedilmiştir.

7.1.1. Grupların Adaletli Davranış, Dürüst Davranış, Yardımsever Davranış ve Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Gruplardan alınan adaletli davranış ve alt boyutlarına ilişkin ön testlerin karşılaştırması yapıldığında gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Grupların dürüst davranış ön test toplam puanları incelendiğinde de anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Grupların yardım sever davranış ön test toplam puan ve alt boyutlarına yönelik karşılaştırma yaptığımızda herhangi bir anlamlı farklılık görülmemektedir.

Adaletli davranış toplam puan ve alt boyutlarına yönelik son test puanları gruplar açısından incelendiğinde bencil davranma, başkalarının haklarını gözetme ve toplam puan açısından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılık alt boyutlardan bencil davranma puanı Eğitsel oyunlar ve geleneksel çocuk oyunlarının lehinedir. Diğer alt boyut olan başkalarının haklarını gözetme de ise geleneksel çocuk oyunları grubunun lehinedir. Toplam puanda yine eğitsel oyunlar ve geleneksel çocuk oyunu gruplarının lehine gerçekleşmiştir.

Dürüst davranış toplam puanına ilişkin son test karşılaştırmaları gruplar açısından incelendiğinde dürüst davranış son test puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği

belirlenmiştir. Anlamlı farklılıklar kontrol grubu ile eğitsel oyun arasında ve kontrol grubu ile geleneksel çocuk oyunu arasındadır. Tespit edilen anlamlı farklılık geleneksel çocuk oyunu grubu lehinedir.

Yardımsever davranış ve alt boyutlarına ilişkin son test puanları gruplar açısından incelendiğinde yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme ve yardımsever davranış toplam puanının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise herhangi bir farklılık görülmemektedir. Tespit edilen anlamlı farklılık eğitsel oyun grubu lehinedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine kazandırılması hedeflenen adil olma, dürüst davranma ve yardım sever olma değerleri soyut anlamlar taşımasından dolayı öğrencilerin bu kavramları içselleştirerek öğrenmesinin zor olacağı söylenebilir. Bu yaştaki öğrenciler soyut düşünmeye geçiş döneminde olduklarından dolayı öğrenme sürecinin somuttan soyuta olacak şekilde tasarlanması söz konusu değerlerin öğretimini kolaylaştırabilir. Bu noktada oyunların öğretime dâhil edilmesi soyut kavramların yaşantılarla daha kolay öğretilmesini sağlayabilir.

Biter (2019), eğitsel oyunların birden fazla duyu organını harekete geçirmesinden dolayı daha kalıcı öğrenmelere zemin hazırladığını ifade etmiştir. Ayrıca yaptığı çalışmada eğitsel oyunlarla işlenen derslerin soyut boyuttaki değerlerin kazandırılmasını kolaylaştırdığını tespit etmiştir.

Kanatlı Öztürk (2018) eylem süreci boyunca öğrencilerin farklı öğretme yöntem ve tekniklerinin kullanılması, yapılandırmacı eğitim anlayışının temelinde yer alan güncel yaşam ile dersin bütünleştirilmesi ve bilgiyi öğrencinin kendi yolları ile derinlemesine öğrenmesinin sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde bu çalışma da farklı bir yöntem olarak eğitsel oyunlar ile geleneksel çocuk oyunları düşünülmüş ve yapılandırmacı eğitimin öngördüğü gibi güncel yaşamla beden eğitimi ve oyun dersi birleştirilmiş ve elde edilen sonuçlardan hareketle öğrencilerin oyun aracılığıyla adalet, dürüstlük ve yardımlaşma değerlerini içselleştirerek öğrendikleri gözlemlenmiştir. Bozkurt (2017), bu çalışmaya benzer şekilde çocuk oyunlarının değerler eğitimi üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda, değerlerin geliştirmesi, bilginin hatırdan kalma süresini uzatması, derse karşı olumlu tutumların oluşturmaları gibi konularda katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. İki çalışmada da öğretimlerde oyunların yöntem olarak kullanılmasının değerleri geliştirdiği görülmüştür.

Kurniawati vd. (2014), yapmış oldukları çalışmada geleneksel çocuk oyunlarının, küçük çocuklara değer eğitiminde erken yaşta köprü olarak kullanılabileceği, oyunların yerel bilgeliklerden biri olduğu ve değer aktarmanın bir yolu olduğunu tespit etmiştir. Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından erken çocukluk döneminde oynatılması araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Esen (2008), çalışmasında çocukların oynamış oldukları oyunlar sosyal gelişmelerine katkı sağlar. Kuralın farkına varma, kurallara uyma, kendini gruba ait hissetme, ortak grup kararına uyma gibi kavramların öğrenilmesine olumlu yönde katkı sağladığı tespit etmiştir. Thompson vd. (2014), yapmış oldukları çalışmada geleneksel çocuk oyunları ekip çalışması, iş birliği duygusunu geliştirme, sağlamlaştırılmış iç ilişkiler kurma ve sosyal ilişkileri güçlendirmede toplumda kilit bir odak noktası olduğu belirtilmiştir. Akbulut (2009), araştırmasında oyunun çocuğun olgunlaşma ve gelişimine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Oyun sayesinde çocuğun yaratıcılığı, duygusal ve entelektüel yönden gelişimini desteklediği tespit edilmiştir. Sümbüllü ve Altınışik (2016), yapmış oldukları çalışmada oyunlar çocuğun sosyal ve kültürel bakımdan gelişmesini sağlar. Çocuk oyun oynarken saygı, sevgi, dayanışma, yardımlaşma, dürüstlük, dostluk, paylaşma, iyilik, kötülük, haklılık, haksızlık, kurallara uyma gibi birçok kültürel ve sosyal değerleri oyun ortamında öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarını destekler şekilde Genç, Tutkun ve Çoruk' un (2015) araştırmasında öğretmenler, değerler eğitiminin öğrenci merkezli anlayışla ve çeşitli etkinliklerle gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Butler (2013) araştırmasında oyuna dayalı etkinliklerin sosyal ve etik anlayışı öğretmek için önemli avantajlar sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışkan ve Biter (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre oyunların öğretim sürecine entegre edilmesi sonucunda öğrencilerin yaşantı geçirmeleri sağlanarak öğrenmelerinin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Izgar (2020) tarafından yapılan değer kazanımlarına eğitsel oyunların etkisi konulu çalışmada oyunların değerleri somut olarak yaşama olanağı verdiği belirtilmiştir. Koçyiğit, Tuğluk ve Kök (2007) araştırmalarında oyunun tüm gelişim alanlarına katkı sağladığını ve dolayısıyla iyi bir şekilde planlanan eğitim ve öğretim sürecinde oyunun temel öğrenme araçlarından biri olabileceğini belirtmişlerdir. Davaslıgil (1989) çalışmasında öğrencilerin oyun akışı içinde karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilmek için farklı yöntemlere başvurduklarını ve bu durumun istekle ve bilinçle yapıldığında öğrenmeyi en üst

seviyeye çıkardığını belirtmiştir. Knobloch (2005) yaptığı çalışma ile oyunların eğitimde motivasyonu önemli oranda yükselttiğini ve oyun oynayan çocuğun eğlenip öğrenirken, öğrendiğini de uyguladığını gözlemlemiştir.

Elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda H5, H6 ve H7 kabul edilmiştir.

7.1.2. Grupların Adaletli Davranış Toplam ve Alt Boyut Puanlarına Yönelik Ön Test- Son Test Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Adaletli Davranış Son Test Puanlarına Yönelik yapılan analizler incelendiğinde eğitsel oyunlar grubunda ölçümler açısından alt boyutlarda dahil olmak üzere herhangi bir anlamlı farklılık görülmezken, bencil davranma alt boyutu ve toplam puanları açısından geleneksel çocuk oyunlarında pozitif yönlü ve kontrol grubunda negatif yönlü açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Başkalarının haklarını gözetme alt boyutunda da aynı sonuç elde edilmiştir.

Fedakar ve Korkutan (2016) yapmış oldukları çalışmada çocukların, geleneksel çocuk oyunları oynarken rekabet ve yarışmayı bir kenarı bırakarak ortak paydada eğlenmeyi öncelediği sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir ifade ile geleneksel çocuk oyunları yapısal olarak çocukları sonuca değil süreç içinde eğlenmeye odaklamaktadır. Doğan (2021) yapmış olduğu çalışmada çocukların oyunlar sırasında adil olma ve diğer evrensel değerleri davranış olarak gösterdiğini belirlemiştir. Benzer şekilde Izgar (2020) 'ın yapmış olduğu çalışmada değerler eğitimi programına katılan öğrencilerin adil davranış gösterme sıklığında anlamlı düzeyde artış olduğu tespit edilmiştir. Sümbüllü ve Altınışık (2016), yapmış oldukları çalışmada geleneksel çocuk oyunlarının çocukları geleceğe hazırladığı, toplumsal değerlerin kazandırılmasında güvenli bir yer ve kolay bir yol olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Adil davranma değeri açısından, geleneksel çocuk oyunları başlığı altında elde edilen sonuçlar diğer sonuçlarla benzerlik gösterirken, eğitsel oyunlar başlığı altında elde edilen sonuçlar benzer değildir. Toplumumuzun eskiden beri sahip olduğu birlik ve beraberlik duygusu, hüznü de sevinci de paylaşma arzusu tarih boyunca nesilden nesle aktarılan geleneksel çocuk oyunlarının yapısını da etkilemiş ve bundan dolayı geleneksel çocuk oyunlarında kazanmak, kaybetmek ya da sıralama yerine birlikte hareket etme ve birlikte eğlenme duygusu hâkim olmuş olabilir. Bu da çocukların adil olma davranışında olumlu anlamda katkı sağlamış olabilir. Eğitsel oyunlarda ise

mücadele ve kazanma hırsı ön plana çıkmış olabilir ve buna bağlı olarak öğrenciler adil olmak yerine kazanmayı tercih etmiş olabilir. Analiz sonuçlarına göre adalet toplam puan ve bazı alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa dahi artış gözlemlendiği için alansal açıdan eğitsel oyunların çocukların değer gelişimlerinde olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Dolayısıyla h8 kabul edilmiştir.

7.1.3. Grupların Dürüst Davranış Toplam Puanlarına Yönelik Son Test Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Dürüst Davranış Puanlarına Yönelik Son Test sonuçları incelendiğinde eğitsel oyunlar ve geleneksel çocuk oyunları grubunda ölçümler açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise anlamlı farklılık negatif sıralarda artış göstererek kendini göstermiştir.

Erdal (2019) tarafından yapılan çalışmada oyunlar aracılığıyla dürüstlük ve diğer kök değerlerin kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aydın (2021) çalışmasında elde ettiği sonuçlara göre dürüstlük değeri toplam puan açısından anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Halstead ve Taylor (2000) tarafından yapılan çalışmaya göre oyun sırasında çocukların birbirleriyle ilişki kurması neticesinde dürüstlük, duyarlılık ve saygı değerlerine ulaşıldığını belirlemiştir. Önal (2019) ise araştırmasında deney grubundaki öğrencilerin değer gelişimlerine ilişkin ölçeğin alt boyutlarından olan dürüstlük değerinde son test lehine anlamlı bir sonuç olmasa da olumlu yönde bir artış olduğunu tespit etmiştir.

Zayyadi vd. (2018), yapmış oldukları çalışmada çocukların geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla dürüstlük değerini öğrendiğini tespit etmişlerdir. Sümbüllü ve Altınışik (2016), yapmış oldukları çalışmada çocukların oynarken dürüstlük gibi birçok kültürel ve sosyal değeri oyun ortamında öğrendiği sonucuna ulaşmışlardır. Analiz sonuçlarına göre elde edilen bulgular diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Oyun, bireylere değerlerin kazandırılabilmesi için en iyi yöntemlerden biridir. Oyunlar, toplumsal değerleri kapsadığı gibi çocukların, oyun sayesinde içinde bulunduğu topluma ait kültürel değerlerinin farkında olmasını sağlar (Sümbüllü ve Altınışik, 2016, ss. 76-84).

Oyunların kendine özgü kuralları vardır. Bu kurallar çerçevesinde oynanır ve sonuca ulaşılır. Buna bağlı olarak oyun içerisindeki öğrencinin kural dışı davranışlarda

bulunması sonuca ulaşmada engel olabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin oyuna özgü kurallara dürüstçe riayet etmesi gerekmektedir. Bu olgu oyun içerisindeki tüm öğrencilerde dürüstlük değerine yönelik olumlu tutum geliştirmesini katkı sağlamış olabilir. Buna dayalı olarak H9 kabul edilmiştir.

7.1.4. Grupların Yardımsever Davranış Toplam ve Alt Boyut Puanlarına Yönelik Ön Test-Son Test Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Yardımlaşma Puanlarına Yönelik Ön Test-Son Test sonuçları incelendiğinde eğitsel oyunlar grubundaki analiz sonuçlarına göre ilgilenme alt boyutu ve toplam puan açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Geleneksel çocuk oyunu grubundaki analiz sonuçlarına göre de yine başkalarıyla ilgilenme alt boyutu ve toplam puan açısından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise yardımlaşma ihtiyacı ve toplam puan açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Eğitsel oyunlar grubunda ise sadece başkalarıyla ilgilenme puanında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Eliasa (2014), yapmış olduğu çalışmada öğrencilerde iş birliğini artırma, daha fazla sorumluluk oluşturma gibi becerilerin oyunlarla kazandırıldığı sonucuna ulaşmıştır. Erdal'ın (2019) araştırmasında ise geleneksel çocuk oyunları incelenmiş ve bu oyunların çocuklara çeşitli değerleri kazandırabileceği sonucuna ulaşmıştır. Zayyadi vd. (2018), yapmış oldukları çalışmada geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla dayanışma, iş birliği ve yardımlaşma gibi değerleri öğrendiklerini tespit etmiştir. Dharmamulya (2005), çocukların geleneksel çocuk oyunları oynarken öğrendikleri kültürel değerleri sıraladığı çalışmada; yardımlaşma değerinin geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla öğretilebileceğini tespit etmiştir. Çocukların oyun oynarken problem durumlarını aşmaya yönelik iş birliği yapma, sabırlı olma, empati yapma, yardımlaşma, paylaşma, uzlaşma ve öfke kontrolü gibi problem çözebilmesini gerektiren bazı kritik becerileri öğrendikleri söylenebilir (Hazar, 2000; Sevinç, 2004, ss. 28-32).

Gündüz, Aktepe ve Uzunoğlu (2017)'ün yapmış olduğu araştırma sonucuna göre; oyunlar öğrencilerin birbirleriyle sosyal ilişkiler kurmalarına olanak sağlayarak öğrencilerde değer kavramının oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Bozkurt ve Sözer (2017) tarafından öğrenciler üzerinde yapılan başka bir çalışmada; özgüven, sorumluluk, saygı, başarıyı takdir ve iş birliği değerlerinin esas alınarak oynatıldığı

çocuk oyunlarında öğrencilerin bu değerleri oyun yoluyla elde ettikleri ve sürekli hale getirdikleri vurgulanmıştır. Sumbüllü ve Altınışik (2016) tarafından yapılan çalışmada çocukların sevgi, dayanışma, kurallara uyma, paylaşma gibi birçok sosyal ve kültürel değeri oyun esnasında öğrendiği belirtilmiştir.

Bayram (2015)'ın yaptığı çalışmada sınıf ortamında oynanan oyunların ortamı neşelendirdiği ve öğrencilerde birlikte çalışma, iletişim kurma ve sorumluluk alma gibi davranışların gelişimine etkisi olduğu belirlenmiştir. Yıldız, Şimşek ve Aras (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre çocuk oyunları zevk verdiği ve hoşla gittiği için öğrencilerin öğretim sürecine severek ve isteyerek dahil olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca çalışma sonucunda eğitsel oyun yöntemi uygulanan öğrencilerde sosyal beceri düzeyinin yükseldiği belirlenmiştir. Mangır ve Aktaş (1993) tarafından yapılan araştırmada oyunun çocuklara; araştırma, karar verme, iş birliği, kendini koruma ve kurallara uyma gibi farklı becerileri geliştirmede fırsatlar sunduğu belirtilmiştir.

Yardımlaşma değeri açısından, geleneksel çocuk oyunları ve eğitsel oyunlar gruplarındaki değişim diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Geleneksel çocuk oyunu ve eğitsel oyun sırasında çocuklar çeşitli becerilerini geliştirme fırsatı bulduğu için değeri kazanımı sağlanmış olabilir. Ayrıca çocukların oyunlara severek isteyerek katılması ve oyunların soyut kavramların somutlaştırıldığı ortamlar olması 4.sınıf öğrencilerinde değeri öğrenimini sağlanmış olabilir. Elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak H10 kabul edilmiştir.

7.2. Araştırmanın ikinci probleminin değerlendirilmesi.

7.2.1. Grupların Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Adaletli davranış puanlarının tüm gruplardaki cinsiyet değişkenine yönelik test sonuçları incelendiğinde eğitsel oyunlar grubundaki erkek ve kadınların ön test son test puanları arasında ölçümler açısından herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Kontrol grubundaki erkeklerin bencil davranış alt boyutu ön test son test puanları açısından anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Yine kontrol grubundaki erkeklerin adaletli davranış toplam puanı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki kadınların bencil davranış alt boyutu ön test son test puanları açısından anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Yine kontrol grubundaki kadınların başkalarının

haklarını gözetme alt boyutu ön test son test puanları açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Benzer şekilde kontrol grubundaki kadınların adaletli davranış toplam puanı açısından da anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Geleneksel çocuk oyunu grubundaki erkek ve kadınların bencil davranma alt boyutu, başkalarının haklarını gözetme alt boyutu ve adaletli davranış toplam puanına ilişkin ön test son test ölçümlerini incelediğimizde herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tüm gruptaki erkek ve kadınların dürüstlük puanlarına yönelik elde edilen ön test son test sonuçları incelendiğinde eğitsel oyun grubundaki erkeklere ait dürüstlük toplam puanı açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Benzer şekilde eğitsel oyunlar grubunda yer alan kadınlarda da dürüstlük toplam puanı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yine geleneksel çocuk oyunu grubundaki erkeklere ait dürüstlük toplam puanı açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Benzer şekilde geleneksel çocuk oyunları grubunda yer alan kadınlarda da dürüstlük toplam puanı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tüm gruptaki çocuklardan elde edilen yardımlaşma puanlarına yönelik sonuçları incelendiğinde eğitsel oyun grubundaki erkeklerin başkalarıyla ilgilenme alt boyutu açısından anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Yine eğitsel oyunlar grubundaki kadınların da başkalarıyla ilgilenme alt boyutu açısından anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde eğitsel oyunlardaki erkeklerin yardımlaşma toplam puanları açısından anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Yine eğitsel oyunlar grubundaki kadınların da yardımlaşma toplam puanı açısından anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Eğitsel oyun grubunda olduğu gibi geleneksel çocuk oyunu grubundaki erkeklerin de başkalarıyla ilgilenme alt boyutu açısından anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Yine geleneksel çocuk oyunları grubundaki kadınların da başkalarıyla ilgilenme alt boyutu açısından anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde eğitsel oyunlardaki erkeklerin yardımlaşma toplam puanları açısından anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Yine eğitsel oyunlar grubundaki kadınların da yardımlaşma toplam puanı açısından anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak H11, H12, H13, H14, H15, H16, H17, H18 ve H19 kabul edilmiştir.

Çalışmanın ele aldığı parametreler açısından benzer olmasa da çeşitli yapıdaki oyunların cinsiyet faktörü üzerine etkisi birçok çalışmada incelenmiştir. Bunlara örnek olarak Keleş ve Yoncalık (2019)' ın sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Değerler Eğitimine olan etkisini cinsiyet değişkeni açısından incelemiş ve herhangi bir anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Hasdemir ve

Hazar (2021) ise Beden Eğitimi Dersi' nin Sportmenlik Davranışına olan etkisini cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve adil olma puanlarında kadınların erkeklere göre daha yüksek puana sahip olduğunu tespit etmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencileri bilişsel ve duyuşsal özellikleri açısından incelediğimizde bağımsız hareket etme ve başkalarına yardımcı olma duygularının gelişmiş olmasından dolayı (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2015) bu yaş grubunun yardımsever davranışları ön plana çıkmakta ve çeşitli oyun türleri aracılığıyla desteklenebilmektedir. Dolayısıyla yaş grubunda değerlere yönelik ortaya çıkan farklılıklar küçük ayrıtılar olarak değerlendirilebilir. Çünkü kızlarda cinsiyete özgü özellikler bu yaşlardan itibaren ön plandayken erkeklerde cinsiyet faktörü belirgin şekilde ön plana çıkmamaktadır.



8. SONUÇLAR

Bu araştırma, geleneksel çocuk oyunları ve eğitsel oyunların 4. Sınıf öğrencilerinde adalet, yardımlaşma ve dürüstlük tutumuna olan etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda, ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

- Yardımlaşma ve dürüstlük değerlerinin öğrencilere kazandırılmasında BEOD 'de oynatılan eğitsel oyunların olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Adalet değerinin öğrencilere kazandırılmasında BEOD' de oynatılan eğitsel oyunların etki etmediği görülmüştür.

- Adalet, yardımlaşma ve dürüstlük değerlerinin öğrencilere kazandırılmasında BEOD 'de oynatılan geleneksel çocuk oyunlarının olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin değerleri içine alan davranışları oyun sırasında somut yaşantıya dönüşmüştür. Değerlere ilişkin teorik bilgiye sahip olan öğrenciler oyunlar sırasında bu bilgiyi kullanma ve tatbik etme fırsatı bulmuştur. Öğrenciye kazandırılmak istenen değerler oyunlar sırasında kullanıldığı için istendik yönde öğrenme gerçekleşmiştir.

Sonuç olarak; geleneksel çocuk oyunları ve eğitsel oyunlarla desteklenen beden eğitimi ve oyun dersinin, 4. sınıf öğrencilerinde adalet, yardımlaşma ve dürüstlük tutumunu olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Konuya ilişkin benzer araştırmalar incelendiğinde yapılan çalışma sonuçları ile örtüşen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Geleneksel çocuk oyunlarının 4. Sınıf öğrencilerinde adalet, yardımlaşma ve dürüstlük tutumuna olumlu katkı sağlaması bu oyunların ürün olarak toplum yaşantısının kurgusu neticesinden oluşmasından ileri geldiğini söyleyebiliriz. Aynı perspektifle eğitsel oyunlar açısından baktığımızda da bir kişi tarafından doğrudan hedefe yönelik kurgulanması söz konusu değerlerin kazandırılmasında olumlu katkı sağladığını söyleyebiliriz. Adil olma tutumu özelinde geleneksel çocuk oyunlarının eğitsel oyunlara kıyasla daha fazla olumlu katkı sağladığını söyleyebiliriz. Oluşan bu farklılık göz önünde bulundurulduğunda eğitsel oyunların genel olarak bir ya da birkaç kişinin kurgulanması ve yalnızca bu kişilerin pedagojik, psikolojik ve eğitsel süzgecinden geçmiş olması geleneksel çocuk oyunlarına kıyasla sağladığı katkıyı azaltmış olabilir. Eğitsel oyunlardaki sıralama kavramının ön planda tutulması, kazanan kaybeden figürlerin ön planda tutulması 4.sınıf öğrencilerini adil olmak yerine kazanmayı tercih etmelerine sebep olmuş olabilir.

9. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler; “Uygulayıcılara Yönelik Öneriler” ve “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

9.1. Uygulama Alanına Yönelik Öneriler

- İlkokul müfredatında eğitsel oyunlara ve geleneksel çocuk oyunlarına yönelik ayrı kazanımlar planlanmalı, her iki oyun çeşidinden çocukların faydalanması sağlanmalıdır.
- Değerler gelişimini geniş kapsamda ele alan ve oyun çeşitleri aracılığı ile kök ve kişisel değerleri geliştirme kılavuzu oluşturulabilir
- Adalet, yardımlaşma ve dürüstlük değerlerine yönelik davranış değiştirmek isteniyorsa oyunların bu kavramlara vurgu yapacak şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir.
- Öğrencilerin değerlere yönelik yaparak yaşayarak elde edecekleri kazanımlar doğrultusunda farklı okul içi ve dışı etkinlikler organize edilmelidir.

9.2. Araştırma Alanına Yönelik Öneriler

- Araştırma ilkokul 4. sınıf Beden Eğitimi ve Oyun dersiyle sınırlanmıştır. Ancak eğitsel oyunlar ve geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla değerlerin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik daha etkili sonuçlar alınabilmesi için farklı yaş gruplarında ve farklı derslerde değerler eğitime yönelik oyunlar oynatılarak elde edilecek sonuçlar incelenebilir.
- Araştırma ekonomik olarak orta düzeyde öğrencilerin bulunduğu merkez okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışman farklı ekonomik düzeylere sahip ve farklı bölgelerde bulunan okullarda tekrarlanabilir.
- Araştırmada geleneksel çocuk oyunları ve eğitsel oyunların değer kazandırmaya olan etkisi incelenmiştir. Günümüzde sanal oyunların öğrenciler tarafından sıkça tercih edildiği düşünüldüğünde sanal oyunların değer eğitime olan etkisini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

10. KAYNAKLAR

Açıkalın, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çok kültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.

Agle, B. R. ve Caldwell, C. B. (1999). Understanding research on volues in business. *Businesse-Society*, Vol. 38 No.3. 326-387.

Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara].

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.

Akbulut, H. (2009). *Dijital oyun rehberi*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Akgül, A. (2019). *Değer bilinçlendirme yaklaşımına dayalı pozitif psikoloji uygulaması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul].

Akın, A. ve Eker, H. (2012). Duyarlı Sevgi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25/1.

Aksoy, E. (2017). *İlkokullarda değerler eğitiminde etkili olan faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]

Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara].

Aktepe, V., & Aktepe L. (2009). *Öğrencilerde iyilik yapma bilincini yerleştirmede kullanılacak metotlar ve öneriler*. I. Ulusal İyilik Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara].

Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara].

Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.

Arat, R. R. (1991). *Eski türk şiiri*. 3. Basım, Ankara, TTK Yayınları.

Arnold, A. (1980). *Çocuğunuz ve oyun* (çev. R. Mahmudoğlu). İstanbul: Ece Yayınları.

Aydın, S. (2021). *Eğitsel oyunların çocukların problem çözme becerisi ve değer gelişimine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya].

Aytaç, Ö. (2002). *Sosyoloji/bir giriş denemesi*. Elazığ: Üniversite Kitapevi.

Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Nobel.

Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. (2011). *Gelişim ve öğrenme*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. Konya: Çizgi.

Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. Konya: Çizgi.

Bacanlı, H., Aydın, B. (2017). *Yetkin ailede çocuk yetiştirme*. İstanbul: Akay Eğitim.

Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-266.

Bayram, B. (2015). 8. Sınıf t. C. *İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde harita üzerinde oynanan kutu oyunları kullanımının öğrenci başarısı ve hatırd tutmaya etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın].

Bee, H. (1992). *The devoloping child*. (Sixth Edition). New York: Harper Colling Publishers.

Bee, H. (1994). *Lifespan devolopment*. New York: Harper Colling Publishers.

Bee, H. (1996). *The growing child*. New Jersey: Simon & Schuster A. Viacom Company.

Biter, M. & Çalışkan, H. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde eğitsel oyunlarla değer- ler eğitimi: Bir eylem araştırması. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(1), 1-28.

Biter, M. 2019. *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: Bir eylem araştırması*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya].

Bozkurt, E. & Sözer, M. A. (2017). Çocuk oyunları ile değerler eğitimi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 5(55), 295-323.

Bozkurt, E. (2017). *Çocuk oyunları ile değerler eğitimi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara].

Budak, M., Kılıç, M., & Taşkın, H. (2017). The effect of traditional children's games on orientation and rhythm ability. *Science, Movement and Health*, 17(2), 200-204.

Butler, J. (2013). Situating ethics in games education. *Canadian Journal of Education*. 36(4), 93-114.

Büyüköztük, Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş., Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (22. baskı). Pegem Yayıncılık.

Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].

Canatan, K. (2004). Avrupa Birliği ülkelerinde değerler yönelimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 41-63, İstanbul.

Cevizci, A. (1996). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Ekin Yayınları.

Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 74-102). İstanbul: Morpa Kültür.

Çamlıyer, H. ve Çamlıyer, H. (2015). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun*, Celal Bayar Üniversitesi Batması, Manisa, (ss.93).

Çeçen, A. (2003). *Adalet kavramı: adalet kavramının göreliliği üzerine bir deneme*. Ankara: Turhan Kitapevi.

Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 24-32.

Demir, Ş. (2019). *Feridun oralın resimli öykü kitapları üzerine bir doküman incelemesi*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, YÖK Tez Merkezi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.

Demirel, G. (2022). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan kök değerler*. [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın].

Demirel, Ö., (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara, Pegem Yayınları.

Demirkaya, H., & Çal, Ü. T. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dürüstlük değerine ilişkin metaforik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1964-1980.

Deveci, H. (2008). *Sosyal bilgilerde bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması*. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 187-206). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Web- Ofset Tesisleri.

Dharmamulya, S. (2005). *Permainan Tradisional Jawa*. Yogyakarta: Kepel Press.

Dilmaç, B. (1999). İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul].

Dilmaç, B. (1999). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.

Dinçer, D. (2018). Değer bilinçlendirme yaklaşımı. *Journal of Economy Culture and Society*, (58), (ss.249-254).

Doğan, İ. (2004). Türk eğitim sisteminde değer sorunu. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, 26-28 Kasım 2004*. İstanbul. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2007.

Doğan, M. (2021). *Beden eğitimi ve oyun dersinde çocuk oyunları ile değerler eğitimi* [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır].

Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. (Eds. C. Öztürk). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi "yapılandırmacı bir yaklaşım*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Doğanay, A. (2007). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (ss. 255-286). Ankara: Pegem.

Doğanay, A. (2007). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (ss. 255-286). Ankara: Pegem.

Doğanay, A. (2011). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi ve demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (ss. 143-174). Ankara: Pegem.

Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2008). TC. *İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Dönmez, C., & Yazıcı, K. (2013). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında tarihi karakterlerin kullanımını etkileyen faktörler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 243-265.

Dönmez, N. B. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınları.

Duman, G. (2010). *Türkiye ve Amerika'da anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi: Kültürler arası bir çalışma*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Dündar, H. & Hareket, E. (2016). Değerler eğitimi araştırmalarında yönelimler: Değerler eğitimi dergisi örneği. *Akademik Bakış Dergisi*, 55, 207-231.

Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.

Eken, N. T. ve Öksüz, H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401.

Eliasa, E. I. (2014). Increasing values of teamwork and responsibility of the students through games: Integrating education character in lectures. *Procedia- Social And Behavioral Sciences*, 123, 196-203.

Elkind D., (1980), “The role of play in religious education”, *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, 282-293.

Ellis, M. J. (2011). *Why people play*. Urbana: Sagamore Publishing. empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25, 4. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.220.3674&rep=rep1&type=pdf>

Ensar Ç. (2014). Bir sosyal yardımlaşma pratiği olarak askıda kahve ve sadaka taşı. *Akademik Bakış Dergisi*, 41, Mart-Nisan, 1-15.

Ercan, İ. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler programında ulusal ve evrensel değerler. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale].

Erçelik, M., Doğanoglu, N., Koç, L., Köklüsoy, N. H., Çetin, İ., Sayın, H. ve Çağlar, A. (2011). *Türkiye’de oynanan geleneksel çocuk oyunları*. Web: http://gure.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/28/01/752379/dosyalar/2015_05/090507_14_gelenekselocuk_oyunlari.

Erdal, K. (2009). Eğitim değerleri açısından çocuk kitapları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (17), 1-18.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: *Değerler. Değerler Eğitimi Dergisi*, 1, 55-72.

Erden, M., & Akman, Y. (1998). Gelişim-öğrenme-öğretme: *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş.

Erken, M. (2009). *Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya].

Esen, M. A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367.

Fedakâr, P. ve Korkutan, S. (2016). Seferihisar geleneksel çocuk oyunlarının yapısal analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 366-374.

Fichter, J. (2011). *Sosyoloji nedir*. (Çev. N. Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık

Fichter, J. H. (2016). *Sosyoloji nedir*. (Çev. N. Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.

Fidan, N. ve Erden, M. (2001). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill.

Gömlüksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (7)14, 179-195.

Frost, K. L., Wortham, S. C. ve Reifel, S. (2008). *Play and child development* (3.Baskı). New Jersey: Pearson Education.

Gazetoğlu, Ö. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına özbakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.

Genç, S.Z., Tutkun, T. & Çoruk, A. (2015). Değer ve eğitimi sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre durum tespiti. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 374-397.

Gökçeğöz Karatekin, N., Ekşi, H., Işılak, H., Otrar, M., Koç Yıldırım, P., Durmuş, A., & Gömeç, S. Y. (2015). *Uygur türkleri tarihi*. Ankara: Berikan.

Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H. ve Gündüz, D. D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70.

Gündüz, T. (2016). *Oğuz kağan destanı*. 3. Basım, İstanbul: Yeditepe Yayınevi.

Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötügen Yayınları.

Güven, A. Z. (2014). *Değerler Eğitimi ve Türkçe Derslerinde Değerlerin Kullanımı*. Konya: Palet Yayınları.

Güven, A. Z. (2014). *Değerler Eğitimi ve Türkçe Derslerinde Değerlerin Kullanımı*. Konya: Palet Yayınları.

Hakam, K. A. (2018). Tradition of value education implementation in indonesian primary schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(4), 295-318.

Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.

Halstead, J.M., Taylor, M. (2000). Learning and teaching about values: A Review of recent research. *Cambridge Journal Of Education*. Jun2000, Vol.30, Issue 2, 169-202.

Harris, E.L. (1991). *Identifying integrated values education approaches in secondary school*. Ph.D Thessis.Texas A&M University.

Hasdemir, M., Hazar, Z. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Temel Demokratik Değerlere Karşı Tutumları ile Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(3), 33-55.

Hazar, M. (2000). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tubitay Limited şirketi Yayınları.

Hazar, M., (1996), *Oyunla eğitim*. Ankara, Gazi Üniversitesi Yayınları

Hazar, Z., Demir, G. T. ve Dalkıran, H. (2017). “Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: *Karşılaştırmalı Metafor Çalışması*”. *Spormetre*. 15(4), 179-190.

Hill, B, V. (2004). Values Education in schools: *Issues and Challenges*. *Primary & Middle Years Educator*. 14476436. Vol:2, Issue 2.

Huizinga, Johan (2015). *Homo Ludens Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Izgar, G. (2020). Eğitsel oyunların öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), 207-241.

İncioğlu, C. (2019). İş Performansı İçin Dürüstlük ve Tevazu Analizi.

İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara].

İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara].

Johnson, J., Christie, J. ve Yawkey, T. (1987). *Play and early childhood development*. New York: Longman.

KALE, N. (2004). *Nasıl bir değerler eğitimi*. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, 26-28 Kasım 2004*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2007, İstanbul.

Kanatlı Öztürk, F. (2018). *Çok kültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. [Doktora Tezi, YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 504667)].

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasu Avcı, E. & İbret, B. Ü. (2016). Vatanseverlik değerine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2501-2518.

Kaşkaya, A., & Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441.

Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler dersindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul].

Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-122.

Keleş, M., Yoncalık, O. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Dersi ve İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Değerler Eğitimi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(3).

Kenan, S. (2009). The missing dimension of modern education: Values education. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (1), 279-295.

Keskin, Y. (2010). Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimin yeri ve önemi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 68-72.

Kılıçoğlu, M. (2006). *Anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda okuyan görme engelli öğrencilerin oyunlarının değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Kıncal, R. (2007). *Vatandaşlık bilgisi* (2. bs.), Ankara, Nobel Yayınları.

Kırbaş, S. (2012). *Kırım-Tatar atasözleri*. İstanbul: Doğu Kitabevi.

Knobloch, N. A. (2005). Reap the benefits of games and simulations in the classroom. *The Agricultural Education Magazine*, 78(2), 21-23.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N. & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Journal of Kazim Karabekir Education Faculty* 16, 324-342.

Kök, E.E. (2017). *Anaokuluna devam eden çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinin çocukların oyun davranışlarına yansımalarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya].

Kurniawati, Y., Pranoto, S., ve Hong, J. J. (2014). Indonesian journal of early childhood young children character developmen through. *Javanese Traditional Game*, 3(1), 54-58.

Kurtdede Fidan, N. ve Öner, Ö. (2018). Değerler eğitimine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 1-17.

Lancy, D. F., (1980), “Play in species adaptation”. *Annual review of Anthropology*, 9(1), 471-495.

Lickona, T. (1992). *Educating for character how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Boks.

Mangır, M. & Aktaş, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim*, (26), 14-18.

Mangır, M. ve Silleli, N. (1987). *Çocuk ve oyun*. Ankara: A. Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları.

MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

MEB. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi oyun etkinliği-I*. Ankara: MEB.

MEB. (2018). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı*. MEB Yayınları. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=443>

MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Tarih dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2017), *müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/ , (Erişim tarihi: 31.05.2023).

Mindivanlı, E., Küçük, B. ve Aktaş, E. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerlerin aktarımında atasözleri ve deyimlerin kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(3), 93-101.

Ogelman, G. H. (Ed.). (2016). *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış*. Ankara: Pegem Akademi.

Oran, G. (2015). *Yalvaç Ural'ın çocuk kitaplarında değer eğitimi ve bu eserlerin türkçe öğretimine katkısı*. [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak].

Öğretici, B. (2011). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimiye yönelik uygulamaların etkililiğinin araştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya].

Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.

Ömeroğlu, E. (1992). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Önal, A. (2019). *Beden eğitimi ve sınıf öğretmeni tarafından işlenen oyun ve fiziksel etkinlikler dersinin öğrencilerin bazı motorik antropometrik ve değer gelişimleri üzerindeki etkisi*. [Doktora Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya].

Önür, N. (2007). *Modernleşme sürecinde okul, aile ve medya kavşağında toplumsal değerler*. İstanbul: DEM

Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve oyun* (5.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler eğitimi dergisi*. 1(3): 217-240.

Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.

Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2013). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Yayınevi.

Öztemiz, S., & Önal, H. İ. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Dergisi*, 2(1), 70- 85.

Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış: sosyal bilgiler eğitimi*. Ankara: Pegem.

Pamir, İ. (1996). Jean Piaget. *Türk Psikoloji Bülteni*, 2 (4), 65-67.

Pehlivan, H. (1997). *Örnek olay ve oyunla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara].

Pellegrini A. D., (2009), *The role of play in human development*. Oxford (UK) and New York: Oxford University Press.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitations in childhood*. New York: The Norton Library.

Rokeach, M.(1973). *The nature of human values*. The Free Press, New York.

Ros, M., Schwartz, S. H., ve Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: An International Review. Academic Search Premier. January. Vol. 48. Issue 1.*

Ryan, K., Bohlin K. E. (1999). *Building character in schools*. Jossey Bass, San Francisco.

Samur, A. Ö. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya].

Saracho, O. N. ve Spodek, B. (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education*. New York: Suny Press.

Saracho, O. ve Spodek, B. (2003). *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Amerika: Information Age Publishing.

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek “okul yaşam kalitesine” ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir araştırma* [Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana].

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.

Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.

Sever, İ. & Gürdoğan Bayır, Ö. (2020). Empati, yardımseverlik, saygı ve adil olma arasındaki ilişkinin incelenmesi: yol analizi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 257-277.

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2013) *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. baskı). Anı Yayıncılık.

Sümbüllü, Y. Z. ve Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-85.

Tahiroğlu, M., Yıldırım, T., & Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 231-248.

Tekin, S. (2019). *İlkokul 4.sınıflarda etkinlik temelli değer eğitimi yoluyla sorumluluk değerinin kazandırılması* [Yüksek Lisans Tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan].

Tekin, T. (2014). *Orhon yazıtları*. 5. Basım, Ankara: TDK Yayınları.

Tertemiz, N., & Şahinkaya, N. (2010). Proje ve etkinlik destekli öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik yeterlik inançlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).

Thompson, M. D., Meldrum, K. ve Sellwood, J. (2014). "...it is not just a game": Connecting with culture through traditional indigenous games. *American Journal of Educational Research*, 2(11), 1015-1022.

Titus, D. N. (1994). *Values education in American secondary school*. Kutztown University Education Conference. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED381423>

Topkaya, Y. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer aktarım yaklaşımları hakkındaki görüşlerine ait nitel bir çalışma. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1), 42-61.

Topsakal, C. (2004). Avrupa birliğinde değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(5), 125-148.

Tosun, Y. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimini zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri ve değerler eğitime yönelik uygulamaları*. [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van].

Tozlu, N. (1992). *Eğitim problemlerimiz üzerine düşünceler*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.

Tüfekçioğlu, U. (2008). *Okul öncesi eğitimde oyun ve önemi*. U. Tüfekçioğlu (ed.), *Çocukta Oyun Gelişimi, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi İçinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.

Türk Dil Kurumu, (2023). Adalet, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik, oyun. *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim tarihi: Mayıs 31, 2023, <https://sozluk.gov.tr/>.

Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Ulusoy, K. ve Arslan A. (2016). *Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi*. Eds.: K. Ulusoy ve R. Turan, Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde. Ankara: Pegem Akademi.

UNESCO. (2005), *living values education*, www.livingvalues.net.

Usta, N., Işık, D. A., Şahan, G., Genç, S., Taş, F., Gülay, G., Diril, F., Demir, Ö., & Küçük, K. (2017). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 328-344.

Uygun, N., & Dönmez, Ö. (2009, Mayıs). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde ahlaki muhakeme yaklaşımı ile değer eğitimi*. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Ülküdür, M. A. (2016). *Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya].

Ünüvar, P. (2016). *Geleneksel çocuk oyunlarımız ve oyuncaklarımız*. (2. basım). Ankara: Pegem Akademi.

Varol, A. (2020). *Değerler eğitimi dersinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin değer algılarına etkisinin kelime ilişkilendirme testi ve resim çizimleri aracılığıyla incelenmesi* [Yüksek Lisan Tezi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].

Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world*. Boston: Houghton M. Company.

Wilson, R. (2008). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. New York: Routledge.

Yalçinkaya, E., & Karaca, A. (2019). Karakter ve değer eğitimi. T. Çelikkaya vd. (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi II* içinde (ss. 282). Ankara: Pegem.

Yalız, D. (2011). *Beden Eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerindeki etkisi*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir].

Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi (2. bs.)*, Ankara, Akçağ Yayınları.

Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61-68.

Yengin, D. (2010). *Dijital oyunlarda şiddet kavramı: Yeni şiddet*. [Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul].

Yıldırım, A. (2021). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan sorumluluk yadım severlik vatanseverlik ve saygı değerlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin].

Yıldırım, S. G. ve Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 94.

Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Aras, H. (2017). Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve Fen öğrenimi kaygıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 381-400.

Yıldız, Z. (2020). *Kaynaştırma eğitimi alan çocuklarda eğitsel oyun kullanımı ile ilgili öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir].

Yılmaz, N. (2016, Mayıs 5-7). *Değerler eğitiminde yapı değer ilişkisi*. II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, 591-612. Gaziantep, Nizip: Pegema akademi.

Yurtbaşı, M. (2013). *Sınıflandırılmış deyimler sözlüğü*. İstanbul: Doğan Ofset Yayıncılık.

Yükseltürk, E., & Altıok, S. (2016). BT öğretmen adayları tarafından scratch görsel programlama aracı ile geliştirilen eğitsel oyunların incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 59-66.

Zayyadi, M., Hasanah, S., I. ve Surahmi E. (2018). Ethnomatematics exploration in traditional games as a form of students social interaction. *JIPM (Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika)*, 6(2), 125-132.



11. EKLER

11.1.Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Başlığı Onayı



T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-74547675-302.14.01-356688
Konu : Özgün AKDENİZ'in Tez Konusu Hk.

08.08.2022

SBE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Enstitümüz 08.08.2022 tarih ve 23/3 sayılı yönetim kurulu toplantısında, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özgün AKDENİZ'in tez konusunun etik kurul onayı ile birlikte (etik kurul gerekli ise) "**Eğitsel ve Geleneksel Oyunların 4. Sınıf Öğrencilerinde Yardımlaşma, Dürüstlük ve Adalet Tutumuna Olan Etkisinin İncelenmesi**" olarak belirlenmesine **OY BİRLİĞİ** ile karar verildi.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ömer TETİK
Enstitü Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BS9AL31AM9 Pin Kodu :93742

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=4049&eD=BS9AL31AM9&eS=356688>

Adres: Tıp Fakültesi Dekanlığı Zemin Kat Üncubozköy Kampüsü Manisa

Telefon: (0 236) 2360989 Faks: (0 236) 2382158

e-Posta: saglik.evrak@cbu.edu.tr Elektronik Ağ: saglikbe.cbu.edu.tr

Keş Adresi: celalbayeruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Çisem Tutan

Unvan: Sürekli İşçi



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

11.2.Sağlık Bilimleri Etik Kurulu Onayı

T.C.
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Tıp Fakültesi Sağlık Bilimleri Etik Kurulu
Karar Formu

KARAR TARİH / NO	21/05/2022 / 20.478.406 / 1536		
ARAŞTIRMANNIN ADI	Eğilim ve Geleneksel Oyunların 4. Sınıf Öğrencilerinde Yeterlenmesi, Dürüstlük ve Adilite Tutumları Olan Etkisinin İncelenmesi		
SORUMLU ARAŞTIRMACI	Doç. Dr. Merve SOYTÜRK- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği		
ARAŞTIRMA KİŞİ	Öğretim AKDEMİR		
ARAŞTIRMANNIN NİTELİĞİ	UZMANLIK TEZİ ☐ FÖRSEK LİSANS- DOKTORA TEZİ ☒ AKADEMİK AMAÇLI ☐		
ODÜSLENDİRİLEN BELGİLER	23/08/2022 / Tarih ve 367647 Sayılı; araştırma dosyası		
KARAR NÜSLESİ	Araştırma dosyası incelenmiş, bilimsel ve etik açıdan UYGUN olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir. Araştırma tamamlanmışta "araştırma sonuç raporu" ve makale olarak yayınlandığında, makalenin tam metin bir kopyasının Etik Kurulu saklanması gerekmektedir.		
Ünvanı, Adı, Soyadı	Araştırma ile İlgili Olarak	Tezlikte Karar Verildi	Ünvanı, Adı, Soyadı
Prof. Dr. Mustafa DEMİR	☐	☐	Doç. Dr. Kadir YILMAZ
Poliklinik AD			Spor Bilimleri Fakültesi
Prof. Dr. Behiye Cengiz ÖZTÜRK	☐	☐	Dr. Öğr. Üyesi Murat AKSU
Halk Sağlığı AD			Tıp Tarihi ve Etik AD
Prof. Dr. Zehra ÖZEL	☐	☐	Doç. Dr. Nurgül Güneş TANIR
ETK AD			Sağlık Bilimleri Fakültesi Hırsızlık Bld.
Prof. Dr. Talha ÇAVUŞOĞLU	☐	☐	Mukadder YUNUS
Farmakoloji AD			Akademik
Doç. Dr. Ayten Tünel Yıldırım	☐	☐	Sivil Üye Hüseyin TÜRKER
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları AD			
Doç. Dr. Gökhan Murat TUĞAN	☐	☐	
Göğüs Hastalıkları AD			
Etik Kurulumuzun kararı yukarıda belirtilmiştir. Araştırmaya Herhangi Bir Aşamada Etik Kurulumuzun "İzleme - Denetim" Görevi Gereği Lüzumu Halinde Haberli / Habersiz Olarak Denetlenebilir. Araştırma Başvuru Formunun Taahhütüne - Bölüm E kısmında belirtilmiş olan hususların dikkate alınarak istenilen bilgilerin Etik Kurulumuzla zamanında verilmesi konusunda bilginizi ve gereğini rica ederiz.			

11.3. Gönüllü Olur Formu

Şayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Eğitsel ve Geleneksel Oyunların 4. Sınıf Öğrencilerinde Yardımlaşma, Dürüstlük ve Adalet Tutumuna Olan Etkisinin İncelenmesi” adıyla, Özgün AKDENİZ tarafından 17/10/2022-30/12/2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: 4.sınıf öğrencilerinin yardımlaşma, dürüstlük ve adalet gibi kök değerlere yönelik tutumlarının geliştirilmesinde, eğitsel ve geleneksel oyunların etkisinin olup olmadığının incelenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer: Çağatay Uluçay İlkokulu

Araştırma Uygulaması: Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen

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

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

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

Araştırmacı : Özgün AKDENİZ

İletişim Bilgileri:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

.....

İsim-Soyisim

11.4.İl MEM Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.10.2022-414742



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-61802825
Konu : Araştırma İzni
(Özgün AKDENİZ)

25.10.2022

MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) 24.10.2022 tarih ve 61733307 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Özgün AKDENİZ'in "Eğitsel ve Geleneksel Oyunların 4. Sınıf Öğrencilerinde Yardımlaşma, Dürüstlük ve Adalet Tutumuna Olan Etkisinin İncelenmesi" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İli Yunusmare İlçesi Yunusmare Çağatay Uluçay İlkokulu'nda yapmak istediği araştırma izni ile ilgili, Müdürlük Makamından alınan 24.10.2022 tarih ve 61733307 sayılı onay, yazınız ekindedir.

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlenmiş ve paraflanmış örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılında yukarıda adı geçen okulda uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç 30 gün içerisinde araştırma sonucunu içeren bir kitap ve iki adet CD'nin Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesini arz ederim.

Mustafa DİKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
- 2- Ölçekler (4 Sayfa)

Bu belge güvendi elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Nispetiye Mah. Atatürk Bld. No:34/A Şişli/Beşiktaş/İSTANBUL

Bölge Değerlendirme Adresi : <https://www.mek.gov.tr/mek-olgu>

Telefon No : 0 (234) 231 46 08

Bölge İçin : Strateji Geliştirme - C. Sayı: 16/11/17

E-Posta: ab45@mek.gov.tr

Ünvan : Müdür

Kapı Adresi : mek@mek.gov.tr

İnternet Adresi: manisa.mek.gov.tr

Faks: 2342311251

Bu belge güvendi elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.mek.gov.tr/mek-olgu> adresinden 5599-0480-34c8-b7c2-1d41 kodu ile teyit edilebilir.

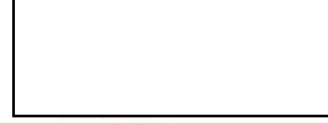
11.5. Okul İzni

SAYIN; ÖZGÜN AKDENİZ

İlgi: Özgün AKDENİZ' in 16/08/2022 tarihli dilekçesi.

İlgi dilekçeniz incelenmiştir."Eğitsel ve Geleneksel Oyunların 4.sınıf Öğrencilerinde Yardımlaşma, Dürüstlük ve Adalet Tutumuna Olan Etkisinin İncelenmesi" isimli çalışmanızı Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınması koşuluyla okulumuz öğrenci ve öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirebilirsiniz.

Bilgilerinize arz ederim.



Yaşar İZGÜT
Okul Müdürü

11.6.Ölçek İzni

Word Ölçek kullanım izni.docx Word ile aç İndir OneDrive'a kaydet

Word Ölçek kullanım izni Erişilebilirlik Modu Yazdır

07.07.2022

Sayın: Özgün Akdeniz
Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi

2009 yılında tez danışmanlığını yaptığım Yüksek Lisans öğrencim Melek ERKEN' in "Empati Becerisinin Ahlakî Davranışlar Üzerindeki Etkisi" adlı tez çalışması kapsamında geliştirdiğimiz " Dürüst Davranış Ölçeği", " Adaletli Davranış Ölçeği" ve " Yardımsever Davranış Ölçeği"ni atıf yapmak suretiyle kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. Ahmet Eskicumalı
Sakarya Üniversitesi
İletişim Fakültesi
İletişim ve Tasarım Bölüm Başkanı

11.7.Kişisel ilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU			
Öğrenci Bilgisi			
Cinsiyet			
Boy/Kilo			
Herhangi bir branşta lisanslı sporcu musunuz?Nedir?			
Aylık Gelir Düzeyi	Düşük	Orta	Yüksek

11.8.Dürüst Davranış Ölçeği

EK: 2 “DÜRÜST DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ”

DÜRÜST DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilen tablodaki ahlaki davranışlarla ilgili maddeleri dikkatle okuyarak, her bir maddedeki davranışın kendinizde ne derece görüldüğünü belirleyerek, ona uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1) Arkadaşımın sırlarını başkalarına anlatırım.					
2) Sınavlarda arkadaşımın kağıdına bakarım.					
3) Bir hata yaptığımda suçumu itiraf ederim.					
4) Arkadaşımdan aldığım kitabı söz verdiğim zamanda götürürüm.					
5) Sınıfta öğretmenimin, masasının üstündeki, not defterini kurcalarım.					
6) Oyunlarda kazanmak için hile yapmam.					
7) Yaptığım bir hatayı başkalarının üzerine atmam.					
8) Aileme, aldığım düşük notları yüksek söylerim.					
9) Otobüste büyüklere yer vermemek için uyuyor numarası yaparım.					
10) Aileme arkadaşıma ders çalışmaya gidiyorum der başka yerlere giderim.					
11) Ödevimi yapmamışsam öğretmenimin kabul edebileceği mazeretler uydururum.					
12) Okula gitmek istemediğimde kendimi hasta yaparım.					
13) Para lazım olduğunda hem annemden hem babamdan haberleri olmadan para isterim.					
14) Annemin cüzdanından gizlice para alırım.					
15) Yolda cüzdan bulduğumda içindeki paraları alıp, cüzdanı bırakırım.					

11.9.Yardımsıver Davranış Ölçeği

EK: 1 “YARDIMSEVER DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ”

YARDIMSEVER DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilen tablodaki ahlaki davranışlarla ilgili maddeleri dikkatle okuyarak, her bir maddedeki davranışın kendinizde ne derece görüldüğünü belirleyerek, ona uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1)Arkadaşımanın bir eşyayı taşımakta zorlandığını görsem onunla taşımak için yanına giderim.					
2)Yolun ortasında yürüyen kör bir insana kaldırımda yürümesi için yardım ederim.					
3) Bana yakın oturan hasta arkadaşşıma ödevini götürmem.					
4) Yolda karşıdan karşıya geçmede zorlanan bir yaşlıyı gördüğümde ilgilenirim.					
5) Yerde bulduğum eşyanın sahibini bulmaya çalışırım.					
6)Çevremdekilerin benden yardım istemesinden hoşlanmam.					
7) Oyun oynarken bir arkadaşşımanın düştüğünü görsem oyunu bırakıp yanına gitmem.					
8) Arkadaşımanın yere düşen eşyasını yerine koyarım.					
9) Arkadaşıma düşen boya kalemlerini toplamada yardımcı olurum.					
10) Teneffüste düşüp kolunu kıran arkadaşşımanın durumunu öğretmene bildiririm.					
11) Yardıma ihtiyaç duyan birine yardım edemediğimde üzülürüm.					
12) Otobüste yaşlı insanlara yerimi vermem.					
13) Soğukta kapıda kalan komşu çocuğunu beklemesi için eve davet ederim.					
14) Okulda yardım kampanyaları ile ilgili verilen bilgileri aileme bildirmem.					
15) Ağlayan/Üzgün bir arkadaşşıma gördüğümde yanına gidip üzüntüsünü paylaşırım.					
16) Markette kasada iken acelesi olan birine sıramı vermem.					
17) Yemeği olmayan arkadaşşımla yemeğimi paylaşırım.					
18) Kantinde parası yetmediği için istediğini alamayan arkadaşşımanın parasını bende varsa tamamlarım.					
19) Hasta olan arkadaşşımanın tedavisi için harçlığının bir kısmını veririm.					

11.10.Adaletli Davranış Ölçeği

EK: 3 “ADALETLİ DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ”

ADALETLİ DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilen tablodaki ahlaki davranışlarla ilgili maddeleri dikkatle okuyarak, her bir maddedeki davranışın kendinizde ne derece görüldüğünü belirleyerek, ona uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1) Annem, ben ve kardeşim için pastayı bölerken anneme bana daha büyük pay vermesini söylerim.					
2) Evde iki tane muz kalmışsa, evdeki diğer kişileri düşünür, ikisini birden yemem.					
3) Babam, kardeşimle bana verdiği parayı eşit bölerek harcamamızı istemesine rağmen kardeşime daha az para veririm.					
4) Evde kalan 3 dilim keki arkadaşım ile yiyeceksek ona bir dilim verir, 2 dilimi kendime alırım.					
5) Arkadaşlarımla iş bölümü yaparken görevlerimizin aynı derecede olmasına dikkat ederim.					
6) Arkadaşım hakkında karar vermeden önce onu dinlerim.					
7) Annem verdiği çikolatadan kardeşime de vermemi istediğinde kardeşime göstermeden yerim.					
8) Haklı olan kişi sevmediğim biri olsa da onun yanında olurum.					
9) Öğretmenin her bir sıra için bir tane verdiği çalışma kağıdını arkadaşım ile birlikte kullanırken kâğıdı kendi tarafıma daha çok çekerim.					
10) Herhangi bir eşyam kaybolduğunda araştırmadan başkalarını suçlarım.					
11) Benimle aynı sınıfta okuyan akrabamı yaramazlık yaptığında konuşanlar listesine yazarım.					
12) Ödevlerimi evde yapmam teneffüste arkadaşımın ödevini alır aynen geçiririm.					
13) Hata yaptığımda suçumu başkalarının üzerine atarım.					

11.11.Araştırmada Kullanılan Eğitsel Oyunlar

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
17-21 EKİM; 1. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı	Rehine Kurtarma: Öğrenciler iki eşit gruba ayrılarak aralarında 5 metre mesafe olacak şekilde arka arkaya sıra olurlar. Her iki gruptan birer öğrenci seçilir ve diğer öğrencilerin bulunduğu noktaya 20 metre uzaklıkta güvenli bölge diye adlandırılan noktaya geçerler. Güvenli bölgede bulunan öğrenciler öğretmenin komutuyla (düdük, sözlü, alkış vs.) koşmaya başlar ve tehlike bölgesinde bulunan ilk sıradaki arkadaşının elinden tutarak güvenli bölgeye kadar ele ele olacak şekilde getirir. İki takım arkadaşı birlikte ve el ele olacak şekilde güvenli bölgeye geldikten sonra kurtarılan takım üyesi tekrar riskli bölgeye koşarak gider ve sırası gelen arkadaşın elinden tutarak güvenli bölgeye getirir. Takımların riskli bölgedeki tüm üyeleri güvenli bölgeye getirilene kadar devam eder. İlk tamamlayan takım 1 puan alır ve tüm oyuncular tarafından alkışlanır. İtfaiyecilik: Öğrenciler 4 gruba ayrılarak itfaiye ekipleri oluşturulur. Ekiplere takım isimleri verilir. (meyve, sebze, taşıt vb.) Her takım birbiri arasında 5 metre mesafe olacak şekilde konumlanır. Takımlara bulundukları noktanın kendilerine ait itfaiye istasyonu olduğu söylenir. Öğretmen itfaiye ekiplerinden 20 metre uzaklıkta bir noktaya gider ve oyunu başlatan “ İMDAAAAATTT YAAAAANGIIIIIN VAAAAARRRRRRRR!!.....İtfaiye grubu görevveeee!” çağrısını yapar. Öğretmenin ismini söylediği itfaiye ekibinin tamamı el ele zincir olmuş şekilde istasyondan çıkar ve NO-Ni-No-Ni sesleriyle koşarak öğretmenin etrafında 2 tur dönerek yangını söndürür ve yerine döner. Bütün grupların en az iki tur yangın söndürmesi sağlanır. Oyunun sonunda öğretmen “ İMDAAAAATTT YAAAAANGIIIIIN VAAAAARRRRRRRR!!Tüm İtfaiye grupları görevveeee! Diye çağrıda bulunur. Bu kez tüm itfaiye grupları el ele öğretmenin yanına gelerek etrafında döner ve yangını söndürür.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
24-28EKİM; 2. Hafta, 1 ders	*Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. *Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-işitsel-genel algı *Karar verme *Dayanışma *Uyum *Kendine güven *Yardımlaşma *Rekabet duygusu ve rakibe saygı *Empati	Kuş Yuvası: Öğrenciler, 1 kişi açıkta kalacak şekilde 3 erli eşleşir. Eşlerden 2 si kollarını omuz hazasında birleştirerek kuş yuvasını oluşturur. 3. Kişi ise diğer 2 arkadaşının kollarının arasına girerek kuş olur. Kuşlar cıkcıklerken öğretmen “ bütün kuşlar yuva değiştirsin” der ve yuvalar bozulmadan kuşlar yuva değiştirir. Oyunun başında açıkta kalan ebe kuş ise bu değişim sırasından kendine bir yuva bulmaya çalışır. Bütün kuşlar yerleştiğinde açıkta kalan kuş ebe olur. Oyun bu şekilde devam eder. Öğrenciler oyunu kavradıklarında oyun zorlaştırılır “ bütün kuşlar ve yuvalar yer değiştirsin” komutu eklenir. Bu komutta yuvalarda kuşlarda eşlerde değişerek yenileri oluşturulur. Molekül: Oyuncular belirlenen bir alan içerisinde dağınık olarak, şarkılar söyleyerek, hafif tempoda koşarlar. Bu arada öğretmen birden ona kadar bir sayı söyle. Öğrenciler söylenen sayı kadar birbirleri ile grup oluşturmaya çalışır. (Örneğin: 3 denildiğinde üçlü gruplar oluşturmaya çalışırlar.) Boşta kalan öğrenci ve öğrenciler (-) puan alırlar. Gruplar tekrar çözünürler ve dağınık düzende hareketlerine devam ederler. Yeni sayı uyarısıyla yeniden gruplaşarak oyuna devam ederler.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
31 EKİM-4 KASIM; 3. Hafta, 1 ders	*Oyunlarda dengeleme gerektiren hareketleri etkili kullanır. *Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı *Karar verme *Dayanışma *Uyum *El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon *Kendine güven *Yardımlaşma *Rekabet duygusu ve rakibe saygı	Gece-Gündüz: Oyuncular belirlenen bir oyun alanı içerisinde iki eşit gruba ayrılırlar. Her bir grup oyun alanının orta çizgisine geniş kol dizilişinde yaklaşır. Karşılıklı duran bu gruplardan birine gece, diğerine gündüz ismi verilir. Orta çizgi grupları birbirinden ayırmaktadır. Oyuncular yüzükoyun yatış (cephe, çömelik, dört ayak duruşu, bank vb. duruşlarda olabilir.) duruşuna geçerler. Oyunu yöneten hangi grubun adını önce söylerse, o gruptaki oyuncular sınırlanmış oyun alanının dış çizgisine doğru kaçarlar. Diğerleri de onları kovalayıp yakalamaya çalışır. Kovalayan gruplar dokundukları oyuncuyu kendi grubuna katarlar. Belirlenen süre sonunda hangi grubun oyuncu sayısı fazla ise o grup oyunun galibi ilan edilir. Asya-Avrupa: Oyun alanı 3 bölgeden oluşur. Asya, Avrupa ve geçiş bölgesi. Oyunun başında bir öğrenci ebe olarak seçilir. Diğer tüm öğrenciler Asya olarak belirlenen bölgede bekler. Öğretmenin “Avrupa” komutuyla oyun başlar. Asya’da bulunan tüm öğrenciler ebeye yakalanmadan geçiş bölgesi üzerinden Avrupa’ya geçmeye çalışır. Geçiş sırasında yakalanan öğrenciler ebeye el ele tutuşarak zincir oluşturur. Öğretmen verdiği komutlarla öğrencileri Asya’dan Avrupa’ya Avrupa’dan Asya’ya geçmeye teşvik eder. Geçiş sırasında yakalananlar ebe zincirine dahil olur. Oyun son bir kişi kalana kadar devam eder.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
7-11 KASIM; 4. Hafta, 1 ders	*Oyunlarda dengeleme gerektiren hareketleri etkili kullanır. *Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı *Karar verme *Dayanışma *Uyum *El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon *Kendine güven *Yardımlaşma *Rekabet duygusu ve rakibe saygı	Beni Taklit Et: Öğrenciler dağınık düzende oyun alanına yerleşirler. Bir tane ebe seçilir. Ebe herhangi bir şeyi taklit eder. (Maymun, eşek, inek gibi ses çıkartmak ve ya sekerek, sıçrayarak, hoplayarak vb). Ebe’nin yaptığı taklidi, hareketleri bütün oyuncular yapmak zorundadır. Ebe aynı hareketi yaparak kaçan oyuncuları yakalamaya çalışır. Yakalanan oyuncu ebe olur ve yeni bir şeyi taklit eder. Tilki İni: Oyunda bir avcı ve bir tilki seçilir. Diğer geri kalan öğrenciler beşerli veya altışarlı olarak gruplaşırlar ve ortaya birini alarak çember oluştururlar. Grupların ortasındaki oyuncular tilki diğer çevresindekiler ise bu tilkinin inidir. Oyun başladığında indaki tilkiler dışarıya çıkıp gezmeye başlarlar. Bu gezinti sırasında dışarıdaki avcı tilkileri yakalamaya çalışır. Yakalanacağını anlayan tilki herhangi bir ine sığınabilir. Bir ine sadece bir tilki girebilir. İne giren tilki in görevindeki bir oyuncu ile yer değiştirmek zorundadır. Böylece sürekli avcının kovalayabileceği bir tilki mutlaka dışarıda bulunur. Yakalanan tilki avcı olur.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
14-18 KASIM; 5. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı	Aradan Dolaş Yerine Ulaş: Öğrenciler eşit sayıda iki gruba ayrılırlar ve çember dizilişiyile halka oluştururlar. Her iki halkadaki oyunculara birden başlayan birer numara verilir. Verilen tüm numaralar her iki grupta da bulunmalıdır. Öğrenciler halka yaptıktan sonra bulundukları yeri tebeşir ile işaretler ve oldukları yere otururlar. Numarası söylenen oyuncular ayağa kalkarlar ve arkadaşlarının arasından slalom yaparak koşarlar ve kendi yerlerine en çabuk şekilde gelmeye çalışırlar. Öne gelen öğrencinin grup + puan alır. Belli bir süre içinde en fazla puan toplayan takım 1. Olur. Düdüğe Kulak Ver: Oyuncular sınıf sayısına göre 6-7 kişilik 3 veya daha fazla gruba ayrılır. Gruplar başlama çizgisinin gerisinde derin kolda sıralanırlar. Her grubun karşısında (15-20 metre ileride) ellerinde birer mendil olan öğrenciler durur. Oyun düdükle yönetilir. Oyunu yönlendiren düdüklelerin bir hareket anlamı vardır. (Örneğin; öğretmenin kısa bir düdük çalması sek-sek git, peş peşe iki kısa düdük çalması galop koşu yap, 3 kez peş peşe kısa düdük çalması ayı gibi yürü anlamına gelebilir.) Buna göre öğretmen oyunu düdükle başlattığında ilk oyuncular düdüğün gerektirdiği hareketi yaparak mendillere doğru ilerlerler. Mendili alan oyuncu eğer düdük komutu değişmemişse yine aynı hareketi yaparak mendili sıradaki arkadaşına getirir. Kendisi sıranın arkasına geçer. İkinci oyuncu mendili aldığı anda son düdüğün geçerli hareketi ile mendili karşıdaki yerine götürür ve eli boş döner, sıradaki arkadaşının eline dokunur, kendisi sıranın sonuna geçer. Oyun tüm oyuncuları katılımıyla biter ve ilk bitiren grup + puan alır.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
21-25 KASIM; 6. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı	Huni Devirme: Oyuncular sınıf sayısına göre 2 ya da 3 gruba ayrılarak başlangıç noktasında, gruplar arasında 5 metre mesafe olacak şekilde arka arkaya sıra olur. Her grubun karşısında birbirinin aynısı toplam uzunluğu 20 metre olan içerisinde engellerin bulunduğu bir parkur kurulur. Parkurun sonunda 5 tane huni konulur. Liderin başla komutuyla grupların ilk sıradaki üyesi koşarak parkuru tamamlar ve parkur sonunda yer alan hunileri eliyle devirerek düz koşu yaparak başlangıç noktasına döner. Parkuru tamamlayan oyuncu başlangıç noktasında bekleyen grubun sıradaki üyesinin eline dokunduğunda sıradaki oyuncu parkura başlar. Parkurun sonuna geldiğinde bir önceki arkadaşının devirdiği hunileri tek tek topladıktan sonra düz koşu yaparak yerine döner ve takımın bütün oyuncuları oyuna dahil olduğunda oyun sonlanır. Oyunu ilk tamamlayan takım herkesçe alkışlanarak ödüllendirilir. Dön Dolaş Dur: Oyuncular derin kolda 3 gruba ayrılırlar. Gruplar sırtları slalom çubuklarına dönük olarak oturur. Her oyuncuya birden başlayarak birer numara verilir. Verilen numaraların tüm her grupta bulunmalıdır. Öğretmenin söylediği numara veya isme sahip oyuncular, süratle yerinden kalkar yüzünü slalom direğine dönerek süratle slalomlar arasından koşarak geri yerine gelip oturur. Hangi grup daha önce yerine ulaşır ise o grup bir puan alır. Oyun bu şekilde devam eder. Oyunda tek m kullanılabilir. Oyun top sürerek de oynanabilir.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
28 KASIM-2 ARALIK; 7. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı	El Sık Selam Ver: Oyuncular çember dizilişiyle büyük bir çember oluştururlar. Bir oyuncu halka dışında ebe olarak dolaşırken istediği bir arkadaşının sırtına dokunur ve aynı yönde koşturur. Sırtına dokunulan çocuk, ebe ile nereden karşılaşsa el sıkışır selam verir ve aksi yöne koşarak eski yerini almaya çalışır. Ebede aynı şekilde arkadaşının yerini almaya çalışır. Açıkta kalan ebe olur. Oyuna devam eder. Kör Arı: Sınıf beşerli gruplara ayrılır. Her grup çizgi gerisinde derin kolda sıraya geçerler. En öndeki oyuncuların gözleri mendille göremeyecek şekilde kapatılır. Başla komutu ile, gözler kapalı tek elinde tuttuğu topu yere düşürmeden karşısına önceden yerleştirilmiş sağlık topu veya huninin etrafından dolaşır, çıktığı yere geri gelmeye çalışır. Bu esnada hedeften uzaklaşırsa grup arkadaşları vızz sesleri çıkarırlar, yönü doğru ise sesler kesilir. Geri geldiğinde eli ile sıradaki arkadaşına dokunur. Dokunduktan sonra elindeki topu arkadaşına verir. Sonra gözündeki mendili çıkartıp arkadaşının gözünü çabucak bağlar. Oyun bu şekilde tüm grupların oyunu tamamlamasına kadar devam eder.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
5-9 ARALIK; 8. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı *Empati	Topu Taşı Hedefi Vur: Oyuncular sınıf sayına göre 2 ya da 3 gruba ayrılır. Gruplara ayrılan oyuncular arka arkaya sıraya geçerler. Grupların bulunduğu alandan 20 metre uzaklıkta tek hedef vardır. Grupların önündeki oyuncularda birer top bulunur. Başla komutuyla öndeki toplar grupların arkasına doğru elden ele taşınır. Taşıma şekli değiştirilebilir. (Örneğin; bacakların arasından eğilerek, bel hizasından dönerek veya baş üzerinden) Top grubun en arkadaki oyuncusuna geldiğinde arkadaki oyuncu koşarak önceden belirlenen hedefi vurmaya çalışır. Hedefi ilk vuran takım + puan kazanır. Atış yapan grup üyeleri sıranın önüne geçer ve tüm oyuncular atış yapana kadar oyun devam eder. Top Taşıma: Oyuncular iki gruba ayrılır ve ayrılan gruplar da kendi aralarında ikiye bölünecek şekilde eşleşir. Eşleşen oyuncular sırt sırta vererek aralarına sıkıştırdıkları topu belirlenen hedefe kadar düşürmeden taşımaya çalışır. Hedefe ilk varan grubun oyuncuları takımına + puan kazandırır. Tüm oyuncular en az 2 defa parkuru tamamlayana kadar devam eder.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
12-16 ARALIK; 9. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı *Empati	Küme Gir: Yere 5 adet çember çizilir. Her çembere 3 kişi girer. Bu çemberler küme olarak adlandırılır. Öğretmen her çocuğa bir küme hayvanı adı verir. (Kaz, tavuk, ördek, hindi vb.) Çember içindeki üç kişinin de adı değişik olmalıdır. Bir kişi başlangıçta ebe olur. Oyun başlayınca ebe "TAVUKLAR" diye seslenince, tavuklar kümeden çıkar, gezinirler. "ÖRDEKLER" diye seslenince ördekler kümeden çıkar gezinirler. Bu sırada da öykünme yaparlar. Tavuk ve ördek gibi yürüyüp ses çıkarırlar. Ebe "TİLKİ GELİYOR KAÇIN" diye bağırır. Oyuncular kaçıp küme girmeye çalışırlar. Her küme aynı isimden 1 kişi bulunmak zorundadır. Ebe de bu sırada kümenin birine girer. Küme giremeyip açıkta kalan ebe olur ve kendisi küme girene kadar komut vererek oyunu devam ettirir. Hiç ebe olmayan oyunun galibi olur. Kaç Adım: Oyuncular çember dizilişine geçerler. Her oyuncuya bir renk ismi verilir. Çemberin ortasında bir metre çapında bir küçük çember çizilir. Oyuna başlama komutu ile oyuncular hafif tempo ile çember etrafında koşmaya başlarlar öğretmen oyunculardan birinin rengini söylediğinde o oyuncu ortadaki dairenin içine doğru koşarken bu arada çemberdeki oyuncularda dışarıya doğru koşarlar. Çemberin içine basan oyuncu STOP diye bağırdığında tüm oyuncular oldukları yerde kalırlar. Ebe herhangi ki oyuncuya aralarındaki mesafeyi sıra le tahmin etmelerini ister. (Örn. Kırmızı ile sarı aranızdaki mesafe kaç adımdır? Önce sarı, sonra kırmızı tahmin etsin der.) Tahmininde yanılan ebe ile yer değiştirir.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
19-23 ARALIK; 10. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı *Empati	İki Ayak Banth Yürüme: Oyuncular iki eşit gruba ayrılır. İki gruba ayrılan takımlarda kendi aralarında eşleşir. Eşleşen oyuncuların yan yana geldiklerinde yakın olan bacakları koli bandı ile bantlanarak birbirine sabitlenir. Birbirine sabitlenen oyuncular başlangıç noktasından 20 metre ilerideki huniden birbirinden ayrılmadan hızlıca dönüp gelmeye çalışırlar. İlk gelen çiftin takımı + puan kazanır. 10 Pas Oyunu: Sınıf 2 gruba ayrılır. Takımlar sınırlandırılmış alan içerisinde elle paslaşırlar. Topu yere değdirmeden ve rakibe kaptırmadan art arda 10 pas yapan takım + puan kazanır. Topa sahip olan takım kendi arasında paslaşırlarken diğer takım da topu kapmaya ve rakiplerinin 10 pası tamamlamasına engel olmaya çalışır. Top yere değdiğinde paslaşan takım yeniden topa hâkim olmuşsa top rakibe geçmez ancak saymaya sıfırdan başlar. Rakip takım paslaşan oyunculardan topu kaptığında bu sefer 10 pası tamamlamak için kendi aralarında paslaşır. Top oyun alanının dışına çıkmış ise topa en son dokunan takımın rakibinden başlar.

11.12.Araştırmada Kullanılan Geleneksel Çocuk Oyunları

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
17-21 EKİM; 1. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı	Saklambaç: Oyundan önce aşağıdaki şekilde sayışma yapılarak ebe belirlenir. Bir kale belirlenir. Ebe kalede gözlerini kapatarak belirlenen sayıya kadar (20-30 gibi) sayar. Sayma bitince "Yanın yören, sağım solum sobe, saklanmayan ebe" der ve gözlerini açar. Ebe saklanan oyuncuları bulmaya başlar. Ebe herkesi bulursa (sobelerse) içlerinden birini ebe seçer veya en önce sobelenen ebe olur. Eğer ebe yanlış kişiyi sobelerse "Çanak çömlek patladı" olur ve oyun yeniden başlar. Beş Taş Oyunu: <i>Malzemeler:</i> Beş tane yuvarlak taşla oynanır. Oyunun aşamaları şöyledir. <i>Birler:</i> Taşlar serbest yere bırakılır. Ebe yerdeki taşlardan uygun olanını seçer. Seçtiği taşı havaya atar. Her attığında yerden bir taş alıp havaya attığı taşı yakalar. Yerdeki taş bitinceye kadar işlem devam eder. Eğer havaya attığı taşı kapamaz veya yerden almak istediği taştan başka taş dokunursa oynama hakkını arkadaşı kazanır. <i>İkiler:</i> Taşlar yere bırakılır. Taşların içinden uygun olanı ele alınır. Yerdeki taşlar ikiye bölünür. Taşlar ikiye bölünür. Yerdeki taşlar ikiye bölünür. Yerdeki taşlar ikiye bölünür. <i>Üçler:</i> Taşlar yere atılır taşın biri tekli olarak ele alınır. Diğer üçü tek seferde alınmaya çalışılır. <i>Dörtler:</i> Taşlardan uygun olan bir tanesi havaya atılır. Yerde kalan dört taş bir seferde alınmaya çalışılır. <i>Dedeler:</i> Taşlar yere atılır. Başparmak ve şahadet parmağının arası açılarak bir kale görüntüsü verilmeye çalışılır. Oyuncu yerden bir tane uygun taşı eline alır. Rakip oyuncu en son parmağın arasından geçecek taşı seçer. Bu taş diğer taşların parmaklar arasından geçirilmesine engel olacak taştır. Oyuncu eline aldığı taşı havaya atar. Havaya attığı esnada yerdeki taşı kalede geçirmeye çalışır. Bunun için iki hakkı vardır. Birinci seferde taşı düzeltir. İkinci seferde taşı parmakları arasından geçirir. Eğer bu esnada taşı başka bir taşla çarptırır veya havaya attığı taşı kapamazsa hakkını rakip oyuncuya verir. Tüm bunlardan sonra oyunun final bölümüne geçilir. Taşların tamamı avucunun içinde hafifçe yukarı doğru atılır ve avucun tersiyle taşlar tutulmaya çalışılır. Avucunun tersinde en çok taş kalan oyuncu oyunu kazanır.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
24-28 EKİM; 2. Hafta, 1 ders	*Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. *Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-işitsel-genel algı *Karar verme *Dayanışma *Uyum *Kendine güven *Yardımlaşma *Rekabet duygusu ve rakibe saygı *Empati	Birdir Bir: Bu oyunda belli bir kişi sınırlaması yoktur. Kişi sayısı arttıkça oyun daha zevkli bir hale gelir. Birdirbir dünyanın her tarafında sevilerek oynanan bir oyundur. Oyunun başında bir ebe seçilir. Ebe öne eğilerek ellerini dizlerine dayar. Diğerleri birkaç metre arayla sıra oluştururlar. Oyuncular sırayla koşarak eğilmiş duran ebenin üzerinden ellerini sırtına bastırıp bacaklarını açarak atlarlar. Atlarken de sırayla tekerlemenin dizelerini söylerler. “Birdir Bir”, “İkidir iki olur tilki”, “Üçtür üç yapması güç”, “Dörttür dört kuş gibi öt”, “Beştir beş aldım bir eş”, “Altıdır altı yaptım kahvaltı”, “Yedim yedi elim sırtına değdi”, “Sekizim seksek”, “Dokuzum durak”. Dengesini kaybeden ya da düşen oyuncu “yanmış” sayılır ve yeni ebe olur. Bom Oyunu: Oyuncular daire şeklinde yere otururlar ve sayışarak oyuna başlayacak kişiyi seçerler. Birinci oyuncu bir diye bağırır, ikinci oyuncu iki diye saymaya devam eder ancak beş ve beşin katlarında bom diye bağırılır. Oyun çok hızlı oynanır ve duraksayanlar, yanlış yerde bom diyenler ve bom demeyi unutan elenir.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
31 EKİM-4 KASIM; 3. Hafta, 1 ders	*Oyunlarda dengeleme gerektiren hareketleri etkili kullanır. *Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı *Karar verme *Dayanışma *Uyum *El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon *Kendine güven *Yardımlaşma *Rekabet duygusu ve rakibe saygı	Deve Cüce: Grup halinde oynanır. Bir kişi ebe olur. Deve diye bağırınca herkes ayağa kalkar, cüce diye bağırınca herkes yere çöker. Ebe bunları art arda ve hızlı şekilde karışık olarak söyler. Ebenin talimatlarına uymayan yanar ve oyundan çıkar. En son kalan oyunu kazanır ve ebe olur. Elim Sende: Çocuklar bir tekerleme söyleyerek aralarında bir ebe seçtikten sonra ebeden kaçarlar. Ebe ise onlara eli ile dokunmaya çalışır. Ebe kime dokunursa bu defa o çocuk ebe olur. "Elim Sen de Elim Sende Sabaha Kel Kalk Sen de".

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
7-11 KASIM; 4. Hafta, 1 ders	*Oyunlarda dengeleme gerektiren hareketleri etkili kullanır. *Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı *Karar verme *Dayanışma *Uyum *El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon *Kendine güven *Yardımlaşma *Rekabet duygusu ve rakibe saygı	El Kızartmaca: Bir çeşit refleks oyunudur. Hararetli bir oyunun sonunda eller oyunun adına yakışan bir renk alır. Oyuncular karşılıklı yerlerini aldıktan sonra biri ellerini avuçları yukarı gelecek şekilde öne doğru uzatır. Diğeriyse ellerini avuçları aşağı gelecek şekilde arkadaşının elleri üzerine koyar. Elleri altta olan oyuncu sağ, sol ya da her iki elini aniden çekerek arkadaşının elinin üzerine vurmaya çalışır. Vurabilirse, oyuna aynı şekilde devam edilir. Iskalarsa, ellerini üstte koyar ve vurma sırası diğer oyuncuya geçer. Farfara Filli: Bu şaşırtmaca ve taklit oyunu adını oyuna başlarken söylenen sözlerden alır. Grup halinde oynanan ve dikkat gerektiren bir oyundur. Önce bir ebe seçilir. Ebe oyuncuları göremeyeceği ve duymayacağı şekilde gruptan uzaklaşır. Bu sırada oyuncular arasından bir lider seçilir. Ebe liderin kim olduğunu bilmemelidir. Oyuncular bir daire oluşturacak şekilde yerlerini alırlar. Ebe de dairenin ortasına geçer. Oyuncuların hep bir ağızdan “farfara filli ya fili” demesiyle oyun başlar. Lider mümkün olduğu kadar garip ve komik hareketler yapar; örneğin başını bir maymun gibi kaşır veya dil çıkararak zıplar. Diğerleri de hemen onu taklit ederler. Ebe oyuncuları izler ve liderin kim olduğunu bulmaya çalışır. Oyuncular, ebenin işini zorlaştırmak için hareketleri taklit ederken hızlı olmalıdırlar. Ebe liderin kim olduğunu doğru tahmin ederse, lider ebe olur; oyuncular arasından yeni bir lider seçilir ve oyuna devam edilir.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
14-18 KASIM; 5. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı	İstop: Bir top oyunudur. Oyuncular arasından seçilen ebe topu havaya fırlatır ve oyunculardan birinin ismini söyler. İsmi söylenen oyuncu topu yere düşmeden yakalamaya çalışırken, diğer oyuncular toptan uzaklaşmaya çalışırlar. Oyuncu topu yere düşmeden yakalamayı başarsa “İSTOP” diye bağırır. O anda bütün oyuncular oldukları yerde durmak zorundadır. Topu yakalayan oyuncu topu havaya fırlatır ve tekrar oyunculardan birinin ismini söyler. İsmi söylenen oyuncu topu yere düşmeden yakalamayı başaramazsa, topu yakaladığı noktada “İSTOP” diye bağırır ve toptan uzaklaşan bütün oyuncular oldukları yerde dururlar. Ebe diğer bir oyuncuyu toplu vurmaya çalışır. Oyuncu vurulmamak için yerinde sıçrayabilir, eğilebilir ama yerini değiştiremez. Bu oyuncu isterse topu tutmayı da deneyebilir. Topu tutabilirse, bu kez de ona top atan oyuncuyu vurmaya çalışır. Oyuncu topu tutamaz ve vurulursa yeni ebe olur. Top oyuncuya isabet etmezse, topu atan oyuncuya ceza verilir. Bu ceza genellikle diğer oyuncuların bu oyuncuya sırayla top atması şeklindedir. İsim Bitki Şehir: Grup oyunudur. Herkes eline kâğıt kalem alır. Kâğıtlara İsim-Bitki-Şehir-Hayvan-Ünlü-Ülke vs. başlıklarını yazarlar. Oyunculardan biri içinden alfabeyi saymaya başlar. Diğerleri dur deyince hangi harfi söylerse o harfle başlayanları yellerindeki kâğıda yazarlar. İlk tamamlayan 10'a kadar saymaya başlar. 10 deyince herkes kalemleri bırakır. Her başlık 10 puan değerindedir. Aynı şeyleri yazanlar puanın yarısını alır. En çok puan toplayan oyunu kazanır.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
21-25 KASIM; 6. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı	Kutu Kutu Pense: Oyuncular el ele tutuşarak daire olurlar ve melodisiyle “kutu kutu pense Elmamı yense Arkadaşım -bir isim- Arkasını dönse” Tekerlemesini söylerler. Adı söylenen oyuncu arkasını döner. Sırayla herkes arkasını döndükten sonra aynı tekerlemeyle önlerine dönerler. Körebe: Göz bağlama oyunu da denir. Körebe gözleri bağlı olan ebenin öteki oyuncularından birini yakalaması, bazen de yakaladıktan sonra kimliğini söyleyebilmesine dayanır. Yakalanan oyuncu yeni ebe olur.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
28 KASIM-2 ARALIK; 7. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı	Köşe Kapmaca: Beş- altı kişi ile oynanır. Oyunda amaç köşeleri kapmaktır. Bir tane ebe vardır. Oyuncular köşeleri kapmaya çalışırken ebe köşeleri kapmaya çalışır. Dışta kalan ebe olur. Vızz Oyunu: Bir ebe seçilir. Oyuncular ebenin 1-2 m gerisinde dizilirler. Ebe bir eliyle gözlerini kapatır. Ebe, gözlerini örneğin sol eliyle kapatıyorsa, sol elini de sol kolunun altından geçirir ve avucu yukarı gelecek şekilde tutar. Sıradaki oyuncularından biri sessizce ebeye yaklaşır. Ebenin eline vurur ve hemen geriye döner. Bu sırada diğer oyuncular ebeyi şaşırtmak için hep bir ağızdan “vızzz, vızzzz, vızzzz” diye bağırlar. Ebe oyunculara döner ve eline kimin vurduğunu tahmin etmeye çalışır. Tahmini doğruysa vuran oyuncu yeni ebe olur. Tahmini doğru değilse ebe olarak kalır ve oyun devam eder.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
5-9 ARALIK; 8. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı *Empati	Yakan Top: İki grup oluşturulur. Bir grup ortada kalır diğer grubun yarı elamanı bir tarafa, diğer yarısı diğer tarafa geçer. Öyle ki ortadaki grubun önünde ve arkasında düşman grup olmuş olur. Grup elemanlarına ilaveten bir de top alınır. Top uçlardaki grup elemanlarından birine verilir ve oyun başlar. Amaç ortadaki grup elemanlarının hepsini vurmaktır. Uçak: Bir ebeleme oyunudur, 7 kişi ile oynanır. Ebe diğer çocukları yakalamaya çalışır. Yakalanan çocuklar uçak gibi kollarını açarak dururlar. Duran oyuncu ebe tarafından yakalanmamış bir oyuncunun bacaklarının altından geçmesi ile çözülebilir. Oyun ebenin herkesi yakalaması ile biter.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
12-16 ARALIK; 9. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı *Empati	Mendil Kapmaca: Ortada mendili tutacak biri seçilir. Sonra çocuklar aldım verdim ben seni yendim oyunuyla iki gruba ayrılırlar. Çizgilerden çıkış yapan çocuklar arasında mendili yakalayan yakalayamayanı mendille ebelemeye çalışır. Yedi Kiremit: Ortaya yedi kiremit konur, 2 gruba bölünen çocuklar bunu top atıp isabet ettirerek yıkmaya çalışırlar. İlk deviren diğer grubu topla vurma hakkını kazanır. Topla en çok kişi vuran grup kazanır.

SÜRE	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
19-23 ARALIK; 10. Hafta, 1 ders	* Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar. * Yer-mekân-yön-pozisyon-görsel-zaman-genel algı * Karar verme * Dayanışma * Uyum * El-göz, göz-ayak, genel koordinasyon * Kendine güven * Yardımlaşma * Rekabet duygusu ve rakibe saygı *Empati	Topal Tavuk: Bu oyunda ebe topal tavuk olur. Ebe, tek ayaküstünde zıplayarak diğer oyuncuları yakalamaya çalışır. Ebenin yorulunca dinlenebileceği bir yeri vardır. Ebe dinlenince kaleden tekrar çıkar ve oyuncuları yakalamaya çalışır. Kimi yakalarsa ebe bu defa o olur. Kaçan arkadaşlar da bu sırada ebeye vurarak onu kızdırmaya çalışır. Ayakkabını Ebeden Kurtar: Bu oyunu oynamak için bir ipe ve ipi bağlayacak bir direğe ihtiyaç vardır. Oyuna başlamak için önce bir ebe seçilir. Diğer oyuncular da ayakkabılarının tekini çıkarıp direğin dibine koyar. Etrafta geniş bir daire oluşturulur. Ebe de ipin ucunu gergin bir şekilde tutup direğin etrafında koşmaya başlar. Böylece ebe, ayakkabılarını kurtarmaya çalışan çocukları yakalamaya çalışır. Ebe kimi yakalarsa yakalanan ebe olur.

11.13. Benzerlik Raporu

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tez Adı: "Geleneksel Oyunlar ve Eğitsel Oyunların 4. Sınıf Öğrencilerinde Adalet, Yardımlaşma ve Dürüstlük Tutumuna Olan Etkisinin İncelenmesi"

Tezime ilişkin 05/06/2023 tarihinde yapılan Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 16'dır.

Belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

05/06/2023

Adı Soyadı : Özgün AKDENİZ
Öğrenci No : 211383001
Anabilim Dalı : Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Programı : Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

DANIŞMAN ONAYI
UYGUNDUR.
(Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK)

Açıklamalar

- 1-Tez Çalışması Orjinallik Raporu (TÇOR), TURNITIN İntihal Tespit Programı kullanımı için kişisel hesap alma hakkı bulunan tez danışmanları, Enstitülerde görevlendirilen personeller, Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nda görevlendirilen kütüphaneciler tarafından alınır.
- 2-Sayfa sayısı 400'den az olan tezler için tez savunmasından önce ve başarılı olması durumunda düzeltmelerden sonra olmak üzere 2 kez TÇOR alınır.(400 sayfadan fazla olan tezler 400 ve katları şeklinde bölünerek Turnitin veri tabanına yüklenmesi gerekmektedir. Bu gibi durumlarda benzerlik oranının hesaplanmasına ilişkin detaylı forma, kütüphane web sayfasında bulunan Turnitin kullanım kılavuzlarının altından erişilebilir.)
- 3-TÇOR, tezin yalnızca Kapak Sayfası, Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan kısmının tek bir dosya olarak intihal tespit programına yüklenmesi ile alınır.
- 4-Tez savunma sınavı sonrasında başarılı bulunan öğrenci, tez savunma sınavı tarihi sonrasında tezde yapılmış muhtemel değişiklikleri içeren dosya kullanılarak alınmış ikinci bir intihal raporundaki bilgiler kullanılarak hazırlanmış ve tez danışmanı tarafından onaylanarak imzalanmış ikinci bir "Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orjinallik Raporu"nu Enstitüye teslim etmekle yükümlüdür.
- 9-Turnitin Hakkında Bilgiler: <http://kutuphane.cbu.edu.tr/turnitin.9370.tr.html>

11.14.Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

ADI	ÖZGÜN	SOYADI	AKDENİZ
-----	-------	--------	---------

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mezuniyet Yılı
Doktora/Uzmanlık		
Yüksek Lisans		
Lisans	Celal Bayar Üniversitesi/Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu/Beden Eğitimi Öğretmenliği	2011

İş Deneyimi

Görevi	Kurumu	Süre
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni	Ahmet Fakılı Ortaokulu	3 yıl 3 ay 15 gün
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni	Şehit Cemal Aybey İmam Hatip Ortaokulu	2 yıl 4 ay 6 gün
Müdür Yardımcısı (görevlendirme)	Gördes Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	0 yıl 10 ay 1 gün
Müdür Vekili	Cumhuriyet Ortaokulu	1 yıl 0 ay 0 gün
Müdür Yardımcısı	Cumhuriyet Ortaokulu	1 yıl 1 ay 0 gün
Müdür Yardımcısı	Fatih Anadolu Lisesi	1 yıl 7 ay 27 gün

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama	Konuşma	Yazma
İngilizce	Orta	Zayıf	Orta
-	Yabancı Dil Sınav Notu		

YDS/e-YDS	ÜDS	YÖK DİL	IEL TS	TOEF LIBT	TOEF LPBT	TOEF LCBT	FCE	CAE	CPE
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
ALES	77,05	70,21	63,09

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma Bilgisi
Microsoft Office	İyi
IBM SPSS	Orta