

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ZEKA VE AKIL OYUNLARI DERSİNİN DEĞERLER
EĞİTİMİNDEKİ ROLÜNÜN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Asuman Sadıkoğlu

İstanbul Temmuz, 2017

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ZEKA VE AKIL OYUNLARI DERSİNİN DEĞERLER
EĞİTİMİNDEKİ ROLÜNÜN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Asuman Sadıkoğlu

Danışman: Prof. Dr. Midrabi Cihangir Doğan

İstanbul Temmuz, 2017

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Ortak Lisansüstü Program Açılmasına İlişkin protokol kapsamında açılan tezli yüksek lisans programında hazırlanan bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN (Danışman)



Üye Yrd. Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

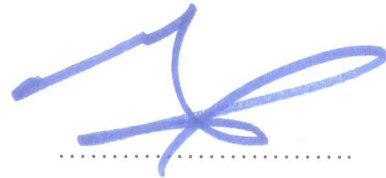


Üye Yrd. Doç. Dr. Hatice KADIOĞLU ATEŞ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. İbrahim GÜNEY

Enstitü Müdür V.

ÖNSÖZ

Hızla değişen ve gelişen dünya şartları yeni teknolojileri ve yeni sistemleri de beraberinde getirmektedir. Bu sistemler içerisinde yer alan Z kuşağının eğitim sorununu mevcut ezberci zihniyete sahip Türk eğitim sistemi karşılayamamakta ve eğitim sistemlerini geliştirmiş ülkelerle yarıştıramamaktadır. İnsan beyninin yaratıcı ve üretken kısmını destekleyen zeka ve akıl oyunları algısal bir anlamda bütüncül bir yaklaşımla gelecek nesle yararlı olacak, gençlerimizin çok yönlü düşünürken, içsel anlamda ve davranışsal boyutta değer kazanımlarında verimli sonuçlar ortaya çıkaracaktır.

Uzun yıllardır okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde öğrencilerime verdiğim zeka oyunları eğitimiyle tespit ettiğim öğrenci kazanımları çocukların sadece bilişsel düzeyde değil, değerleri algılama ve pekiştirme yönünde de olumlu anlamda bir gelişime neden olduğu yönündedir. Sınıf ortamında uygulanan farklı türde zeka oyunları, bireysel, karşılıklı yada grup oyunu türünde devam ederken dersin iç dinamiğinde arkadaşına ya da kendi öz benliğine karşı birçok değeri pekiştiren öğrenciler, sınıf içi kurallarla beraber sabırlı olma, saygı, sevgi, kazanma ve kaybetmeyle yüzleşme, empati, birlik-beraberlik gibi pek çok değeri yaparak yaşayarak, zeka oyununun oynanması sürecinde içselleştirebilmektedir.

Bu tez çalışmasında zeka ve akıl oyunları dersinin amaç ve kazanımlar, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme süreci başlıklarında öğretmen görüşlerine göre incelenmesi ve bu başlıkların her birinin değerler eğitimi üzerindeki etkisinin gözlenmesi yer almaktadır.

Öncelikle tez yazım aşamamda bana bilgi ve tecrübesiyle destek olan kıymetli hocam Prof.Dr. Cihangir Doğana teşekkürlerimi sunarım. Değerler eğitimine bakış açımın gelişmesine katkısı olan değerli hocam Prof.Dr. Mehmet Zeki Aydın hocama teşekkürlerimi sunarım. Bu zorlu tez sürecimde yaşamım boyunca başardığım her işten mutluluk duyan anne ve babama teşekkürlerimi bir borç bilirim. Yaşamım boyunca bugünkü farkındalığım adına hayatıma değip geçen insanlara teşekkürlerimi sunarım.

İSTANBUL, TEMMUZ 2017

ASUMAN SADIKOĞLU

ÖZET

ZEKA VE AKIL OYUNLARI DERSİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNDEKİ ROLÜNÜN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Asuman Sadıkoğlu

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Midrabi Cihangir Doğan

Temmuz-2017, 125 + ix sayfa

Bu çalışmada öğrenenlerin değerleri düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenme sürecine etkin katılım ile etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için bir potansiyele sahip olan zekâ oyunları, öğrenme süreçlerinde kullanılmıştır. Zekâ oyunlarının öğrenme süreçlerinde kullanılmasının öğrencilerin değerler eğitimini kazanmasında ne tür etkilerinin olduğu öğretmen görüşlerine göre araştırılmıştır. Bu çalışma ile hem zekâ oyunlarının değerleri öğrenme ve öğretme süreçlerine etkileriyle ilgili alan yazına bir katkı sunulmuş hem de öğretmenler için zekâ oyunları aracılığı ile değerler eğitiminin nasıl sağlanacağı ve bunun süreçlerine nasıl entegre edilebileceği ile ilgili örnekler ve öneriler getirilmiştir.

Araştırma kapsamında 258 tane ilkokul ve ortaokulda görev yapan zeka ve akıl oyunları öğretmenine Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeği ve Değerler Eğitimi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre zeka ve akıl oyunları bireyler arası ilişkileri olumlu yönde etkilemektedir. Zeka ve akıl oyunları eğitimi öğrencilerin milli değerlerini, evrensel değerleri öğrencilerin özerkliğini artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Zeka ve akıl oyunları, değerler eğitimi, öğretmen görüşleri.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE ROLE OF INTELLIGENCE AND MIND GAMES IN VALUE EDUCATION ACCORDING TO TEACHER'S OPINIONS

Asuman Sadıkoğlu

Master, Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Instructor: Prof. Dr. Midrabi Cihangir Doğan
July-2017, 125 + ix pages

In this study, intelligence games, which have the potential to enable learners to develop value thinking skills and effective participation in learning process and effective learning, have been used in the learning process. The effects of using intelligence games in the learning process in the acquisition of values education of the students were researched according to the opinions of teachers. In this study, a contribution is made to the field related to the effects of learning and teaching values of intelligence games on the values of intelligence games, and examples and suggestions are given about how to teach values education through intelligence games and how to integrate them into their processes.

Within the scope of the research, Intelligence and Intellect Games Scale and Values Education Scale were applied to 258 elementary and secondary school intelligence and mind games teachers. According to findings from the research, intelligence and mind games play a positive role in interpersonal relations. Intelligence and mind games increase the national values of education students and universal values increase the autonomy of students.

Key Words: Intelligence and mind games, education of values, teacher views.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLOLAR LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	3
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	7
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Zeka ve Akıl Oyunları.....	12
2.1.1. Oyun Tanımı	12
2.1.2. Oyunların Temel Faktörleri	13
2.1.3. Oyun Türleri.....	14
2.1.4. Eğitsel Oyunlarda Kullanılan Öğretim Stratejileri ve Yaklaşımları	20
2.1.5. Zeka ve Akıl Oyunları Dersi Öğretim Programı.....	27
2.1.6. Zeka ve Akıl Oyunlarının Sağladığı Kazanımlar.....	30
2.2. Değerler Eğitimi.....	37
2.2.1. Değerler.....	37
2.2.2. Değerlerin Sınıflandırılması.....	38
2.2.3. Sosyal Değerler	45
2.2.4. Değerler Eğitimi.....	47
2.2.5. Okullarda Değerler Eğitimi.....	48
2.2.6. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü	53
2.3. İlgili Araştırmalar	54
2.3.1. Zeka ve Akıl Oyunları İle İlgili Araştırmalar	54
2.3.2. Değerler Eğitimi İle İlgili Araştırmalar.....	58

3. YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırmanın Modeli	64
3.2. Evren ve Örneklem	64
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	66
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	66
3.3.2. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeği	66
3.3.3. Değerler Eğitimi Ölçeği	67
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	67
4. BULGULAR VE YORUMLAR	68
4.1. Ölçeklere İlişkin Betimleyici İstatistikler	68
4.2. Hipotezlerin Sınanması	68
4.3. Fark Analizleri	72
4.3.1. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeği ile Katılımcıların Özellikleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Testler.....	72
4.3.2. Değerler Eğitimi Ölçeği ile Katılımcıların Özellikleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Testler.....	80
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
5.1. Tartışma.....	89
5.2. Sonuç.....	99
5.3. Öneriler	100
KAYNAKÇA	103
EKLER.....	121
ÖZGEÇMİŞ.....	125

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Eğİtsel Oyunlar İçin Temel Tasarım Kriterleri	16
Tablo 2. Oyun Tabanlı Öğrenme ile Geleneksel Sınıf Karşılaştırması.....	23
Tablo 3. Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	64
Tablo 4. Ölçeklere İlişkin Betimleyici İstatistikler	68
Tablo 5. Ölçekler Arasında Görülen İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi.....	68
Tablo 6. Zeka ve Akıl Oyunlarının Bireyler Arası İlişkiler Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi	70
Tablo 7. Zeka ve Akıl Oyunlarının Milli Değerler Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi	70
Tablo 8. Zeka ve Akıl Oyunlarının Evrensel Değerler Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi	71
Tablo 9. Zeka ve Akıl Oyunlarının Özerklik Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi	71
Tablo 10. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin Cinsiyete Göre Farklılaşması.....	72
Tablo 11. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin Yaşa Göre Farklılaşması.....	73
Tablo 12. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin Ekonomik Duruma Göre Farklılaşması	74
Tablo 13. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılaşması.....	75
Tablo 14. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin En Son Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılaşması.....	76
Tablo 15. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Farklılaşması.....	77
Tablo 16. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşması... 78	
Tablo 17. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin Görev Türüne Göre Farklılaşması	79
Tablo 18. Değerler Eğitimi Ölçeğinin Cinsiyete Göre Farklılaşması	80
Tablo 19. Değerler Eğitimi Ölçeğinin Yaşa Göre Farklılaşması	81
Tablo 20. Değerler Eğitimi Ölçeğinin Ekonomik Duruma Göre Farklılaşması	83
Tablo 21. Değerler Eğitimi Ölçeğinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılaşması.....	84
Tablo 22. Değerler Eğitimi Ölçeğinin En Son Mezun Olunan Okula Göre Farklılaşması.....	85

Tablo 23. Değerler Eğitimi Ölçeğinin Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Farklılaşması	86
Tablo 24. Değerler Eğitimi Ölçeğinin Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşması.....	87
Tablo 25. Değerler Eğitimi Ölçeğinin Görev Türüne Göre Farklılaşması.....	88



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Oyun Tabanlı Öğrenme Modeli	23
Şekil 2. Kuramsal Çerçeve.....	27



1. GİRİŞ

Sanayi toplumundan bilgi ve teknoloji toplumuna geçişle birlikte eğitim sisteminde de değişimler olmuştur. Günümüz öğrenenleri eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi düşünme becerilerinin yanı sıra iletişim, işbirliği ve bilgi-iletişim teknolojilerini kullanma gibi becerilere ihtiyaç duymaktadır. Bununla birlikte 21. yüzyılda eğitim eğilimlerinin odak noktası “öğretim” den “öğrenme” ye doğru kaymıştır (Goad, 2012). Bu doğrultuda eğitim-öğretim sistemleri, bahsedilen becerileri kazanmada kritik öneme sahip yapılandırmacı yaklaşım temelinde yeniden düzenlenerek öğretmen merkezli yaklaşım yerine öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemiştir. Öğrenenlerin bilgilerini kendilerinin oluşturduğu vurgulanan (Airasian ve Walsh, 1997) yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin aktif olduğu ve sosyal etkileşimin desteklendiği öğrenme ortamlarının oluşturulması önem kazanmıştır. “Duyduğumu unuturum, gördüğümü hatırlarım, yaptığımı anlarım” atasözünde Konfüçyüs yaparak-yaşayarak öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenci gereksinimleri dikkate alınarak, düşünme becerilerinin gelişimine odaklanılmaktadır. Bu bağlamda eğitim programlarında tüm öğrenenler için aynı hedeflerin belirlenmesi ve aynı hedeflere ulaşmasının beklenmesi yaklaşımından uzaklaşmıştır (Koç ve Demirel, 2004). Yapılandırmacılıkta “ne öğretilmeli” yerine “birey nasıl öğrenir” sorusu ile ilgilenilmekte ve süreç odaklı hedefler belirlenmektedir. Süreç temelli yaklaşımda ise düşünme becerilerinin geliştirilmesi, bilginin kalıcılığı, öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması gibi konular önem kazanmaktadır (Koç ve Demirel, 2004). Bu sebeple yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki öğretimsel aktivitelerde birincil bilgi kaynakları ve öğrencilerin elleriyle kullanabileceği materyaller bulunmalıdır (Brooks ve Brooks, 1999, s. 17). Bu doğrultuda öğrenme ortamlarında öğrenenler için yapılandırmacı yaklaşıma ve yenilikçi öğrenme deneyimlerine uygun araçlardan biri de oyunlardır.

Öğrenme ortamlarında oyunlar öğrenenlerin aktif katılımı açısından bir araç olarak görülmektedir (Chen vd., 2012). Oyunlar hayal gücü, rekabet, zevk, endişe, belirsizlik, karar, tartışma ve duygusal bağlanma gibi özellikleriyle (Prensky, 2008) bireyleri içsel olarak motive eden araçlardır. Bu özelliklerden bazılarının iyi bir şekilde kullanımı ile

sıkıcı bir ders bile öğrenciler için ilgi çekici ve zevkli hale getirilebilmektedir (Chen, vd., 2012). Öte yandan, alan yazında oyunların, görsel ve uzamsal yetenekler (Barlett, Anderson, ve Swing, 2009), problem çözme becerileri (Kiili, 2007), analogik akıl yürütme (Williams, Ma, Feist, Richard, ve Prejean, 2007) ve konu alanının öğrenilmesi (Rossiou ve Papadakis, 2008; Papastergiou, 2009) gibi çeşitli öğrenme kazanımlarını desteklediği bildirilmektedir.

Oyun oynama, öğrenme ve insan gelişimi ile birleşiktir. Aslında insan, belli kurallar içinde oyun oynamakla sosyal ve kültürel bir bağlam içinde bilişsel ve duyuşsal gelişimini sağlamaktadır (Yang, 2012). Öğrenciler oyunları kullanarak gerçekçi ortamlarda araştırma, keşfetme ve sorgulama sonucunda kavramları ve kavramlar arası ilişkileri yapılandırmaktadır. Bu açıdan oyun tabanlı öğrenmede “yaparak öğrenme” ve “aktif öğrenme” kavramları önemli yapılandırmacı ilkelerdir (Yang, 2012). Oyunla öğrenme, oyundaki görevlerin tamamlanması sonucu ortaya çıkmakta, oyun içeriği ile bilgi artmakta ve oyun oynarken beceriler gelişmektedir (McFarlane, Sparrowhawk, ve Heald, 2002). Oyunlar probleme dayalı öğrenme ortamı içerisinde müfredat içeriğinin uygulanmasıyla öğrenenlerin ilgi ve motivasyonlarını artırarak, akademik performanslarının gelişimini sağlamaktadır (Yang, 2015).

Öğrenme süreçlerinde oyunların kullanıldığı bir öğrenme yöntemi olan oyun tabanlı öğrenme problem tabanlı öğrenmenin bir türüdür ve problem tabanlı öğrenme açısından bakıldığında oyun tabanlı öğrenme, problem çözmenin birçok özelliğini barındırmaktadır (Ebner ve Holzinger, 2007). Yapılandırmacı yaklaşım ilkelerinin kullanıldığı bu yöntemde bireyler aktif olarak öğrenirler ve içsel olarak motive olurlar (Wu vd., 2012). Oyun tabanlı öğrenme yönteminde, bireyler kavramları ve ilişkileri yapılandırırken oyunları kullanırlar.

Eğitsel amaçla kullanılan oyunlar incelendiğinde, sık kullanılan oyun türlerinin simülasyonlar, bulmacalar (ör: yapboz), aksiyon ve macera oyunları olduğu görülmektedir (Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey, ve Boyle, 2012). Eğitsel amaçla kullanılacak ve öğrenenlerin problem çözme gibi düşünme becerilerini (Ott ve Pozzi, 2012) ve genel okul başarısını (Bottino, Ott, ve Tavella, 2013a) etkileyebilecek potansiyeldeki araçlardan biri de zekâ oyunlarıdır. Zekâ oyunları, problemlerin çözümünde bireylerin bazı stratejileri ve düşünme becerilerini kullanmasını gerektiren oyunlardır (Muller ve Pearlmutter, 1985). Zekâ oyunları ile bireylerin; eleştirel

düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi bilişsel becerilerini geliştirmenin yanı sıra onlara faydalı ve eğlenceli zaman geçirme alışkanlığı kazandırarak kötü alışkanlıklar edinmelerinin de önemli ölçüde önüne geçilebilir.

Bu çalışmada öğrenenlerin, değerleri düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenme sürecine etkin katılım ile etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için bir potansiyele sahip olan zekâ oyunları öğrenme süreçlerinde kullanılmıştır. Zekâ oyunlarının öğrenme süreçlerinde kullanılmasının öğrencilerin değerler eğitimini kazanmasında ne tür etkilerinin olduğu öğretmen görüşlerine göre araştırılmıştır. Bu çalışma ile hem zekâ oyunlarının değerleri öğrenme ve öğretme süreçlerine etkileriyle ilgili alan yazına bir katkı sunulmuş hem de öğretmenler için zekâ oyunları aracılığı ile değerler eğitiminin nasıl sağlanacağı ve bunun süreçlerine nasıl entegre edilebileceği ile ilgili örnekler ve öneriler getirilmiştir.

1.1. Problem

Ülkemizdeki okullarda öğrenmelerin çoğu bilişsel düzeyde gerçekleşmekte, inanç, tutum, değer gibi duyuşsal alana geçememektedir. Bu da eğitimin zihinsel öğrenmelerle sınırlı kalmasına ve duyuşsal alanda etkililiğinin azalmasına sebep olmaktadır. Değerler eğitimi açısından da eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bilişsel düzeyde kalmasını engellemek amacıyla alternatif yöntem, teknik ve uygulama araçların geliştirilmesi önerilmektedir (Aydın, 2011).

Son zamanlarda değerler eğitiminin öneminin farkına varıldığından dolayı, değerlerin bireylere nasıl kazandırılacağı konusunda çalışmalar yapılmakta; sevgi saygı, adalet, hoşgörü, paylaşma vb. değerleri kapsayan eğitim programları geliştirilmektedir (Aydın ve Akyol, 2012).

Millî Eğitim Bakanlığı, değerler eğitimi konusunun, okullarda nasıl yürütüleceğine dair bir genelge yayımlayarak, değerler eğitimi konusuna verdiği önemi ortaya koymuş hem de yapılabilecek etkinlik örneklerini belirtmiştir. Bu etkinlikleri organize etme ve rehberlik görevini ise, eğitimcilere bırakmıştır. Önerilen bu etkinlik örneklerinden birisi de değerler eğitimi konusunda WEB ortamlarının oluşturulmasıdır (MEB, 2010).

Değerler eğitiminin diğer tüm eğitim kollarında olduğu gibi doğrudan ezberci bir eğitim mantığı ile sağlanması mümkün değildir. Çünkü, içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında eğitim sisteminin “ezbere dayalı” ve “geleneksel” olması sıklıkla eleştirilmekte ve 21. yüzyıl öğrenenleri için yenilikçi öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının gerekliliği vurgulanmaktadır. Nitekim bilgi düzeyinde okuyup dinlediklerini tekrar eden bireyler en yalın tabiri ile “bilgi zengini, deneyim fakiri” olurlar. Zira örgün ve yaygın eğitimde amaç bireylerin hayata hazırlanması olmalıdır. Bu da ancak, bireylere bilgi yanında kavrama, uygulama, analiz sentez, değerlendirme gibi bilişsel beceriler kazandırmakla sağlanabilir. Bununla birlikte eğitimin uluslararası kabul gören temel amaçlarından biri de öğrencilerin düşünme becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesidir (Bottino, Ferlino, Ott, ve Tavella, 2007). 21. yüzyıl öğrenenleri gittikçe karmaşıklaşan bir hayata hazırlanmak için önemi artan problem çözme, muhakeme etme ve eleştirel düşünme gibi becerilere ihtiyaç duymaktadır (Kay, 2010).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretim programları incelendiğinde, derslerin öğretim programlarının genel hedeflerinde değerler eğitimine sıklıkla vurgu yapılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Fakat okullardaki öğretim etkinliklerinin bu değerleri kazandırma açısından yetersiz olduğu görülmektedir.

Alan yazında zekâ oyunları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların hiçbirisinde zeka ve akıl oyunlarının değerler eğitimindeki rolü araştırılmamıştır. Mevcut çalışmalarda ise genel olarak tek bir zekâ oyununun belirli bilişsel ve duyuşsal değişkenlere etkilerinin araştırılması, zekâ oyunlarının bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasını engellemektedir. Bununla birlikte alan yazındaki çalışmaların nitel ağırlıklı olması ve deneysel olan çalışmaların kontrol grubundan yoksun olarak tek gruplu desen şeklinde tasarlanması zekâ oyunlarının bilişsel ve duyuşsal etkilerinin genellenebilirliği açısından sınırlılık oluşturmaktadır. Alan yazındaki çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde eğitsel bağlamda çalışılan zekâ oyunlarının çoğunluğunun herhangi bir ders/konu alanı öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmediği de görülmektedir. Bu doğrultuda zeka ve akıl oyunlarının değerler eğitimini sağlamadaki rolü hakkında çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Zeka ve akıl oyunları sayesinde öğrenci davranışları üzerinde yönlendirici etki oluşturulabilmekte, oyun esnasında öğrencinin karşılaştığı durumlar karşısında geliştirdiği karar mekanizmaları kendisinin belirli değerleri kazanmasını sağlayabilmektedir. Bu noktada zeka ve akıl oyunları ile öğrencilere bireyler arası ilişkiler, milli değerler, evrensel değerler ve özerklik gibi değerler eğitiminin verilebileceği düşünülmektedir.

Bu çerçevede araştırma; yürürlükte olan zeka ve akıl oyunları dersinin amaç ve kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci başlıklarında öğretmen görüşlerine göre incelenmesi ve bu başlıkların her birinin değerler eğitimi üzerindeki etkisinin gözlenmesi için gerçekleştirilecektir. Böylelikle ülkemiz genelinde bu ders hakkında genel bir farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. Bununla birlikte oyun esnasında öğrencinin galibiyete ulaşmak için harcadığı çaba ve rakip ya da rakipler ile kurduğu ilişki sayesinde kazandığı değerlerin de araştırılması bakımından önem taşımaktadır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı; yürürlükte olan zeka ve akıl oyunları dersinin amaç ve kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci başlıklarında öğretmen görüşlerine göre incelenmesi ve bu başlıkların her birinin değerler eğitimi üzerindeki etkisinin gözlenmesidir.

Araştırmanın uygun yöntemlerle incelenebilmesi için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Zeka ve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolü nedir?
 - a. Zeka ve akıl oyunları eğitimi, öğrencilerin bireyler arası ilişki düzeyini etkilemekte midir?
 - b. Zeka ve akıl oyunları eğitimi, öğrencilerin milli değerler düzeyini etkilemekte midir?
 - c. Zeka ve akıl oyunları eğitimi, öğrencilerin evrensel değerler düzeyini etkilemekte midir?
 - d. Zeka ve akıl oyunları eğitimi, öğrencilerin özerklik düzeyini etkilemekte midir?

2. Öğretmenlerin zeka ve akıl oyunları dersine yönelik görüşleri kişisel bilgilerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - a. Öğretmenlerin zeka ve akıl oyunları dersine yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğretmenlerin zeka ve akıl oyunları dersine yönelik görüşleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğretmenlerin zeka ve akıl oyunları dersine yönelik görüşleri ekonomik duruma göre farklılaşmakta mıdır?
 - d. Öğretmenlerin zeka ve akıl oyunları dersine yönelik görüşleri görev yapılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
 - e. Öğretmenlerin zeka ve akıl oyunları dersine yönelik görüşleri en son mezun olunan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
 - f. Öğretmenlerin zeka ve akıl oyunları dersine yönelik görüşleri mesleki kıdem durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - g. Öğretmenlerin zeka ve akıl oyunları dersine yönelik görüşleri okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre farklılaşmakta mıdır?
 - h. Öğretmenlerin zeka ve akıl oyunları dersine yönelik görüşleri eğitim verdikleri toplam öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
 - i. Öğretmenlerin zeka ve akıl oyunları dersine yönelik görüşleri görev türüne (öğretmen ya da yönetici) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri kişisel bilgilerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - a. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri ekonomik duruma göre farklılaşmakta mıdır?
 - d. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri görev yapılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
 - e. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri en son mezun olunan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
 - f. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri mesleki kıdem durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

- g. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre farklılaşmakta mıdır?
- h. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- i. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri görev türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Eğitimden beklenen, bireylere salt bilgi kazandırmakla beraber, bireylerin topluma uyum sağlayarak toplumsal kalkınmayı oluşturma ve toplumun benimsediği değerleri bir sonraki nesle planlayarak aktarmaktır (Ada ve Ünal, 2000; Dönmez ve Cömert, 2007). Bu açıdan okulların görevi sadece bilgi ve beceri kazandırmak değil, bireylere karakter ve değerler eğitimi açısından da temel insani değerleri özümsetmektir (Ada, Baysal ve Korucu, 2005). Eğitim kurumları düzenli olma, adil olma, temiz olma gibi değerleri öğrencilere öğretmede rehberlik ederler (Akbaş, 2008). Okullarda bu görev öğretmenlere düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri sorumluluğunda, belirlenen değerlerin eğitim-öğretim yılı içerisinde öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır.

Ülkemizdeki okullarda öğrenmelerin çoğu bilişsel düzeyde gerçekleşmekte, inanç, tutum, değer gibi duyuşsal alana geçememektedir. Bu da eğitimin zihinsel öğrenmelerle sınırlı kalmasına ve duyuşsal alanda etkililiğinin azalmasına sebep olmaktadır. Değerler eğitimi açısından da eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bilişsel düzeyde kalmasını engellemek amacıyla alternatif yöntem, teknik ve uygulama araçların geliştirilmesi önerilmektedir (Aydın, 2011).

Son zamanlarda değerler eğitiminin öneminin farkına varıldığından dolayı, değerlerin bireylere nasıl kazandırılacağı konusunda çalışmalar yapılmakta; sevgi saygı, adalet, hoşgörü, paylaşma vb. değerleri kapsayan eğitim programları başlanmıştır (Aydın ve Akyol, 2012).

Millî Eğitim Bakanlığı, değerler eğitimi konusunun, okullarda nasıl yürütüleceğine dair bir genelge yayımlayarak, değerler eğitimi konusuna verdiği önemi ortaya koymuş, hem de yapılabilecek etkinlik örneklerini belirtmiştir. Bu etkinlikleri organize etme ve rehberlik görevini ise, eğitimcilerle bırakmıştır. Önerilen bu etkinlik

örneklerinden birisi de değerler eğitimi konusunda çeşitli eğitsel oyun ortamlarının oluşturulmasıdır (MEB,2010).

Öğrenme, iş ve günlük hayatta önemli becerilerden sayılan düşünme becerileri, 21. yüzyılda daha da önem kazanmıştır. Bu becerilerin geliştirilmesinde önemli bir potansiyele sahip zekâ oyunları vasıtasıyla gençlerin, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi bilişsel becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunulabilir.

Zeka ve akıl oyunları programında, standart bir programdan çok öğrencilerin ilgi ve gelişim özelliklerine göre öğretmen tarafından yapılandırılması gereken, esnek bir çerçeve program olarak tasarlanan ZOD öğretim programının öğrencilerin olumlu duyuşsal gelişimini sağlamak için dikkatle işlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Ancak bu konuda böyle bir dersi daha önce lisans eğitiminde almamış öğretmenlere yeterli açıklama ve rehberliğin yapılmadığı da görülmektedir (TTKB, 2016). Sonuç olarak, bu dersin uygulamalarının nasıl yürütüldüğü, ölçme-değerlendirme sürecinin nasıl olduğu, öğrenci-öğretmen materyalleri, dersten beklentiler, süreçte karşılaşılan problemler ve en önemlisi bu sorunların giderilmesine yönelik önerilerle ilgili çalışmaların olmadığı görülmektedir.

Zekâ oyunları oynamanın mantıksal ve muhakeme becerilerinin gelişimine etkisini inceleyen az sayıda çalışma olmakla birlikte (Bottino, vd., 2007; Ott ve Pozzi, 2012) zekâ oyunlarının öğrenme kazanımlarına entegre edilerek akademik başarının geliştirilmesi ve desteklenmesi konusunda da sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Bottino ve Ott, 2006; Bottino, vd., 2013a).

Diğer yandan, ZOD ile ilgili yukarıda tanımlanan bu önemli kazanımların öğrencilerin ömür boyu kullanacakları çok önemli zihinsel ve bilimsel beceriler olduğu yadsınamaz. Dolayısıyla bu yeterliklerin kazandırılması yönünde yapılacak her türlü araştırma ve çalışmanın değerli olduğu ve dikkate alınması gerektiğine inanılmaktadır. Bununla birlikte zeka oyunlarının değerler eğitimindeki rolünü araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmadan elde edilen araştırma bulguları, zekâ oyunlarının değerler eğitime entegrasyonu konusundaki alan yazına katkıda bulunacaktır. Alan yazında zekâ oyunları ile ilgili çalışmalar az olmakla birlikte

mevcut çalışmaların genellikle nitel olması ve deneysel çalışmaların azlığı da bu çalışmanın önemini artırmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçek ve görüşmedeki sorulara samimiyetle cevap vermişlerdir.
2. Araştırma grubundaki öğretmenler kültürel açıdan benzerdir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye, Üsküdar ve Kadıköy ilçelerinde zeka ve akıl oyunları dersi veren ilkokul ve ortaokulda görevli 258 tane öğretmen ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın bulguları kullanılan anket formu ve ulaşılan alan yazın ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yürürlükte olan Zeka ve Akıl Oyunları Dersi Öğretim Programı'nın kapsamı ile sınırlıdır

1.6. Tanımlar

Zeka: Zeka, bireyin gerek sorunları çözerken, gerek çevreye uyum sağlarken var olan tüm yetenek ve becerilerini kullanması ile ortaya çıkan düzeydir. Bireylerin çevreye uyumu, olaylara tepkileri, tepki hızları farklılık gösterir. Bu farkın temelinde zeka ve bireysel farklılık yatar (Çakar ve Arbak, 2004).

Akıl: Sözlüklerde genel olarak; bağlamak, engel olmak, menetmek, alıkoymak, idrak etmek, muhakeme kabiliyeti, kavrayış, zekâ, insanların tehlikeye düşmesine engel olan şey, insanı diğer canlılardan ayıran ve onu sorumlu kılan yetenek ya da düşünme, kavrama ve bilgi elde etme gücü olarak anlamlandırılmaktadır (Çağlayan, 2011).

Değerler: Toplum tarafından onaylanmış temel motivasyonların sözlü temsilcileridir (Baysal, 2013, s.2).

Eğitsel oyun: Eğitsel hedefler göz önüne alınarak, öğrenenin bilişsel ve duyuşsal boyutlarda ilerlemesini ve hedefleri davranışa dönüştürmesini sağlayan bireysel ya da birden fazla oyunculu oyunlardır (Aksoy, 2014).

Zekâ oyunu: Problemlerin çözümünde bireylerin bazı stratejileri ve mantıksal problem çözme becerilerini kullanmasını gerektiren oyunlardır (Muller ve Pearlmutter, 1985; Alessi ve Trollip, 2001).

Problem çözme: Çeşitli çözüm yolları olan problemlerle uğraşmaktır (Schoenfeld, 2007). Başka bir ifade ile problemlerin sebeplerini ve çözümlerini bulabilme yeteneğidir (Chan ve Wu, 2007, akt. Yang, 2012).

Akademik başarı: Bir öğretim programının sonucunda öğrencinin program kazanımlarıyla ilgili sergilediği yeterlik düzeyidir (Demirel, 2003).

Katılım: Dikkatin istekli ve hevesli olarak verildiği zihnin heyecanlı ve eğlenceli bir halidir (Rozendaal, Braat, ve Wensveen, 2010).

Akış hissi: Tam anlamıyla bir etkinlik içerisine kendini verme durumudur (Csikszentmihalyi, 1991).

Stratejik düşünme: Bireyin önceden öğrendiği kuralları ya da becerileri bir durumla karşılaştığında bu becerilerin yeni bir bileşimini kullanarak çözme yöntemidir (Kahn, 1981, akt. Thompson, 2001).

Aktif öğrenme: “Öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir” (Açıkgöz, 2014, s. 17).

Sosyal öğrenme: Öğrenmenin diğer bireylerle etkileşim sonucu ortaya çıktığını ve öğrenme ile katılımın farklı etkinlikler olarak düşünülmemesi gerektiğini söyleyen öğrenme kuramıdır (Saljo, 1999, akt. Miller, 2013).

Oyun tabanlı öğrenme: Problem tabanlı öğrenmenin bir uzantısı olarak, yapılandırmacı ilkelerin öğrenmeye rehberlik ettiği bir aktif öğrenme ve içsel olarak motive edici bir deneyimdir (Wu, vd., 2012).

Oyunlaştırma: Oyun olmayan süreçlere, ortamlara, programlara oyun mekaniklerinin ve dinamiklerinin eklenmesidir (De Freitas ve de Freitas, 2013).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan oyun, oyun tabanlı öğrenme, sosyal öğrenme, aktif öğrenme ve oyunlaştırma kavramları, sonrasında araştırmada incelenen problem çözme, stratejik düşünme, katılım ve akış değişkenleri açıklanarak araştırma konusu ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Zeka ve Akıl Oyunları

2.1.1. Oyun Tanımı

Öğrenme ortamlarında uzun zamandır kullanılan oyunların evrensel olarak kabul gören bir tanımı bulunmamakla birlikte (Kiili, 2005b, s. 12) alan yazında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Dempsey, Lucassen, Haynes ve Casey (1996) oyunu, bir veya daha fazla oyuncunun olduğu, hedefleri, sınırlamaları, getirileri ve sonucu olan, kural temelli ve bazı açılardan yapay olan ve rekabet unsurları taşıyan (oyuncu kendisiyle rekabet ediyor olsa bile) bir etkinlikler bütünü olarak tanımlarken; Schell (2014) ise, eğlenceli bir yaklaşıma sahip bir problem çözme etkinliği olarak tanımlamıştır. İkinci tanıma göre oyun tasarımcısı kendisine “oyuncunun başarılı olması için hangi problemi çözmelidir?” sorusunu sormalıdır. Eğitsel oyun ise, oyun yapısının öğretimsel içeriği öğrettiği oyun olarak tanımlanmaktadır (Dempsey, vd., 1996). 1990’ların başlarında eğitim - education- ve eğlence -entertainment- kelimelerinden türetilen ve eğitici eğlence anlamına gelen “edutainment” kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Perrone, Clark, ve Repenning, 1996; Okan, 2003).

Bu kavram ile eğitim ile eğlence kavramları birleştirilerek eğlenerek öğrenme olgusuna vurgu yapılmıştır. Eğlenerek öğrenme aracı olan oyunların, eğitsel olarak kullanıldığında öğrenme ortamları için birtakım faydaları bulunmaktadır. Bunların başında öğrenenleri etkili şekilde motive etmesi gelmektedir. Öğrenenler ders çalışmak istemediklerinde oyunlar vasıtasıyla çalışmaya teşvik edilmektedir. Bu yöntemde, diğer yöntemlere göre öğretim programı ile daha fazla zaman geçirmeleri ve çaba harcamaları mümkün olmaktadır. Oyunlar dışsal motivasyonu değil içsel motivasyonu artırmaktadır. Yani, oyunlar vasıtasıyla öğrenme bir zorunluluk olmaktan çıkıp eğlenceli hale gelmektedir (Alessi ve Trollip, 2001, s. 271). Bir oyunu oyun yapan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar; kurallar, kazanma veya kaybetme,

tek oyuncu-çok oyuncu, yarışma, puan, hayalgücü, araç-gereç ve beceri ile şansın bir kombinasyonu olarak sıralanabilir. Bu özelliklerden bir veya birkaçı bir etkinlikte bulunuyorsa, o etkinlik oyun olarak değerlendirilebilir (Alessi ve Trollip, 2001, s. 271).

2.1.2. Oyunların Temel Faktörleri

Alessi ve Trollip (2001) oyunun oyun olarak değerlendirilmesini sağlayan 7 genel unsur bulunduğundan söz etmektedir. Bu unsurlar ne kadar fazla bulunursa etkinliğin oyun olarak değerlendirilme olasılığı da o kadar artacaktır. Bunlardan birincisi hedefdir. Her oyunun bir hedefi vardır. Oyuncular bu hedefe ulaşmak için çaba gösterirler. Bu, bazı oyunlarda puan toplama iken, bazı oyunlarda gizemleri çözme, bilinmeyen yerleri keşfetme, kelimeleri tahmin etme ve problemleri çözme olabilmektedir. İkinci unsur ise kurallardır. Kurallar oyun içerisinde nelere izin verileceği ve ne tür sınırlamalar olduğu ile ilgili tanımlamalardır. Kuralların ayırt edici özelliği yapay olmalarıdır. Kurallar oyunları, ilgi çekici ve zorlayıcı yapacak şekilde tasarlanmalıdır. Üçüncü unsur rekabettir. Oyunlar çeşitli biçimlerde rekabet unsurları içermektedir. Bu; insana, bilgisayara, kendine, şansa veya zamana karşı rekabet unsuru olabilir. Birçok oyun bu rekabet türlerini birleştirmektedir. Dördüncü unsur, zorlayıcılıktır (challenge). Zorlayıcılık hedefe ulaşmak için oyuncunun başarması gereken şeye göre değişir. Beşinci unsur kurgudur. Oyunlar genellikle kurguya dayanmaktadır. Gerçekçi kurgular (kendini içinde hayal edebileceğin akla uygun durumlar) yetişkinler için daha uygun iken hayal ürünü kurgular çocuklar için daha kabul edilebilir olabilmektedir. Altıncı unsur güvenlidir. Oyunlar gerçek hayatın bir örneği olan etkinliklerdir. Gerçek hayatta tehlikeli ya da pahalı olan durumların güvenli bir şekilde tecrübe edilmesini sağlamaktadır. Yedinci unsur ise eğlencedir. Birincil amacı eğlenme olmasa bile hemen hemen tüm oyunlarda eğlence unsuru bulunmaktadır. Eğitsel oyunlar öncelikle bilgi ve becerilerin kazanılmasını kolaylaştırmayı amaçlamakla birlikte, öğrenme ve motivasyonu artırmak için eğlence unsurunu kullanmaktadır (Alessi ve Trollip, 2001).

Bu çalışmada geliştirilen ve uygulanan zekâ oyunu etkinliklerinde de çeşitli oyun unsurları kullanılmıştır. Geliştirilen herbir oyunda belirli kurallar ve hedefler belirlenerek çalışma yapraklarına yazılmış ve etkinlikten önce sınıfa açıklanmıştır. Geliştirilen kimi oyunlar grup oyunu, kimi oyunlar ise bireysel oyun olduğundan grup

oyunlarında gruplar arası rekabet bireysel oyunlarda ise bireysel rekabet ortamı oluşmuştur. Ayrıca geliştirilen zekâ oyunu etkinlikleri çeşitli zorluk düzeylerine sahiptir. Bu zorluk düzeyinin öğrencilerin düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bunun dışında puan ve ödül gibi eğlence unsurları eklenmiş ve oyunlar tasarlanırken eğlendirici olmalarının yanı sıra öğretici olmalarına da dikkat edilmiştir.

2.1.3. Oyun Türleri

Alessi ve Trollip (2001) oyunları 6 başlıkta sınıflandırmaktadır. Bunlardan birincisi macera ve rol oynama oyunlarıdır. Macera ve rol oynama oyunlarında birey belirli bir durumdaki karakterin rolüne bürünmektedir. Oyuncu mevcut bilgi ve kaynaklarla karakterin karşı karşıya kaldığı problemleri çözmeye çalışmaktadır. Eğitsel macera oyunlarının amacı, basit bilgi ve becerilerin uygulanmasından, problem çözme becerileri, tümdengelim ve hipotez test etmenin öğretilmesine kadar çeşitlilik göstermektedir. İkinci kategorideki oyunlar ticaret oyunlarıdır. Bunlar daha çok yetişkinler tarafından iktisat ve ticaret derslerinde kullanılmaktadır. Üçüncü kategorideki oyunlar masa oyunlarıdır.

Dördüncü kategorideki oyunlar savaş oyunlarıdır. Savaş oyunları genel olarak popüler olmakla birlikte bir eğitsel araç olarak pek popüler değildirler. Beşinci kategorideki oyunlar ise zekâ oyunları ve bulmacalardır. Bu oyunlar, oyuncunun mantık kullanarak problem çözmesini gerektirir. Zekâ oyunları dikkatli gözlem yapma, bilgi toplama, çözümleri formülize etme ve deneme gibi genel problem çözme becerilerini öğretmektedir. Ayrıca zekâ oyunları okuma, matematik ve diğer içerik alanları için alıştırmaya imkân tanımaktadır. Altıncı kategorideki oyunlar ise kelime oyunlarıdır. Bu oyunlarda oyuncu, tanıma, üretme ve kelimeleri analiz etme gibi birtakım etkinliklerle uğraşır (Alessi ve Trollip, 2001, s. 276).

Bu çalışmada, çeşitli eğitsel özellikler barındırması ve düşünme becerilerini destekleyebilmesinden dolayı yukarıda bahsedilen oyun türlerinden zekâ oyunları kullanılmıştır. Ayrıca birtakım zihinsel çabalar gerektirmesinden dolayı zekâ oyunu kapsamında sayılabilecek bazı kelime oyunları (ör: kelime avı) da çalışma kapsamında kullanılmıştır.

2.1.3.1. Eğitsel Oyunlar

Oyun türlerinin bir diğeri de eğitsel oyunlardır. Eğitsel oyun, öğrenenlerin akademik ve psikolojik gelişimini (öğrenme kazanımları, beceriler, deneyimler, motivasyon ve katılım gibi) hızlandıran bir oyun türüdür (Schell, 2008, akt. Samur, 2012). Bir başka tanıma göre ise eğitsel oyun, eğitsel hedefler göz önüne alınarak, öğrenenin bilişsel ve duyuşsal boyutlarda ilerlemesini ve hedefleri davranışa dönüştürmesini sağlayan bireysel ya da birden fazla oyunculu oyunlardır (Aksoy, 2014). Eğitsel oyunlar, öğrenme ortamını ilginç ve eğlenceli hale getirerek öğrenenlerin aktif katılımını kolaylaştırmaktadır.

Eğitsel oyunlar öğrenenleri başka dünyalara taşıyan deneyimlerdir. Öğrenenler eğitsel oyunlarda sahip olduğu rollerde bilgi, beceri ve stratejilerini uygularlar. Eğitsel oyunlar 4 amaçtan herhangi birini yerine getirebilir. Bunlar: (a) daha önceden edinilen bilgi ve becerileri geliştirmek ve uygulamak, (b) bilgi ve becerilerdeki boşluklar ve zayıflıkları belirlemek, (c) özetleme ya da gözden geçirme işlevini görmek, (d) kavramlar ve ilkeler arasında yeni ilişkiler ve ilkeler geliştirmek olarak sıralanabilir. Ayrıca oyunlar öğrenciler için bir ödül veya sınıfta bir değişim olarak kullanılabilir (Gredler, 2004).

Eğitsel oyun tasarımının önemli bir özelliği oyun hedefleri ile öğrenme hedefleri arasındaki ilişkidir. Eğitsel oyunlarda, oyun hedefleri öğrenme hedeflerini takviye etmelidir. Yani, eğitsel bir oyunda hedeflere ulaşma, öğrenilecek bilgi ve becerilerin uygulaması sonucu ortaya çıkmalıdır; şans, hile veya kasıtsız davranışlar ile değil. Eğitsel oyunlarda hedefler ve kurallar öğrenenlere açıkça ifade edilmelidir. Bununla birlikte oyun hedefleri ile öğrenme hedefleri arasındaki bağlantının öğrenenlere açıklanması da faydalı olacaktır (Alessi ve Trollip, 2001). Gredler'e (2004) göre iyi tasarlanmış oyunlar, zorlayıcı ve ilgi çekici olmakla birlikte, belirli bilgi ve becerilerin uygulanmasını gerektirmelidir. İyi tasarlanmış oyunların 5 kriterini Gredler (2004, s. 572) Tablo 1'de açıklamaktadır.

Tablo 1. Eğitsel Oyunlar için Temel Tasarım Kriterleri (Gredler 'den (2004) uyarlanmıştır)

Kriter	Gerekçe
Kazanma bilgi ve becerilere dayalı olmalıdır, rasgele faktörlere göre değil.	Şans faktörleri kazanmaya etki ettiğinde, diğer oyuncuların bilgi ve çabalarının değeri düşer.
Oyun önemli içeriği ele almalıdır, gereksiz olanları değil.	Oyun sınıfta neyin önemli olduğu ile ilgili mesajlar gönderir.
Oyun dinamikleri kolay anlaşılır ve ilgi çekici olmalıdır, ancak öğrenmeye engel olmamalıdır.	Amaç, zorlayıcı ve pratik bir uygulamadır, oyundaki sesler az olmalı ve önemli bir amaca hizmet etmelidir.
Öğrenciler yanlış cevaplardan dolayı puan kaybetmemelidir.	Hatalardan dolayı oyuncuları cezalandırmak aynı zamanda onların çabalarını cezalandırır ve hayal kırıklığı yaratır.
Oyunlar sıfır-toplam (zero-sum) oyunları olmamalıdır.	Sıfır-toplam oyunlarda oyuncular eylemleri karşılığında ödül almaktadırlar. Fakat oyun sonunda sadece bir oyuncu kazanmaktadır. Buradaki eğitimsel sorun ise birçok öğrencinin önemli öğrenmeler gerçekleştirmesi fakat kazanan olarak kabul edilmemesidir.

MEB tarafından zeka ve akıl oyunları yönetmeliğinde Gredler'in (2004, s. 572) eğitsel oyunlar için önerdiği tasarım kriterleri dikkate alınmıştır. Eğitsel zekâ oyunları tasarlanırken oyunda başarı sağlama öğretimsel içeriğin öğrenilmesine bağlı kılınmıştır. Öğrencilerin oyunda başarı sağlamak için; öğrenmiş oldukları konu içeriğini oyuna aktarmaları gerekmektedir. Oyundaki kurallar ve hedefler açık ve anlaşılır bir şekilde hem yazılı hem de sözlü olarak öğrencilere açıklanmıştır. Oyunlar, zorluk düzeyi açısından öğrencilerin seviyesine uygun şekilde tasarlanmaya çalışılmıştır. Oyunların sonunda birçok kazanan olmasına dikkat edilmiştir.

2.1.3.2. Zekâ Oyunları

Eğitsel oyun bağlamında önemli potansiyele sahip oyun türlerinden biri de zekâ oyunlarıdır. Mitchell ve Savill-Smith'in (2004) zekâ oyunu (logical games-braintasers- puzzlers) olarak sınıflandırdığı bu oyunlara tangram, kendoku, sudoku, yapboz, dama, satranç, kelime avı gibi oyunlar örnek verilebilir. MEB ise zekâ oyunlarını; işlem oyunları, hafıza oyunları, kelime oyunları, strateji oyunları, geometrik mekanik oyunlar ve zekâ soruları şeklinde sınıflandırmaktadır (MEB, 2015). Bunlar, problemlerin çözümünde bireylerin bazı stratejileri ve mantıksal problem çözme becerilerini

kullanmasını gerektiren oyunlardır (Muller ve Pearlmutter, 1985; Alessi ve Trollip, 2001). Bu anlamda bireylerin düşünme süreçlerini desteklemektedir (Bottino, vd., 2007). Beyin eğitici oyunlar olarak da kabul edilen (Howard-Jones, 2009) zekâ oyunları beyine egzersiz yaptırarak ve bireyleri bu tür beyin jimnastiği ile meşgul ederek bilişsel işlevleri geliştirebilir (Ott ve Pozzi, 2012). Griffiths'e (1996) göre bu tür oyunların eğitsel bileşenleri bulunabilir, öğrenmeyi teşvik edebilir ve insanların oyunlar hakkındaki birtakım olumsuz düşüncelerini değiştirebilir (akt. Bottino, vd., 2007).

Zekâ oyunlarının çeşitli eğitsel özellikleri barındırması, düşünme becerilerini desteklemesi gibi sebeplerden dolayı bu çalışmada öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışmada kullanılan zekâ oyunları, çeşitli zekâ alanlarına yöneliktir. Bu oyunlardan bir kısmı uzamsal becerilerinin kullanılmasını gerektiren geometrik-mekanik oyunlardır. Diğer bir kısmı ise çeşitli matematiksel işlemlerin farklı kombinasyonlarının zihinden yapılarak doğru sonuca ulaşılmasını gerektiren işlemsel becerilerle ilgili oyunlardır. Bu oyunlarda öğrenciden, bilinen durumlardan yola çıkarak ve mantıksal düşünme süreçlerini kullanarak alternatif çözüm yollarından biri ya da birkaçı ile sonuca ulaşması beklenmektedir. Bu açıdan öğrenci bu oyunlarda başarıya ulaşmak için çeşitli stratejileri ve çözüm yollarını düşünmeli, denemeli ve sonuç için en doğru çözüm yoluna karar vermelidir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin eski bilgilerini hatırlayarak kullanmalarını ve mevcut bilgilerini yeni durumlarda kullanmalarını gerektiren çeşitli türlerde kelime oyunları kullanılmıştır. Bu oyunlarda öğrencinin sonuca ulaşması için önbilgilerini etkinleştirmesi, farklı durumlarda kullanması, alternatif yollar içerisinde kendi çözümünü kurgulayarak oluşturması gerekmektedir. Tüm bu oyunlarda öğrencinin zihinsel olarak kendini zorlaması ve bilinmeyen bir durumda bilinenlerden yola çıkarak alternatif çözümler üretmesi beklenmektedir.

2.1.3.2.1. Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları

Akıl yürütme oyunları, verilen ipuçlarını değerlendirerek ve yalnızca mantıksal çıkarımlar yaparak sonuca ulaşılan, çoğunlukla tek kişilik bulmaca tarzındaki oyunlardır. İşlem oyunları ise mantıksal çıkarımların yanı sıra, dört işlem bilgisinin kullanıldığı oyunlardır. Bu oyunlarda, problemi çözmek için ihtiyaç duyulan tüm bilgi oyunun başında verilir. Çözüm yöntemi tamamen veya büyük ölçüde açıktır. Ancak

ipuçlarını hangi sırayla değerlendirmek gerektiğine karar vermek güç olabilir; doğru seçimler yapmak problemin çözme süresini kısaltabilir, hatalı seçimler yapmak ise çözüm süresini uzatabilir veya problemi çözmeyi imkânsızlaştırabilir. Oyunu oynayan kişinin özel bir bilgiye veya donanıma sahip olduğu varsayılmaz. Problemler tek çözümlüdür (MEB, 2016).

Kâğıt kalem ile veya bilgisayar ortamında oynanan tablo doldurma tarzı çok sayıda oyun, bu kategorinin örnekleri arasında yer alır. Bunlardan bazıları: sudoku, apartmanlar, çit, ABC kadar kolay, mayın tarlası bulmacaları, mantık karesi, amiral battı bulmacaları, tapa, yin-yang, kare karalamaca, işlem karesi, kendoku, kakuro, bölmece, işlem tamamlamadır (Acun, 2014).

2.1.3.2.2. Sözel Oyunlar

Oyuncuların mantıksal çıkarımlarının yanı sıra sözcük dağarcıklarından veya temel, genel kültürlerinden faydalandıkları oyun türleridir. Bu kategorideki oyunlar tek kişilik olabileceği gibi karşılıklı oyun, takım oyunu veya takım bulmacası şekillerinde de olabilir. Türüne bağlı olarak oyunun, problemin birden çok stratejisi veya çözümü olabilir; en iyi strateji veya çözüm, oyunu tasarlayan kişi tarafından da bilinmeyebilir (MEB, 2016).

İyi bilinen bazı örnekleri arasında anagramlar, şifre oyunları, scrabble (dilmece), sözcük grupla- ma, sözcük arama (kelime avı), sözcük yerleştirme yer alır. Bazı kare bulmaca türleri de bu kapsamda değerlendirilebilir. Ancak bulmacanın vurgusunun analitik beceri ve sözcük kurgusu üzerinden mi yoksa genel kültür üzerinden mi olduğu ayrımı bu değerlendirmede önem taşıyacaktır (MEB, 2016).

Sözel oyunlarda, oyuncu sözcük dağarcığından farklı şekillerde faydalanabilir. Örneğin scrabble oyununda belli kısıtları sağlayan anlamlı sözcükler türetmek gerekmektedir, Sözcük Yerleştirme oyununda liste olarak verilmiş sözcükleri birbirleriyle uyumlu olacak şekilde bir tabloya yerleştirmek gerekmektedir. İlk örnekte sözcük bilgisi daha yoğun kullanılmaktadır. İkinci örnek "Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları" grubuna daha yakındır. Ancak sözcüklerin yapısı (harflerin kullanım sıklıkları, ünlü-ünsüz sıraları gibi) oyuncunun problemi çözme stratejisini belirlemede etkilidir (Acun, 2014).

2.1.3.2.3. Geometrik-Mekanik Oyunlar

Oyuncu geometrik düşünme yöntemlerinden, uzamsal düşünme becerisinden, el göz koordinasyonundan ve(ya) motor becerilerinden faydalanır. Bu kategorideki oyunlar, tek kişilik bulmacalar olabileceği gibi karşılıklı oyun veya takım oyunu şeklinde de olabilir. Oyunların çoğunda önceden üretilmiş veya oluşturulmuş oyun gereçleri kullanılabilir veya dijital ortamlardan faydalanılabilir (MEB, 2016).

Çok bilinen bazı örnekleri arasında tangram, polyomino, küp sayma, şekil oluşturma, labirentler, düğüm oyunları, rubikkübü, soma küpleri, mekanik ayırma bilmeceleri, mikado, jenga, yap-bozlar sayılabilir (Acun, 2014).

2.1.3.2.4. Hafıza Oyunları

Kısa ve(ya) uzun dönem hafızanın kullanıldığı oyun türleridir. Bu kategorideki oyunlar, tek kişilik bulmacalar olabileceği gibi karşılıklı oyun veya takım oyunu şeklinde de olabilir. Oyun türüne göre görsel veya sözel hafıza kullanılabilir (MEB, 2016). Bu kategorideki oyunlara örnek olarak eş bulma oyunları (eşleştirme), resim hatırlama, yakın plan fotoğrafları verilmiş cisimleri tanıma oyunu, yön bulma oyunları verilebilir (Acun, 2014).

2.1.3.2.5. Strateji Oyunları

İki veya daha fazla oyuncunun birbirlerine karşı oynadığı, kaybeden ve kazananların bulunduğu oyun türleridir. Türüne göre, oyunlar sıfır toplamlı (bir kişinin kaybı rakibin kazancına eşit) olmayabilir. Taraflar, birey veya takım halinde olabilirler. Oyunla ilgili bilgi başlangıçta tüm taraflara açık olabilir. Bazı oyunlarda tarafların birbirlerinden gizledikleri bilgiler olabilir, bazılarında ise tarafların oyunun belli bir aşamasından önce öğrenemedikleri, olasılığa dayalı etkenler bulunabilir. Oyunların çoğunda önceden üretilmiş gereçler kullanılır. Oyunlar bilgisayara karşı da oynanabilir (MEB, 2016).

Strateji oyunları, tam olarak analiz edilebilen basit oyunlardan analizi imkânsız olan son derece karmaşık oyunlara uzanan geniş bir yelpazede yer alırlar. Tüm bilgilerin açık olduğu ve olasılığın bir etken olmadığı oyunlarda bile oyunun yapısal karmaşıklığı tam bir analiz yapmayı pratik olarak engelleyebilir. Bu tarz oyunlara klasik oyunlar denir (satranç ve go gibi). Bu nedenle oyuncuların strateji

oluşturmalarında mantıksal çıkarımların yanı sıra sezgisel taktikleri, kendilerinin ve başka oyuncuların deneyimlerini, oyunun değişik aşamalarındaki (açılış, oyun ortası, oyun sonu) kısa dönemli analiz ve kalıpları kullanmayı öğrenmeleri önem taşır (MEB, 2016).

Strateji oyunlarına çok sayıda örnek verilebilir. Bilginin tüm taraflara açık olduğu ve olasılık etkeninin bulunmadığı oyunlara tik-tak-to, satranç, go, othello, reversi, mangala, dama çeşitleri örnek gösterilebilir. Olasılık etkeninin bulunduğu oyunlara tavla örnek olarak gösterilebilir. Tarafların bazılarına açık olan bilgilerin diğerlerine açık olmadığı oyunlara sayı tahmin etme, amiral battı örnek olarak gösterilebilir.

2.1.3.2.6. Zeka Soruları

Başlangıçta çözüm yöntemi belirgin olmayan, oyuncunun ipuçlarını incelemesi sonucunda net bir yanıt ulaştığı sorulardır. Çoğunlukla tek kişi tarafından oynanır ve soruyu tasarlayan kişinin aradığı yanıtın bulunması beklenir. Problem teknik anlamda tek çözümlü olmayabilir. Ancak kaliteli bir zekâ sorusunun tüm tarafları ikna eden tek bir çözümünün olması istenir. Bu kategorideki soruların hemen hemen hepsinde bir püf nokta vardır (MEB, 2016).

Ağızdan ağıza iletilen pek çok zekâ oyunu bu kategoride yer alır. Çok bilinen sorulardan bazıları: tek bir sandalla kurt, kuzu ve otun nehrin karşı kıyısına geçirilmesi, dışarıda bulunan açma-kapama düğmelerinin kapalı bir odadaki üç ampulü nasıl çalıştırdığının tespit edilmesi, yalancı-doğrucu problemleri, belli ölçülere sahip kaplar kullanarak farklı bir hacmi tam olarak ölçme vb. Net bir çözüm yöntemi olmayan ve sezgisel bir yaklaşıma ihtiyaç duyulan dizinin bir sonraki elemanını tahmin etme, kibritlerle sınırlı sayıda hamle sonucu bir eşitlik elde etme gibi problemler de bu kategoride anılabilir. Yine go, satranç gibi klasik oyunlarda sınırlı sayıda hamle sonucu istenen konfigürasyona ulaşmaya dayalı problemler de bu kategoride değerlendirilebilir (Acun, 2014).

2.1.4. Eğitsel Oyunlarda Kullanılan Öğretim Stratejileri ve Yaklaşımları

Öğrenme öğretme süreçlerinde oyunların kullanıldığı çalışmaların hangi kuramsal temellere dayandığı incelendiğinde eğitsel oyunların tasarımında 5 temel öğretimsel kuram ve stratejinin kullanıldığı görülmektedir (Kebritchi, 2008). Bunlar; doğrudan

öğretim, deneysel öğrenme, yerleşik biliş (situated cognition), keşfedici öğrenme kuramları ve yapılandırmacı yaklaşımlardır.

Bir davranışsal yaklaşım olan doğrudan öğretim stratejisine göre öğrenme uyarıcı-tepki mekanizması ile gerçekleşmekte, bireysel hız ve destekleme ile motivasyon sürdürülmektedir (Hirumi, 2005). Deneysel öğrenme kuramında ise eğiticiler, öğrenenlerin bilgi, beceri ve değerlerini artırmak için gerçek hayat deneyimleriyle meşgul etmektedirler. İnsanlar arasındaki ve insanlar ile çevre arasındaki etkileşim (düşünme, görme, hissetme ve yapma vb.) sonucu deneyimler oluşmaktadır (Kebritchi, 2008).

Gerçekçi deneyimlerle öğrenmenin temelinde yatan 5 öğretimsel strateji bulunmaktadır. Bunlar; (1) yaparak-yaşayarak öğrenme, (2) deneysel öğrenme, (3) rehberli deneysel öğrenme, (4) vaka temelli öğretim ve (5) deneysel öğrenme ile sorgulamaya dayalı öğrenmenin bileşimidir (Kebritchi, 2008). Bu öğretimsel stratejilerden biri olan yaparak-yaşayarak öğrenmede temel hedef, beceri gelişimini teşvik etmek ve gerçek vakalar bağlamında olgusal bilgilerin öğrenilmesini sağlamaktır. Yapararak-yaşayarak öğrenme stratejisi hedeflerin konuyla ilgili, anlamlı ve öğrenciler için ilgi çekici olduğunda en iyi öğrenmenin gerçekleşeceğini varsaymaktadır.

Benzer olarak deneysel öğrenme de insanların en iyi yaparak- yaşayarak öğrenebileceği inancına dayanmaktadır (Kebritchi, 2008). Keşfederek öğrenme ise öğrencilerin nesnelere araştırarak ve manipüle ederek, çelişkilerle mücadele ederek ve deneyler yaparak çevreleriyle etkileşime girdiği bir öğretimsel yaklaşımdır (Ormrod, 1995, akt. Kebritchi, 2008). Bu yaklaşımın altında yatan düşünce ise öğrencilerin kendilerinin keşfettikleri kavramları hatırlamalarının daha olası olmasıdır. Bununla birlikte öğrencilerin önbilgilerinin olduğu durumlarda iyi yapılandırılmış deneyimler yaşadığında keşfedici öğrenmenin en etkili olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Kökleri Vygotsky'nin (1978) sosyal gelişimsel kuramına dayanan yerleşik biliş (situated cognition) stratejisinde ise bilgi kendi bağlamı içerisinde oluşur ve bilgi kendi bağlamının bir ürünüdür (akt. Kebritchi, 2008).

Özetle, eğitsel oyunlarla öğrenme ortamlarında kullanılan öğretimsel strateji ve yaklaşımlar incelendiğinde genel olarak yapılandırmacı ve bilişsel yaklaşımların etkili

olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımların temelinde yatan stratejiler düşünüldüğünde; sosyal etkileşim, sosyal öğrenme, aktif öğrenme, yaparak yaşıyarak öğrenme, deneyimsel öğrenme, keşfederek öğrenme gibi kavramlara sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Zekâ oyunları etkinliklerinin uygulandığı bu çalışmada ise öğrencilerin aktif öğrenme ortamında öğrenmesi, sosyal etkileşimin ve sosyal öğrenmenin olması, öğrenmenin oyun tabanlı etkinliklerle yapılması ve oyunlaştırmannın bazı özelliklerinin kullanılmasından dolayı bu kavramlar açıklanmıştır.

2.1.4.1. Oyun Tabanlı ğrenme

Oyun tabanlı öğrenme, problem tabanlı öğrenmenin bir uzantısı olarak, yapılandırmacı ilkelerin öğrenmeye rehberlik ettiği bir aktif öğrenme ve içsel olarak motive edici bir deneyimdir (Wu, vd., 2012). Motive olmuşt öğrenenleri tanımlamak kolaydır. Onlar hevesli, odaklanmış ve katılımlıdır. İlgilidirler ve yaptıkları şeyden eğlenirler, sıkı çalışırlar ve bu zaman içinde devamlıdır. Onların davranışları öz- düzenlemelidir ve dış gçlerle değil kendi iradeleriyle olur (Garris, Ahlers, ve Driskell, 2002). Bu da oyun tabanlı öğrenmeyi güçlü kılan unsurlardır. Bu ğrenme yönteminde öğrenenler kavramları ve ilişkileri gerçekçi durumlarda yapılandırmak için oyunları kullanırlar. Ayrıca oyun tabanlı öğrenme bağlamında oyunlar hedefe farklı yollardan ulaşma, problem durumunun yapılandırılması, çok oyunculu durumlarda işbirliği gibi problem çözmenin birçok özelliğini de içermektedir (Ebner ve Holzinger, 2007). Oyun tabanlı öğrenme ile geleneksel öğrenme arasındaki farkları (Squire, 2003) Tablo 2’de açıklamaktadır.

Şekil 1’de Garris vd.’nin (2002) sunduğu modele göre oyun özellikleri ile öğretimsel içerik birleştirilmelidir. Böylelikle yineleyen bir döngü içerisinde öğrencinin motive olması ve oyuna odaklanması ile öğrenme çıktılarının elde edilmesi sağlanır. Garris vd.’nin (2002) sunduğu modelin çeşitli avantajları vardır. Bunlar: (a) geleneksel tek denemeli öğrenme modelinin aksine bir döngü içerisinde öğrenmenin tekrar tekrar denenebilir olmasıdır, (b) oyun döngüsü tekrarlanabilir bir döngüdür ve kullanıcının ilgi, ısrar etme ve güç harcama davranışlarını tetikler ve bu davranışlara sistem geribildirim verir, (c) modelde öğrenen etkin katılım göstererek bilgilerini yapılandırır.

Bu çalışmada da öğrencilerin merkezde olduğu, öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları, bireysel hızlarına göre ilerledikleri ve sosyal bir ortamda birbirleri ile etkileşime girerek öğrendikleri oyun tabanlı öğrenme stratejileri kullanılmıştır. Garris vd.’nin (2002) oyun tabanlı öğrenme modeli bu çalışmada çeşitli şekillerde kullanılmıştır. Öncelikle öğretimsel içerikler, bu içeriklerle ilişkili olan oyunlara aktarılarak oyun döngüsü başlatılmıştır. Oyun döngüsü içerisinde öğrenenler oyunu tekrar tekrar deneyebilmişlerdir. Oyun sürecindeki dönütler ise öğretmen ve akranlar aracılığıyla sağlanmıştır. Öğrenenler hem öğretmen hem de akranları tarafından denetlenerek geribildirim almışlardır. Bununla birlikte öğrenenler etkinliklere aktif katılım göstererek bilgilerini yapılandırmışlardır.

2.1.4.2. Aktif Öğrenme

“Öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir”. Bu tanımda, öğrencinin merkezde olduğu ve kendi öğrenme süreçlerini yönettiği vurgulanmaktadır. Bu yöntemde öğrenci öğrenmenin sorumluluğunu kendi üzerine almıştır ve öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmaktadır. Aktif öğrenme kuramsal olarak yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki uzantısı olan bilişselciliğe dayanmaktadır. Yapılandırmacılığa göre bireyden bağımsız bilgi yoktur. Bilgi bireye ve bireyin içinde bulunduğu durumun niteliğine göre anlam kazanır. Bu açıdan yapılandırmacılıkta bilgi birey tarafından süreç içerisinde oluşturulmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan aktif öğrenme yöntemlerinde öğrenci özerkliği teşvik edilmeli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılacağı etkinlikler düzenlenmelidir. Aktif öğrenmede bireysel farklılıklar

dikkate alınmaktadır, öğrenci öğrenme sürecini kendisi yönlendirmektedir ve görüşlerini açıkça ifade etmektedir. Aktif öğrenmede öğretmen rehber konumundadır ve gerekli durumlarda yönlendirme ve açıklama yapmaktadır. Bu öğrenme yönteminde sınıf içerisinde sosyal etkileşim vardır ve öğrenciler arasında bilgi paylaşımı yapılmaktadır. Eğitsel oyunlar da öğrencinin öğrenme süreçlerinde aktif olarak rol aldığı ve kendi öğrenme süreçlerini yönettiği ve öğrenirken sosyal etkileşime girdiği aktif öğrenme tekniklerindedir (Açıkgöz, 2014).

Bu çalışmada yapılan zekâ oyunu etkinlikleri, öğrencinin merkezde olduğu ve kendi öğrenme süreçlerini yönettiği yapılandırmacı ilkelere sahip aktif öğrenme yöntemlerine dayanmaktadır. Çünkü zekâ oyunları ile öğrenme etkinliklerinde öğrenci bireysel hızına göre özerk bir şekilde eğlenerek öğrenmektedir. Ayrıca öğretmen öğrenenlere rehberlik yapmakta ve etkinliklerde öğrenenler arasında sosyal etkileşim oluşmaktadır. Bu sosyal etkileşim öğrencilerin grup oyunlarında işbirlikli şekilde oyunu tamamlamaya çalışması bireysel oyunlarda ise birbirinden oyunu tamamlarken geribildirim alması ile gerçekleşmektedir.

2.1.4.3. Sosyal Öğrenme

Sosyal öğrenme kuramı, ya da diğer adıyla sosyal bilişsel kuram bilişsel ağırlıklı bir kuramdır (Demirbaş ve Yağbasan, 2005). Bu kurama göre bireyler model alma yoluyla öğrenme ya da gözlemleyerek öğrenme denilen başkalarının davranışlarından öğrenmektedirler. Bandura'ya göre sosyal öğrenme bireyin yalnızca diğerlerini taklit etmesi değil, gözlemlediği olayları bilişsel olarak işleyerek ulaştığı bilgidir (Senemoglu, 2000). Bandura (1986) herşeyin doğrudan öğrenilmesinin gerekmediğini, başkalarının gözlemlenerek de birçok şeyin öğrenilebileceğini ifade etmektedir (akt. Demirbaş ve Yağbasan, 2005). Bandura'ya göre öğrenmede gözlemler ve deneysel yaşantılar önemli yer tutmaktadır. Özellikle çocuklar birçok şeyi çevrelerini gözlemleyerek öğrenmektedirler. Bu öğrenme süreci çocukluk döneminden sonra da devam etmektedir. Sosyal öğrenme, öğrenmenin diğer bireylerle etkileşim sonucu ortaya çıktığını ve öğrenme ile katılımın farklı etkinlikler olarak düşünülmemesi gerektiğini söylemektedir (Miller, 2013). Sosyal öğrenme ortamları öğrenenleri daha üretken, fikirlerini açıklama ve gerekçelendirme yeteneği sahibi, farklı bakış açılarının farkına varan, başkalarının fikirlerine saygılı, birlikte çalışma becerisi olan bireyler haline getirmektedir (Watson, 2001).

Sosyal etkileşimin vurgulandığı sosyal öğrenme, zekâ oyunu etkinliklerinde öğrenciler arası ve öğrenci-öğretmen arası etkileşimi ve bu etkileşim vasıtasıyla gerçekleşen öğrenmeleri açıklamaktadır. Bu çalışmada zekâ oyunlarının bir kısmının grup oyunu olması bir kısmının ise bireysel olması ve gruplar arası ve bireyler arası rekabet unsuru içermesi sosyal öğrenmeyi sağlamaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin sosyal bir ortamda gerçekleşen oyun etkinliklerinde birbirinin davranışlarından birtakım becerileri öğrenmesi sebebiyle sosyal öğrenme, araştırmaya temel olan kuramsal yaklaşımlardan biri olarak belirlenmiştir.

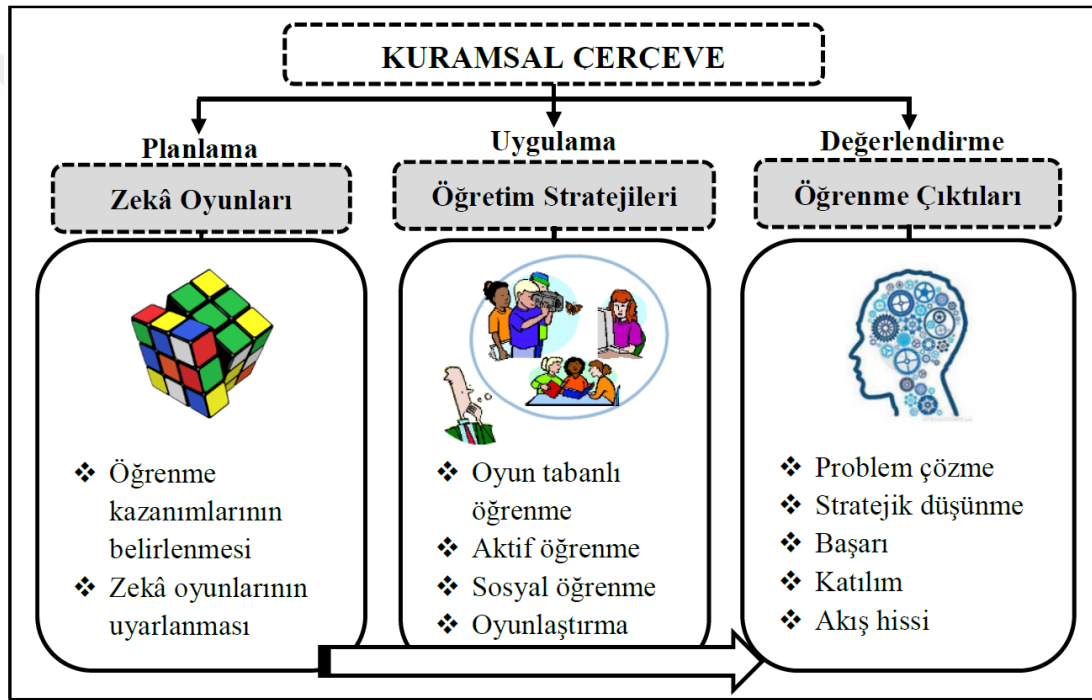
2.1.4.4. Oyunlaştırma

Oyunlaştırma, oyun olmayan süreçlere, ortamlara, programlara oyun mekaniklerinin ve dinamiklerinin eklenmesini ifade etmektedir (De Freitas ve de Freitas, 2013). Bir etkinliği oyun yapan etkinliklere, davranışlara ve kontrol mekanizmalarına oyun mekanikleri; bu mekaniklerin yarattığı motivasyon duygularına da oyun dinamiği denir. Puan, seviye, zorluk ve lider tabloları oyun mekaniklerine örnektir. Oyun dinamikleri ise ödül, statü, başarı, kendini ifade etme, rekabet ve fedakârlıktır (Bunchball, 2010). Oyunlaştırmada amaç oyun karakteristiklerini kullanarak bireylere, ulaşılmak istenen hedefin ilgi çekici bir görev haline gelmesini sağlamaktır (Deterding, Dixon, Khaled, ve Nacke, 2011; Simões, Redondo, ve Vilas, 2013). Oyunlaştırma çoğunlukla iş hayatı ve pazarlama ile ilgili konularda kullanılmış olsa da, eğitim ortamlarındaki uygulamalar da artmaya başlamıştır (De Freitas ve de Freitas, 2013). Oyunlaştırmanın temel amacı, kişiselleştirilmiş hızlı dönüt ve lider tabloları gibi oyuna benzer teknikler kullanarak kullanıcıların katılımını artırmaktır (Flatla, Gutwin, Nacke, Bateman, ve Mandryk, 2011). Bu özellikleriyle oyunlaştırmanın eğitim alanında da başarıyla kullanılabileceği düşünülmektedir (Muntean, 2011).

Bu çalışmada zekâ oyunları etkinliklerinin uygulanmasında oyunlaştırmanın bazı özelliklerinden yararlanılmıştır. Örneğin, oyunlarda öğrencilerin gösterdikleri başarıya göre haftalık lider tabloları hazırlanarak öğrencilerin katılımı artırılmaya çalışılmıştır.

Ayrıca ayda bir yüksek başarı gösteren öğrenciler ödüllendirilmiştir. Bazı öğrencilerde ilk haftalarda gözlenen zekâ oyunları etkinliklerine katılım noktasındaki direnç bu şekilde elimine edilerek etkinliklere katılım artırılmaya çalışılmıştır.

Özetle, zekâ oyunlarının öğrenme kazanımlarıyla ilişkilendirilerek hazırlanan etkinliklerin uygulanması sürecinde çeşitli öğretimsel strateji ve yaklaşımlar temel olmuştur. Ayrıca uygulanan etkinliklerin sonucunda çeşitli bilişsel ve duyuşsal çıktılar nasıl etkilendiği değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın kuramsal çerçevesi ve çalışma sonucunda değerlendirilen öğrenme çıktıları Şekil 2’de özetlenmiştir.



Şekil 2. Kuramsal Çerçeve

2.1.5. Zeka ve Akıl Oyunları Dersi Öğretim Programı

Kavramları ve algılan kullanarak soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, akıl yürütme ve bu zihinsel faaliyetleri bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri zekâ olarak adlandırılır. Zeka Oyunları (ZO) ise bireylerin kendi potansiyellerinin farkına varabilmeleri, hızlı ve doğru karar verebilmeleri, problemler karşısında kendilerine özgü çözüm yolları üretebilmeleri ve en önemlisi de kendilerini sürekli yenileyebilmeleri için sunulan etkinlikler olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle ZO bireylerin sadece matematik alanındaki gelişimlerini

değil, işlem ve strateji gücünü geliştirecek oyunlar yoluyla mantık, sözel ve görsel zeka, problem çözme, çözüm yolları üretme, üç boyutlu düşünme, kendine özgü yaklaşım geliştirme, tasarım yapma, şekil oluşturma, taktik geliştirme gibi eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini de geliştirecek oyunları kapsamaktadır.

Zekâ Oyunları Dersi (ZOD) ise ortaokullarda yeni yürütülmeye başlayan seçmeli derslerden biridir. Programda belirtildiği şekliyle ZOD ile “öğrencilerin sahip oldukları zekâ potansiyellerini tanınması ve geliştirmesi, karşılaştıkları problemler karşısında özgün ve yeni çözüm yolları geliştirmeleri, hızlı ve doğru kararlar vermeleri, oyunlar kapsamında rekabet ortamı oluşturularak çalışma becerilerini geliştirmeleri, farklı bakış açıları oluşturabilmeleri, özgüven kazanmaları, akıl yürütme ve mantığı etkili bir şekilde kullanmaları ve problem çözümüne yönelik olumlu tutum geliştirmeleri” beklenmektedir (TTKB, 2016).

Zekâ Oyunları dersi (ZOD) programının odağında öğrencilerin problem çözme, iletişim ve akıl yürütme, öz düzenleme ve psikomotor becerilerinin ve duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi vardır. Problem çözme, ZOD’un ve etkinliklerinin temelidir. Zeka Oyunlarını eğitim yaşantılarının bir parçası haline getirecek öğrencilerin problemleri sadece sayılar ve şekillerle değil aynı zamanda gerçek hayat materyalleri ile kurgulayarak ve gerçek dünya sorunlarıyla ilişkilendirebilmesini bekleyebiliriz. Öğrenciler, çözüme giden yollarda birçok farklı yöntemler kullanmayı geliştireceklerdir. Bu nedenle de öğrencilerin uzun vadede problem çözüme başarılı olmalarını sağlamak için öğrencilere problem çözmenin temel aşamaları kavratılmalıdır.

ZOD hakkında TTKB’nin (2013) yayınladığı öğretim programı incelendiğinde dersin kazanımlarına yönelik tanımlanan davranışlar aşağıdaki gibi listelenebilir:

- “Mantığa dayalı fikirler üretebilme
- Soyut sembolleri kullanarak hareket stratejileri oluşturabilme
- Gruplandırma becerilerini geliştirebilme
- Problem çözme ve fikir geliştirmede takım çalışması becerilerini geliştirebilme
- Deneyimlerden çıkarımlarda bulunabilme
- Üç boyutlu nesnelerin hareketi ve ilişkilerini kavrayabilme
- Benzetim yoluyla akıl yürüterek problem çözebilme

- Üç boyutlu düşünme ve muhakeme becerilerini geliştirebilme
- Tümdengelim yöntemiyle problem çözebilme
- İşlemsel ve ölçmeye dayalı tahmin becerilerini geliştirebilme
- Sayıları kullanarak işlemsel stratejiler geliştirebilme
- Bir problemin çözümü ile ilgili farklı ve karşıt görüşleri ifade etme becerilerini geliştirebilme
- Problemlerin farkına varabilme
- Problemleri anlamak için problemin doğasına ilişkin sorgulama becerisini geliştirebilme
- Problemleri anlayabilme ve tanımlayabilme
- Düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilme becerilerini geliştirebilme
- Problemlerin çözümü için en uygun yöntemi seçebilme S Kendilerinin bireysel olarak güçlü ve zayıf yönlerini tanıyabilme S Öz güven geliştirebilme
- Problemlerin çözümünde sorgulayıcı ve şüpheli bir yaklaşım geliştirebilme
- Hızlı ve etkin karar verme becerisini geliştirebilme S Farklı ZO kullanarak çeşitli problem çözme yöntem ve stratejilerinin geliştirebilme
- Sözel oyunlarda semantik stratejiler geliştirebilme S Centilmenlik anlayışıyla, rakiplerine ve takım arkadaşlarına saygılı olma becerisi geliştirebilme
- Problemlere farklı çözüm yolları önerebilme
- Deneme-yanılma, tümevarım, tümdengelim, varsayım kullanma, problemi dönüştürme, problemi parçalama vb. çözüm yöntemlerinden en uygun olanı seçebilme” (TTKB, 2016, s:7-8).

ZOD ile yukarıda maddelerle sıralanan davranışların ve benzerlerinin ya da en azından bir grubunun bu alandaki uygulamalarla öğrencilere kazandırılmasının, yakın ve uzak hedefler boyutunda öğrencilerin davranış ve yeterliklerinin gelişiminde, dolayısıyla ülkemizin beyin gücünün artmasına çok önemli katkıları olacağına inanılmaktadır. Tanımlanan bu davranışların kazanılmasının, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeterliklerinin gelişiminde ne denli önemli olduğunu görmemek imkansızdır.

ZOD ülkemizde ortaokullarda yeni yürütülmeye başlanmıştır. ZO dersinin öğretim programı TTKB (2016) tarafından açıklanmıştır. Basamaklı öğretim yaklaşımının kullanılması öngörülen öğretim programında öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak

hazırlanmış öğrenme ortamlarının gerekliliği ön plana çıkmaktadır (TTKB, 2016). Basamaklı öğretim programı ile öğrencilerin her basamakta kendilerinden beklenen öğrenme sorumluluklarını yerine getirirken, temel bilgi ve becerileri kavramaları ve üst düzey düşünme becerileri kazanmaları; öğretmenin etkinlikleri öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre hazırlaması, böylelikle öğrencilerin etkinliklere daha istekli katılmaları beklenir. Programda, standart bir programdan çok öğrencilerin ilgi ve gelişim özelliklerine göre öğretmen tarafından yapılandırılması gereken, esnek bir çerçeve program olarak tasarlanan ZOD öğretim programının öğrencilerin olumlu duyuşsal gelişimini sağlamak için dikkatle işlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Ancak bu konuda böyle bir dersi daha önce lisans eğitiminde almamış öğretmenlere yeterli açıklama ve rehberliğin yapılmadığı da görülmektedir (TTKB, 2016). Sonuç olarak, bu dersin uygulamalarının nasıl yürütüldüğü, ölçme-değerlendirme sürecinin nasıl olduğu, öğrenci-öğretmen materyalleri, dersten beklentiler, süreçte karşılaşılan problemler ve en önemlisi bu sorunların giderilmesine yönelik önerilerle ilgili çalışmaların olmadığı görülmektedir.

Diğer yandan, ZOD ile ilgili yukarıda tanımlanan bu önemli kazanımların öğrencilerin ömür boyu kullanacakları çok önemli zihinsel ve bilimsel beceriler olduğu yadsınamaz. Dolayısıyla bu yeterliklerin kazandırılması yönünde yapılacak her türlü araştırma ve çalışmanın değerli olduğu ve dikkate alınması gerektiğine inanılmaktadır. Bu çalışma öğrenci, öğretmen ve idarecilerin ZOD hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Böylelikle ülkemiz genelinde bu ders hakkında genel bir farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır.

2.1.6. Zeka ve Akıl Oyunlarının Sağladığı Kazanımlar

Oyunlarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında oyunların birtakım algısal, bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve motivasyonel çıktılarla ilişkili olduğu görülmektedir. Connolly vd.'ye (2012) göre oyunla ilgili çalışmalar incelendiğinde alan yazında çoğunlukla dijital oyunlarla ilgili çalışmaların ağırlık kazandığı, dijital olmayan oyunlarla ilgili az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Halpern ve Wai, 2007). Oyunlarla ilgili çalışmalar konu alanı olarak incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla sosyal konular ve

fen bilimleri ile ilgili olduğu alan yazından anlaşılmaktadır (Connolly, vd., 2012). Ayrıca oyunlarla ilgili araştırmalarda en sık gözlenen çıktıların ise duyuşsal ve motivasyonel, bilgi/içerik aktarımı, algısal ve bilişsel beceriler ve davranış değişimi olduğu görölmektedir (Connolly, vd., 2012).

Oyunlar hakkında motivasyonel ve duyuşsal çıktılarla ilgili çalışmalar incelendiğinde; Connolly, Boyle ve Hainey (2007) yükseköğretimde bilgisayar oyunu oynama ile ilgili motivasyonları araştırdığı çalışmasında, erkeklerin bayanlardan daha çok bilgisayar oyunu oynadığını ve oyun oynamaya teşvik eden sebeplerin eğlence, rahatlama ve zorluk olduğunu ve erkeklerin çevrimiçi oyun oynamaya daha yatkın olduklarını bulmuştur. Benzer olarak Chou ve Tsai (2007) bilgisayar oyunu oynayan yetişkinlerde cinsiyet farklılıklarını araştırmış ve sonuç olarak erkeklerin oyun oynamaya bayanlardan daha çok zaman ayırdığını ve oyun oynamayla ilgili daha olumlu motivasyonlarının olduğunu ifade etmiş, oyundaki motivasyonun en önemli belirleyicilerini eğlence, bilgi arama, zaman geçirme ve oyunu sosyal olarak kullanma şeklinde belirtmiştir.

Karakus vd. (2008) Türkiye’de lise öğrencilerinin bilgisayar oyunları ile ilgili düşünceleri, alışkanlıkları, beklentileri ve tercihlerini araştırdığı çalışması sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun oyunların eğitimde kullanılması gerektiğini düşündüğünü, bayan öğrencilerin oyunlarda öğretici unsurlar bulunmasını, erkek öğrencilerin ise oyunların eğlence, yarışma ve çoklu oyunculu olmasını beklediğini belirtmiştir. Hsu ve Lu (2004) çevrimiçi oyun oynama tutumuna ve oynama niyetine etki eden değişkenleri araştırdığı çalışmasında, sosyal normlar, oyunlarla ilgili tutumlar ve akış deneyimlerinin oyun oynama niyetine doğrudan etki ettiğini bulmuştur. Bununla birlikte algılanan kullanım kolaylığı, algılanan faydanın da tutuma etkisi olduğunu bulmuştur.

Oyunların katılıma etkisi ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde Wijers, Jonker ve Kerstens (2008) bir işbirlikli mobil matematik oyunu olan MobileMath oyununun Matematik katılımına etkisini araştırmış ve sonuç olarak oyunun matematik katılımına olumlu etki ettiğini, öğrencilerin motive olduğunu ve eğlendiğini ifade etmiştir. Ronimus vd. (2014) dijital oyun tabanlı öğrenme süresince uzun vadeli öğrenci katılımının sağlanması konusunda az sayıda deneysel çalışma yapıldığını ifade etmiştir. Ronimus vd. (2014) çalışmasında oyun tabanlı öğrenmede 2 oyun özelliğinin

(zorluk düzeyi ve ödül) birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin katılımına etkisini incelemiş ve sonuç olarak ödül sisteminin öğrencinin daha uzun süreli oturumlar oynamaya teşvik ettiğini fakat zorluk düzeyinin katılıma anlamlı bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Weibel, Wissmath, Habegger, Steiner ve Groner (2008) çevrimiçi oyunlarda diğer kullanıcılara karşı oynamanın bilgisayara karşı oynamaya göre daha fazla bulunuşluk (presence), akış ve eğlenceye yol açıp açmadığını araştırmış; sonuç olarak diğer kullanıcılara karşı (rakip) oynanan durumda daha fazla bulunuşluk, akış ve eğlencenin olduğunu bulmuştur.

Oyunlar hakkında bilgi edinme/içerik anlama çıktıları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Yip ve Kwan (2006) üniversite öğrencilerinde çevrimiçi oyunların kelime öğrenme açısından faydalılığını araştırmış, sonuç olarak öğrencilerin çevrimiçi oyunların kelime öğrenmeye etkisi hakkında olumlu görüşleri olduğunu ifade etmiştir. Felicia ve Pitt (2007) eğitsel oyunların içerikleri, oyuncuların kişilikleri ve öğrenme stillerine uyacak şekilde düzenlendiğinde öğrenme çıktılarının geliştirilip geliştirilemeyeceğini incelediği çalışmasının sonucunda öğrenci merkezli eğitsel oyun tasarımının önemine vurgu yapmıştır. Huizenga, Admiraal, Akkerman ve Ten Dam (2007) Amsterdam hakkında tarihsel bilgi edinme amaçlı mobil şehir oyunu olan “Frequency 1550” oyununun kullanılabilirliğini araştırdığı çalışmasının sonucunda, öğrencilerin oyundan heyecan duyduğunu ve öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Rossiou ve Papadakis (2008) çevrimiçi çok-oyunculu bir oyunun özyinelemeli algoritmaların öğretilmesindeki etkililiğini değerlendirdiği çalışmasının sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin özyinelemeli algoritmalarla ilgili final sınavında kontrol grubuna göre daha iyi performans gösterdiğini ifade etmişlerdir. Papastergiou (2009) lise düzeyinde bilgisayar hafızası ile ilgili kavramların öğretiminde kullanılan bir bilgisayar oyununun öğretimsel ve motivasyonel etkililiğini araştırdığı çalışmasının sonucunda, oyunun öğrencilerin bilgisayar hafızası ile ilgili kavramları öğrenmesinde etkili olduğunu ve öğrenciler için oyunsuz yaklaşıma göre daha motive edici olduğunu ifade etmiştir.

Oyunlar hakkında algısal/bilişsel çıktıları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Barlett, Vowels vd. (2009) bilgisayar oyunları oynamanın bilişsel performans üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, bilgisayar video oyunlarının bilişsel performansı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Feng, Spence ve Pratt (2007) uzamsal yetenek açısından

kızlar ve erkekler arasında ve oyun oynayanlar ile oynamayanlar arasındaki farklılıkları araştırdığı çalışmalarının sonucunda uzamsal yetenek testlerinde kızların erkeklerden ve oyun oynayanların oynamayanlardan daha iyi performans gösterdiğini belirlemişlerdir. Yang (2012) 15-16 yaş öğrencilerle yarı deneysel desende yürüttüğü çalışması sonucunda dijital oyun tabanlı öğrenmenin problem çözme becerilerini desteklediğini ve öğrenme motivasyonunu artırdığını, fakat akademik başarı açısından anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur.

Yang ve Chang (2013) “dijital oyun yazarlığının” öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisini incelediği deneysel çalışmalarının sonucunda “dijital oyun yazarlığının”, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına anlamlı katkıları olduğunu bulmuştur. Hsiao, Chang, Lin ve Hu (2014) geliştirdikleri dijital oyun tabanlı öğrenme sistemi ToES ile beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığı çalışmaları sonucunda geliştirilen sistemin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tüm bu faydalarının yanı sıra oyunların bazı dezavantajları ve geliştirme zorlukları da bulunmaktadır. Bunlar; öğrencinin eğitsel oyunun amacı olan eğitsel içerikle ilgili odaktan çıkıp tamamen oyunun kendisine odaklanma, oyunun bağımlılığa yol açması, öğrencilerin gereğinden fazla oyunla meşgul olması ve yeterince ders çalışmaması ve oyun oynamak için gerek duyulan zamanın eğitim bağlamında (Ör: bazı oyunları tamamlamanın çok uzun zaman alması) uygun olmamasıdır (Bakar, Inal, ve Cagiltay, 2006). Eğitsel oyunların geliştirilmesinde en temel zorluklardan biri ise eğitsel değer ile eğlence unsuru arasında bir denge kurabilmektir (Prensky, 2001). Çünkü iki faktör de eğitsel oyunun başarıya ulaşması açısından önemlidir. Eğer öğrenci oyunda eğlenmezse oyuna devam etmez. Aksine oyunda bütün çabalar eğlence unsuruna odaklanırsa eğitsel değer göz ardı edilmiş olur ve öğrenme çıktıları açısından oyunun etkisi en aza inmiş olur.

Oyunların geliştirilmesindeki bir diğer sorun ise geliştirme maliyetinin - dijital oyunlar için- yüksek olmasıdır. Bununla birlikte dijital oyunlar genellikle müstakil ve “kapalı kutu” olarak satılmakta, nadir olarak farklı alanlara uyarlanabilmektedir. Bu da dijital oyunların eğitsel olarak yeniden kullanılabilirliğini sınırlandırmaktadır. Son olarak, eğitsel oyunlarla ilgili diğer olumsuz durum ise, öğrenme sürecine getirdiği

karmaşıklık (öğretmen açısından). Bazı dijital oyunlar, okullarda nadiren bulunan teknik donanımlar gerektirmekte, bu donanımlar okullarda mevcut olsa bile eğitsel oyun ortamlarının hazırlanması ve düzenlenmesi için gerekli teknik personel ve zaman yetersizliği bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin eğitsel oyunlardaki öğrenme süreçlerini izlemesi ve değerlendirmesi de bir zorluk olarak görülmektedir. Bu süreçlerde öğretmenler, her bir öğrencinin öğrenme çıktılarını nasıl değerlendireceğini dikkatli bir şekilde planlamaya ihtiyaç duymaktadırlar (Torrente, vd., 2010).

Özetle, öğretme/öğrenme aracı olarak geliştirilen oyunlar, akademik başarıyı artırabilmekte ve yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerini geliştirebilmektedir (Yang, 2012). Bununla birlikte oyunlar; merak, kontrol, zorluk, hayal gücü sağlayarak öğrencilerin ilgisini ve iç motivasyonlarını artırmakta, öğrencilerin bilgileri daha kolay hatırlamaları için alıştırmalar barındırmakta, hipotezleri test etmeleri ve yaptıklarından öğrenmelerini sağlayarak anlık geribildirim sunmakta, puanlama ve farklı seviyelere geçme mekanizmalarıyla öz değerlendirme imkânları sunmakta, oyuncuların önceki bilgileri kullanmasını sağlayarak önbilgileri etkinleştirmekte ve çok duyulu etkileşim vasıtasıyla öğrencilerin deneyimsel öğrenmelerini desteklemektedir (Kiili, 2005a).

Zekâ oyunlarının çeşitli problem durumlarını içermesi ve problem çözme süreçlerinin kullanımını gerektirmesi açısından problem çözme becerilerine; öğrencinin bazı stratejileri kullanmasını gerektirmesi ve farklı çözüm yollarını olası kılması gibi nedenlerle de stratejik düşünme becerilerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada zekâ oyunlarının öğrenme kazanımlarıyla ilişkilendirilmesinin de akademik başarıyı olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Duyuşsal alan için düşünüldüğünde ise zekâ oyunları ile öğrenme etkinliklerinin eğlence, zorluk, aktif öğrenme ve rekabet gibi oyun unsurları içermesi açısından öğrencinin derse katılımına olumlu katkı sağlayacağı ve bir etkinliğe kendini tamamen verme ve kendini etkinlik içerisinde hissetme olarak tanımlanan akış hissi deneyimini yaşatacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada incelenen problem çözme becerileri, stratejik düşünme becerileri, derse katılım ve akış hissi değişkenleri aşağıda açıklanmıştır.

2.1.6.1. Problem Çözme

Problem çözme, çeşitli çözüm yolları olan problemlerle uğraşmaktır (Schoenfeld, 2007). Başka bir ifade ile problem çözme, problemlerin sebeplerini ve çözümlerini bulabilme yeteneğidir (Yang, 2012). Problem çözme, insanın hayatının tüm aşamalarında kullandığı bir beceridir ve karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelmeyi içermektedir. Bu anlamda problem çözme süreci, bireyin mevcut bilgileri kullanarak çeşitli çözüm yolları ürettiği bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak değerlendirilebilir (Masal, Takunyacı, ve Gülay, 2013).

Bu süreçte birey, mevcut bilgileri kullanarak etkin bir çözüm üretmekte ve nasıl davranacağı hakkında karar vermektedir. Bu açıdan problem çözme süreci, verileri düzenleme, sınıflandırma, ilişkileri görme ve etkinlikleri belli bir düzende yapabilme gibi becerileri gerektirmektedir (Karataş ve Güven, 2010). Sardoğan, Karahan, ve Kaygusuz (2006) problem çözme süreçlerini 4 adımda tanımlamaktadır. Bu adımlar; (1) problemin anlaşılması, (2) plan oluşturulması, (3) oluşturulan planın yürütülmesi ve (4) kontrol aşamalarından oluşmaktadır.

Problemin anlaşılması aşamasında, birey kendisine “Bilinmeyen nedir?” ve “Elimizdeki veriler nelerdir?” sorularını sormaktadır. Planın oluşturulması aşamasında, birey bilinmeyen ile veri arasında ilişki kurmaya çalışmaktadır. Planın yürütülmesi aşamasında, her adımın kontrol edilmesi gerekmektedir. Kontrol aşamasında ise, “Çözüm gerçekten doğru mu?”, “Bunu elde etmenin başka bir yolu var mı?” soruları sorulmaktadır.

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi matematik öğretiminin de temel hedeflerinden biridir (MEB, 2015). Çünkü içinde bulunduğumuz endüstri çağında hızlı işlem yapan insan modeli yerini problem çözebilen insan modeline bırakmıştır (Karataş ve Güven, 2010). Bu anlamda problem çözme, matematik öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmeyle birlikte (Işık ve Kar, 2011) aynı zamanda günümüz öğrenenleri için de kritik öneme sahip temel becerilerdendir.

2.1.6.2. Stratejik Düşünme

Stratejik düşünme bireyin önceden öğrendiği kuralları ya da becerileri bir durumla karşılaştığında bu becerilerin yeni bir bileşimini kullanarak çözme yöntemidir (Kahn,

1981, akt. Thompson, 2001). Stratejik düşünme, davranışı göstermeden önce düşünmek, dikkatli ve seçici bir şekilde dinlemek, seçenekleri bir mantık üzerinden elemek, rolleri anlamak, seçenekleri analiz etmek ve tutarlı şekilde ilkeleri kullanmayı içermektedir (Gilley, Egglan ve Gilley, 2002, akt. Zsiga, 2007). Stratejik düşünme sadece bilgi alma değil aynı zamanda bu bilgiyi etkili şekilde yorumlama anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin daha iyi akademik başarı elde etmek için gerek duydukları bir beceri olan stratejik düşünme ile eleştirel düşünme, problem çözme, metabiliş, muhakeme kavramları alan yazında sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır (Thompson, 2001). Stratejik düşünme becerilerini geliştiren öğrenci, eldeki bilgiler vasıtasıyla dış uyaranları amaçlı şekilde yönetme becerilerini de kazanmış demektir (Thompson, 2001). Sonuç olarak bu çalışmada ilgili alan yazından yola çıkılarak geliştirilen ölçek ile stratejik düşünme becerileri değişkeni incelenmiştir (Moore, 2014).

2.1.6.3. Katılım

Alan yazında katılım, dikkatin istekli ve hevesli olarak verildiği zihnin heyecanlı ve eğlenceli bir hali olarak tanımlanmaktadır (Rozendaal, Braat ve Wensveen, 2010). Hoffman ve Nadelson'a (2010) göre katılım, akademik başarı, motivasyon ve görevdeki süreklilik ile ilişkili olmakla birlikte öğrencilerin ilgisi ve görev zorluğunun düzeyi arasındaki denge de katılımın seviyesini belirlemektedir. Eğer görev öğrenci için çok kolaysa katılım düşmektedir, eğer görev zorlayıcı ise ve öğrencinin yetenek seviyesine uygun ise katılım düzeyi yükselmektedir (Hoffman ve Nadelson, 2010).

Başarıyı etkileyen faktörlerden biri olarak görülen öğrenci katılımı çok boyutlu bir değişken olmakla birlikte genel kaniye göre üç alt boyutta incelenmektedir. Bu boyutlar, (1) sınıf içerisinde aktif olmak ve kurallara uymak gibi davranışlarla ilgili davranışsal katılım boyutu, (2) öğrencilerin ilgili ya da sıkılmış olması gibi duyuşsal tutumlarla ilgili duyuşsal katılım boyutu, (3) öğrencilerin öğrenmek amacıyla çeşitli bilişsel becerileri ve stratejileri kullanmasıyla ilgili bilişsel boyutudur (Hıdıroğlu, 2014). Fakat Reeve ve Tseng (2011) tarafından bu boyutların katılımı tam anlamıyla açıklamadığı ifade edilerek, öğrencilerin öğrendiklerini kişiselleştirerek derse yaptıkları olumlu katkılar olarak tanımlanan aracı katılımın eklenmesi gerektiği

belirtilmiştir (Hıdıroğlu, 2014). Bu doğrultuda bu çalışmada da katılım 4 alt boyutta incelenmiştir.

2.1.6.4. Akış Hissi (Flow)

Csikszentmihalyi (1991) akış halini, tam anlamıyla bir etkinlik içerisinde kendini verme durumu olarak tanımlamaktadır. Csikszentmihalyi (1997) bireyin becerileri ile görevin zorluk düzeyi arasında bir denge olması gerektiğine vurgu yapmaktadır (akt. Inal ve Cagiltay, 2007). Bu kurama göre akış halinin gerçekleşmesi bu dengeye bağlıdır. Görevin zorluğu ve bireyin becerileri arasında denge olmadığında akış hali gerçekleşmemektedir.

Finneran ve Zhang'a (2005) göre akış hali bir bilinçlilik durumudur ve bu bilinçlilik esnasında insanlar yüksek bir performans göstererek ve etrafında olup bitenleri farketmeksizin bir etkinliğe kendini vermektedirler. Bir etkinlik, belli kuralları ve hedefleri olduğunda bireyin becerilerini tetikliyorsa, etkinlik yeteneklere göre uyarlanabiliyorsa, bireylerin ne yapacağı açıkça belirtiliyorsa, dikkat dağıtıcı şeyleri devre dışı bırakıp konsantrasyonu sağlıyorsa daha çok akış hali oluşabilmektedir (akt. Inal ve Cagiltay, 2007).

2.2. Değerler Eğitimi

2.2.1. Değerler

Değerler bir çok bilim dalının incelediği bir konu olmuştur ve değerlere ilişkin çeşitli tanımlar yapılmıştır. Spranger (1928)'e göre değerler; bir insanın dünya görüşünü belirleyen, sevilenlerin, sevilmeyenlerin, bakış açılarının, gerekli olanların, iç eğilimin, mantıklı ve mantıksız hükümlerin, önyargıların kümelenmesidir (Bruno ve Lay, 2006, s. 1).

Rokeach (1973)'e göre değer; bireysel veya sosyal olarak tercih edilen belirli bir davranış biçimi veya karşıt bir davranış biçimi, süregiden bir inançtır.

Schwartz (1996)'ya göre değer; beğenilen, önem taşıyan, insan yaşamının yol gösterici ilkeleri olarak hizmet edendir.

Sonuç olarak değerler, bireylerin yaşam amaçları doğrultusunda edindiği prensipler ve içselleştirdiği davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir.

2.2.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Bu bölümde Spranger, Rokeach, Schwartz ve Nelson'un değerlere ilişkin yaptıkları sınıflandırmalar yer almaktadır.

2.2.2.1. Spranger'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Edward Spranger 1928'de değerleri “ Sosyal”, “Teorik”, “Ekonomik”, “Politik”, “Dini”, “Estetik” olarak sınıflandırmış ve bu değerlere sahip bireylerin özelliklerini belirtmiştir (Spranger, 2001).

2.2.2.1.1. Sosyal Değerler

Spranger'e göre; sosyal değerlere sahip bireyler kendisini bir başkasına adarlar, başkalarıyla ve başkaları için yaşarlar. Sosyal değerlerin temelini sevgi oluşturur ve sevgi hayatın en önemli gereksinimidir. Sosyal değerlere sahip bireyler için, kusursuz bir sevgide bireyselleşmenin sınırları ortadan kalkar. Sempati, yücelik, hakkından kendi isteğiyle vazgeçmek ve belli şartlar altında bağışlayıcılık sosyal değerleri oluşturan temel unsurlardır. Başkalarının sahip oldukları kötü özelliklerinden hoşlanmazlar. Başkalarının kötü özelliklerine rastlarsa hayal kırıklığına uğurlar. Dünyanın kusurlu yapısının suçlusunu gösterirler (Spranger, 2001).

Spranger'e göre; sosyal değerler ve teorik değerler arasındaki ilişkiye bakıldığında; sosyal değerleri ve teorik değerleri benimseyen bireylerin sahip olduğu ilkeler arasında bir çatışma olduğu görülmektedir. Sosyal değerleri benimseyen bireylerin temel prensibi sevgi, teorik değerleri benimseyen bireylerin temel prensibi ise bilgi ve bilme edimidir. Spranger'e göre bilgi insanları gururla sevgi ile tevazu ile tanıştırmaktadır (Spranger, 2001).

Spranger'e göre sosyal değerler ve ekonomik değerler arasındaki ilişkiye bakıldığında; ekonomik değerleri ve sosyal değerleri benimseyen bireylerin sahip olduğu ilkeler arasında da bir çatışma olduğu görülmektedir. Sosyal değerlere sahip bireyler, “Kendisi için bir şey isteyen kimse başkası için yaşayamaz” ilkesini benimserler;

ancak ekonomik değerlere sahip bireyler vermeyi ve fedakarlığı kabul etmezler (Spranger, 2001).

Spranger'e göre sosyal değerler ve politik değerler arasındaki ilişkiye bakıldığında; sosyal değerlerin temelini sevginin, politik değerlerin temelini ise gücün oluşturduğu görülmektedir. Sosyal değerlere sahip bireyler sevgi dışında başka bir gücün etkisini istemezler. Genel yazılı yasalara dayanan hukuki bir düzen anlayışına sahip değildirlir. Saf sevgi değerine sahip bireyler, ekonomik ve siyasi değerleri yaşamlarında rehber olarak kullanmazlar. Sevgi değerine sahip bireylerin mutlu olması için sevimekten başka bir şeye ihtiyaçları yoktur. Sosyal değerlere sahip bireyler övünme veya büyülenme amacıyla iyilik yapmazlar. Saf sosyal değerlere sahip bireyler, başka bir bireye saygıya dayalı sevgi ilkesini belirleyerek manevi yardımda bulunurlar (Spranger, 2001).

Sosyal değerler ile dini değerler arasındaki ilişkiye bakıldığında; aralarında güçlü bir ilişki olduğu görülür. Sosyal değerlere sahip bireyler eğer bütün insanları seviyorlarsa dini değerlere sahip bireylerin karakteristik özellikleri ile aynı özelliği göstermiş olurlar. Sosyal

davranışlar; ancak süreklilik gösterdiğinde ahlaki karakter olarak nitelendirilebilir. Gelip geçici nitelikteki şefkat ve merhamet duygularının ahlaki bir özelliği yoktur. Sürekli olarak başkasının iyiliğini düşünmek ve bu uğurda çaba sarf etmek sadakat olarak nitelendirilir. Sosyal değerlere sahip bireylerin kişisel ahlakını fedakarlık ve sadakat oluşturur (Spranger, 2001).

Sosyal değerler ve estetik değerler arasındaki ilişkiye bakıldığında; sosyal değerlere sahip bireylerin sahip olduğu ilkeler ile estetik değerlere sahip bireylerin sahip olduğu ilkeler arasında da belirli bir çatışma olduğu görülmektedir. Sosyal değerlere sahip bireyler doğrudan doğruya başkasının cazibe ve güzelliğine yönelmezler. İnsanlar zor durumda olduklarında (hastalık, kötü durumlar, gereksinimler vb.) sosyal değerlere sahip bireylerin sevgisi o denli zorunlu hale gelir ve olgunlaşır (Spranger, 2001).

2.2.2.1.2. Teorik Değerler

Teorik değerlerin temelini bilme ve mantık oluşturur. Teorik değerlere sahip bireyler duygusallığı önemsemezler. Onlar için hissetme ve arzulama, çekicilik ve iticilik,

korkma ve umut etme geri planda kalır. Saf bilimsel değerlere sahip bireyler, değer niteliklerini bilme objesi haline getirmediği güzel ya da çirkin faydalı ya da faydasız kutsal ya da uğursuz diye bir şey tanımazlar. Sadece doğru ya da yanlış yargıları kabul ederler. Objektif geçerliliğe önem verirler. Entelektüalistirler. Bir problemi çözmek, bir meseleyi açıklamak, bir teoriyi formüle etmek ve nesnel bilgi onlar için vazgeçilmezdir. Herhangi bir konu hakkında bilgisiz oldukları zaman umutsuzluğa kapılırlar. Akla dayalı, tamamen zihinsel bir dünya kurmak için çalışırlar (Spranger, 2001).

Teorik değerlerle sosyal değerler arasındaki ilişkiye bakıldığında; teorik değerlere sahip bireylerin bireyci oldukları, başkalarıyla sempatik veya empatik ilişki kurmadıkları, aile bağlarına önem vermedikleri görülmektedir (Spranger, 2001).

2.2.2.1.3. Ekonomik Değerler

Ekonomik değerlere sahip bireyler için yaşamın korunması ve devam ettirilmesi gereksinimlerin karşılanmasına bağlıdır. Bu gereksinimler bireylerin gelişimine paralel olarak artış gösterir. En acil ihtiyaçlar karşılandıktan sonra bile insanın istekleri devam eder; fakat son noktaya ya nadiren ulaşılır ya da hiç ulaşamaz. Ekonomik değere sahip bireyler, bir şeyi ihtiyaçlarının karşılanmasına göre yararlı veya zararlı olarak değerlendirirler. Fayda sağlayan şeyler genel olarak fiziki ürünler ve mal varlığıdır.

Ekonomik değerlere sahip bireyler üretici ya da tüketici olarak iki değişik şekilde ortaya çıkabilir ve her insan eş zamanlı olarak her iki özelliğe de sahip olabilirler. Hangisinin baskın olacağını belirleyen ise ekonomik çevre ve bireyin gereksinimleridir. Ekonomik değerlere sahip bireyler bütün ilişkilerinde kendi değerlerini diğer değerlere tercih ederler (Spranger, 2001).

Ekonomik değerlerle sosyal değerler arasındaki ilişkiye bakıldığında; ekonomik değerlere sahip bireylerin başkalarını önemsemedikleri görülmektedir. Saf ekonomik değerlere sahip bireylerin öncelikli amaçları hayatlarını korumaktır. Dolayısıyla bencildirler. Sahip olduklarını kendi iradeleriyle başkaları için terk etmeleri beklenemez. İnsanlarla kuracakları ilişkileri, sahip oldukları ekonomik bakış açısı belirler. Tutumluluk, üretkenlik, verimlilik, düzenlilik, güvenilirlik gibi mesleki ekonomik yeterliliklere sahip olan herkesi güven ve itimata layık olarak kabul ederler.

İyi niyet ve sempati iş yaşamının vazgeçilmez unsurlarıdır ve ekonomik ilişkilere yön verir; fakat saf ekonomik değerlere sahip bireyler için iyi niyet ve sempatiye dayalı ilişkiler iş ilişkilerinin ötesine geçemez (Spranger, 2001).

2.2.2.1.4. Politik Değerler

Politik değerlere sahip bireyler kendilerini bir güç olarak hissetmek isterler. Saf politik değerlere sahip bireyler için bilgi kontrol aracıdır. Politik değere sahip bireyler insanları bir amaç ve kendi iyiliği için bir araç olarak görürler (Spranger, 2001).

Politik değerlerle sosyal değerler arasındaki ilişkiye bakıldığında; keskin bir karşıtlığın olduğu görülür. Politik değerlere sahip bireyler insanları yönetme arzusuyla onlara yardım ederler. Sosyal değerlere sahip bireyler ise sevgi dürtüsü ile başkalarına yardım ederler. Dolayısıyla bir bireyin hem politik hem de sosyal değerlere sahip olması mümkün değil gibidir. Saf politik değerlere sahip bireyler; kendini önemseyen ve önemsenilmesini isteyen bireylerdir. Dolayısıyla sıcak yürekli bir dost değildirler. Yönetmek ve egemen olmak isteyen bir kimseden fedakar olması beklenemez. Kendisi önemli olmak isteyen insanlar başkaları için yaşamak eğiliminde değildirler. Politik değerlere sahip bireyler; tanınmayı, kabul görmeyi ve onurlandırılmayı isterler. Özgürlükleri için çabalarlar. Kendilerini başkaları karşısında üstün hissederler. Oysa sosyal değerlere sahip bireyler her zaman sorumluluk taşırlar. Saf politik değerlere sahip bireyler her zaman kendisini en yüksekte hissederler. Saf politik ve saf sosyal değere sahip bireyler karşılaştırıldığında birbirinin tam zıttı olduğu görülür (Spranger, 2001).

2.2.2.1.5. Dini Değerler

Dini değerlere sahip bireyler için hiçbir şey dini alanın dışında değildir. Salt mutluluk duygusu ya da mutluluk arzusu dinseldir. Bireyler her zaman kendilerini sınırlayan ve etkileyen bir kader inancına sahiptirler. Onlar için dinsel olarak iyiye ulaşmak kurtuluş olarak algılanır (Spranger, 2001).

Dini değerlerle sosyal değerler arasındaki ilişkiye bakıldığında; dini değerlerle, sosyal değerlerin temelini oluşturan sevginin çok yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Dünyayı bütünüyle terk eden dini değerlere sahip bireyler, zor durumda olan bireylerle kurdukları sevgi temelli ilişkileri ile dünya ile bir bağlantı kurarlar (Spranger, 2001).

2.2.2.1.6. Estetik Değerler

Estetik değerlere sahip bireyler, estetik nesne ve insan ruhunun ona kazandırdığı nitelikleri araştırırlar. Bu araştırma süreci sanatçıda veya sanatseverde gözlemlenir (Spranger, 2001).

Estetik değerlerle, sosyal değerler arasındaki ilişkiye bakıldığında; estetik değerlere sahip bireylerin asosyol olmadıkları; ancak bireysellik ve kendini ön plana çıkarma özelliklerini taşıdıkları görülmektedir. Toplumsal ilişkilerinde benmerkezciliğe ve kendisini fazlasıyla önemsemeye eğilimlidirler. Saf estetik değerleri taşıyan bireyler bir başkasına yardım etme ve sadakat eğilimleri göstermezler. Sosyalizmi, estetik bireyselliğin bir aracı olarak görürler (Spranger, 2001).

2.2.2.2. Rokeach'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Rokeach (1973)'e göre değer bir inançtır. Değerler bireylerin davranışlarını, tercihlerini ve tercih anlayışlarını oluşturur. Bireylerin kişisel ya da toplumsal olarak tercih edilenleri kavramasını sağlar. Rokeach'a göre değerler tamamen sabit olduğunda bireysel ve sosyal değişiklikler imkansız olabilir. Değerler tamamen değişken olduğunda ise insanların kişiliklerinin ve toplumların devamlılığı imkansız olur. Rokeach değerleri amaç değerler ve araç değerler olmak üzere ikiye ayırmıştır.

2.2.2.2.1. Amaç Değerler

Amaç değerler; bireylerin yaşamları boyunca ulaşmak istedikleri değerlere ilişkin tercihleridir (Çalışkur, Demirhan ve Bozkurt, 2012, s. 222).

Rokeach amaç değerleri; rahat bir yaşam (refah bir yaşam), heyecanlı bir yaşam (ilham veren, aktif yaşam), başarı duygusu (kalıcı destek), barış içinde bir dünya (savaşa ve çatışmaya uzak), güzelliklerin dünyası (doğa güzelliği ve sanat), eşitlik (birlik ve eşit fırsatlar), aile güvenliği (sevdikleriyle ilgilenmek), özgürlük (özgürlük, serbest seçenek), mutluluk (memnuniyet), iç uyum (iç çatışmadan özgür), olgun sevgi (cinsel ve manevi yakınlık), ulusal güvenlik (saldırlardan koruma), haz (eğlenceli, sakin yaşam), kurtuluş (korunan ebedi yaşam), öz saygı (benlik saygısı), sosyal kabul (saygı, takdir), gerçek dostluk (yakın arkadaşlık), bilgelik (yaşamın olgun bir anlayışı) olarak on sekiz başlık altında toplamıştır (Rokeach, 1973).

2.2.2.2. Araç Değerler

Araç değerler ise; bireylerin ulaşmak istedikleri hedefler için kullandıkları araçlardır. Araç değerler, bireylerin sonuçlara ulaşmak için kullandıkları kabul edilebilir davranışların temsilcisidirler (Nelson ve Quick'den aktaran Çalışkur, Demirhan ve Bozkurt, 2012, s. 222).

Rokeach araç değerleri hırslı (çalışkan, can atan), geniş fikirli (açık fikirli), yetenekli (becerikli, etkili), neşeli (tasasız, mutlu), temiz (düzenli, tertipli), cesur (inançlarını savunan), bağışlayıcı (başkalarını affetmeye istekli olan), yararlı (başkalarının iyiliği için çalışma), dürüst (samimi, doğru), yaratıcı (serüvenci, yapıcı- yaratıcı), bağımsız (kendine güvenen, kendi kendine yeten), entelektüel (akıllı, düşünceli, yansıtıcı), mantıklı (tutarlı, makul), iyilik sevgi dolu (şefkatli, hassas), itaatkar (hürmetkar, saygılı), kibar (düzeyli, iyi huylu), sorumluluk sahibi (güvenilir, inanılır), iradeli (kontrollü, disiplinli) olarak on sekiz başlık altında toplamıştır (Rokeach, 1973).

2.2.2.3. Schwartz'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Schwartz değerleri; kendi kendini yönetme, harekete geçme- dürtü, hazcılık-zevk, başarı, güç, güvenlik, uyuma, geleneksellik, yardımseverlik, evrenselcilik olarak ona ayırmıştır (Schwartz, 2012, s. 4 - 7).

Kendi kendini Yönetme: Kendi kendini yönetme değerinin temelinde bağımsızlık yer almaktadır. Kendi kendini yönetme değerine sahip bireylerin düşüncelerinde ve davranışlarında bağımsızlık esastır. Özerklik ve bağımsızlık gereksinimlerinden türer. Yaratıcılık, özgürlük, kendi amaçlarını seçme, meraklı olma, bağımsız olma, öz saygı, akıllı olma ve gizlilik kendi kendini yönetme değerini oluşturur (Schwartz, 2012, s. 4-7).

Harekete Geçme- Dürtü: Harekete geçme değerinin temelinde heyecan, yenilik ve hayatla mücadele etme esastır. İdeal ve pozitif olanı sürdürebilme gereksiniminden kaynaklanır. Değişik yaşam, heyecan verici yaşam, cesurluk harekete geçme - dürtü değerini oluşturur (Schwartz, 2012, s. 4 - 7).

Hazcılık-Zevk: Hazcılık değerinin temelinde zevk ve duygusal doyum esastır. Zevk, hayattan zevk alma, rahatına düşkünlük hazcılık- zevk değerini oluşturur (Schwartz, 2012, s. 4 - 7).

Başarı: Başarı değerinin temelinde toplumsal standartlara göre yeterlilik göstererek kişisel başarıya ulaşmak esastır. İstekli olma, başarılı olma, yetenekli olma, etkili olma, akıllı olma, öz saygı, sosyal takdir/ tanınma başarı değerini oluşturur (Schwartz, 2012, s. 4 - 7).

Güç: Güç değerinin temelinde sosyal statü, prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde egemenlik ve kontrol sağlama esastır. Otorite, zenginlik, sosyal güç, halk imajını koruma, sosyal kabul gücü oluşturan değerlerdir (Schwartz, 2012, s. 4 - 7).

Güvenlik: Güvenlik değerinin temelinde toplumun, ilişkilerin ve bireyin kendi güvenliği ve uyumu esastır. Güvenlik değerleri temel, bireysel gereksinimlerden ve grup gereksinimlerinden kaynaklanır. Sosyal düzen, aile güvenliği, ulusal güvenlik, temizlik, karşılıklı iyilik, sağlık, ılımlı olmak, aıdat duygusu güvenlik değerini oluşturan değerlerdir (Schwartz, 2012, s. 4 - 7).

Uyma: Uyma değerinin temelinde toplum beklentilerini ve normlarını ihlal eden, başkalarına zarar veren ya da üzen eylemlerin, eğilimlerin ve dürtülerin dizginlenmesi esastır. Uyma değerleri, bireylerin grup işleyişini ve etkileşimini bozan ve zayıflatan unsurlara ilişkin duydukları engelleme ihtiyacından kaynaklanır. Uyma değerleri günlük etkileşimlerde kendini kısıtlamayı (kendine hakim olmayı) vurgular. İtaatkar olmak, öz disiplin, nezaket, aileyi ve yaşlıları onurlandırmak, sorumluluk uyma değerini oluşturur (Schwartz, 2012, s. 4 - 7).

Geleneksellik: Geleneksellik değerinin temelinde kültürün veya dinin getirdiği gelenek görenek ve fikirlerin kabulü, saygı ve sorumluluk esastır. Gruplar her yerde ortak uygulamalar, semboller, fikirler ve inançlar geliştirirler. Bunlar grubun onaylanmış değerleri haline gelir. Bu değerler grup dayanışmasını temsil eder. Benzersiz kendine özgü değerleri açıklar ve bireylerin hayatta kalmasına katkıda bulunur. Genellikle dini törenlerin, inanışların ve davranış normlarının şeklini alır. Gelenekler için saygılı olmak, alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın verdiklerini kabul etmek, ılımlı olmak, dindar bir yaşam sürmek geleneksellik değerini oluşturur (Schwartz, 2012, s. 4 - 7).

Yardımseverlik: Yardımseverlik değerinin temelinde kişisel olarak yakın olunan bireylerin refahını koruma ve artırma esastır. Yardımseverlik değerleri, grupların basit gereksinimlerden ve duygusal yakınlık ihtiyacından kaynaklanır. Başkalarına yardıma

etmek için gönüllü olmayı vurgular. Faydalı olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sorumlu olmak, sadık olmak, gerçek dostluk, olgun aşk, aidiyet duygusu, hayatın anlamı, dinsel yaşam yardımseverlik değerini oluşturan değerlerdir (Schwartz, 2012, s. 4 - 7).

Evrenselcilik: Evrenselcilik değerinin temelinde dünya ve bütün insanların iyiliği için anlayış, takdir, hoşgörü ve koruma esastır. Evrensel değerler, bireylerin ve grupların hayatta kalma ihtiyaçlarından kaynaklanır. Açık fikirli olmak, sosyal adalet, eşitlik, dünya da barış, dünya da güzellik, doğayla bütünlük, bilgelik, çevreyi koruma, iç uyum, manevi hayat evrensellik değerini oluşturur (Schwartz, 2012, s. 4 - 7).

2.2.2.4. Nelson'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Nelson 1974'de değerleri bireysel, sosyal ve grup değerler olarak üçe ayırmıştır (Nelson'dan aktaran Yazıcı, 2006, s. 502).

Bireysel Değerler: Akran, grup veya toplumun genel değerlerine bakılmaksızın özel ve bireyseldir (Yazıcı, 2006, s. 502).

Grup değerler: Aile, dini, politik, etnik bir grup ya da kulüp gibi özel bir grup tarafından kabul edilen değerlerdir. Bireyler zaman zaman belirli grup değerlerini benimsememiş olmalarına rağmen grup değerleri, grup üyelerinin davranışlarını yönetir ve bir bütün olarak grup tarafından kabul edilir (Yazıcı, 2006, s. 502).

Sosyal değerler: Toplumun büyük bir bölümü tarafından kabul edilen değerlerdir. Bu değerler toplumun doğasını şekillendiren, nitelendiren ve etkileyen değerleri yansıtır. Adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerler bireylerin toplum içerisinde varlığını devam ettirmesini sağlayan sosyal değerlerdir (Yazıcı, 2006, s. 502).

2.2.3. Sosyal Değerler

İnsanlar doğumlarıyla birlikte sosyal bir yaşama başlarlar. Bebekler doğdukları zaman ihtiyaçlarının karşılanması için başkalarına gereksinim duyarlar. İlk sosyal ilişkilerini kurarlar. Böylece toplumsallaşma süreci başlamış olur (Bayhan San ve Artan, 2004, s. 237). Sosyal ilişkiler yaşam boyunca devam eder.

Bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlayıp sağlayamayacakları ya da nasıl uyum sağlayacakları son derece önemlidir. Bireylerinin nasıl davranması gerektiğine ilişkin değerler ve normlar toplumlar tarafından üretilir. Bu değer yargıları sistemi, topluma göre ne tür bir davranışın uygun sayılabileceğini iyi ya da kötü diye niteleneceğini belirleyerek, bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyumlarını sağlar (İsen ve Batmaz, 2002, s. 115). Değerler; neyin doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü, istenilen ya da istenilmeyen olduğu hakkındaki ortak fikirlere (Kendall, 2001, s. 77). Değerler bireylerin ahlaki inançlarını ve davranış standartlarını içerir. Yaşamın genel ve soyut prensiplerini oluşturur (Baron, Byrne ve Watson 2005, s. 88).

Sosyal değerler, herkes tarafından gerekli olduğu onaylanmış, çoğunluk tarafından benimsenen ölçü ve standartlardır. Temel ahlaki öğretiler veya inançlar olarak bir toplumun veya grubun varlığını, bütünlüğünü veya işleyişini devam ettirir. Bireysel düşünce ve inançlara bağlı değildir. Toplumsal duyguları içerir. Bu nedenle toplum veya grubun üyeleri sosyal değerler için her türlü fedakarlıkta bulunabilirler (Güney, 2011, s. 32 - 33).

Sosyal değerler; toplumsal düzenin oluşması ve devam etmesi için sosyal denetimin oluşmasını ve sosyal dayanışmayı sağlar. Toplumsal yaşam için istenilen, faydalı ve zorunlu olan unsurları belirler. Böylece bireylerin, ideal düşüncelerini sağlayarak, davranışlarını bu yönde belirlemelerine yardımcı olur. Bireylerin, insan davranışlarını değerlendirmelerini sağlayarak, doğruyu- yanlış, haklıyı-haksızı, istenileni - istenilmeyeni, ahlaksal ve ahlaksal olmayı ayırt etmelerini sağlar (Özkalp, Anar ve Tamer; Güney, 2011, s. 33).

Sosyal değerler, sosyal dayanışmayı sağlar ve kişilerin, ilişkilerin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılırlar. İnsanların, başkalarının gözünde “nerede” olduğunu bilmelerine yardımcı olur. Bireylerin istenilir, yararlı ve önemli olarak görülme üzerinde odaklanmalarını, sosyal olarak değerli görülme için çaba gösterilmelerini sağlar. Sosyal olarak kabul edilebilir davranışların şemasını oluşturarak, bireylerin ideal düşüncelerine ve ideal davranışlarına yardımcı olur. Kişiler düşüncelerini en iyi nasıl yansıtabileceklerini anlarlar. Bireylerin sosyal rollerini seçmelerine ve gerçekleştirmelerine rehberlik eder. Sosyal kontrol, baskı ve dayanışma aracı olarak iş görürler. Bireyleri doğru olanı yapmaya teşvik eder (Fichter, 1990, s. 139). Dolayısıyla nitelikli bir eğitimi sağlamak için kişisel ve sosyal değerleri

öğretme konusunda eğitim toplulukları harekete geçmiştir (Lovat ve Toomey, 2009, s. 4).

2.2.4. Değerler Eğitimi

Bireylerin öncelikle iyi bir karaktere sahip olmaları gerekir. Değerler ise insan davranışlarının ve tercihlerinin belirleyicisidir ve bireylerin yaşamına rehberlik ederler (Turan ve Aktan, 2008, s. 230-231).

Bireyler yaşamlarının büyük bir kısmını eğitim kurumlarında geçirirler ve bu süreçte karakterleri şekillenir ve kalıplaşır (Webb, 2005, s. 14). İyi karaktere sahip bireyler ise yaşamın her alanında başarılı olurlar (Lickona'dan aktaran Nzeocha, 2009, s. 2). Değerler eğitiminin amacı; bireylere saygı, sevgi, sorumluluk, erdem, cesaret, inanç, azim, adalet gibi değerleri kazandırarak iyi karakterli bireyler yetiştirmektir (Altan, 2011, s. 55). Dolayısıyla eğitim kurumları değerleri öğretmeli ve desteklemelidirler (aktaran O'Connell, 2012, s. 29).

Değerler eğitimi, bireylerin dürüstlük, hoşgörü, sorumluluk, özdenetim, merhamet, çalışkanlık, azim, adalet, bireysel disiplin gibi değerleri kazanmalarını, kararlarını ve seçimlerini daha iyi kontrol etmelerini ve daha az olumsuz davranış içine girmelerini sağlar (Belet ve Deveci, 2008, s. 1; Altan, 2011, s. 56). Değerler eğitimi alan bireyler; iyi karakterli, ahlâkî değerlere sahip, sorumluluk duygusu taşıyan bireyler olurlar (Altan, 2011, s. 55). Değerler eğitimi sosyal problemleri düzeltmeye yardımcı olur (O'Connell, 2012, s. 29).

Eğitim sisteminden, öğrencilerin değerlerin önemini farkına varmaları ve bu değerleri kazandırması beklenmektedir (Belet ve Deveci, 2008, s. 1 - 2). Yöneticiler, aileler ve öğretmenler ise her zaman karakter eğitiminin amaçları ve özellikleri hakkında aynı fikre sahip olmayabilirler (Horner, Sugai; Lewis, Sugai'den aktaran Davin, 2007, s. 78).

Değerler eğitimi, belli bir sistem dahilinde, bir program kapsamında verilmemekte ve örtük program dahilinde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu durumun sonucu olarak da farklı eğitim kurumlarında eğitim alan bireyler farklı değerlere sahip olmaktadır.

Anne baba ve eğitimciler çocuklarına, değerler eğitimi adı altında olmasa da temel değerlere ilişkin eğitim vermektedir; fakat bu eğitim; sistemli bir program dahilinde

verilmediği için çocukların hangi değerlerinin nasıl geliştiğini anlamak ve olumsuz davranışları değiştirebilmek, çocuğun hatalar yapmasını beklemeyi gerektirmektedir. Çocukların olumsuz davranışlarını değiştirmek olumlu bir davranışı geliştirmeye çalışmaktan çok daha zordur. Bu nedenle gerek aileler gerekse eğitimciler tarafından çocuğun kişiliğini oluşturan değerlerin yanlış gelişmesine fırsat verilmemelidir (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006, s. 15). Dolayısıyla insanların her alanda iyi yetişmiş bireyler olabilmeleri için karakter eğitimi bir müfredat kapsamında yer almalıdır (Lewis, 2006, s. 74).

Yurtdışında “Kişilik eğitimi” adı altında değerleri öğretmek için anasınıfından başlanarak, sistemli bir program dahilinde devam edecek şekilde geliştirilmiş pek çok program uygulanmaktadır. “Yaşayan Değerler Eğitimi Programı (Living Values Education Program)”, “Bireysel Gelişim İçin Ahlaki Değerler Rehberi (AEGIS)”, “Kişilik Eğitim Müfredatı (Character Education Institute, 1996)”, “Çocuk Gelişimi Projesi (Developmental Studies Center, 1996- Hewlett Foundation)”, “İlgi Toplumu (Community of Caring, 1996)”, “Temel Proje (Project Essential, Teel Institute, 1996)”, “Çocuklar İçin Ahlaki Müfredat (Heartwood Institute, 1992)”, “Zürafa Programı (Giraffe Program, Medlock, Graham, 1996)”, “Kişilik Dersleri (Jefferson Center for Character Education, 1987)”, “Lions - Quest Programı”, “Duyarlı Sınıf” bu programlardan bazılarıdır (Balat, 2004, s. 20; Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006, s. 20 - 25).

2.2.5. Okullarda Değerler Eğitimi

Çocuklar toplumların geleceğini oluştururlar. Toplumların geleceklerinin sağlam olması ise çocukların sağlıklı bir kişilik kazanmalarıyla mümkün olacaktır. Dolayısıyla kişilik gelişiminde edinilen ilk birikimler son derece önemlidir (Erdal, 2009, s. 1).

Okul öncesi dönem gelişimin farklı yönlerinin birbirleriyle ilişkisinin yoğun olduğu bir dönemdir ve değerlere ilişkin ilk bilgiler okul öncesi dönemde kazanılır. Değerler, sosyal duygusal gelişimin bir parçasıdır ve kaliteli bir okul öncesi eğitim programında mutlaka değerlere yer verilmelidir. İyi bir değerler eğitimi akademik başarıyı etkiler. Okul başarısı için doğrudan gerekli olmadığı düşünülen değerler ise çocukların diğer

çocuklarla olan ilişkilerinde son derece önemlidir (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006, s. 11 - 12).

Okul öncesi dönemde çocuklar doğrular ve yanlışlar arasındaki farkı tam olarak ayırt edemezler. Dolayısıyla değerler çocuklara ayakkabılarını yan yana koymalarını öğretmek gibi somut bir şekilde öğretilmelidir (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006, s. 12). Daha sonraki eğitim döneminde değerler eğitimi bu temeller üzerinde devam eder. Eğitim hayatının ilk günlerinden itibaren çocuklara “Sevgi/ Hoşgörü, Saygı, Sorumluluk, İşbirliği/ Yardımlaşma ve Nezaket” değerleri öğretilmesi gereken değerler arasındadır.

2.2.5.1. Sevgi- Hoşgörü

Sevgi derin bir kişisel bağlanmayı içeren güçlü ve karmaşık bir duygudur (Ulusoy, 2002, s. 100). Sevgi biri ya da bir şey için sadece basitçe bir istek, bir tutku ya da güçlü bir his değildir. Sevgi eş zamanlı olarak hem kendini düşünmeyen hem de kendini gerçekleştiren bir bilince sahip olmaktır. Sevgi bir ülke, bir amaç, doğruluk, adalet, ahlak, insanlar ve doğa için olabilir (Tillman, 2000, s. 98 - 99).

Bireyler sevgilerini başkalarına aktarmak isterler (Deniz, 1994, s. 57). Dolayısıyla sevgi insan ilişkilerini oluşturur ve devam ettirir (Tillman, 2000, s. 98 - 99). Sevgi değerine sahip bireylerin, duygularında ve yaşantısında yalnız kendi çevresi değil tüm dünya hatta tüm evren vardır (Benazus, 2002, s. 172). Daha iyi bir dünya için sevgi şarttır. Daha iyi bir insan olmanın doğal yapısını sevgi duygusu oluşturur. Sevgi herkes için eşitliği ifade eder ve saygının temelini oluşturur. Sevgi nazik, yardımsever ve anlayışlı olabilmektir. Gerçek sevgi nezaket, yardımseverlik ve anlayışı beraberinde getirir, kıskançlığı giderir ve davranışların kontrolünü sağlar. Sevgi değişim, gelişim ve başarı için bir katalizördür (Tillman, 2000, s. 98 - 99).

Sevgi herhangi bir zorlama olmaksızın bireyler arasında arzu ve amaç birliğinin oluşmasını sağlar (Hökelekli, 2009, s. 135). Sevgi değerine sahip ve sevgiyle yaşamayı varoluş felsefesi olarak gören bireyler için, yaşamın getirmiş olduğu tüm olumsuzluklar herhangi bir anlam ifade etmez. Bireyler bu olumsuzlukları aşmak için karşılıklı hoşgörünün yeterli olacağı fikrini benimserler (Benazus, 2002, s. 99). Sevmenin de tıpkı yaşamak gibi bir sanat olduğunun bilincine varılmalıdır (Fromm, 2007, s. 15). Sevgi hoşgörünün kaynağıdır (Tillman, 2000, s. 130).

Hoşgörü farklılıkların sağladığı güzelliğe açık ve anlayışlı olmaktır. Hoşgörü bireylerin karşılıklı anlayış yoluyla birbirlerine duydukları karşılıklı saygıyı içerir. Hoşgörü zor durumlarla mücadele etme yeteneğidir. Sevgisizlik olduğu zaman hoşgürsüzlük olur. Hoşgürsüzlüğün kaynağı korku ve bilgisizliktir. Hoşgörü keşfetme yeteneğini sağlar. Ulus, din ve köklerden kaynaklanan ve farklı olarak algılanan basmakalıp kusurları kaldırır. Barış bir amaç ise, hoşgörü barışın sağlanması için bir yöntemdir (Tillman, 2000, s. 130).

Sevgi- hoşgörü değeri yaşamın erken yıllarında çocuklara kazandırılması gereken en önemli değerlerdir.

2.2.5.2. Saygı

Bireylerin başkalarıyla kurduğu iletişim, bireylerin ahlaki ve manevi kişiliğini yansıtır. İletişim, bireylerin sahip olduğu prensipleri uygulamaya nasıl dönüştürdüğünü gösterir. Sosyal insan olarak başarı, doğrudan saygı üzerine kurulan ilişkiler yaratmak ve devam ettirmektir (Burnham West ve Jones, 2007, s. 81). Saygı ise özsaygı ve öz disiplin, başkalarına saygı, başkalarının özeline ve mülkiyetine saygı, kanunlara saygı, din ve kültürel farklılıklara saygı gibi birçok konuyu içerir (Haydon, 2006, s. 81).

Saygı karakter eğitiminin önemli bir konusudur (Hoffman, 2010, s. 39) ve saygı çocuklara öğretilmesi gereken ve hayatları boyunca gerekli olan en temel değerdir (Mckay, Mc.Kay, Eckstein ve Maybell, 2002, s. 16).

Başkalarına karşı saygılı olmak ahlaklı olmanın temel unsurudur (Haydon, 2006, s. 82). Sosyal ilişkilerin temelini oluşturur (Sennett, 2003, s. 49). Karşılıklı saygı verimli ilişkilerin en önemli özelliğidir. Saygılı bireyler nazik ve yardımseverdirler (Tuff, 2009, s.13). Saygı değerine sahip bireyler başkalarının değerlerini önemserler (Templeton ve Schwartz'dan aktaran Mobley, 2010, s.10). Ahlaki yükümlülüğe sahiptirler. Terbiye, nezaket, onur, özerklik, hoşgörü ve kabul gibi pozitif özellikleri taşırlar (Mitchell, 2003, s. 13). Davranışlarını başkalarını dikkate alarak belirlerler ve uygun şekilde davranırlar. Şiddete, bayalığa veya kabalığa teşebbüs etmezler. Saygılı davranan bireyler başkalarından aynı saygıyı görürler. Bireysel farklılıkları ve başkalarının inançlarını kimseye zarar vermediği sürece önyargısız kabul ederler (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006, s. 13).

Her insan doğuştan değerlidir, saygı ve değer görerek yaşama hakkına sahiptir. İnsanlar kendilerine saygı duyduklarında başkalarına da saygı duymaları kolaylaşır. İnsanlar eğer başkalarına saygı gösterirlerse, başkalarından da saygı görürler (Tillman, 2000, s. 72).

Çocuklara saygı duyulduğunda, düşüncelerine önem verildiğinde, istekleri dinlendiğinde ve iletişim çabaları yanıtızsız kalmadığı zaman kişilikleri gelişir ve iyi ahlaklı bireyler olurlar (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006, s. 13).

2.2.5.3. Sorumluluk

Sorumluluk sahibi bireyler yapabileceklerinin en iyisini yapmayı bir görev gibi algılayıp ne gerekiyorsa yapmayı kabul ederler. Kendisine verilen görevleri amacından sapmadan yerine getirirler (Tillman, 2000, s. 266 - 267). Her zaman en iyisini yapmaya çalışırlar, disiplinlidirler ve iradelerini kullanırlar. Bir işe başlamadan önce düşünerek ve sonuçlarını dikkate alarak başlarlar. Seçimlerinin mesuliyetini alırlar (Frogozo, 2006, s. 9). Aktif bir vatandaşlıklar (aktaran: Tuff, 2009, s.13). Nasıl dürüst olunacağını bilirler. Başkalarına yardım etmenin gönül rahatlığını yaşarlar. Kaynakları pozitif değişiklikler oluşturmak için kullanırlar. Onlar için sorumluluk sadece zorunluluk değildir. Bireylerin amaçlarına ulaşmalarını sağlar (Tillman, 2000, s. 266 - 267).

Bir toplumda bireylerin güvenilir olmaları için sorumluluk değerine sahip olmaları gerekir (Taulbert, 2006, s. 50). Bireyler sorumluluk sahibi olarak dünyaya gelmezler. Sorumluluk değeri zamanla (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006, s. 13) ve bireylerin sorumluluk değerinin önemine inandıkları zaman kazanılır (Taulbert, 2006, s. 50).

Eğitim ortamlarında kurallar uygulandığında ve öğrencilerin bunu takip etmeleri sağlandığında, ne yapılacağını söylemek yerine nasıl yapılacağı gösterildiğinde, bir iş zamanında başladığında ve belirlenmiş tarihlerde toplantılar düzenlendiğinde, aileler eğitime dahil edildiklerinde, onları güdüleyici ve motive edici notlar gönderildiğinde, öğrenciler kendilerine çeşitli amaçlar belirlediğinde, belirledikleri bu amaçlara ulaştıkları zaman daha yüksek standartlarda sorumluluk almaları için desteklendiklerinde, ulaşamazlarsa neden ulaşamadıklarını anlamalarına yardım edildiğinde ve bir strateji geliştirmeleri sağlandığında bireyler sorumluluk değerini daha kolay kazanmaktadırlar (Taulbert, 2006, s. 52 - 53).

2.2.5.4. İşbirliği - Yardımlaşma

İşbirliği ortak bir amaç için bireylerin, başkalarıyla birlikte çalışarak enerjilerini birleştirmeleri olarak tanımlanabilir. İşbirliği yapan bireyler sonuca daha çabuk ve daha kolay bir şekilde ulaşabilirler. İşbirliği içinde çalışan bireylerin paylaşımları ve bunun sonucu olarak sosyal hoşlanma düzeyleri artmaktadır (Schiller, Bryant'dan aktaran Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006, s. 14).

İşbirliği karşılıklı saygı ilkesine dayanır. Cesaret, saygı, yardımseverlik, paylaşma işbirliğinin temelini oluşturur. İşbirliği yapılabilmesi için gereksinim duyulan unsurların bilinmesi gerekir. Bireyler, sahip oldukları değerleri başkaları tarafından daha çok desteklendiğinde; ancak işbirliği yapabilirler. Dolayısıyla işbirliği herkesin değerlerini tanımayı ve pozitif davranışlara yönelmeyi gerektirir (Tillman, 2000, s. 206).

Çocukların işbirliğinin gerekliliğini ve işbirliği içinde yaşamın daha güzel, daha anlamlı ve daha kolay olduğunu anlamalarına yardımcı olmak, çocukların işbirliği yapabilmelerini geliştirmek için son derece önemlidir (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006, s. 14). İşbirliğinin geliştirilmesi için, sosyal etkileşimin başlatılması, yardım içerikli davranışların onaylanması, olumlu disiplin yöntemlerinin kullanılması, olumlu iletişim örneklerinin geliştirilmesi gerekmektedir (McArthur'dan aktaran Özbey, 2009, s. 32).

2.2.5.5. Nezaket

Nezaket başkalarına karşı saygılı davranmak, nazik ve ince olmaktır. Zerafeti gösterme sanatı olan nezaket tüm kültürler için önemli bir unsurdur (Mısırlı, 2011, s. 7 -8). Nazik ve kibar davranışlar bireylerin kendisine gösterilmesini istediği hoşça giden davranışlardır (Alıcı, 2012, s. 12). Nezaket kurallarına uyulması toplumsal hayatı düzenlemesi ve güzelleştirmesi açısından son derece önemlidir (Kurtoğlu, 2004, s. 17).

Nezaket, görgülü olmanın bir parçasıdır ve bireyler zamanla belirli bir görgü kazanırlar. Bireylerin başkalarına gösterdiği nezaket aynı zamanda kendisine verdiği değerle ilişkilidir. Nezaket zor öğrenilen bir tutum ve davranışlar bütünüdür. “Teşekkür ederim”, “İyi günler” gibi nezaket ifadelerini kullanamayan, başkalarını

rahatsız ettiğinin farkında olduğu halde rahatsız edici davranışını sürdüren bireyler nezaketten yoksun olan bireylerdir (Mısırlı, 2011, s. 7 - 8) .

Nezaket değerine sahip bireylerin söyledikleri kulağa hoş gelir. İltifat etmesini bilirler. İnsanlarla kolayca iletişim kurabilir ve kolay anlaşılır (Mısırlı, 2011, s. 8). Görgü ve nezaket toplumda daha rahat ve uzun süreli iletişim kurulmasını sağlar. Kurulan iletişimin kalitesini arttırır, seviyesini yükseltir. Başkalarına karşı nazik davranan insanlar, başkalarından da aynı nazik davranışı görürler (Alıcı, 2012, s. 12).

Bir toplumda nezaket kurallarına uyulmuyorsa nazik davranışların yerini kaba ve istenmeyen davranışlar alır (Mısırlı, 2011, s. 8). Dolayısıyla eğitim kurumlarına bu konuda büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

2.2.6. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Öğretmenler toplumların kurucularıdır (Sekhar ve Emmaniel, 2012, s. 362). Bir ülkenin geleceğinin oluşmasında öğretmenler hayati öneme sahiptirler. Çocukların değerleri özümsemesinde önemli rol oynarlar (Iyer, 2013, s. 17). Bu nedenle değerler eğitiminde öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Bir çok öğretmen karakter eğitimi verme konusunda yeterli eğitime sahip değildirler (McCaffery'den aktaran Bhuyan, 2012, s. 7). Dolayısıyla öncelikle değerler eğitimini anlamalı, kişilik eğitimini ve erdemli olmayı öğretmeye ilişkin gayret ve çaba göstermelidirler (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006, s. 15). Değerler eğitimi ile ilgili kavram ve konuları özümsemelidirler (Yazıcı, 2006, s. 499).

Öğretmenlerin, öğrencilerin değerleri düşünmelerini, önemini anlamalarını ve bu değerleri yaşamlarına yansıtmalarına yardımcı olmalarını sağlamaları son derece önemlidir (Hartman'dan aktaran Saintus, 2010, s. 2; Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2006, s. 15). Bu bağlamda öğretmenlerin öncelikle model olmaları gerekmektedir (Stephens, 2008, s. 13; Denora, 2010, s. 51). Öğretmenler, öğrencileri hakkında konuşurken eksikliklerinden çok yeteneklerini vurguladıklarında (Lee'den aktaran Denora, 2010, s. 51) var olan potansiyellerini değerlendirerek yeni değerler kazanmalarını sağladıklarında, negatif davranışları yapıcı bir yöntem izleyerek düzelttiklerinde (Gökdere ve Çepni, 2003, s. 103) öğrencilerin değerler kazanımı kolaylaşmaktadır.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Zeka ve Akıl Oyunları İle İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde zekâ oyunları konusunda sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Yapılan mevcut çalışmalarda ise birtakım oyunların öğrencilerin çeşitli becerilerine etkileri incelenmiştir. Bu çalışmalardan ikisi 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren ortaokullarda yürürlüğe giren seçmeli Zekâ Oyunları Dersi ile ilgilidir. Bu çalışmalardan birincisi olan Devecioğlu ve Karadağ'ın (2014) çalışmasında zekâ oyunları dersi hakkında öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı çalışmanın sonucunda öğrenciler ve öğretmenlerin zekâ oyunları dersinin, pratik düşünme, kendini geliştirme ve eğlenerek öğrenme gibi becerileri kazandırdığını düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca bu dersin analiz, sentez, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi becerileri kazandırmanın yanı sıra öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine de olumlu katkısı olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte zekâ oyunları dersinin uzman kişilerce verilmemesi, öğretmenin yetersizliği, materyal eksikliği ve dersin önemsenmemesi gibi olumsuzlukların bulunduğu öğretmenlerce belirtilmiştir.

Zekâ oyunları dersi ile ilgili bir diğer çalışmada Kurbal (2015) altıncı sınıf öğrencilerinin zekâ oyunları dersinde zekâ oyunları oynamalarının problem çözme becerileri ve akıl yürütme becerilerine etkisini incelemiştir. 40 öğrenci ile yapılan 15 haftalık uygulama sonucunda öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme becerilerinde önteste göre artış olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrenciler, zekâ oyunları ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğunu, farklı bakış açıları geliştirdiklerini ve empati kurmayı öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca kendilerine özgü stratejiler geliştirdiklerini ve arkadaşlarından farklı stratejileri öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bir olumlu tutum göstergesi olarak da öğrenciler bu ders sonrasında bu oyunlardan bazılarını satın aldıklarını ve boş zamanlarında oynadıklarını da belirtmişlerdir.

Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların bir kısmı da belirli zekâ oyunlarının çeşitli becerilere etkileri ile ilgili yapılmış çalışmalardır. Örneğin, Best (1990) yapmış olduğu çalışmada mastermind oyununu oynayan lisans öğrencilerinin strateji kullanma

açısından gelişim gösterdiklerini ve bu gelişimi zaman içerisinde mastermind deneyimlerinden elde ettiklerini belirtmiştir.

Bir başka çalışmada ise Reiter, Thornton ve Vennebush (2014) sudoku oyununun bir türevi olan kendoku (kenken) oyununun öğrencilerin temel cebirsel işlemleri yapmalarına ve cebirsel düşüncelerine olanak tanıdığını belirtmiştir. Dahası akıl yürütme ve işlem oyunlarının bir örneği olan kendoku oyunu problem çözme, akıl yürütme ve matematik problemlerinin mantığı hakkında düşünmeyi desteklemektedir. Benzer olarak de Mestre'ye (2007) göre çocukların akıl yürütme ve işlem oyunlarından biri olan sudoku oyununu çözebilmek için mantıksal muhakeme ve tündengelim yöntemlerini kullanmaları gerekmektedir. Ayrıca çocuklar sudokuyu çözebilmek için problem çözmenin adımlarını kullanmalıdırlar. Çünkü sudoku çözmek problem çözmenin adımları ile benzerlik göstermektedir.

Bir başka çalışmada ise Norte ve Lobo (2008) fiziksel engelli bireyler için erişilebilir sudoku oyunu geliştirmiş ve kullanılabilirlik testlerini yapmışlardır. Çalışma sonucu ses ile veya tek düğme ile kontrol edilebilir bir sudoku oyunu vasıtasıyla engelli bireylerin mantıksal düşünme ve odaklanmalarının gelişimine katkı sunmayı amaçlamışlardır. Sudokunun Matematik dışında farklı bir derse uyarlandığı bir çalışmada ise Crute ve Myers (2007) sudoku oyununu kimya terimlerini öğretmek için uyarlamıştır. Sonuçta kimya için geliştirilen sudoku oyununun kimyayı öğrenmede faydalı olduğu ve geleneksel ezberci yöntemlere göre daha eğlenceli olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

Uzamsal becerilerle ilgili geometri oyunlarından tangram, pentomino ve yapboz gibi oyunlar da alan yazında çalışılan zekâ oyunlarından biridir. Bu çalışmalarda çoğunlukla uzamsal yeteneklerle ilgili değişkenler incelenmiştir. Örneğin Siew ve Abdullah (2012) öğrencilerin tangram oyunu oynadığı andaki geometrik düşünme seviyelerini ve geometri öğretiminde tangram etkinlikleri yapma ile ilgili algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, tangram etkinlikleri yapan öğrencilerin büyük çoğunluğunun Van Hiele (1986) geometrik düşünme testinden yüksek puan aldıklarını gözlemlemişlerdir. Ayrıca öğrenciler, etkinliklerin geometriye yönelik ilgilerini ve geometriyi öğrenmedeki güven ve yaratıcılıklarını artırdığını ifade etmişler ve öğrencilerin çoğunluğu tangram etkinliklerinin geometrik kavramları anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Benzer olarak Lin, Shao, Wong, Li ve Niramitranon (2011) öğrencilerin geometriyi öğrenmelerini kolaylaştırmak için tablet bilgisayar üzerinde işbirlikli sanal bir tangram oyunu geliştirmişlerdir. Çalışma sonunda sanal tangram bulmacasının ekran yardımlaşmasını artırdığı, öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançlarını artırdığı ve öğrencilerin uzaydaki şekilleri anlama ve zihinsel döndürme yeteneklerinin gelişmesini sağladığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte geliştirilen öğrenme aracı kaynak paylaşımını artırmış ve birbirine bağlı (interdependent) bir öğrenme ortamı oluşturmuştur. Tangram ile ilgili bir diğer çalışmada Shofan (2014) üçüncü sınıf öğrencileri için alan korunumu kavramının ve alan ölçme konusunun öğretimi için tangram etkinlikleri düzenlemiştir. Etkinliklerin uygulanması sonucunda, tangram etkinliklerinin alan korunumunun anlaşılmasında faydalı olduğu ve bu etkinliklerin uygulanmasında öğretmen rehberliğinin kritik öneme sahip olduğu belirtilmiştir.

Uzamsal yeteneklerle ilgili olarak Yang ve Chen (2010) geometri öğrenme ve uzamsal yeteneklerin geliştirilmesi için dijital pentomino oyunu geliştirmiştir. Yang ve Chen (2010) öğrenci performansı üzerinde cinsiyet ve uzamsal yeteneğin etkisini incelediği çalışması sonucunda öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin geliştiğini gözlemlemiştir. Ayrıca dijital oyun oynayan kız ve erkekler arasında uzamsal yetenek açısından farklılıkların azaldığı belirlenmiştir. Başlangıçta erkeklerin uzamsal yetenekleri daha yüksek iken pentomino oyunundan sonra hem erkeklerin hem de kızların uzamsal yeteneklerinde artış olduğu fakat son testlere göre kız ve erkekler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Uzamsal yeteneklerle ilgili bir başka zekâ oyunu türü olan yapboz oyunu ile ilgili Aral, Gürsoy ve Can-Yaşar (2012) beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına yapbozların etkisini araştırmıştır. Aral vd. (2012) yarı deneysel olan çalışmasında yapboz ile yapılan öğretimin çocukların derinlemesine öğrenme yaklaşımları kazanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında birden fazla zekâ oyununun belirli bir süre oynatılarak çeşitli değişkenlere etkisini araştıran çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Bottino vd. (2007) dijital zekâ oyunlarıyla ilkökul öğrencilerinin muhakeme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bottino vd. (2007) deneysel etkinliğe 3 yıl boyunca katılan öğrencilerin kontrol grubuna göre muhakeme becerilerini ölçen ulusal bir matematik testinden daha yüksek puan aldıklarını bulmuştur. Bu çalışma sonucunda, zekâ

oyunlarının kullanıldığı iyi yapılandırılmış ve uzun süreli etkinliklerin öğrencilerin muhakeme becerileri üzerinde olumlu etkileri olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Bottino vd. (2007) zekâ oyunları oynarken öğrencilerin karşılaştığı temel iki zorluğun, görevin anlaşılması ve çözüm stratejisinin yapılandırılması olduğunu belirtmiştir.

Benzer olarak Ott ve Pozzi (2012) uzun süreli (3 yıllık) bir araştırma projesinin (Bottino, vd., 2007) sonuçlarını sunduğu nitel çalışmasında, dijital zekâ oyunlarının, ilkökul düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Bu çalışmaya göre 3 yıl boyunca 45 temel zekâ oyununu oynayan ilkökul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinde ve duyuşsal alanla ilgili kazanımlarında gelişme olduğu görülmüştür. Çalışma sonunda Ott ve Pozzi (2012) dijital zekâ oyunlarının yaratıcılık ve muhakeme becerilerinin geliştirilmesini sağlayabilecek güçlü araçlar olduğunu ifade etmiştir.

Bir diğer çalışmada ise (Bottino, vd., 2013a) dijital zekâ oyunları oynama becerisi ile okul başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğrencilerin okul başarısına göre (düşük-orta-yüksek) olmak üzere 3 gruba ayrıldığı çalışma sonucunda okul başarısı ile muhakeme becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte düşük beceri sahibi öğrenciler dâhil tüm öğrencilerin etkinliklerde dikkatli ve katılımlarının yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Okul başarısı açısından “yüksek” olan gruptaki öğrencilerin oyunlarda daha iyi performans gösterdikleri ve daha fazla özerklik davranışı seyledikleri görülmüştür (Bottino, vd., 2013a, 2013b). Çalışma sonucunda yazarlar zekâ oyunları vasıtasıyla muhakeme becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etki edeceği sonucuna ulamışlardır.

Benzer olarak Bottino ve Ott (2006) ise dijital zekâ oyunları oynamanın hangi bilişsel becerileri etkinleştirdiğini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin oyun oynamayla ilgili performanslarının bazı öğrenci tutumlarıyla (yönlendirmeye ihtiyaç duyma, iyi sonuçlar elde etme isteği, hafife almak ya da gözünde büyütme gibi) ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu oyunlarla meşgul olan öğrencilerin okul başarısında artış olduğu gözlenmiştir (Bottino ve Ott, 2006; Franco, vd., 2011).

2.3.2. Değerler Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

Türkçe literatürde değerler eğitiminde dürüstlük ya da adalet değeri eğitimine yönelik birebir veya benzer araştırmalara rastlanmıştır. İncelenen araştırmalar, sadece değerler eğitimini, genel veya belirli derslerde uygulama ve buna benzer yönleri ile araştırmışlardır. Aşağıda ilgili alan yazına ilişkin çalışmalar kısaca özetlenmiştir.

Dılmaç (2007) tarafından “Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması” başlıklı doktora tezinde fen lisesi öğrencileri üzerinde insani değerler eğitimi programının öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde bir değişiklikler meydana getirip getirmediği, programının bu öğrencilerin değer düzeyini arttırmada etkili olup olmadığını incelenmiştir. Araştırma 2006-2007 öğretim yılında Konya ili Meram Fen Lisesi birinci ve ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Uygulamada bu kurumda kalan 15’i deney ve 15’ kontrol grubu olmak üzere 30 öğrenci yer almıştır. Programın, ortaöğretim öğrencilerinin değer edinim düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keskinoğlu (2008) “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine Değerler Eğitimi vermek ve Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık Ölçekleri ile bu programın etkililiği araştırılmıştır. Değerler Eğitim Programı Mevlana’nın Mesnevisinden yararlanarak hazırlanmıştır. Bu araştırma İstanbul İli Tuzla İlçesi Halil Türkan İlköğretim Okulunda gerçekleşmiştir. Araştırmada beşinci sınıfta okuyan öğrencilerden ahlaki olgunluk seviyesi düşük 15’i deney ve 15’i de kontrol grubu olmak üzere 30 kişi yer almıştır. Deney grubunda yer alan 15 öğrenciye 33 oturum süren İnsani Değerler Eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Araştırma verilerine göre, Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık Ölçekleri temel alınarak alınan sonuçlara göre, deney grubu lehine anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak deney grubu öğrencilerinin verilen eğitim dahilinde ahlaki olgunluk düzeyinde gelişme ve saldırganlık eğilimlerinin azaldığı ortaya çıkmıştır.

Aslan (2009) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında “Değerler Eğitiminde Kahramanlardan Yararlanma” ele alınmıştır. Bu amaçla Sosyal Bilgiler 2007-2008

eğitim-öğretim yılında okutulan 4, 5, 6, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının rol model kahramanları içerme durumları incelenmiştir. Ayrıca Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğretmen adaylarına kahraman seçimleri için anket uygulanmıştır. Kitaplarda ilgili değerleri kapsayan 38 kahraman tespit edilmiştir. Anket uygulamalarındaki veriler ise SPSS 15.0 programıyla analiz edilmiştir. Bunun sonucunda ilgili değerler için 8 kahraman çıkmıştır. Çalışma sonunda kitaplarda ve anket sonuçlarına göre, ortaya çıkan bazı kahramanların paralellik gösterdiği bulunuş, bazı kahramanların anket sonuçlarında çıkmasına rağmen ders kitaplarında yer almadığı ortaya koyulmuştur. Ayrıca ders kitaplarında sağlıklı olmaya önem verme, temizlik ve dayanışma değerleri için kahramanlara yer verilmediği tespit edilmiştir.

Aladağ (2009) "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi" çalışmasında ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanacak olan değer öğretim programının öğrencilerin "sorumluluk" değerini kazanma ve gösterme düzeyine etkisini araştırmıştır. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu deneme modelindedir. Ayrıca katılımcılarda daha ayrıntılı veriler elde etmek amacıyla nitel araştırma desenleri de kullanılmıştır. Çalışma grubu Ankara ili Yenimahalle ilçe merkezinde bulunan beşinci sınıf öğrencileridir. Deney grubuna değer öğretimine uygun sosyal bilgiler dersi öğretimi yapılmış, kontrol grubunda ise süreç gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna ön test-son test şeklinde Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubu lehine anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Yalar (2010) tarafından yapılan doktora tezinde, "Sosyal Bilgiler programında yer alan değer eğitimiyle ilgili öğretmen görüş ve önerilerini" araştırılmıştır. Araştırma için Diyarbakır'da görev yapan öğretmenler evren belirlenerek, bunlarda 320 tanesi örnekleme oluşturmuştur. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin; değerler eğitiminde okul- aile- çevrenin işbirliği içerisinde olması gerektiği, değerleri eğitimi için kılavuz bir kitap olması gerektiği, hizmet içi eğitimin yararlı olacağı, değerler eğitimi için gerekli araç-gereçlerin okulda bulunması gerektiği görüşleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda

Sosyal Bilgiler Programının içeriğinin değerler eğitimi açısından öğrencilerin dikkatini çekebilecek şekilde hazırlanması gerektiği önerisi de belirtilmiştir.

Öğretici (2011) “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitime Yönelik Uygulamaların Etkililiğinin Araştırılması” çalışmasında 6. Sınıf öğrencilerine uygulanan duyarlılık ve sorumluluk değerlerine ilişkin etkinlik uygulamalarının etkililiğini araştırmıştır. Araştırma grubu 21 altıncı sınıf öğrencisidir. Etkinlik uygulamalarının öncesinde ve sonrasında uygulanan görüşme formları ve değerler eğitime dayalı etkinlik çalışma yapılarıyla veriler elde edilmiştir. Araştırma sonunda uygulanan etkinliklerin bu değerlere ilişkin farkındalığı arttırdığı ve mevcut etkinliklerin yetersiz olduğu, geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Bulut (2011) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde “Atasözlerinin Değerler Eğitimindeki Yerini” araştırılmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni için 11 tane Atasözü ve Deyimler sözlüğü belirlenmiş, örnekleme için bu sözlüklerden 4 tanesi seçilmiştir. Daha önce belirlenen 63 değer bu sözlüklerde yer alan atasözleri taranmıştır. 61 değeri yansıtan 506 atasözü tespit edilmiş, çok yönlü olma ve girişimci olma değerlerini yansıtan atasözleri bulunamamıştır. Buradan yola çıkarak değerler eğitiminde atasözlerinin fayda sağlayacağı ileri sürülmüştür.

Moğul (2012) “Mehmet Akif Ersoy’un Safahat adlı eserinin Türkçe eğitimi ve Değerler Eğitimi açısından” incelenmesini araştırmıştır. Araştırmada içerik analizi ve literatür taraması yöntemleri kullanılmış, metinler çözümlenerek Türkçe eğitimi ve değerler eğitimiyle ilişkilendirmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda eserde en çok bilimsellik, çalışkanlık ve bağımsızlık değeri tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre Safahat adlı eserin, Türkçe eğitimi için uygun olacağı, değerler eğitimi için de tüm değerler için geçerli olmasa da kullanılabilir olduğu görülmüştür.

Biçer (2013) “Değerler Eğitimi Açısından Mehmet Akif Ersoy’un Safahat Adlı Eserinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde betimsel analiz ve içerik analizi ile MEB tarafından belirlenen 20 değer ölçüt alınarak metinlerde bu değerlerin olup olmadığı incelenmiştir. Burada 607 farklı yerde değerlerden bahsedildiği tespit edilmiştir. Bu verilerden yola çıkarak, Safahat adlı eserin değer eğitiminde yararlanılabilecek bir kaynak olduğu sonucuna varılmıştır.

Değerler eğitimi ile ilgili olarak yabancı literatürde yer alan çalışmalardan Whitney (1986), Tennessee'deki ortaokul ve liselerdeki değerler eğitiminin durumunu belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma için 207 okul arasından 75 okulun sosyal bilgiler öğretmenleri seçilmiştir. Bu 75 okuldaki öğretmenlere 309 adet anket yollanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin değerler eğitimine önem verdikleri, okulun genç bireylerin ahlaki değerlerinin etkilemesi gerektiği, değerler eğitiminin sadece aileye ve kiliseye bırakılmaması gerektiği, değerler eğitiminde dürüstlük, diğer bireylere saygı ve sorumluluk olgularının en önemli nokta olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Wigfield ve Eccles (1992) çocukların değer eğitimi görevleriyle ilgili gelişimleri ve doğası hakkında çalışmışlardır. Değer eğitimi görevlerinin tamamlanması için gerekli unsurlar ele alınmıştır. Bunun için ilkökul ve ortaokuldaki değer eğitimi algılarındaki değişimler incelenmiştir. Çocukların perspektifinden bakılarak değerler eğitimi ve unsurları değerlendirilmiştir. Ayrıca değerler eğitimi için öneriler sunulmuştur.

Brabeck, M. M. ve Rogers, L. (2000) çalışmalarında, değerler eğitimi ve insan haklarında çapraz geçişin en yoğun olduğu noktalardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Toplumun insan haklarına gün geçtikçe daha çok önem verdiği ve değerler eğitiminde insan haklarının nasıl kullanılacağı tartışılmıştır.

Leming, J. S. (2000) çalışmasında edebiyat tabanlı değerler eğitimi programını değerlendirmiştir. Araştırmaya 2 okuldaki 965 1.-6. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Yarı deneysel araştırma türü kullanılmıştır. Müfredatın bilişsel gelişime olumlu katkısı olduğu tespit edilirken, davranışsal gelişime dair yeterli katkıyı vermediği tespit edilmiştir. Müfredatın değer eğitimi için gerekli perspektifi sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benninga ve diğerleri (2006) akademik başarı ile değer eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bunun için Kaliforniya'nın en yüksek okul ödülleri veren okullar bu çalışmada değerlendirilmiştir. 4 yıllık bir süreç sonunda okulların akademik başarıları ile değer eğitimi uygulamaları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan 4 önemli prensibe ulaşılmıştır: akademik başarıları iyi olan okullar; (1) temiz ve güvenli fiziksel çevre sağlar, (2) eşitlik, adalet, saygı gibi olguları güçlendirir, (3) çocuklara anlamlı katkılar sağlar, (4) olumlu sosyal ilişkiler ve özverili bir topluluk

oluştururlar. Ayrıca araştırma sonucunda, eğitim profesyonelleri arasında çok önem verilmesi rağmen birçok okul akademik başarıya verdikleri önemi değer eğitimine vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Thornberg (2008) çalışmasında değerler eğitiminin uygulanmasına dair algılarını ortaya çıkarmak ve bu konudaki profesyonelliklerini ölçmektir. 13 öğretmene nitelik anketi uygulanmış ve cevapları karşılaştırılmıştır. Bu görüşmelere göre değerler eğitiminin plansız, öğrencinin olağan davranışlara odaklı ve kısmen ve çoğunlukla bilinçsiz yapıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler arasında değerler eğitimine dair profesyonel bilginin çok az olduğu anlaşılmıştır.

Oladipo (2009) çalışmasında çocuğun ahlaki gelişiminde payı olan etkenleri incelemiştir. Çocuğa ahlak eğitimini kimin verdiği ve bunda sorumluluğun ortak bir çalışmada mı yoksa tek bir etkende mi olduğu soruları cevaplanmıştır. Bazı ahlak gelişim kuramları incelendikten sonra çocuğun ahlak gelişiminde etkisi olan etkenler incelenmiştir. Bu etkenlerin birbiriyle nasıl etkileşim halinde olmaları gerektiğine dair öneriler sunulmuştur. Sonuç olarak ahlak eğitiminin tek bir etkenin sorumluluğunda değil, aksine birçok sosyal kurumun sorumluluğunda olduğu elde edilmiştir. Bütün sosyal yapılar çocuğa anlamlı bir ahlak eğitimi vermek için birlikte çalışmak zorunda olduğu genel sonucuna varılmıştır.

Cooper (2010) çalışmasında değer eğitimin öğrenme ortamlarında gizil bir etkiye sahip olmasında yola çıkarak, öğrenme ortamlarında empati araştırması yapmıştır. Ön araştırma ve pilot uygulamadan sonra, hazırlanan empati testi ilkökul- ortaokul öğrenci ve öğretmenlerine uygulanmıştır. Farklı ortamlarda empatinin doğasını anlamak için gözlem ve görüşmeler yapıldı. Araştırma sonunda 4 farklı empati türü olduğuna ulaşıldı; temel, işlevsel, derin ve sahte. En çok rastlanan empati türü temel empati, en az rastlanan empati türü ise derin empati davranışı olduğu belirlenmiştir.

Sanderse (2012) karakter eğitiminde öğretmenlerin öğrencilere rol model olması gerektiği ortadayken, pratikte bunun ne anlama geldiğinin açık olmaması sebebiyle, öğretmenlerin gerekli rol-model davranışları sergileyip sergilemediklerini ve bu davranışların etkililiğini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sürecinde, ilk olarak ortaokul seviyesinde rol-model davranışın bir öğretim tekniği olarak kullanılması ele alınmıştır. İkinci olarak yetişkinlerin rol-model davranışları

belirlenmiştir. Son olarak da ahlaki değerleri öğrenenler incelenmiştir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramından yola çıkılarak rol-model davranışının bir öğretim tekniği olarak çok nadir kullanıldığı anlaşılmıştır. Eğer rol-model davranışın çocuğun ahlaki eğitimine katkıda bulunması isteniyorsa, öğretmenlerden çocuklara gösterilen ahlaki davranışların önemini anlatmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.



3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada mevcut durumu tespit etme amaçlandığından tarama modeline başvurulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2014).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni olarak İstanbul Ümraniye, Üsküdar ve Kadıköy ilçeleri genelinde bulunan okullarda görevli zeka ve akıl oyunları dersi öğretmenleri belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisindeki toplam 258 zeka ve akıl oyunları öğretmeninini amaçlı örnekleme metodu ile belirlenmesi sonucu oluşturulmuştur. 258 zeka ve akıl oyunları öğretmeninini bazı özellikleri Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	174	67,4
Erkek	84	32,6
Yaş		
18-25	12	4,7
26-30	78	30,2
31-35	66	25,6
36-40	60	23,3
41 ve üzeri	42	16,3

Ekonomik durumu algılama şekli		
Çok iyi	30	11,6
İyi	36	14,0
Orta	174	67,4
Zayıf	18	7,0
Görev Yapılan Okul Türü		
Resmi	198	76,7
Özel	60	23,3
En son mezun olunan okul		
Yükseköğretim	30	11,6
Fakülte	174	67,4
Lisansüstü (yüksek lisans-doktora)	54	20,9
Meslekteki kıdem durumu		
0-5 yıl	96	37,2
6-10 yıl	72	27,9
11-15 yıl	54	20,9
16 yıl ve daha fazla	36	14,0
Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi		
Alt Düzey	60	23,3
Orta Düzey	198	76,7
Öğrenci sayısı		
20 ve altı	48	18,6
21-30	24	9,3
31-40	48	18,6
41-50	18	7,0
51-60	6	2,3
61 ve üzeri	114	44,2
Görev türü		
Öğretmen	234	90,7
Yönetici	24	9,3

Katılımcıların çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır. Kadınlar, tüm Öğretmenlerin %67,4'ünü (174) oluşturmakta iken erkekler, %32,6'sını (84) oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin %4,7'sinin (12) yaş aralığı 18-25, %30,2'sinin (78) yaş aralığı 26-30, %25,6'sının (66) yaş aralığı 31-35, %23,3'ünün (60) yaş aralığı 36-40, %16,3'ünün (42) yaş aralığı 41 ve üzeridir.

Öğretmenlerin %11,6'sı (30) ekonomik durumunu çok iyi, %14'ü (36) ekonomik durumunu iyi, %67,4'ü (174) ekonomik durumunu orta, %7'si (18) ekonomik durumunu zayıf olarak tarif etmiştir.

Öğretmenlerin %76,7'si (198) resmi okullarda görev yapmakta iken %23,3'ü (60) özel okullarda görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin %11,6'sı (30) yüksekokul, %67,4'ü (174) fakülte, %20,9'u (54) yüksek lisans ya da doktora mezunudur.

Öğretmenlerin %37,2'si (96) 0-5 yıllık, %27,9'u (72) 6-10 yıllık, %20,9'u (54) 11-15 yıllık, %14'ü (36) 16 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin %23,3'ünün (60) okulunun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi alt düzey iken %76,7'sinin (198) okulunun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi orta düzeydir.

Öğretmenlerin %18,6'sı (48) 20 ve altı, %9,3'ü (24) 21-30, %18,6'sı (48) 31-40, %7'si (18) 41-50, %2,3'ü (6) 51-60, %44,2'si (114) 61 ve üzeri sayıda öğrenciden sorumludur.

Öğretmenlerin %90,7'si (234) öğretmen olarak görev yapmakta iken %9,3'ü (2+) yönetici olarak görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Verilerin toplanmasında anket formu kullanılmıştır. Anket formu 3 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeği, Değerler Eğitimi Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu olup; bölümler hakkındaki bilgiler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Form araştırma amacı doğrultusunda ilgili alan yazında yer alan çalışmalar göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda 9 soru yer almaktadır. Bu sorular ile Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, ekonomik durum, görev yapılan okul türü, en son mezun olunan okul, mesleki kıdem, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi, öğrenci sayısı ve görev türü sorgulanmıştır.

3.3.2. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeği

Ölçek Orbeyi (2007) ve Kaymakamoğlu (2010) çalışmalarından uyarlanmıştır. Ölçek formu beşli likert tipi skalaya sahip olup, toplam 66 adet soru içermektedir. Ölçekte 4 faktör yer almakta olup bu faktörler; amaç ve kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmedir. Yapılan güvenilirlik analizi neticesinde hesaplanan

Cronbach Alfa değerleri amaç ve kazanımlar için 0.907, içerik için 0.954, öğrenme-öğretme süreci için 0.895 ve değerlendirme için 0.876'dır. Bu değerler ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Değerler Eğitimi leği

Ölçek zdaş (2013) tarafından geliştirilmiş olup, 31 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipteki ölçekte 4 faktör bulunmaktadır. Bu faktörler; bireyler arası ilişkiler, milli değerler, evrensel değerler ve zerklidir. Yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alfa katsayısı bireyler arası ilişkiler için 0.974, milli değerler için 0.941, evrensel değerler için 0.953 ve özerklik için 0.908'tir. Hesaplanan bu değerler ölçeğin çok yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin zmlenmesi ve Yorumlanması

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23.00 kullanılmıştır. Hipotezlerin sınanması sırasında öncelikli olarak değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya koyulabilmesi için korelasyon analizi yapılmış, ardın regresyona yer verilmiştir. Bağımsız ikili grupların karşılaştırılmasında t-test, üç ve daha fazla bağımsız grupların karşılaştırılmasında ise ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Ölçeklere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Tablo 4. Ölçeklere İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	Min.	Maks.	Ort.	Std. Sapma
Amaç ve kazanımlar	258	2,80	5,00	4,0992	,47394
İçerik	258	3,08	5,00	4,0662	,45841
Öğrenme öğretme süreci	258	3,00	5,00	4,2202	,45049
Değerlendirme	258	2,62	5,00	4,0144	,54083
Bireyler arası ilişkiler	258	2,00	5,00	4,1550	,65711
Milli değerler	258	1,71	5,00	3,8571	,73505
Evrensel değerler	258	2,00	5,00	4,1674	,60493
Özerklik	258	2,00	5,00	4,4031	,65841

Tablo 4'te görüldüğü üzere, amaç ve kazanımlar ortalaması $4,10\pm 0,47$; içerik ortalaması $4,07\pm 0,46$; öğrenme öğretme süreci ortalaması $4,22\pm 0,45$; değerlendirme ortalaması $4,01\pm 0,54$; bireyler arası ilişkiler ortalaması $4,15\pm 0,66$; evrensel değerler ortalaması $4,17\pm 0,60$; özerklik ortalaması $4,40\pm 0,66$ olarak bulunmuştur.

4.2. Hipotezlerin Sınanması

Tablo 5. Ölçekler Arasında Görülen İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Amaç ve kazanımlar	-	,841**	,835**	,739**	,439**	,373**	,459**	,339**
2. İçerik		-	,783**	,794**	,481**	,487**	,527**	,342**
3. Öğrenme öğretme süreci			-	,796**	,543**	,400**	,564**	,548**
4. Değerlendirme				-	,539**	,563**	,538**	,450**
5. Bireyler arası ilişkiler					-	,846**	,912**	,848**
6. Milli değerler						-	,762**	,579**
7. Evrensel değerler							-	,865**
8. Özerklik								-

** $p < ,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5 incelendiğinde amaç ve kazanımlar ile bireyler arası ilişkiler arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,439$). Bu ilişki, zayıf düzeyli ve pozitif yönlüdür.

Amaç ve kazanımlar ile milli değerler arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,373$). Bu ilişki, zayıf düzeyli ve pozitif yönlüdür.

Amaç ve kazanımlar ile evrensel değerler arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,459$). Bu ilişki, zayıf düzeyli ve pozitif yönlüdür.

Amaç ve kazanımlar ile özerklik arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,339$). Bu ilişki, zayıf düzeyli ve pozitif yönlüdür.

İçerik ile bireyler arası ilişkiler arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,481$). Bu ilişki, zayıf düzeyli ve pozitif yönlüdür.

İçerik ile milli değerler arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,487$). Bu ilişki, zayıf düzeyli ve pozitif yönlüdür.

İçerik ile evrensel değerler arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,527$). Bu ilişki, orta düzeyli ve pozitif yönlüdür.

İçerik ile özerklik arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,342$). Bu ilişki, zayıf düzeyli ve pozitif yönlüdür.

Öğrenme öğretme süreci ile bireyler arası ilişkiler arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,543$). Bu ilişki, orta düzeyli ve pozitif yönlüdür.

Öğrenme öğretme süreci ile milli değerler arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,400$). Bu ilişki, zayıf düzeyli ve pozitif yönlüdür.

Öğrenme öğretme süreci ile evrensel değerler arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,564$). Bu ilişki, orta düzeyli ve pozitif yönlüdür.

Öğrenme öğretme süreci ile özerklik arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,548$). Bu ilişki, orta düzeyli ve pozitif yönlüdür.

Değerlendirme ile bireyler arası ilişkiler arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,539$). Bu ilişki, orta düzeyli ve pozitif yönlüdür.

Değerlendirme ile milli değerler arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,563$). Bu ilişki, orta düzeyli ve pozitif yönlüdür.

Değerlendirme ile evrensel değerler arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,538$). Bu ilişki, orta düzeyli ve pozitif yönlüdür.

Değerlendirme ile özerklik arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p=0,000$; $r=0,450$). Bu ilişki, zayıf düzeyli ve pozitif yönlüdür.

Tablo 6. Zeka ve Akıl Oyunlarının Bireyler Arası İlişkiler Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız değişken	β	t	p	F	Model(p)	R ²
(Sabit)	,806	2,431	,016			
Amaç ve kazanımlar	,258	1,665	,097			
İçerik	,161	1,037	,301	31,608	,000	,333
Öğrenme öğretme süreci	,570	3,665	,000			
Değerlendirme	,336	2,900	,004			

Zeka ve akıl oyunları bireyler arası ilişkilere ait varyansın %33,3'ünü açıklamaktadır. Yani bireyler arası ilişkilerin %33,3'lük bölümü zeka ve akıl oyunlarına bağlıdır. Zeka ve akıl oyunlarının varyansa sağladığı bu katkı anlamlıdır ($F=31,608$; $p=0,000$).

Amaç ve kazanımlar düzeyi, bireyler arası ilişkiler düzeyini etkilememektedir ($p=0,097>0,05$). İçerik düzeyi, bireyler arası ilişkiler düzeyini etkilememektedir ($p=0,301>0,05$). Öğrenme öğretme süreci düzeyi, bireyler arası ilişkiler düzeyini arttırmaktadır ($p=0,000<0,05$; $\beta=0,570$). Değerlendirme düzeyi, bireyler arası ilişkiler düzeyini arttırmaktadır ($p=0,004<0,05$; $\beta=0,336$).

Tablo 7. Zeka ve Akıl Oyunlarının Milli Değerler Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız değişken	β	t	p	F	Model(p)	R ²
(Sabit)	,905	2,457	,015			
Amaç ve kazanımlar	,295	1,718	,087			
İçerik	,465	2,702	,007	32,946	,000	,342
Öğrenme öğretme süreci	,199	1,150	,251			
Değerlendirme	,775	6,032	,000			

Zeka ve akıl oyunları, milli değerlere ait varyansın %34,2'sini açıklamaktadır. Yani, milli değerlerin %34,2'lik bölümü zeka ve akıl oyunlarına bağlıdır. Zeka ve akıl oyunlarının varyansa olan bu katkısı anlamlıdır ($F=32,946$; $p=0,000$).

Amaç ve kazanımlar düzeyi, milli değerler düzeyini etkilememektedir ($p=0,087>0,05$). İçerik düzeyi, milli değerler düzeyini arttırmaktadır ($p=0,007<0,05$; $\beta=0,465$). Öğrenme öğretme süreci düzeyi, milli değerler düzeyini etkilememektedir

($p=0,251>0,05$). Değerlendirme düzeyi, milli değerler düzeyini arttırmaktadır ($p=0,000<0,05$; $\beta=0,775$).

Tablo 8. Zeka ve Akıl Oyunlarının Evrensel Değerler Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız değişken	β	t	p	F	Model(p)	R ²
(Sabit)	,852	2,846	,005			
Amaç ve kazanımlar	,315	2,256	,025			
İçerik	,352	2,520	,012	35,367	,000	,359
Öğrenme öğretme süreci	,573	4,079	,000			
Değerlendirme	,189	1,807	,072			

Zeka ve akıl oyunları, evrensel değerlere ait varyansın %35,9'unu açıklamaktadır. Yani, evrensel değerlerin %35,9'luk bölümü zeka ve akıl oyunlarına bağlıdır. Zeka ve akıl oyunlarının varyansa olan bu katkısı anlamlıdır ($F=35,367$; $p=0,000$).

Amaç ve kazanımlar düzeyi, evrensel değerler düzeyini arttırmaktadır ($p=0,025<0,05$; $\beta=0,315$). İçerik düzeyi, evrensel değerler düzeyini arttırmaktadır ($p=0,012<0,05$; $\beta=0,352$). Öğrenme öğretme süreci düzeyi, evrensel değerler düzeyini arttırmaktadır ($p=0,000<0,05$; $\beta=0,573$). Değerlendirme süreci, evrensel değerler düzeyini etkilememektedir ($p=0,072>0,05$).

Tablo 9. Zeka ve Akıl Oyunlarının Özerklik Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız değişken	β	t	p	F	Model(p)	R ²
(Sabit)	1,349	4,133	,000			
Amaç ve kazanımlar	,495	3,252	,001			
İçerik	,185	1,214	,226	35,097	,000	,357
Öğrenme öğretme süreci	1,187	7,753	,000			
Değerlendirme	,207	1,816	,071			

Zeka ve akıl oyunları, özerkliğe ait varyansın %35,7'sini açıklamaktadır. Yani, özerkliğin %35,7'lik bölümü zeka ve akıl oyunlarına bağlıdır. Zeka ve akıl oyunlarının varyansa olan bu katkısı anlamlıdır ($F=35,097$; $p=0,000$).

Amaç ve kazanımlar düzeyi, özerklik düzeyini arttırmaktadır ($p=0,001<0,05$; $\beta=0,495$). İçerik düzeyi, özerklik düzeyini etkilememektedir ($p=0,226>0,05$).

Öğrenme öğretme süreci, özerklik düzeyini arttırmaktadır ($p=0,000<0,05$; $\beta=1,187$). Değerlendirme düzeyi, özerklik düzeyini etkilememektedir ($p=0,071>0,05$).

4.3. Fark Analizleri

4.3.1. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeği ile Katılımcıların Özellikleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Testler

Tablo 10. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin Cinsiyete Göre Farklaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Amaç ve kazanımlar				9,647	,552
Kadın	174	4,0851	,39296		
Erkek	84	4,1286	,61020		
İçerik				10,500	,013
Kadın	174	4,0133	,42014		
Erkek	84	4,1758	,51450		
Öğrenme öğretme süreci				54,555	,376
Kadın	174	4,2414	,33384		
Erkek	84	4,1765	,62707		
Değerlendirme				28,445	,532
Kadın	174	3,9967	,41405		
Erkek	84	4,0510	,73915		

T-test sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, cinsiyetin içerik değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Belirtilen değişkende, erkeklerin ortalaması kadınlara göre daha yüksektir.

Tablo 11. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin Yaşa Göre Farklılaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Amaç ve kazanımlar						
18-25	12	4,5000	,52223			1>2
26-30	78	3,9846	,54521			1>3
31-35	66	4,0303	,45233	4,715	,001	1>4
36-40	60	4,1867	,35676			1>5
41 ve üzeri	42	4,1810	,41393			4>2
Toplam	258	4,0992	,47394			5>2
İçerik						
18-25	12	4,5385	,48206	5,288	,000	1>2
26-30	78	3,9822	,46863			1>3
31-35	66	3,9790	,45689			1>4
36-40	60	4,1385	,42460			1>5
41 ve üzeri	42	4,1209	,38784			4>2
Toplam	258	4,0662	,45841			4>3
Öğrenme öğretme süreci						
18-25	12	4,5000	,52223			
26-30	78	4,0000	,52903			1>2
31-35	66	4,2513	,38171	8,725	,000	3>2
36-40	60	4,3706	,31618			4>2
41 ve üzeri	42	4,2857	,37979			5>2
Toplam	258	4,2202	,45049			
Değerlendirme						
18-25	12	4,3571	,67144			
26-30	78	3,7949	,66420			1>2
31-35	66	4,1082	,33501	5,475	,000	3>2
36-40	60	4,0619	,51633			4>2
41 ve üzeri	42	4,1088	,41196			5>2
Toplam	258	4,0144	,54083			

ANOVA testi sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, yaşın amaç ve kazanımlar, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme değişkenlerinde, 18-25, 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri yaş aralığında yer alanların ortalamaları 26-30 yaş aralığında yer alanlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Amaç ve kazanımlar değişkeninde, 18-25 yaş aralığında yer alanların ortalamaları 26-30, 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri yaş aralığında yer alanlardan anlamlı düzeyde yüksek, 26-30 yaş aralığında yer alanların ortalaması da 36-40 ve 41 ve üzeri yaş aralığında yer alanlardan anlamlı düzeyde düşüktür. İçerik değişkeninde, 18-25 yaş aralığında yer alanların ortalamaları 26-30, 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri yaş aralığında yer alanlardan anlamlı düzeyde yüksek, 36-40 yaş aralığında

yer alanların ortalaması da 26-30 ve 31-35 yaş aralığında yer alanlardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 12. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin Ekonomik Duruma Göre Farklılaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Amaç ve kazanımlar						
Çok iyi	30	4,2133	,50814			
İyi	36	4,0667	,32892			
Orta	174	4,0759	,50484	1,049	,371	
Zayıf	18	4,2000	,31186			
Toplam	258	4,0992	,47394			
İçerik						
Çok iyi	30	4,2154	,61485			
İyi	36	4,1538	,28841			
Orta	174	4,0212	,46548	2,086	,103	
Zayıf	18	4,0769	,28171			
Toplam	258	4,0662	,45841			
Öğrenme öğretme süreci						
Çok iyi	30	4,3765	,45344			
İyi	36	4,3824	,28559			
Orta	174	4,1623	,47616	3,859	,010	1>3 2>3
Zayıf	18	4,1961	,32907			
Toplam	258	4,2202	,45049			
Değerlendirme						
Çok iyi	30	4,1333	,65081			
İyi	36	4,1508	,34310			
Orta	174	3,9557	,56519	2,151	,094	
Zayıf	18	4,1111	,31076			
Toplam	258	4,0144	,54083			

ANOVA testi sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, öğrenme öğretme süreci değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Öğrenme öğretme süreci değişkeninde, ekonomik durumunu çok iyi ve iyi olarak algılayanların ortalamaları orta düzeyde gelire sahip olanlardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 13. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Amaç ve kazanımlar				16,701	,003
Resmi	198	4,0626	,51270		
Özel	60	4,2200	,28531		
İçerik				28,109	,008
Resmi	198	4,0373	,50521		
Özel	60	4,1615	,22603		
Öğrenme öğretme süreci				18,724	,000
Resmi	198	4,1640	,48168		
Özel	60	4,4059	,25230		
Değerlendirme				1,137	,937
Resmi	198	4,0159	,57668		
Özel	60	4,0095	,40452		

T-test sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, görev yapılan okul türünün amaç ve kazanımlar, içerik, öğrenme öğretme süreci değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Belirtilen değişkenlerin tamamında, özel okulda görev yapanların ortalamaları resmi okulda görev yapanlara göre daha yüksektir.

Tablo 14. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin En Son Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Amaç ve kazanımlar						
Yüksekokul	30	4,3200	,58392			
Fakülte	174	4,1356	,39358			1>2
Lisansüstü (yüksek lisans-doktora)	54	3,8593	,55350	11,569	,000	1>3 2>3
Toplam	258	4,0992	,47394			
İçerik						
Yüksekokul	30	4,3231	,57151			
Fakülte	174	4,0477	,43847			1>2
Lisansüstü (yüksek lisans-doktora)	54	3,9829	,40886	5,964	,003	1>3
Toplam	258	4,0662	,45841			
Öğrenme öğretme süreci						
Yüksekokul	30	4,3647	,53164			
Fakülte	174	4,2292	,37642			
Lisansüstü (yüksek lisans-doktora)	54	4,1111	,58542	3,126	,042	1>3
Toplam	258	4,2202	,45049			
Değerlendirme						
Yüksekokul	30	4,3238	,57909			
Fakülte	174	4,0115	,44582			1>2
Lisansüstü (yüksek lisans-doktora)	54	3,8519	,71057	7,736	,001	1>3
Toplam	258	4,0144	,54083			

ANOVA testi sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, en son mezun olunan okulun amaç ve kazanımlar, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Amaç ve kazanımlar değişkeninde, yüksekokuldan mezun olanların ortalaması fakülte ve lisansüstünden mezun olanlardan anlamlı düzeyde yüksek, fakülteden mezun olanların ortalaması da lisansüstünden mezun olanlardan anlamlı düzeyde yüksektir. İçerik ve değerlendirme değişkenlerinde, yüksekokuldan mezun olanların ortalaması fakülte ve lisansüstünden mezun olanlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Öğrenme öğretme süreci değişkeninde, yüksekokuldan mezun olanların ortalaması lisansüstünden mezun olanlardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 15. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Farklaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Amaç ve kazanımlar				,557	,721
Alt Düzey	60	4,0800	,39637		
Orta Düzey	198	4,1051	,49581		
İçerik				1,405	,407
Alt Düzey	60	4,0231	,38010		
Orta Düzey	198	4,0793	,47972		
Öğrenme öğretme süreci				,773	,044
Alt Düzey	60	4,1176	,38626		
Orta Düzey	198	4,2513	,46464		
Değerlendirme				,227	,102
Alt Düzey	60	3,9143	,44574		
Orta Düzey	198	4,0447	,56400		

T-test sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyinin öğrenme öğretme süreci değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Belirtilen değişkende, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi orta düzey olanların ortalaması okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi orta düzey olanlara göre daha yüksektir.

Tablo 16. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Amaç ve kazanımlar						
						5>1
20 ve altı	48	4,0417	,39563			5>2
21-30	24	3,9333	,50275			5>3
31-40	48	3,9000	,22089			5>4
41-50	18	3,9556	,18005	10,004	,000	5>6
51-60	6	5,0000	0,00000			6>1
61 ve üzeri	114	4,2175	,53341			6>2
Toplam	258	4,0992	,47394			6>3
						6>4
İçerik						
						1>4
20 ve altı	48	3,9231	,42401			5>1
21-30	24	4,0000	,54723			5>2
31-40	48	3,8269	,25414			5>3
41-50	18	3,6667	,24468	21,233	,000	5>4
51-60	6	5,0000	0,00000			5>6
61 ve üzeri	114	4,2551	,40579			6>1
Toplam	258	4,0662	,45841			6>2
						6>3
						6>4
Öğrenme öğretme süreci						
						1>4
20 ve altı	48	4,1324	,22588			5>1
21-30	24	3,9853	,51930			5>2
31-40	48	4,1397	,29862			5>3
41-50	18	3,7647	,26151	15,060	,000	5>4
51-60	6	5,0000	0,00000			5>6
61 ve üzeri	114	4,3715	,48154			6>1
Toplam	258	4,2202	,45049			6>2
						6>3
						6>4
Değerlendirme						
						5>1
20 ve altı	48	3,9107	,32589			5>2
21-30	24	3,7738	,75466			5>3
31-40	48	3,9048	,32815			5>4
41-50	18	3,7778	,35859	8,756	,000	5>6
51-60	6	5,0000	0,00000			6>1
61 ve üzeri	114	4,1404	,58527			6>2
Toplam	258	4,0144	,54083			6>3
						6>4

ANOVA testi sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, öğrenci sayısının amaç ve kazanımlar, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme değişkenleri üzerinde

anlamli bir etkisi vardir. Amaç ve kazanımlar ve değerlendirme değişkenlerinde, 51-60 öğrencisi bulunanların ortalaması 20 ve altı, 21-30, 31-40, 41-50 ve 61 ve üzeri öğrencisi bulunanlardan anlamlı düzeyde yüksek, 61 ve üzeri öğrenci bulunanların ortalaması da 20 ve altı, 21-30, 31-40 ve 41-50 öğrencisi bulunanlardan anlamlı düzeyde yüksektir. İçerik ve öğrenme öğretme süreci değişkenlerinde, 51-60 öğrencisi bulunanların ortalaması 20 ve altı, 21-30, 31-40, 41-50 ve 61 ve üzeri öğrencisi bulunanlardan anlamlı düzeyde yüksek, 61 ve üzeri öğrenci bulunanların ortalaması 20 ve altı, 21-30, 31-40 ve 41-50 öğrencisi bulunanlardan anlamlı düzeyde yüksek, 20 ve altı öğrencisi bulunanların ortalaması da 41-50 öğrencisi bulunanlardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 17. Zeka ve Akıl Oyunları Ölçeğinin Görev Türüne Göre Farklılaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Amaç ve kazanımlar				5,569	,018
Öğretmen	234	4,1299	,44598		
Yönetici	24	3,8000	,62601		
İçerik				2,083	,756
Öğretmen	234	4,0690	,47095		
Yönetici	24	4,0385	,31676		
Öğrenme öğretme süreci				3,532	,007
Öğretmen	234	4,2534	,42239		
Yönetici	24	3,8971	,58316		
Değerlendirme				6,099	,191
Öğretmen	234	4,0330	,51896		
Yönetici	24	3,8333	,70867		

T-test sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, görev türünün amaç ve kazanımlar ve öğrenme öğretme süreci değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardir. Belirtilen değişkenlerde, öğretmen olarak görev yapanların ortalaması yönetici olarak görev yapanlara göre daha yüksektir.

4.3.2. Değerler Eğitimi Ölçeği ile Katılımcıların Özellikleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Testler

Tablo 18. Değerler Eğitimi Ölçeğinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Bireyler arası ilişkiler				,239	,240
Kadın	174	4,1885	,64010		
Erkek	84	4,0857	,68977		
Milli değerler				1,807	,877
Kadın	174	3,8621	,67355		
Erkek	84	3,8469	,85277		
Evrensel değerler				,647	,850
Kadın	174	4,1724	,61139		
Erkek	84	4,1571	,59481		
Özerklik				3,444	,238
Kadın	174	4,4368	,65757		
Erkek	84	4,3333	,65859		

T-test sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, cinsiyetin herhangi bir değişken üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Tablo 19. Değerler Eğitimi Ölçeğinin Yaşa Göre Farklılaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Bireyler arası ilişkiler						
18-25	12	4,6000	,41779			
26-30	78	3,8256	,65136			1>2
31-35	66	4,3636	,50301	9,540	,000	3>2
36-40	60	4,1667	,78128			4>2
41 ve üzeri	42	4,2952	,47829			5>2
Toplam	258	4,1550	,65711			1>4
Milli değerler						
18-25	12	4,1429	,89526			1>2
26-30	78	3,5604	,75760			1>4
31-35	66	4,1299	,63331			3>2
36-40	60	3,6429	,66721	10,996	,000	3>4
41 ve üzeri	42	4,2041	,56189			3>5
Toplam	258	3,8571	,73505			5>2
						5>4
Evrensel değerler						
18-25	12	4,7000	,31334			1>2
26-30	78	3,8462	,54789			1>4
31-35	66	4,3818	,38865			1>5
36-40	60	4,1400	,78139	12,423	,000	3>2
41 ve üzeri	42	4,3143	,45723			3>4
Toplam	258	4,1674	,60493			4>2
						5>2
Özerklik						
18-25	12	5,0000	0,00000			1>2
26-30	78	4,1026	,67593			1>4
31-35	66	4,6364	,39104			1>5
36-40	60	4,4333	,86423	9,831	,000	3>2
41 ve üzeri	42	4,3810	,42017			3>5
Toplam	258	4,4031	,65841			4>2
						5>2

ANOVA testi sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, yaşın bireyler arası ilişkiler, milli değerler, evrensel değerler, özerklik değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Bireyler arası ilişkiler değişkeninde, 18-25, 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri yaş aralığındakilerin ortalamaları 26-30 yaş aralığındakilerden anlamlı düzeyde yüksek, 41 ve üzeri yaş aralığındakilerin ortalaması da 36-40 yaş aralığındakilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Milli değerler değişkeninde, 18-25 ve 41 ve üzeri yaş aralığında aralığındakilerin ortalamaları 26-30 ve 36-40 yaş aralığındakilerden anlamlı düzeyde yüksek, 31-35 yaş aralığındakilerin ortalaması 26-30, 36-40 ve 41 ve üzeri yaş aralığındakilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Evrensel değerler değişkeninde, 18-25,

31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri yaş aralığındakilerin ortalamaları 26-30 yaş aralığındakilerden anlamlı düzeyde yüksek, 18-25 yaş aralığındakilerin ortalaması 36-40 ve 41 ve üzeri yaş aralığındakilerden anlamlı düzeyde yüksek, 31-35 yaş aralığındakilerin ortalaması da 36-40 yaş aralığındakilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Özerklik değişkeninde, 18-25, 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri yaş aralığındakilerin ortalamaları 26-30 yaş aralığındakilerden anlamlı düzeyde yüksek, 18-25 yaş aralığındakilerin ortalaması 36-40 ve 41 ve üzeri yaş aralığındakilerden anlamlı düzeyde yüksek, 31-35 yaş aralığındakilerin ortalaması da 41 ve üzeri yaş aralığındakilerden anlamlı düzeyde yüksektir.



Tablo 20. Değerler Eğitimi Ölçeğinin Ekonomik Duruma Göre Farklılaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Bireyler arası ilişkiler						
Çok iyi	30	3,8800	1,06557			
İyi	36	4,2556	,37729			2>1
Orta	174	4,1402	,61712	4,465	,004	3>1
Zayıf	18	4,5556	,30849			4>1
Toplam	258	4,1550	,65711			4>3
Milli değerler						
Çok iyi	30	3,5143	1,00498			
İyi	36	3,8095	,47072			
Orta	174	3,8916	,74269	3,701	,012	3>1
Zayıf	18	4,1905	,18334			4>1
Toplam	258	3,8571	,73505			
Evrensel değerler						
Çok iyi	30	3,8000	1,05307			
İyi	36	4,3333	,34476			2>1
Orta	174	4,1724	,53646	5,789	,001	3>1
Zayıf	18	4,4000	,33607			4>1
Toplam	258	4,1674	,60493			
Özerklik						
Çok iyi	30	4,2000	1,14671			
İyi	36	4,5000	,32367			
Orta	174	4,4023	,61063	1,543	,204	
Zayıf	18	4,5556	,42779			
Toplam	258	4,4031	,65841			

ANOVA testi sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, ekonomik durumu algılama şeklinin bireyler arası ilişkiler, milli değerler, evrensel değerler değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Bireyler arası ilişkilerde, ekonomik durumunu iyi, orta ve zayıf olarak algılayanların ortalamaları çok iyi olanlardan; zayıf olanların ortalaması ise orta olanlardan anlamlı şekilde yüksektir. Milli değerlerde, orta ve zayıf algısına sahip olanların ortalamaları rahat harcama yapabilenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Evrensel değerlerde, iyi, orta ve zayıf ekonomik durum algısına sahip olanların ortalamaları çok iyi olanlardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 21. Değerler Eğitimi Ölçeğinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Farklılaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Bireyler arası ilişkiler				32,944	,017
Resmi	198	4,1192	,72970		
Özel	60	4,2733	,29065		
Milli değerler				16,176	,000
Resmi	198	3,9264	,79790		
Özel	60	3,6286	,39820		
Evrensel değerler				22,512	,000
Resmi	198	4,0970	,65694		
Özel	60	4,4000	,28523		
Özerklik				15,736	,000
Resmi	198	4,3333	,71247		
Özel	60	4,6333	,35095		

T-test sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, görev yapılan okul türünün bireyler arası ilişkiler, milli değerler, evrensel değerler ve özerklik değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Bireyler arası ilişkiler, evrensel değerler ve özerklik değişkenlerinde, özel okulda görev yapanların ortalaması resmi okulda görev yapanlara göre daha yüksektir. Milli değerler değişkeninde ise resmi okulda görev yapanların ortalaması özel okulda görev yapanlara göre daha yüksektir.

Tablo 22. Değerler Eğitimi Ölçeğinin En Son Mezun Olunan Okula Göre Farklılaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Bireyler arası ilişkiler						
Yüksekokul	30	4,3067	,58581			
Fakülte	174	4,1931	,51261			
Lisansüstü (yüksek lisans-doktora)	54	3,9481	,99345	3,851	,023	1>3 2>3
Toplam	258	4,1550	,65711			
Milli değerler						
Yüksekokul	30	4,4286	,47750			
Fakülte	174	3,8374	,58858			1>2
Lisansüstü (yüksek lisans-doktora)	54	3,6032	1,05478	13,558	,000	1>3 2>3
Toplam	258	3,8571	,73505			
Evrensel değerler						
Yüksekokul	30	4,3600	,53666			
Fakülte	174	4,2138	,51322			
Lisansüstü (yüksek lisans-doktora)	54	3,9111	,81372	7,211	,001	1>3 2>3
Toplam	258	4,1674	,60493			
Özerklik						
Yüksekokul	30	4,4667	,45989			
Fakülte	174	4,4713	,55187			
Lisansüstü (yüksek lisans-doktora)	54	4,1481	,95313	5,292	,006	1>3 2>3
Toplam	258	4,4031	,65841			

ANOVA testi sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, en son mezun olunan okulun bireyler arası ilişkiler, milli değerler, evrensel değerler, özerklik değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Bireyler arası ilişkiler, evrensel değerler ve özerklik değişkenlerinde, yüksekokul ve fakülte mezunlarının ortalamaları lisansüstü mezunlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Milli değerler değişkeninde, yüksekokul mezunlarının ortalaması fakülte ve lisansüstü mezunlarından anlamlı düzeyde yüksek, fakülte mezunlarının da ortalaması lisansüstü mezunlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 23. Değerler Eğitimi Ölçeğinin Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Farklılaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Bireyler arası ilişkiler				,116	,145
Alt Düzey	60	4,0467	,57208		
Orta Düzey	198	4,1879	,67870		
Milli değerler				6,525	,678
Alt Düzey	60	3,8286	,54210		
Orta Düzey	198	3,8658	,78519		
Evrensel değerler				,500	,062
Alt Düzey	60	4,0400	,51657		
Orta Düzey	198	4,2061	,62532		
Özerklik				,536	,350
Alt Düzey	60	4,3333	,58222		
Orta Düzey	198	4,4242	,67977		

T-test sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyinin herhangi bir değişken üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Tablo 24. Değerler Eğitimi Ölçeğinin Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Bireyler arası ilişkiler						
20 ve altı	48	3,8000	,69527			5>1
21-30	24	3,8167	,80199			5>2
31-40	48	3,9083	,51633			5>3
41-50	18	3,7778	,70479	20,173	,000	5>4
51-60	6	5,0000	0,00000			5>6
61 ve üzeri	114	4,4947	,42866			6>1
Toplam	258	4,1550	,65711			6>2
						6>3
						6>4
Milli değerler						
20 ve altı	48	3,4643	,64463			3>1
21-30	24	3,2857	,95692			3>2
31-40	48	3,7857	,62929			5>1
41-50	18	3,5238	,38582	17,746	,000	5>2
51-60	6	5,0000	0,00000			5>3
61 ve üzeri	114	4,1654	,60208			5>4
Toplam	258	3,8571	,73505			5>6
						6>1
						6>2
						6>3
						6>4
Evrensel değerler						
20 ve altı	48	3,8750	,74219			5>1
21-30	24	3,9500	,44233			5>2
31-40	48	3,8250	,35640			5>3
41-50	18	3,8667	,63616	21,740	,000	5>4
51-60	6	5,0000	0,00000			5>6
61 ve üzeri	114	4,4842	,44832			6>1
Toplam	258	4,1674	,60493			6>2
						6>3
						6>4
Özerklik						
20 ve altı	48	4,0417	,84949			5>1
21-30	24	4,3333	,53838			5>2
31-40	48	4,2083	,60582			5>3
41-50	18	4,2222	,90025	9,606	,000	5>4
51-60	6	5,0000	0,00000			5>6
61 ve üzeri	114	4,6491	,44089			6>1
Toplam	258	4,4031	,65841			6>2
						6>3
						6>4

ANOVA testi sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, öğrenci sayısının bireyler arası ilişkiler, milli değerler, evrensel değerler, özerklik değişkenleri üzerinde anlamlı bir

etkisi vardır. Bireyler arası ilişkiler, evrensel değerler ve özerklik değişkenlerinde, 51-60 öğrencisi bulunanların ortalaması 20 ve altı, 21-30, 31-40, 41-50 ve 61 ve üzeri öğrencisi bulunanlardan anlamlı düzeyde yüksek, 61 ve üzeri öğrencisi bulunanların ortalaması da 20 ve altı, 21-30, 31-40 ve 41-50 öğrencisi bulunanlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Milli değerlerde, 31-40 öğrencisi bulunanların ortalaması 20 ve altı ve 21-30 öğrencisi bulunanlardan anlamlı düzeyde yüksek, 51-60 öğrencisi bulunanların ortalaması 20 ve altı, 21-30, 31-40, 41-50 ve 61 ve üzeri öğrencisi bulunanlardan anlamlı düzeyde yüksek, 61 ve üzeri öğrencisi bulunanların ortalaması da 20 ve altı, 21-30, 31-40 ve 41-50 öğrencisi bulunanlardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 25. Değerler Eğitimi Ölçeğinin Görev Türüne Göre Farklılaşması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Bireyler arası ilişkiler				19,350	,013
Öğretmen	234	4,2068	,58962		
Yönetici	24	3,6500	1,00477		
Milli değerler				3,729	,006
Öğretmen	234	3,8974	,71025		
Yönetici	24	3,4643	,86564		
Evrensel değerler				19,391	,000
Öğretmen	234	4,2410	,51786		
Yönetici	24	3,4500	,88318		
Özerklik				30,981	,000
Öğretmen	234	4,4957	,53422		
Yönetici	24	3,5000	1,00722		

T-test sonucu oluşan tabloda görüldüğü üzere, görev türünün bireyler arası ilişkiler, milli değerler, evrensel değerler ve özerklik değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Bireyler arası ilişkiler ve milli değerler değişkenlerinde, öğretmen olarak görev yapanların ortalaması yönetici olarak görev yapanlara göre daha yüksektir. Evrensel değerler ve özerklik değişkenlerinde ise yönetici olarak görev yapanların ortalaması öğretmen olarak görev yapanlara göre daha yüksektir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu çalışmada öğrenenlerin, değerleri düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenme sürecine etkin katılım ile etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için bir potansiyele sahip olan zekâ oyunları öğrenme süreçlerinde kullanılmıştır. Zekâ oyunlarının öğrenme süreçlerinde kullanılmasının öğrencilerin değerler eğitimini kazanmasında ne tür etkilerinin olduğu öğretmen görüşlerine göre araştırılmıştır. Bu çalışma ile hem zekâ oyunlarının değerleri öğrenme ve öğretme süreçlerine etkileriyle ilgili alan yazına bir katkı sunulmuş hem de öğretmenler için zekâ oyunları aracılığı ile değerler eğitiminin nasıl sağlanacağı ve bunun süreçlerine nasıl entegre edilebileceği ile ilgili örnekler ve öneriler getirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre zeka ve akıl oyunları bireyler arası ilişkileri olumlu yönde etkilemektedir. Öğrendiklerini sınama imkan bulan öğrenciler arkadaşlarıyla karşılaştıklarında zeka oyunlarında onların verdiği karşı hamleler ve farklı düşünme biçimlerini paylaşırken şaşırma, hayret etme, bekleme ve sabretme, saygılı olma, hoşgörülü davranma unsurlarını kullanmaktadır.

Anlaşamadığı durumlarda devreye sınıf içi etik kurallar girer ders içi uygulamalarında kullandığım rakibine karşı nazik ve kibar olma, kazansan da kaybetse de uygun davranma gibi kurallarla puan kaybetmek istemeyen öğrenciler, kendi otokontrol davranışlarını sağlayarak bireyler arası ilişkilerine dikkat etmeyi hedeflerler. Ders içi dinamiğimizde yer alan empati geliştirme uygulamamızla, öğrenci kendisine yapılmasını istemediği davranışı arkadaşına yapamayacağını anlayarak öğrenmeyi pekiştirir. Bu da bireyler arası ilişkilere özen göstermesine neden olur. Çünkü sınıf içi uygulamalarımızda öğrenci arkadaşına uygunsuz davrandığında, etkinlikte hile yaptığında puan silme kuralı mevcuttur. Dönem sonunda değer kazanımlarına uygun hareket eden öğrencilerden ve sınıf içi zeka oyunu karşılaşmalarında en fazla puanı alan ilk üç öğrenci ödül kazanır. Başarma amacına yönelen öğrenciler bireyler arası ilişkilerine özen göstererek kişisel gelişimlerini sağlarken kazanma ve başarılı olma duygusuyla da otokontrolünü sağlarlar b da bireyler arası ilişkilerini pozitif yönde etkiler.

Farklı zeka türlerine hitap edebilen farklı zeka oyunları öğrenme ve algı düzeyi birbirinden farklı öğrenciler üzerinde farklı oranda kazanımlar sağlamakta, farklı kazanımları birbiriyle oynayarak keşfeden öğrenciler doğal olarak göremedikleri birtakım ayrıntıları arkadaşı vasıtasıyla keşfederek öğrenmektedir. Burada devreye yardımlaşma değeriyle birlikte arkadaşlık, dostluk, kardeşlik değerleri de girerek bireyler arası ilişkileri pozitif yönde etkilemektedir. Zekayı, geniş bakarak özgür düşünerek kullanma ortamını bulan öğrencilere sağlanan ortam bireyler arası ilişkilerinde kendini net ifade etme becerisini geliştirerek karşılıklı birbirlerini anlamalarını ve rahatlamalarını sağlamaktadır.

Sınıf içi uygulamalarımızdan bir örnekle satranç oynamaya başlamadan önce öğrencilere “kazanmanızdan daha önemli olan dostça, arkadaşça, kardeşçe oynamanızdır ve centilmenlik ortamında birbirinize saygıyla davranarak güzel vakit geçiriniz” yönergesini verdikten sonra karşılıklı oturan öğrencilerimi yarışmacı arkadaşına başarılar dile komutuyla tokalaşmalarını sağladıktan sonra satranç oyununa başlamalarını sağladım. Oyun boyunca iletişimlerini ve hamlelerini kontrol ederek derse devam ederim bu ortamda öğrencilerim dikkat ve konsantrasyon becerilerine dikkat ederken aynı zamanda bireyler arası ilişkilerinin olumlu olabilmesi için otokontrollerini sağlarlar.

Öğrenciler zeka oyunlarında karşılaştıkları problemleri çözerken farklı ve özgün düşünceler ortaya atmakta, buda bireyler arası ilişkilerinde fikir alışverişi yapmalarını, birbirleriyle olumlu ilişkiler kurmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler karşılıklı oynadıkları akıl oyunlarında kendileri hata yapabilmekte, yaptığı hatalardan çıkarımlarda bulunurken, arkadaşının da kendisi gibi hata yapabileceğini kabul ederek bağışlama duygusunu kazanmayı öğrenmektedir. Zeka oyunları ve bireyler arası ilişkilerinde empati yeteneğini geliştiren öğrenci, bir arkadaşı, problemi ya da zeka oyununu anlayamadığında, yanlış yorumladığında ona destek olmakta ve yardım etmektedir.

Diğer bir bulguya göre, zeka ve akıl oyunları eğitimi öğrencilerin milli değerlerini artırıcı etkiye sahiptir. Birlikte hareket edilerek yapılan grup çalışmalarında birlikte başarma duygusu pekişen öğrencilerimiz, birlik beraberlik değerlerini pekiştirirken vatanın ve milletin birliği bütünlüğünü algılama ve anlama kabiliyetini kazanır.

Uygulanan etkinliklerle milli birlik ve bütünlüğün anlamını ve değerini sorgulamayı öğrenir.

Yıl içerisinde gerçekleştirdiğim bir etkinlikte milli değerlerimizi oldukça başarılı bir şekilde zeka ve akıl oyunları eğitimiyle bütünleştirdim. Okulumda Ömer Halisdemir mangala turnuvası düzenlenmiştir. Zeka ve strateji oyunu mangala oyun kurulumu ve felsefesi anlamında devletin birliği tekliği ve bütünlüğünü esas alan içeriğe sahip bir oyundur.

Ömer Halisdemir'in 15 Temmuz sürecindeki pozisyonundan yola çıkarak öğrencilere milli duyguları benimsetmek üzere mangala oynatılmıştır. Çocuklar mangala ve Ömer Halisdemir ilişkisini sorgulayarak kavramış ve uygulamalı olarak yarışarak milli değer algılarını geliştirerek kazanımlar elde etmişlerdir. Bağımsızlığın, hür iradenin öneminin, milli birlik ve beraberliğin, millet olarak sahip çıkmamız gereken değerlerin önemini kavramayı öğrenen öğrenciler bir milletin nelere sahip çıkması gerektiği hakkında (tarihsel miras, vatanseverlik, millet sevgisi) hakkında fikir sahibi olmuşlardır.

Zeka ve akıl oyunları bir diğer değer olan evrensel değerleri de artırmaktadır. Sınıf ortamında akıl oyunlarını oynarken sınıf kurallarına uyarak derse devam eden öğrenci, arkadaşlarıyla paylaşımında bulunmak durumunda kalırken eşitlik prensibine uyması gerektiğini kavrar çünkü kurallar bütünü ve yaptırımlar her birey için eşittir. Eşit hak ve özgürlüklere sahip olan öğrenciler yanlış davranışlarda bulunduğu herkese eşit yaptırımlar uygulanacağını farkındadır. Sınıf ortamında bu duyguları pekişirken aynı kazanımları evrensel anlamda da kullanacaktır. Birbirinden farklı türde zeka türlerine sahip öğrencilerin aynı sınıf ortamında bulunmaları birbirlerine ve öz benliklerine saygı duymalarını gerektirir. Yoksa dersin içerisinde oldukça hareketli bir ortamda farklı zeka oyunlarının işleyişini uygulamak mümkün olmaz. Zeka oyunu problemlerine farklı yaklaşımlarla çözümler bulan farklı öz benlikler, başarabildiğini gördüğünde kendisine olan saygısı artarken arkadaşının kişisel bütünlüğüne de saygı duymayı öğrenir.

Zeka ve akıl oyunları eğitimlerinde gözlemlediğim evrensel değerlerden biri de adalet değeridir. Arkadaşının haksızlığa uğradığını ve diğer arkadaşının satranç oynarken ya da karşılıklı oynanan Abolone, Reverse, Mangala gibi strateji oyunlarını oynarken hile

yaptığını gören bir öğrenci mağdur olan arkadaşını savunmakta, sınıfın doğal iklimi ve yönlendirmelerimle adil bir sonuca bağlanmaktadır. Öğrenciler haksızlık yapmamayı, adaletli olmayı kavramaktadırlar. Örnek vermek gerekirse; mangala oynarken arkadaşının taşlarını hile ile fazladan aldığını tespit ettiğim öğrenciye şunu sorarım: Aynı şeyi bir arkadaşın sana yapsa ne hissedersin? gibi sorularla doğruyu aratma ve buldurmaya teşvik etmek ve o gün aldığı puanı silmek, çocukta empati kurarak davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesini ve benzer durumlarda hak ve adaleti savunan yaptırımlarla karşılaşacağını öğretir.

Evrensel değerlerden biri de sevgi unsurudur. Sevginin olmadığı yerde çocuk etkin bir öğrenme sağlayamaz. Başta derslerimizdeki zeka ve akıl oyunlarını sevmeyi öğretmek gerekmektedir. Aklının sınırlarını keşif ve merak dürtülerini kullanarak geniş ve özgür düşünebilmeyi, üç boyutlu zeka oyunları ile bire bir uğraşarak çözümlenmeyi öğrenen öğrenciler derse sevecek katılırlar. Hatta zeka ve akıl oyunları ile ilgili gözlemlerimden biri de bu dersi zaman zaman sınırlılıklardan uzak ölçme ve değerlendirme yapmadan çocukların üretmesini izleyerek uygulamaktan yana. Bu onların hem insani ilişkilerinde birbirlerine olumlu davranmalarını sağlar hem de özgürce uygulamalarda bulunabildiği için sevgi unsuru artar. Kaygıdan uzak yapılan ders ortamında öğrenci bir sonraki derste hangi zeka oyunu ile karşılaşacağını merak ederek ve sorarak bir sonraki dersi heyecanla beklemektedir. Sık sık tekrar ettiğim kardeşlik, dostluk, arkadaşlık turnuvası adını verişim yarışmaları, hırsla kazanmak yerine temel değerlerin dostça, arkadaşça, kardeşçe yarışmak ve sevgi ile davranmak olduğunu öğrencilerim öğrenmektedirler. Bu karşılaşmaların sonunda karşılıklı tokalaşarak birbirlerini tebrik etmelerini desteklemek sevgi ve saygı unsurunu pekiştirmektedir.

Bir diğer araştırma bulgusuna göre, zeka ve akıl oyunları eğitimi öğrencilerin özerkliğini artırmaktadır. Sınıf içinde puanlama kotası ve etik kurallar mevcutken, aynı zamanda zekâ oyunlarını çözmek ve başarılı olmak arzusunda olan öğrenciler kendi otokontrollerini kendileri sağlamaya gayret etmekte ve neticelerine yine kendisinin katlanacağını bildiği için bir ölçüde de kendi iradesiyle davranış biçimini kendisi seçmektedir. Örnekleme gerekirse satrançta kullandığımız dünya satranç federasyonunun belirlediği normlar dahilinde centilmenlik kuralları v sınıfta uygulamaya koyduğumuz değerler eğitimi kurallarıyla beraber derse katılan tüm öğrencilerin ortaklaşa bildiği kurallar toplamı tüm sınıfların kendini yönetme biçimini

belirlenmektedir. Sistematik olarak farklı okul toplumlarında da eğitimciler benzer destekleri ve kazanımları öğrencilerine vermektedirler. Özerklik duygusu gelişen öğrenci sistem içerisindeki kurallar bütününe ne işe yaradığını ve nasıl kullanılması gerektiğini dersin içerisinde yaşayarak kavramaktadır.

Zeka ve akıl oyunları dersi içeriğinde erkeklerin ortalamaları kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Matematiksel ve analitik içeriği olan detaylara erkek beyni daha hakimdir. Dolayısıyla zeka oyunlarının içeriğindeki bu tür teknik zenginliği daha ayrıntılı görüp uygulayabildikleri için erkekler açısından içeriğin kendisi ve uygulama alanı daha komplike olup, anketi yanıtlarken bu yönde sonuçlar çıkmasına neden olmuştur.

Zeka ve akıl oyunları dersinin amaç ve kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının tamamında genel olarak genç öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Mesleki tecrübesizlik alana hakimiyet konusunda çıkarımlarda bulunma ve fazla uygulama imkanının henüz oluşmaması genç yaş öğretmenlerde bu sonucu vermiş olabilir. Mesleki tecrübeyle birlikte alanın içeriğindeki detayları daha iyi yorumlama, eksikleri gözleme, farklı alanları uygulama zenginliği gelişir ve tecrübe ve yaşla birlikte sonuçlar değişir.

Zeka ve akıl oyunları dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerin ekonomik duruma göre farklılaştığı, yüksek gelire sahip olanların görüş ortalamalarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hem okul çevresinde hem de ailede gelir düzeyi yüksekse çocuk eve gittiğinde öğrendiği zeka oyununu refah seviyesi yüksek ve rahat ailesiyle paylaştığında evde antrenman ve tekrar etme fırsatı bulur. Ailece oturup aile içi zeka oyunları yarışmaları ve etkinliklerine zaman ayrılıyor. Okulun refah ortamı iyiyse mesela bir özel okulsaydı zeka ve akıl oyunlarının çeşitliliği sunum ve zenginliği arttığı için öğretim süreci daha kapsamlı gerçekleşiyor. Dar gelirli ailelerde ise geçim kavgası ve zor çalışma koşullarıyla boğuşan ebeveynler eve geldiklerinde bir çok sorunu da beraberinde taşımakta iş yüküyle bütün gün yorulan anne babalar çocuklarına zeka oyunlarını evde oynayabilmeleri için temin edememekle beraber, evde ayrıca bu alanla ilgili birlikte vakit geçirememektedir. Devlet okullarında son yıllarda zeka oyunları eğitimi hızla yayılmasına karşın halen ciddi oranda materyal eksikliği bulunması dar gelirli devlet okullarının alanda zengin imkanlar sunmasını kısıtlamaktadır. Tüm bu oluşumların sonucu zeka ve akıl

oyunlarını öğrenme ve öğretme sürecinde geliri yüksek olan koşullara sahip kurum ve ailelerin ortalama değerleri yüksek çıkmaktadır.

Zeka ve akıl oyunlarına ilişkin görüşlerin görev yapılan okul türüne göre farklılaştığı ve özel okulların ortalamalarının anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özel okulun gelir ve refah seviyesinin yüksek oluşu, materyal zenginliğini beraberinde getirir. Bu ders için özel olarak tahsis edilmiş bir öğretmen istihdam edilir. Bu alanla ilgili öğretmenin donanımlı oluşu ve öğrencilerdeki kazanımları hedef alışı beraberinde öğretme sürecinin etkinliğini artırır. Özel okulların genel politikaları ve özel misyonlarının oluşu dolayısıyla okul ikliminin etkisiyle başarıma amaçları ve hedefleri maksimum beklentiler doğrultusunda seyreder. Sonuç olarak verim artar.

Değerlendirme sürecinde ise özel ve devlet okulu ayrımı çıkmamasının en büyük nedeni henüz zeka ve akıl oyunları dersi için tüm eğitim kurumlarında kullanılacak bir ölçme ve değerlendirme ölçeğinin oluşmamasıdır. Her konumda çalışan ve bu derse giren öğretmenler farklı teknikler ve elinde bulunan kendine özel ölçme değerlendirme tablosu kullanıyor ya da hiçbir ölçme değerlendirme ölçeği kullanmadan serbest etkinlik şeklinde çalışıyorlar. Bazı özel kurumlar kendi içerisinde bir ölçme değerlendirmeye sahip çıktılar kullanarak yılsonunda bir başarı karnesi verebiliyor fakat resmiyette gözükmeyen bu karne genel değerlendirme aracı olarak tesbit edilemiyor. Değerlendirme için özel ve devlet okullarında genel bir ölçme değerlendirme çıktısının belirlenmesi gerekli.

Zeka ve akıl oyunları öğretim programına ilişkin görüşler en son mezun olunan okul türüne göre farklılaşmakta olup; eğitim düzeyi arttıkça ortalamanın düştüğü belirlenmiştir. Buna gerekçe olarak eğitim seviyesi yükseldikçe entelektüel bakış, sorgulama, detaylara hakimiyet, bilgi düzeyinin artması gösterilebilir. Dolayısıyla sistemin içerisindeki eksikler, hatalar, doğru ve yanlışlar sorgulanarak çok yönlü sonuçlar hesaplanabiliyor. Zeka ve akıl oyunlarının analitik, görsel, uzaysal-uzamsal, sözel gibi pek çok zeka alanını içermesi farklı öğrenme stili ve zeka düzeyine sahip öğrencilere öğretme ve kazanım elde etme düzeyleri hesaba katıldığında öğretmenin ne denli bir donanıma ve eğitim seviyesine sahip olması gerektiği iyi hesaplanmak durumundadır. Yüksek eğitim seviyesi alana hakimiyeti de artırmaktadır.

Zeka ve akıl oyunları dersinin öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşler okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumuna göre farklılaşmakta olup, orta düzeyde öğretmenlik yapanların ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Zeka ve akıl oyunlarının öğrenme öğretme süreci geliri yüksek okullarda daha etkili. Gerekli zeka oyunları materyallerinin temini daha kolay. Gereken çeşitlilik ve zenginliğe sahip oyunları kolaylıkla temin eden geliri yüksek okullar bu çeşitliliği öğrenciye daha rahat sunmakta buda öğrenme- öğretme sürecine etki etmektedir. Bir diğer faktör olarak da alan bilgisinin yeterliliğine sahip öğretmen istihdamının yüksek olması gösterilebilir. Zeka ve akıl oyunları geliri yüksek özel okullarda farklılık, zenginlik, vitrin ve reklam unsuru olarak da yer almakta, Aynı zamanda çoklu zekaya yatırım niteliği çocukların öğrenmeyi öğrenmesine ve beyin gelişimlerine olumlu katkı sağlaması hesaplanarak farkındalığı gelişmiş veli ve okul yönetimi ve eğitimciler tarafından desteklenmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinde çeşitlilik ve farklı sunum teknikleri ile ya da yarışmalarla pekiştirilmekte çıkan başarılı neticeler reklam unsuru olarak da kullanılmaktadır.

Zeka ve akıl oyunları dersine ait tüm faktörlerin öğrenci sayısına göre farklılaştığı ve artan öğrenci sayısına paralel olarak faktörlere ilişkin ortalamalar da yükselmektedir. Zeka ve akıl oyunlarına olan ilginin hızla büyümesi ve artması daha fazla öğrencinin bu derse katılımını sağlamış, öğrencilerin içerik bilgisi ve farkındalığı giderek artmıştır. Daha fazla sayıda bilgi ve uygulama imkânı sağlanan öğrenci değerlendirildiğinde daha fazla öğrenciyle muhatap olunarak uygulama imkânının sağlanması alt boyutlarda da ortalamaların yükselmesine neden olmuştur.

Öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Değerlerin barındırdığı unsurlar ve değerlerin bir kısmının evrensel değerleri içermesi, toplumu oluşturan tüm insanları etkileyen ortak değerler bütünü cinsiyete göre farklılaşmamasının çıkmasındaki en büyük unsur budur. Zeka ve akıl oyunlarını sınıf ortamında kurgulayarak öğreten öğretmenler, öğrencilerin değer kazanımlarını gözlemlerken bütünsel bir bakış açısıyla bakarak yorumlar ve kazanımları elde etmeye çabalar. Bu bakış açısıyla bakıldığında farklı cinsiyetlerde benzer sonuçlar çıkartabilir.

Değerler eğitimine ilişkin tüm alt boyutlarda Öğretmenlerin görüşleri yaşa göre farklılaşmakta olup, genç öğretmenlerin ortalamalarının anlamlı şekilde düşük olduğu

bulunmuştur. Genç yaş öğretmenler birçok açıdan olduğu gibi mesleğe ve mesleğin barındırdığı değerlere de idealistçe yaklaşır. Yaşın ilerlemesiyle birlikte yaşlanma ve yaşanmışlıkların verdiği kısır hayat döngüsü eğitimcilerin katıldığı ankette daha farklı sonuçların çıkmasına neden olur. Yaşı küçük öğretmenlerin değer algılarının yüksek oluşu geleceğe dair kurguladıkları unsurlara ait gerçeklikleri ile ilgilidir. İnsani unsurlar konusunda küreselleşen dünya, duyarsızlaşan insanlar ve eğitim verilmesi gereken her türden çocuklar, eğitimini henüz tamamlamış ya da birkaç yıl önce yeni tamamlamış genç öğretmenlerde çözüm bulma ve insani-evrensel değerleri öğretme coşkusu ileri yaş öğretmenlerine göre çok daha belirgindir. Beyninin hızla çalışmaya devam ettiği ve hızlı bağlantılar kurduğu gençlik evresinde olan eğitimcilerin değerleri algılanması ve parlak çözüm stratejileri kurgulama potansiyelleri daha fazla.

Bireyler arası ilişkiler, milli değerler ve evrensel değerlerin gelire göre farklılaştığı ve geliri düşük olanlarda bu değerlere ilişkin görüşlerin daha yoğun olduğu bulunmuştur. Küreselleşen dünya, maddi gelirin artmasıyla birlikte oluşan çıkarıcı insan ilişkileri ve her şeyi para değeriyle değerlendiren düşünce yapılarının oluşu değerler kavramını yüksek gelirli kesimce negatif anlamda etkilemiştir. Geliri düşük guruplarda ise insanlar arası ilişkiler ön planda, geçim kavgasını ortak diliyle paylaşılan değerler yaşatılmakta ve içselleştirilmektedir. Gelir darlığında özlem duyulan gerçekler ve olması gereken değerlerin kıymeti daha iyi anlaşılıyor ve evrensel değerlere olan bağlılık artıyor.

Özerkliğin gelire göre farklılaşmamasında, hem dar gelirli eğitim çevresinde hem de geliri fazla olan eğitim çevresinde kurumların ve grupların ya da şahısların, kendi içsel kurallarını ve hiyerarşisini kurgulayarak bu kurallar dahilinde kazanımlarını elde etmeye devam edebilmeleri gösterilebilir. Farklı gelir kesiminde de olsa tüm kurum ve guruplar işlerin yolunda gitmesi ve ilerlemek için kendi kültür ve kurallarını oluşturmada hassasiyet gösteriyor. Bu unsurlar özerkliğin gelire göre farklılaşmama sonucunu doğurmaktadır.

Milli değerler, evrensel değerler ve özerklik görev yapılan okul türüne göre farklılaşmaktadır. Bunlardan milli değerlerin ortalaması devlet okullarında görev yapan öğretmenlerde anlamlı şekilde yüksektir. Devlet politikası milli değerleri koruma, işleme, çıktılar alma ve devam ettirme sürecinde kendisine bağlı tüm kurumları desteklemekte ve bu yönde işletilmesi konusunda teşvik etmektedir. Bu

durumda özellikle devlet okullarında milli değerlere verilen önemi artırmaktadır. Ayrıca gelir düzeyi düşük guruplardan gelen öğrencilerin oluşturduğu ve çokta yüksek gelir seviyesi olmayan devlet okulu öğretmen maaşlarına sahip öğretmenlerin, gelir seviyesinin yüksek olduğu toplumsal değerlerden uzaklaşmış guruplara göre milli değerlere daha duyarlıdırlar.

Diğer taraftan evrensel değerler ve özerklik ortalamaları özel okullarda görev yapan öğretmenlerde daha yüksek bulunmuştur. Özel kurumların kendi içindeki sistematik yapısı ve özel olarak planlanmış eğitim politikaları hedef çıktısı olarak kar ve başarı odaklı oluşu özerkliğini sağlamaktadır. Özelleştirilmiş ve sistematik açıdan daha ufak boyutta işletmeler olarak düşüncecek olursak, ayrıca merkezde öğrencinin varlığının özel okulların işletiminde temel unsur olduğunu hesaba katarsak ki öğrenci ve velisi müşteri konumundadır. Bireyler arası ilişkiler daha önemlidir. Devlet okullarında devlet şemsiyesi altında eğitim için gelen her vatandaşın çocuğu eşit koşullarda ve şartlarda eğitim alır. Öğretmen de maaşını devletten alır. Özel okulda ise kurum patronları, müdürler, öğretmenler işleyişin devamı adına bireyler arası iletişimi yüksek tutmak durumundadır. Özel kurumlarda öğrencilere verilen ekstra branşlar ya da farklı hedefler ve performansını hep yüksek tutmak durumunda kalan üreten öğretmenler, çocuklarla birebir özel ilişkiler kurar ve öğrenirken farklı farkındalıklar ve öğretme zenginlikleriyle öğrencinin birçok açıdan gelişimini desteklerler. Yalnız bireysel iletişim değil, öğrencilere araştıran, sorgulayan değerler eğitimi gibi farklı alanlarla örtük programlar uygulayan eğitimciler çocukların evrensel değerleri de benimsemesini teşvik ederler. Devlet okullarının kalabalık sınıfları, sınırlı branşları, öğretmenin devletten maaşını nasıl olsa alacağına olan inancı gibi unsurlar evrensel değerler, bireyler arası ilişkiler, özerklik konularında özel okul eğitimcileri kadar etkilememektedir.

Değerler eğitimine ilişkin görüşlerin eğitim düzeyine göre farklılaştığı ve artan eğitim seviyesine ters yönlü olarak değerler eğitimine olan inancın azaldığı tespit edilmiştir. Eğitim seviyesi arttıkça gelişen farkındalık ve eğitim sistemi içerisindeki sorun ve aksaklıkları sorgulamayı detaylı bakış açılarıyla tespit eden eğitimcilerin değerler eğitimi uygulamalarının sistematik hata ve yanlışlarını derse girerek ve uygulayarak görmekte ve eksikliklerin neden olduğu çıktıları tespit etmesi değerler eğitimi uygulamalarına olan inancının azalmasına neden olmaktadır.

Öğrenci profillerini dikkatle gözlemleyebilen iyi eğitilmiş öğretmenler ahlaki ve etik anlamda ciddi sorunları tespit ederken değerler eğitimi uygulamalarının aile-kul-çevre eksik ve yetersiz verildiği görüşünü benimsemektedirler. Kapitalist sistem içerisinde değerlerden yoksunlaşmaya başlayan öğrencileri ve dünyayı sorgulayabilen iyi eğitilmiş eğitimciler farklı çözümler üretilmediği için değerler eğitimine olan inançlarını azaltmaktadırlar.

Değerler eğitimine ilişkin görüşler okutulan öğrenci sayısına göre farklılaşmakta olup, artan sayıya paralel olarak ortalamaların da yükseldiği tespit edilmiştir. Daha fazla öğrenciyle durumu kritik etme imkanı bulan eğitimciler daha net sonuçlara ulaşırlar. Birçok öğrenci ile çalışarak hedef değer kazanımlarını gözlemleyerek ya da çıktılarını alarak tespit eden eğitimcilerin sebep sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımlarda bulunması kolaylaşıyor. Fazla sayıdaki öğrenciyle sahada çalışma imkanı bulmak az sayıdaki öğrenciyle çalışmaktan daha fazla veri çıktısını sağlıyor. Öğretmen değerlerin etkinliğini daha net görebiliyor.

Değerler eğitimine ilişkin görüşler görev türüne göre farklılaşmakta olup, öğretmenlerin değerler ortalamaları, yöneticilerden daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenler zeka ve akıl oyunlarını ve değerler eğitimi kazanımlarını derslerinde birbir öğrencileriyle paylaşıyor, bu dersi vermeye çalışan yöneticilerin bu ders dışında yönetimle ilgili, okulun diğer sorunlarıyla ilgili birçok işi ve meşguliyeti oluyor. Dolayısıyla bu derse dikkatini ve ilgisini tam olarak veremiyor. Ayrıca yöneticilerin yöneticilik görevinden dolayı bu derse ayıracak fazla vakitleri yok. Zeka ve akıl oyunları dersine giren öğretmen sayısı yönetici sayısından çok daha fazla. Öğretmenler çocuklardaki değer kazanımlarını daha rahat tespit edip, gözlemleme fırsatına sahip, öğretmen olma vasfından dolayı etik algısı öğretme misyonu bu duruma eklendiğinde bir yığın mevzuat ve idari işle yüklü yöneticiye göre öğretmenin değer ortalamalarının yöneticilerden yüksek çıkması normal gözükmektedir.

5.2. Sonuç

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular aşağıda listelenmiştir:

- Zeka ve akıl oyunları eğitimi bireyler arası ilişkileri olumlu yönde etkilemektedir.
- Zeka ve akıl oyunları eğitimi öğrencilerin milli değerlerini artırıcı etkiye sahiptir.
- Zeka ve akıl oyunları bir diğer değer olan evrensel değerleri de artırmaktadır.
- Zeka ve akıl oyunları eğitimi öğrencilerin özerkliğini artırmaktadır.
- Zeka ve akıl oyunları dersi içeriğinde erkeklerin ortalamaları kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksektir.
- Zeka ve akıl oyunları dersinin amaç ve kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının tamamında genel olarak genç öğretmenler daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Zeka ve akıl oyunları dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerin ekonomik duruma göre farklılaşmakta ve yüksek gelire sahip olanların görüş ortalamaları daha yüksektir.
- Zeka ve akıl oyunlarına ilişkin görüşlerin görev yapılan okul türüne göre farklılaşmakta ve özel okulların ortalamaları anlamlı şekilde yüksektir.
- Zeka ve akıl oyunları öğretim programına ilişkin görüşler en son mezun olunan oluk türüne göre farklılaşmakta ve eğitim düzeyi arttıkça ortalama düşmektedir.
- Zeka ve akıl oyunları dersinin öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşler okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumuna göre farklılaşmakta olup, orta düzeyde öğretmenlik yapanların ortalamaları daha yüksetir.
- Zeka ve akıl oyunları dersine ait tüm faktörlerin öğrenci sayısına göre farklılaşmakta ve artan öğrenci sayısına paralel olarak faktörlere ilişkin ortalamalar da yükselmektedir.
- Öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
- Değerler eğitimine ilişkin tüm alt boyutlarda Öğretmenlerin görüşleri yaşa göre farklılaşmakta olup, genç öğretmenlerin ortalamalarının anlamlı şekilde düşüktür.
- Bireyler arası ilişkiler, milli değerler ve evrensel değerlerin gelire göre farklılaşmakta ve geliri düşük olanlarda bu değerlere ilişkin görüşler daha yoğundur.

- Milli değerler, evrensel değerler ve özerklik görev yapılan okul türüne göre farklılaşmaktadır. Bunlardan milli değerlerin ortalaması devlet okullarında görev yapan öğretmenlerde anlamlı şekilde yüksektir.
- Diğer taraftan evrensel değerler ve özerklik ortalamaları özel okullarda görev yapan öğretmenlerde daha yüksektir.
- Değerler eğitimine ilişkin görüşleri eğitim düzeyine göre farklılaşmakta ve artan eğitim seviyesine ters yönlü olarak değerler eğitimine olan inanç azalmaktadır.
- Değerler eğitimine ilişkin görüşler okutulan öğrenci sayısına göre farklılaşmakta olup, artan sayıya paralel olarak ortalamalar da yükselmektedir.
- Değerler eğitimine ilişkin görüşler görev türüne göre farklılaşmakta olup, öğretmenlerin değerler ortalamaları yöneticilerden daha yüksektir.

5.3. Öneriler

Zeka ve akıl oyunları dersi aracılığı ile değerler eğitiminin sağlanmasını konu alan bu araştırmanın bulguları ışığında, zeka ve akıl oyunlarının değerler eğitiminde etkili olduğu ve okullarımızda değerler eğitimi derslerinde geleneksel eğitim anlayışına dayalı ortamlar yerine zeka ve akıl oyunları ile öğretim yönteminin kullanıldığı bir eğitim- öğretim ortamının seçilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bilgiler ışığında gerekli görülen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Zeka ve akıl oyunları aracılığı ile öğretim yöntemi üniversitelerin eğitim fakültelerinde verilen dersler içerisinde daha geniş zaman ayrılarak öğretmen adaylarının bu konuda kendini geliştirmesi sağlanabilir.
2. Öğretmenlere zeka ve akıl oyunları aracılığı ile öğretim yöntemi hakkında seminer ve eğitim kursları verilebilir.
3. Öğrencilere eğitsel zeka ve akıl oyunları yöntemini uygulayabilecekleri uygun ortam ve materyaller öğrencilerle birlikte hazırlanabilir. Böylece öğrencilerin derse daha iyi güdülenmeleri sağlanabilir.
4. Zahmetli ve zaman alıcı bir etkinlik gibi düşünülüp yapılmasına gerek duyulmasa da öğrencilerin aldığı haz ve başarı duygusu göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından zeka ve akıl oyunlarına ek zaman ayrılabilir.

5. Oyun etkinliklerinin sonucu değil de etkinliğin süreci değerlendirilirse daha verimli bir çalışma sağlanabilir.

6. Özellikle eğitim- öğretim materyallerinin (bilgisayar, cd, video, maket, poster vb.) yetersiz olduğu kırsal kesimdeki öğrenciler için kazanımların kazandırılmasında zeka ve akıl oyunları aracılığı ile öğretim yöntemi kullanılabilir.

7. Öğretimde kullanılacak yöntemi teknik ve stratejilerin tespiti ve uygulamasına ilişkin olarak öğretmenlere kılavuz kitaplar hazırlanmalı, öğretmenleri bilgilendirici web sayfaları, CD'ler, kitaplar ve programlar hazırlanmalıdır.

8. Eğitim sistemimizde bazı öğretmenler tarafından kullanılan, öğrencinin aktif katılımını sağlamayan, sadece bilgi aktarımını kapsayan, öğrencinin bilişsel alanın bilgi basamağının gelişimini hedefleyen geleneksel öğretim yöntemlerinden vazgeçilmelidir. Ayrıca bu yöntemi kullanan öğretmenlere yeni yöntemleri kullanmaları için teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır. Geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin derse aktif olarak katılımını azaltmaktadır. Oysa ki, araştırmalar öğrencilerin öğrenme ortamındaki uyarıcılarla aktif bir biçimde etkileşime girmesi gerektiğini ortaya koyduğundan katılımcıların araştırmasına, keşfetmesine, kendi duygu ve düşüncelerini herhangi bir yanlış yapma korkusu olmadan özgürce ifade edebilecekleri sınıf atmosferleri oluşturulmalıdır.

Bu çalışmada bulunanların ışığında, araştırmacılar için aşağıdaki öneriler yapılabilir.

1. Değerler eğitimi konusunun kavranmasında etkili bir yöntem olduğu tespit edilen zeka ve akıl oyunları aracılığı ile öğrenme yöntemi, diğer kavramların öğrenilmesinde de uygulanarak, yöntemin etkililiği araştırılabilir.

2. Zeka ve akıl oyunları aracılığı ile öğretim yöntemi, diğer çağdaş öğretim yöntemleriyle karşılaştırılarak incelenebilir.

3. Araştırma süresi daha uzun tutulabilir.

4. Daha geniş bir örneklem tercih edilebilir.

5. Farklı eğitsel oyun etkinliklerinin tasarlanarak öğrencilerin akademik başarısına etkisi araştırılabilir.

6. Eğitsel oyunla öğretim yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumlarına ne düzeyde etkisi olduğu araştırılabilir.

7. Farklı ekonomik ve sosyo-kültürel çevrede bulunan okullarda bu uygulama yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

8. Bu araştırmada zeka ve akıl oyunlarının değerler eğitimi üzerindeki etkisi öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiğinde; bundan sonraki araştırmalarda doğrudan öğrenciler üzerinde uygulama yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Acun, S. (2014). *Zeka ve Akıl Oyunları Ders ve Etkinlik Kitabı*. Tüzdev Yayınları: İstanbul.
- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Gelişimin Coşkusu.
- Ada, S. ve Ünal, S. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Ada, S., Baysal, Z. N., ve Korucu, S. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkileri Karakter Eğ İtmi Ve 2005 İlköğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 7-18.
- Airasian, P. W., ve Walsh, M. E. (1997). *Constructivist Cautions*. Phi Delta Kappan, 444-449.
- Aksoy, N. C. (2014). *Dijital Oyun Tabanlı Matematik Öğretiminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına, Başarı Güdüsü, Öz-Yeterlik Ve Tutum Özelliklerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alessi, S. M., ve Trollip, S. R. (2001). *Multimedia For Learning* (3 ed.). Boston, MA. Allyn and Bacon.
- Alıcı, A. (2012). *Yeni Görgü Kuralları*. Geliştirilmiş Yeni Baskı. İstanbul: Elma.
- Altan, M. Z. (2011, 26-28 Ekim). Çoklu Zeka Kuramı Ve Değerler Eğitimi. Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir. Web: <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/127841-20120111122256-6.pdf> adresinden adresinden 21 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.
- Aral, N., Gürsoy, F., ve Can-Yaşar, M. (2012). İlköğretim Beşinci Sınıf Çocuklarının Öğrenmelerinde Yapboz Eğitim Materyalleri İle Yapılan Uygulamanın Etkisinin İncelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 157-170.

- Aslan, M. (2009). *Değerler Eğitiminde Kahramanlardan Yararlanma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, M. Z., ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler Etkinlikler Kaynaklar*. 1. Basım. Ankara: Nobel.
- Bakar, A., Inal, Y., ve Cagiltay, K. (2006). *Use of Commercial Games for Educational Purposes: Will Today's Teacher Candidates Use them in the Future?* Paper presented at the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications.
- Balat Uyanık, G. (2004). Çocuklar Ve Değerler Eğitimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 45, 18-20.
- Balat Uyanık, G., ve Dağal Balaban, A. (2006). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. 1. Baskı. Ankara: KÖK.
- Barlett, C. P., Anderson, C. A., ve Swing, E. L. (2009). Video game effects—confirmed, suspected, and speculative: A review of the evidence. *Simulation ve Gaming*, 40, 377-403. doi: 10.1177/1046878108327539
- Baron, R.A., Byrne, D., ve Watson, G. (2005). *Exploring Social Psychology*. 4th Edition. Toronto : Pearson A and B.
- Bayhan San, P., ve Artan İ. (2004). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Niğde Üniversitesi.
- Belet, Ş. D., ve Deveci, H. (2008, 2-4 Mayıs) *Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Bakımından İncelenmesi*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu, Çanakkale.

- Benazus, H. (2002). *Sevginin Gizemi Sevgi Tapınağı*. (Ç. Erendağ, Çev.). Birinci Basım. İstanbul: Sistem.
- Benninga, J.S. Marvin W. Berkowitz, Phyllis Kuehn, and Karen Smith, Character and Academics: What Good Schools Do, Phi Delta Kappan, Cilt: 87, Sayı: 06, 2006, s. 448-452.
- Bhuyan, K. (2012). *Character education and its effectiveness with at risk youth*. Yüksek Lisans Tezi, California State University Department of Teacher Education. Long Beach.
- Biçer, S. (2013). *Değerler Eğitimi Açısından Mehmet Akif Ersoy'a Ait "Safahat" Adlı Eserin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak
- Bottino, R. M., Ferlino, L., Ott, M., ve Tavella, M. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level. *Computers ve Education*, 49(4), 1272-1286.
- Bottino, R. M., Ott, M., ve Tavella, M. (2013a). Children's performance with digital mind games and evidence for learning behaviour. *Information Systems, Elearning, and Knowledge Management Research* (pp. 235-243): Springer Berlin Heidelberg.
- Bottino, R. M., Ott, M., ve Tavella, M. (2013b). *Investigating the Relationship Between School Performance and the Abilities to Play Mind Games*. Paper presented at the European Conference on Games Based Learning.
- Bottino, R. M., ve Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum. *Learning Media And Technology*, 31(4), 359.
- Brabeck, M. M. ve Rogers, L. (2000). Human Rights as a Moral Issue: Lessons for moral educators from human rights work, *Journal of Moral Education*. Cilt:29, Sayı:2, 2000, s. 167-182.
- Brooks, J. G., ve Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

- Bruno, L. F. C., ve Lay, E. G. E. (2006). *Personal values and leadership effectiveness*.
Web:<http://acervo.ci.fdc.org.br/AcervoDigital/Artigos%20FDC/Artigos%20FDC%202006/Personal%20values%20and%20leadership%20effectiveness.pdf>
adresinden 21 Mart 2017 tarihinde alınmıştır.
- Bulut, S. (2011). *Atasözlerinin Değerler Eğitimindeki Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bunchball, I. (2010). *Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior*. White paper.
- Burnham West, J., ve Jones, V. H. (2007). *Spiritual and moral development in schools*. New York: Network Continuum.
- Chen, Z.-H., Liao, C. C., Cheng, H. N., Yeh, C. Y., ve Chan, T.-W. (2012). Influence of game quests on pupils' enjoyment and goal-pursuing in math learning. *Journal of Educational Technology ve Society*, 15(2), 317-327.
- Chou, C., ve Tsai, M.-J. (2007). Gender differences in Taiwan high school students' computer game playing. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 812-824.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., ve Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers ve Education*, 59(2), 661-686.
- Connolly, T., Boyle, L., ve Hainey, T. (2007). *A survey of students' motivations for playing computer games: A comparative analysis*. Paper presented at the Proceedings of the 1st European conference on games-based learning (ECGBL).
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: understanding the mathematics of moral learning environments, *Journal of Moral Education*. Cilt:39, Sayı:1, 2010, s.79-99.

- Crute, T. D., ve Myers, S. A. (2007). Sudoku puzzles as chemistry learning tools. *Journal of Chemical Education*, 84(4), 612.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Çağlayan, H. (2011). Bilgi Kaynağı Olarak Akıl. *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 233-262.
- Çakar, U., ve Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi Ve Duygusal Zeka. *Deu Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çalışkur, A., Demirhan, A., ve Bozkurt, S. (2012). Değerlerin belirli meslek alanları ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 219-236.
- Davin, A. S. (2007). *Character education in poverty area elementary schools: The perspectives of parents and teachers*. Doktora Tezi, Oakland University Early Childhood Education, Rochester, Michigan.
- De Freitas, A. A., ve de Freitas, M. M. (2013). Classroom Live: a software-assisted gamification tool. *Computer Science Education*, 23(2), 186-206.
- de Mestre, N. (2007). *Discovery: Sudoku*. <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=136964692742059;res=IE LHSS> adresinden 23 Şubat 2017 tarihinde alındı.
- Demirbaş, M., ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık
- Dempsey, J. V., Lucassen, B. A., Haynes, L. L., ve Casey, M. S. (1996). *Instructional Applications of Computer Games*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

- Denaro, E. J. (2010). *Physical Education Teachers Attitudes Towards Teaching Character Education And Their Attitudes Towards The Character Development Of Their Fourth And/ Or Fifth Grade Students*. Doktora Tezi, Dowling College School of Education Department Of Educational Administration Leadership And Technology, New York.
- Deniz, E. (1994). Kltr, doğa sevgisi ve insan evrimi arasındaki ilişkilere biyolojik bakış. *Ankara Tıp Mecmuası*, 47, 55-64. Web: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/36/856/10855.pdf> adresinden 21 şubat 2017 tarihinde alınmıştır.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., ve Nacke, L. (2011). *From Game Design Elements To Gamefulness: Defining Gamification*. Paper presented at the Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments
- Devecioğlu, Y., ve Karadağ, Z. (2014). Amaç, Beklenti Ve Öneriler Bağlamında Zeka Oyunları Dersinin Değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, IX(I), 41-61.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçęinde Sınanması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dönmez, B., ve Cömert, M. (2007). İlkretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemleri. *Journal of Values Education*, 5(14).
- Ebner, M., ve Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers ve education*, 49(3), 873-890.
- Erdal, K. (2009). Eğitim değerleri açısından çocuk kitapları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 17. Web: <http://www.akademikbakis.org/17/4/cocuk.pdf> adresinden 21 şubat 2017 tarihinde alınmıştır.

- Felicia, P., ve Pitt, I. (2007). *Evaluating the Effect of Personality on the Design of Educational Games*. Paper presented at the The European Conference on Games Based Learning.
- Feng, J., Spence, I., ve Pratt, J. (2007). Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. *Psychological science*, 15(10), 850-855.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir* (N. Çelebi, Çev.). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Flatla, D. R., Gutwin, C., Nacke, L. E., Bateman, S., ve Mandryk, R. L. (2011). *Calibration games: making calibration tasks enjoyable by adding motivating game elements*. Paper presented at the Proceedings of the 24th annual ACM symposium on User interface software and technology.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., ve Gallego, J. (2011). Exploring the effects of a mindfulness program for students of secondary school. *International Journal of Knowledge Society Research (IJKSR)*, 2(1), 14-28.
- Frogozo, N. L. (2006). *The effects of sports builds character with an emphasis of character education*. Yüksek Lisans Tezi, California State University, Department of Recreation and Leisure Studies, Long Beach.
- Fromm, E. (2007). *Sevme sanatı* (Ö. Saatçi Karadana, Çev.). 2. Baskı. İzmir: İlyaz İzmir
- Garris, R., Ahlers, R., ve Driskell, J. E. (2002). Games, Motivation, And Learning: A Research And Practice Model. *Simulation Ve Gaming*, 55(4), 441-467.
- Goad, K. D. (2012). *The Perception Of Teachers Toward The Use Of Mobile Technology As A Tool To Engage Students In Learning*. Ph.D. 3507497, Indiana State University, United States Indiana. <http://search.proquest.com/docview/1015628727?accountid=8403> ProQuest Dissertations ve Theses (PQDT) database.
- Gökdere, M., ve Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli öğrencilerin değer eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1(2), 93-107.

- Gredler, M. E. (2004). Games and simulations and their relationships to learning. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 571-582). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Griffiths, M.D. (1996). Computer game playing in children and adolescents : A review of the literature. In T. Gill (Ed.), *Electronic Children : How Children Are Responding To The Information Revolution*. pp.41-58. London : National Children's Bureau.
- Güney, S. (2011). *Davranış bilimleri*. 6. Basım. Ankara: Nobel.
- Halpern, D. F., ve Wai, J. (2007). The world of competitive Scrabble: Novice and expert differences in visuospacial and verbal abilities. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 13(2), 79.
- Haydon, G. (2006). *Values In Education*. London: Continuum International Publishing Group.
- Hıdıroğlu, F. M. (2014). *The Role Of Perceived Classroom Goal Structures, Self-Efficacy, And Student Engagement In Seventh Grade Students' Science Achievement*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Hirumi, A. (2005). Grounded instructional strategies. http://www.itesm.mx/va/dide/docs_internos/docs_enc/hirumi/h01strategies.pdf
- Hoffman, B. (2010). *Cooperative Learning, Character Education, Conflict Resolution Among Eighth Graders Their Teacher Intervention With Bullying And Their Experiences With Cyber, Physical And Relational Bullying*. Doktora Tezi, Dowling College, Brookhaven, New York.
- Hoffman, B., ve Nadelson, L. (2010). Motivational engagement and video gaming: A mixed methods study. *Educational Technology Research and Development*, 58(3), 245-270.

- Howard-Jones, P. A. (2009). *Neuroscience, Learning And Technology* (14-19). Report for 14-19 Deep Learning Project.
- Hökelekli, H. (2009). Adalet. *Değerler Eğitimi Merkezi Bülteni*, 5, 132 - 138. Web: http://www.dem.org.tr/dem_dergi/5/dem5mak19.pdf adresinden 21 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.
- Hsu, C.-L., ve Lu, H.-P. (2004). Why do people play on-line games? An extended TAM with social influences and flow experience. *Information ve Management*, 41(7), 853-868.
- <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- <http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edpahj/publications/becta.pdf>
- Huizenga, J., Admiraal, W., Akkerman, S., ve Ten Dam, G. (2007). *Learning History By Playing A Mobile City Game*. Paper presented at the Proceedings of the 1st European conference on game-based learning (ECGBL) October
- Hwang, G.-J., Wu, P.-H., ve Chen, C.-C. (2012). An Online Game Approach For Improving Students' Learning Performance In Web-Based Problem-Solving Activities. *Computers ve Education*, 59(4), 1246-1256.
- Inal, Y., ve Cagiltay, K. (2007). Flow Experiences Of Children In An Interactive Social Game Environment. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 455-464.
- Işık, C., ve Kar, T. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sayı Algılama ve Rutin Olmayan Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-72.
- İsen, G., ve Batmaz, V. (2002). *Ben Ve Toplum Sosyal Psikoloji*. 2. Baskı. İstanbul: Om.
- Karakus, T., Inal, Y., ve Cagiltay, K. (2008). A Descriptive Study Of Turkish High School Students' Game-Playing Characteristics And Their Considerations Concerning The Effects Of Games. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2520-2529.

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, İ., ve Güven, B. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Günlük Yaşam Problemlerini Çözebilme Becerilerinin Belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 201-217.
- Kaymakamoğlu, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Müfettiş, Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kebritchi, M. (2008). *Effects Of A Computer Game On Mathematics Achievement And Classmotivation: An Experimental Study* (yayımlanmamış doktora tezi). University of central florida.
- Kendall, D. (2001). *Sociology in Our Times*. 3. Edition. Australia: Wadsworth/Thompson Learning.
- Keskinoğlu, Ş. M. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık Eğilim Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kiili, K. (2005a). Digital Game-Based Learning: Towards An Experiential Gaming Model. *The Internet And Higher Education*, 5(1), 13-24.
- Kiili, K. (2005b). *On Educational Game Design: Building Blocks Of Flow Experience*. Tampere, Finland: Tampere University of Technology Publication
- Kiili, K. (2007). Foundation For Problem-Based Gaming. *British Journal of Educational Technology*, 55(3), 394-404.
- Koç, G., ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırıcılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Kurbal, M. S. (2015). *An Investigation of Sixth Grade Students' problem Solving Strategies and Underlying Reasoning in The Context of a Course on General Puzzles and Games*. Master Thesis, Middle East Technical University.

- Kurtoğlu, A. (2004). *Günlük Hayatımızda Nezaket Ve Görgü*. 3.Baskı. İstanbul: Timaş.
- Leming, J. S. (2000). *Tell Me A Story: An Evaluation Of A Literatüre-Based Character Education Programme*, Journal of Moral Education. Cilt:29, Sayı:4, 2000, s. 413-427.
- Lewis, P. (2006). *Analysis Of The STAR Program And Its Effects On Character Education*. Doktora Tezi, Graduate School of Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Lin, C.-P., Shao, Y.-j., Wong, L.-H., Li, Y.-J., ve Niramitranon, J. (2011). The Impact of Using Synchronous Collaborative Virtual Tangram in Children's Geometric. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(2), 250-258.
- Masal, E., Takunyacı, M., ve Gülay, A. (2013). Adaptation of Student Thinking About Problem Solving Scale (STAPSS) to Turkish. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 134-146.
- McFarlane, A., Sparrowhawk, A., ve Heald, Y. (2002). *Report On The Educational Use Of Games: TEEM (Teachers Evaluating Educational Multimedia)*, Cambridge.
- Mckay, G. D., Mc.Kay, J. L., Eckstein, D., ve Maybell, S. A. (2002). *Kaba Bir Dünyada Saygılı Çocuklar Yetiştirmek*. (H. Misge Kurşun, Çev.). 1. Baskı. İstanbul: Kariyer.
- MEB. (2016). *Öğretim Programları* 12 Şubat 2017 tarihinde alındı
- Mısırlı, İ. (2011). *Görgü, Nezaket Ve Protokol: Kurallar Uygulamalar*. 3. Baskı. İstanbul: Detay.
- Miller, M. B. (2013). *Engagement in an online course: The students' viewpoint*. 3605222 Ed.D., The University of Nebraska - Lincoln, Ann Arbor. <http://search.proquest.com/docview/1477861774?accountid=8403> ProQuest Dissertations ve Theses Global database.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *İlköğretim (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı*. Ankara: Meb Yayınları.
- Mitchell, A., ve Savill-Smith, C. (2004). *The Use Of Computer And Video Games For Learning A Review Of The Literature*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Mitchell, C. (2003). *An Evaluation And Analysis Of The Character Counts ! Sm Character Education Framework In South Dakota Schools, Grades 6-12, 1998-2002*. Doktora Tezi, South Dakota State University, South Dakota.
- Mobley, M. E. (2010). *Character Education At A Historically Black Institution*. Doktora Tezi, The Faculty of The Graduate School The University of North Carolina, Greensboro.
- Moğul, S.(2012). *Mehmet Akif Ersoy'un Safahat İsimli Eserinin Türkçe Eğitimi ve Değerler Eğitimi Açısından İncelemesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri
- Moore, D. L. (2014). *The Experience of Strategic Thinking in a Volatile, Uncertain, Complex, and Ambiguous (VUCA) Environment*. The George Washington University.
- Muller, A. A., ve Pearlmutter, M. (1985). Preschool Children's Problem-Solving Interactions At Computers And Jigsaw Puzzles. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6(2), 173-186.
- Muntean, C. I. (2011). *Raising Engagement In E-Learning Through Gamification*. Paper presented at the Proc. 6th International Conference on Virtual Learning ICVL
- Norte, S., ve Lobo, F. G. (2008). *Sudoku Access: A Sudoku Game For People With Motor Disabilities*. Paper presented at the Proceedings of the 10th international ACM SIGACCESS conference on Computers and accessibility.

- Nzeocha, E. (2009). *A Qualitative Case Study On The Perception Of Middle School Stakeholders On The Effectiveness And Importance Of Character Education In Three Middle Schools In An Inner City School District In Alabama*. Doktora Tezi, Graduate Faculty of the University of Alabama, Birmingham.
- O'Connell, E. B. (2012). *Positive Behavior Support As Character Education: A Nonexperimental, Explanatory, Cross-Sectional Study*. Doktora Tezi, Seton Hall University, South Orange, New Jersey, United States.
- Okan, Z. (2003). Edutainment: Is Learning At Risk? *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 255-264.
- Oladipo, S. E. (2009). Moral Education of the Child: Whose Responsibility? *J Soc Sci*, Cilt:20, Sayı:2, 2009,s. 149-156.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ott, M., ve Pozzi, F. (2012). Digital Games As Creativity Enablers For Children. *Behaviour ve Information Technology*, 31(10), 1011-1019.
- Öğretici, B. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitime Yönelik Uygulamaların Etkililiğinin Araştırılması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu Ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (Pkbs-2) Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda Değerler Eğitimi Ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

- Papastergiou, M. (2009). Digital Game-Based Learning In High School Computer Science Education: Impact On Educational Effectiveness And Student Motivation. *Computers and Education*, 52(1), 1-12.
- Perrone, C., Clark, D., ve Repenning, A. (1996). Webquest: Substantiating Education In Edutainment Through Interactive Learning Games. *Computer Networks and ISDN Systems*, 28(7), 1307-1319.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2008). Students As Designers And Creators Of Educational Computer Games: Who Else? *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1004-1019.
- Reeve, J., ve Tseng, C.-M. (2011). Agency As A Fourth Aspect Of Students' Engagement During Learning Activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267
- Reiter, H. B., Thornton, J., ve Vennebush, G. P. (2014). Using KenKen to Build Reasoning Skills. *Mathematics Teacher*, 107(5), 341-347.
- Roblyer, E., Havriluk, M., Edwards, J., ve Havriluk, M. A. (1997). *Integrating Educational Technology into Teaching*, Merrill, Upper Saddle river, NJ.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Ronimus, M., Kujala, J., Tolvanen, A., ve Lyytinen, H. (2014). Children's Engagement During Digital Game-Based Learning Of Reading: The Effects Of Time, Rewards, And Challenge. *Computers ve Education*, 71, 237-246.
- Rossioui, E., ve Papadakis, S. (2008). *Applying Online Multiplayer Educational Games based on Generic Shells to Enhance Learning of Recursive Algorithms: Students' Preliminary Results*. Paper presented at the Proceedings of the 2nd European Conference on Games Based Learning.
- Rozendaal, M. C., Braat, B. A., ve Wensveen, S. A. (2010). Exploring Sociality And Engagement In Play Through Game-Control Distribution. *Ai ve Society*, 25(2), 193-201.

- Saintus, Sr. G. E. (2010). *The Perceived Effects Of Character Education Programs On Middle School Bullying Behavior*. Doktora Tezi, Educational Leadership, University Of Phoenix, Phoenix, Arizona, United States.
- Samur, Y. (2012). *Measuring Engagement Effects of Educational Games and Virtual Manipulatives on Mathematics*. Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.
- Sanderse, W. (2013). The Meaning Of Role Modelling in Moral And Character Education, *Journal of Moral Education*. Cilt:42, Sayı:1, 2013, s.28-42.
- Sardoğan, M. E., Karahan, T. F., ve Kaygusuz, C. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi Ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1).
- Schell, J. (2014). *The Art Of Game Design: A Book Of Lenses*: CRC Press.
- Schoenfeld, A. H. (2007). Problem Solving İn The United States, 1970-2008: Research And Theory, Practice And Politics. *ZDM*, 39(5-6), 537-551.
- Schwartz, S. H. (1996). *Value Priorities And Behavior: Applying Of Theory Of Integrated Value Systems*. In C. Seligman, J. M. Olson, ve M. P. Zanna (Eds.), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, Vol. 8 (pp. 1-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Web: <http://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/10226/368/1/2Psico%2007.pdf> adresinden 10 Mart 2017 tarihinde alınmıştır.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture International Association for Cross-Cultural Psychology*, 11. Web: <http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc> adresinden 21 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.
- Sekhar, S., ve Emmaniel, R. (2012). Impart value - based education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1 (1), 355-362. Web: <http://www.hrmars.com/admin/pics/661.pdf> adresinden 21 Şubat 2017

- Senemoglu, N. (2000). *Gelisim Ögrenme ve Öğretim*. Ankara, Gazi Kitapevi.
- Sennett, R. (2003). *Respect in a World of Inequality*. New York : W.W. Norton.
- Shofan, F. (2014). Tangram Game Activities, Helping the Students Difficulty in Understanding the Concept of Area Conservation Paper Title. Paper presented at the Proceeding of International Conference On Research, *Implementation And Education Of Mathematics And Sciences 2014*.
- Simões, J., Redondo, R. D., ve Vilas, A. F. (2013). A Social Gamification Framework For A K-6 Learning Platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345-353.
- Spranger, E. (2001). *İnsan Tipleri Bir Kişilik Psikolojisi* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: İz.
- Squire, K. (2003). Video Games in Education. *Int. J. Intell. Games ve Simulation*, 2(1), 49-62.
- Stephens, A. S. (2008). *The Relationship Between Lesson Study On Character Education And Teachers' Perception Of Efficacy*. Doktora Tezi, Regent University, Virginia Beach, Virginia, United States.
- Taulbert, C. L. (2006). *Eight Habits Of The Heart: Embracing The Values That Build Strong Families And Communities*. Penguin.
- Thompson, K. (2001). An Investigation Of Self-Esteem, Academic Achievement, And Visual Perception Of Abstract Stimuli Amongst Urban Elementary School Children Who Participated In The Use Of Board Games In Developing Strategic And Visual Thinking Skills As Utilized In The Mente Program. *Dissertation Abstracts International, Section A, Humanities and Social Sciences*, July, 62, 1-A0.
- Thornberg, R. (2008). The Lack Of Professional Knowledge in Values Education, *Teaching and Teacher Education*, Cilt:24, Sayı:7, 2008, s. 1791-1798.
- Tillman, D. (2000). *Living Values Activities For Young Adults Living Values An Educational Program*. Deerfield Beach, Florida : Health Communications, Inc.

- Tuff, L. (2009). *Teacher Perception Of Character Education*. Yüksek Lisans Tezi, University of Lethbridge, Faculty of Education, Lethbridge, Alberta.
- Ulusoy, A. (Editör). (2002). *Gelişim Ve Öğrenme*, Ankara: Anı.
- Vahed, A. (2008). *The Tooth Morphology Board Game: An Innovative Strategy İn Tutoring Dental Technology Learners İn Combating Rote Learning*. Paper presented at the Proceedings of the 2nd European Conference on Games Based Learning.
- Watson, J. (2001). Social Constructivism İn The Classroom. *Support For Learning*, 16(3), 140-147.
- Webb, M. (2005). *Character education: How are we doing?*. Yüksek Lisans Tezi, Royal Roads University, Leadership and Training, Canada.
- Weibel, D., Wissmath, B., Habegger, S., Steiner, Y., ve Groner, R. (2008). Playing Online Games Against Computer-Vs. Human-Controlled Opponents: Effects On Presence, Flow, And Enjoyment. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 2274-2291.
- Whitney, I. B. (1986). *The Status Of Values Education İn The Middle And Junior High School Of Tennessee* (Doktora tezi, Tennessee State Univercity, 1986). ProQuest Dissertations and Thesis, AAT 8802627.
- Wigfield, A. Ve Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis, *Developmental Review*, Cilt:12, Sayı:3, 1992, s. 265-310.
- Wijers, M., Jonker, V., ve Kerstens, K. (2008). MobileMath: the Phone, the Game and the Math. *Paper presented at the Proceedings of the European Conference on Game Based Learning*, Barcelona.
- Williams, D., Ma, Y., Feist, S., Richard, C. E., ve Prejean, L. (2007). The Design Of An Analogical Encoding Tool For Game-Based Virtual Learning Environments. *British Journal of Educational Technology*, 55(3), 429-437.

- Wu, W.-H., Chiou, W.-B., Kao, H.-Y., Alex Hu, C.-H., ve Huang, S.-H. (2012). Reexploring game-assisted learning research: The perspective of learning theoretical bases. *Computers ve Education*, 59(4), 1153-1161.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- Yang, Y.-T. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers ve Education*, 59(2), 365-377.
- Yang, Y.-T. C. (2015). Virtual CEOs: A blended approach to digital gaming for enhancing higher order thinking and academic achievement among vocational high school students. *Computers ve Education*, 81, 281-295.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522. Web: [http:// www.okuloncesi.net/upload /dosyalar/20111113/2246/19.31.ku_bilayyaz_ici.s.499- 522. pdf](http://www.okuloncesi.net/upload/dosyalar/20111113/2246/19.31.ku_bilayyaz_ici.s.499-522.pdf) adresinden 21 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.
- Yip, F. W., ve Kwan, A. C. (2006). Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational media international*, 43(3), 233-249.
- Zsiga, P. L. (2007). *Self-Directed Learning Readiness, Strategic Thinking And Leader Effectiveness İn Directors Of A National Nonprofit Organization*. Florida Atlantic University.

EKLER

I. BÖLÜM: AMAÇ VE KAZANIMLAR						
Aşağıda zeka ve akıl oyunları dersinin sağladığı kazanımlarla ilgili ifadeler yer almaktadır. Her bir ifade için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.		Kesinlikle katılmıyorum)	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Kesinlikle katlıyorum
1	Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygundur.	1	2	3	4	5
2	Açık ve net olarak ifade edilmiştir.	1	2	3	4	5
3	Öğrenci davranışlarına dönüştürülebilir.	1	2	3	4	5
4	Öğrencinin gelişim özelliklerine (fiziksel, zihinsel ve duyuşsal) uygundur.	1	2	3	4	5
5	Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alır.	1	2	3	4	5
6	Kendi içinde tutarlıdır.	1	2	3	4	5
7	Ölçülebilir niteliktedir.	1	2	3	4	5
8	Öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
9	Toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
10	Konu alanının özelliklerine uygundur.	1	2	3	4	5
11	Zeka ve akıl oyunları dersinin genel amaçları ile tutarlıdır.	1	2	3	4	5
12	Günlük hayatla ilişkilidir.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
14	Tek bir özelliğe yöneliktir.	1	2	3	4	5
15	Aşamalı yapıya sahiptir.	1	2	3	4	5

II. BÖLÜM: İÇERİK						
Aşağıda zeka ve akıl oyunları dersinin içeriği ilgili ifadeler yer almaktadır. Her bir ifade için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.		Kesinlikle katılmıyorum)	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Kesinlikle katlıyorum
16	Kazanımlarla tutarlıdır.	1	2	3	4	5
17	Öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygundur.	1	2	3	4	5
18	Öğrencinin gelişim özelliklerine uygundur.	1	2	3	4	5
19	Öğrencinin ilgisinin çekecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
20	Diğer derslerle ilişkilendirilmiştir.	1	2	3	4	5
21	Öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
22	Günlük hayatla ilişkilendirilmiştir.	1	2	3	4	5
23	Öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
24	Öğretim ilkelerine (basitten zora, somuttan soyuta...) uygundur.	1	2	3	4	5
25	Programda önerilen süre yeterlidir.	1	2	3	4	5
26	Bilimsel ve güncel bilgilerden oluşmaktadır.	1	2	3	4	5
27	Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalara yeteri kadar yer verilmiştir.	1	2	3	4	5
28	Gerekli öğretim materyallerine ulaşılabilir niteliktedir.	1	2	3	4	5

III. BÖLÜM: ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ						
Aşağıda zeka ve akıl oyunları dersinin öğrenme-öğretme süreci ilgili ifadeler yer almaktadır. Her bir ifade için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
29	Kazanımlarla tutarlıdır.	1	2	3	4	5
30	İçerik ile tutarlıdır.	1	2	3	4	5
31	Öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygundur.	1	2	3	4	5
32	Günlük hayatla ilişkilendirilmiştir.	1	2	3	4	5
33	Diğer derslerle ilişkilendirilmiştir.	1	2	3	4	5
34	Programda önerilen öğretim yöntemleri sınıf ortamında uygulanabilir niteliktedir.	1	2	3	4	5
35	Programda önerilen öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur.	1	2	3	4	5
36	İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır.	1	2	3	4	5
37	Öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirici niteliktedir.	1	2	3	4	5
38	Öğrencilerin derse katılımını arttırmaktadır.	1	2	3	4	5
39	Araç gereçler etkin kullanılmaktadır.	1	2	3	4	5
40	Bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.	1	2	3	4	5
41	Öğrenciler için çoklu zekâ kuramına uygun etkinliklere yer verilmektedir.	1	2	3	4	5
42	Öğretim etkinlikleri, öğrencilerin bireysel olarak bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
43	Öğretim etkinlikleri, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymalarını sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
44	Öğretim etkinlikleri öğrencilerle birlikte gerçekleştirilebilir niteliktedir.	1	2	3	4	5
45	Sınıf içi etkinlikler öğretmen öğrenci iletişimine olumlu katkı sağlamaktadır	1	2	3	4	5

IV. BÖLÜM: DEĞERLENDİRME (SINAMA)						
Aşağıda zeka ve akıl oyunları dersinin değerlendirme (sınama) durumu ilgili ifadeler yer almaktadır. Her bir ifade için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
46	Kazanımlarla tutarlıdır.	1	2	3	4	5
47	Öğrenciler değerlendirme etkinliklerine aktif olarak katılmaktadır.	1	2	3	4	5
48	Programda önerilen ölçme - değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur.	1	2	3	4	5
49	Öğrencilere değerlendirme sonuçları hakkında anında bilgi verilmektedir.	1	2	3	4	5
50	Çoklu zekaya uygun ölçme - değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin güçlü yönlerini ortaya çıkarmaktadır.	1	2	3	4	5
51	Öğrencilerin bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
52	Öğrencilerin gelecekteki öğrenme yaşantılarını planlamaya yardımcı olacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
53	Zeka ve akıl oyunlarına yönelik olumlu tutum geliştirmektedir.	1	2	3	4	5
54	Zeka ve akıl oyunlarını günlük hayatta kullanabilmektedir.	1	2	3	4	5
55	Yaşam becerilerini geliştirmektedir.	1	2	3	4	5

56	Değerlendirme etkinlikleri velilerin öğrenme sürecine katılımını sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
57	Programda aksayan yönleri ortaya çıkaracak niteliktedir.	1	2	3	4	5
58	Alternatif değerlendirme yöntemlerinden yararlanılmaktadır.	1	2	3	4	5
59	Program ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır	1	2	3	4	5
60	Değerlendirme öğrenciyi özgün çalışmalara teşvik etmektedir.	1	2	3	4	5
61	Değerlendirme sonuçtan çok sürece odaklıdır.	1	2	3	4	5
62	Değerlendirme teknikleri, öğrencinin sonraki öğrenmelerine yol gösterecek şekilde hazırlanmıştır.	1	2	3	4	5
63	Değerlendirme etkinliklerinde bireysel değerlendirmeye yeterli kadar yer verilmektedir.	1	2	3	4	5
64	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin gelişime ihtiyaç duydukları yönleri ortaya çıkaracak niteliktedir.	1	2	3	4	5
65	Değerlendirme öğrencilerin gelecekteki öğrenme yaşantılarını planlamaya yardımcı olacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
66	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
66	Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirecek niteliktedir.	1	2	3	4	5

V. BÖLÜM: DEĞERLERİN KAZANDIRILMA DÜZEYİ						
Aşağıda zeka ve akıl oyunları dersinin öğrenci açısından muhtemel kazanımları yer almaktadır. Her bir değer öğrenciye kazandırılma düzeyini işaretleyiniz.		Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	Hiç
1	Bağımsızlık	1	2	3	4	5
2	Bağışlama	1	2	3	4	5
3	Barış	1	2	3	4	5
4	Cesaret	1	2	3	4	5
5	Çalışkanlık	1	2	3	4	5
6	Dayanışma	1	2	3	4	5
7	Demokrasi bilinci	1	2	3	4	5
8	Dostluk	1	2	3	4	5
9	Emaneti korumak	1	2	3	4	5
10	Estetiğe önem verme	1	2	3	4	5
11	Fedakârlık	1	2	3	4	5
12	Görgülü olmak	1	2	3	4	5
13	Güvenirlilik	1	2	3	4	5
14	Hak ve özgürlüklere saygı	1	2	3	4	5
15	Hakseverlik	1	2	3	4	5
16	Hayâ	1	2	3	4	5
17	Hoşgörü	1	2	3	4	5
18	İyi niyet	1	2	3	4	5
19	Kadirşinaslık	1	2	3	4	5
20	Kanaat	1	2	3	4	5
21	Kardeşlik	1	2	3	4	5
22	Millet sevgisi	1	2	3	4	5
23	Ölçülülük	1	2	3	4	5
24	Özgüven	1	2	3	4	5
25	Sevgi	1	2	3	4	5
26	Şükür	1	2	3	4	5

27	Tarihsel mirasa duyarlılık	1	2	3	4	5
28	Tutumluluk	1	2	3	4	5
29	Vatanseverlik	1	2	3	4	5
30	Vefa	1	2	3	4	5
31	Yardımseverlik	1	2	3	4	5

VI. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER	
Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız	
1	Cinsiyetiniz: <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
2	Yaşınız.....
3	Lütfen ekonomik durumunuzu en iyi tarif eden ifadeyi işaretleyin. <input type="checkbox"/> Hiç düşünmeden harcama yapabiliyim. <input type="checkbox"/> Rahat harcama yapabiliyim <input type="checkbox"/> Sıkılmadan harcama yapabiliyim <input type="checkbox"/> Düşünerek harcama yapabiliyim <input type="checkbox"/> Temel ihtiyaçlarım dışında oldukça zor harcama yapabiliyim <input type="checkbox"/> Temel ihtiyaçlarımı bile zor karşılıyorum.
4	Görev yaptığınız okul türü: <input type="checkbox"/> Resmi <input type="checkbox"/> Özel
5	En son mezun olduğunuz okul: <input type="checkbox"/> Yüksekokul <input type="checkbox"/> Fakülte <input type="checkbox"/> Lisansüstü (yüksek lisans-doktora) <input type="checkbox"/> Diğer
6	Meslekteki kıdem durumunuz: <input type="checkbox"/> 0-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16 yıl ve daha fazla
7	Okulunuzun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi: <input type="checkbox"/> Alt Düzey <input type="checkbox"/> Orta Düzey <input type="checkbox"/> Üst Düzey
8	Öğrenci sayınız: <input type="checkbox"/> 20 ve altı <input type="checkbox"/> 21-30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41-50 <input type="checkbox"/> 51-60 <input type="checkbox"/> 61 ve üzeri
9	Görev türünüz: <input type="checkbox"/> Öğretmen <input type="checkbox"/> Yönetici

ÖZGEÇMİŞ

1975 Ankara'da doğdu. Orta ve lise öğrenimini Ankara'da tamamladı. İlk üniversite öğrenimini 1993 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi restorasyon programında tamamladı. Daha sonra Anadolu Üniversitesi'nde iktisat bölümünü ilahiyat önlisansını tamamladı. Satranç ve zeka oyunları alanlarında eğitimler alarak uzun yıllar okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyinde öğrencilere satranç, zeka ve akıl oyunları alanında dersler verdi. Belediyelerde akıl oyunları koordinatörlüğü ve teknik danışmanlıklar yaptı. Koordinatörlük kapsamında pek çok öğretmen yetiştirdi ve yarışma yönetti. Şu an özel bir eğitim kurumunda öğretmenliğe devam etmektedir.

