



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

**İLKOKULLARDA OYUN TEMELLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
ÖĞRENCİLERİN OKULA BAĞLANMA VE KURAL BİLİNCİ
DÜZEYİNE ETKİSİ**

Gülcan AYDENİZ

Danışman

Doç. Dr. Ercümen ERSANLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temmuz, 2019

TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamayaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

YAZARIN

Adı : Gülcan

Soyadı : AYDENİZ

Bölümü : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

İmza :

Teslim Tarihi : 02.08.2019

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokullarda Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Okula Bağlanma ve Kural Bilinci Düzeyine Etkisi

İngilizce Adı : The Effects of Game-Based Learning on Students' School Attachment and Rule Awareness in Primary Schools



ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Gülcan AYDENİZ

İmza:

KABUL VE ONAY

Gülcan AYDENİZ tarafından hazırlanan “**İlkokullarda Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Okula Bağlanma ve Kural Bilinci Düzeyine Etkisi**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ercümen ERSANLI

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Bu tezin **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/____

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)

“Çocuk oynayarak öğrenir, ciddiyet karşısında şaşırır.”

Goethe

“Bütün dünya çocuklarına”

TEŞEKKÜRLER

Öncelikle, tez aşaması boyunca beni sürekli motive eden ve destek olan danışmanım Doç. Dr. Ercümen ERSANLI'ya, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden yararlandığım tüm hocalarıma,

Tez konusunun oluşumunda ve geliştirilmesinde çok büyük katkısı olan, birlikte keyifle çalıştığım Sezai TİRYAKİ ve Murat FAKİR'e, süreç boyunca her daim bilgisinden faydalandığım, tüm yoğunluğuna rağmen tüm sorularıma yanıt veren Dr. Öğretim Üyesi Cemre TATLI'ya ve Doç. Dr. Pınar Özdemir ŞİMŞEK'e,

Araştırma süreci boyunca gerekli izinleri ve kolaylığı sağlayan okul yöneticilerine ve Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, gönüllü olarak uygulamaları gerçekleştiren, katkı sunan tüm öğretmenlerimize, başta kendi okulum Mehmet Akif Ersoy İlkokulu olmak üzere uygulamaların gerçekleştiği tüm okullardaki güzel yürekli tüm çocuklara,

Tezin ortaya çıkışının gizli kahramanları, Aybike KEÇELİ, Damra SÖKMEN, Duygu CEYLAN, Ferdi DENİZ, Gizem Beste TERZİ, Hacer SOYDAŞ, İlgen HİMTAŞ, Menekşe GÜNGÖR, Talha BİLGÜ, Yasemen ALINCA, Zeliha TEKİN ve Zeynep SAĞLAM'a, zor anlarımda yardımlarıyla beni kolaylaştıran canım arkadaşlarım Hande ÖZDOĞAN, Leyla MURAT, Mehtap İŞLER, Emre BAKIR, Serpil AKGÜN ve Ceyda KİPER'e, bilgileriyle ve yardımlarıyla yanımda olan Çelebi ERGEN ve Ertuğrul ŞAHİN'e,

Kapılarını her daim açarak özel bir çalışma ortamı sağlayan, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı Samsun Eğitim Parkının güzel yürekleri Nehir GÜNAY, Tuba Ergüler KIRÇIÇEK ve Rıza KÖSEF'e,

Bugüne kadar bana verdikleri tüm emeklerden dolayı aileme, sadece bu süreçte değil, her an yanımda olan, beni her zaman yüreklendiren, gücümü sevgisinden aldığı kıymetlim, hayat yoldaşım Gazi AYDENİZ'e ve birlikte büyüdüğümüz kızlarımız Şahnaz ve Simay AYDENİZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İLKOKULLARDA OYUN TEMELLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN OKULA BAĞLANMA VE KURAL BİLİNCİ DÜZEYİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Gülcan Aydeniz

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran 2019

ÖZ

Bu çalışma, oyun temelli öğrenme yönteminin, ilkokul öğrencilerinin okula bağlanma ve kural bilinci düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma iki farklı çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk çalışma grubunu 321 ilkokul öğrencisi (165 deney, 156 kontrol) oluşturmuştur. Bu çalışma grubundan okula bağlanma ile ilgili veriler toplanmıştır. İlk çalışma grubunun deney ve kontrol grubunu Samsun ilinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında altı farklı ilköğretim okulundan seçilen 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubunu 226 (121 deney, 105 kontrol) ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Bu çalışma grubundan kurallara uyma ile ilgili veriler toplanmıştır. İkinci çalışma grubunun deney ve kontrol grubunu Samsun ilinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında altı farklı ilköğretim okulundan seçilen 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretim süreci, deney grubunda kazanımlar doğrultusunda hazırlanmış olan oyun temelli öğrenme etkinlikleri doğrultusunda gerçekleştirilmiş; kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda öğretim gerçekleştirilmiş ve ek bir etkinlik yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğrencilerin okulu, cinsiyeti, sınıf düzeyi hakkında bilgi toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, okula bağlanma düzeylerini belirlemek için Savi (2011) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilen “Çocuklar ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği” ve kural bilinci düzeylerini belirlemek için Dibi (2009) tarafından geliştirilen “Kural Bilinci Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan gruplara uygulama öncesi

ön test ve uygulama sonrası son test uygulanmıştır. Araştırma süresince tüm istatistiksel işlemler SPSS 23 programında gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklemeleri için *t*-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki bireylerin süreç içerisindeki okula bağlanma ve kurallara uyma eğilimi puanlarındaki farklılıkları incelemek amacıyla bağımsız örneklemeler için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki bireylerin süreç içerisindeki okula bağlanma ve kurallara uyma eğilimi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ilk olarak deney grubundaki bireylerin fark puanları hesaplanmış (son test-ön test) ve bu fark puanları kullanılarak cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için *t*-testi ve sınıf değişkeni için tek yönlü varyans analizi aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda; ilk çalışma grubuna ilişkin araştırma bulguları, oyun temelli öğrenme yönteminin deney grubundaki öğrencilerin süreç içerisinde okula bağlanma puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen, süreç içerisinde kontrol grubundaki bireylerin okula bağlanma puanlarında azalışla birlikte, süreç sonunda deney grubundaki öğrencilerin okula bağlanma puanlarında kontrol grubundaki bireylerle karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve oyun temelli öğrenme yöntemi etkililiğinin deney grubundaki bireylerin cinsiyetine ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. İkinci çalışma grubuna ilişkin araştırma bulguları, oyun temelli öğrenme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin süreç içerisinde kurallara uyma puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve bu farklılığın kontrol grubunda gözlenen farklılıklardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca oyun temelli öğrenme yönteminde deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetine ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Oyun, Oyun temelli öğrenme, Eğitsel oyun, Kural bilinci, Okula bağlanma

Sayfa Sayısı : 94

Danışman : Doç. Dr. Ercümen ERSANLI

**THE EFFECTS OF GAME-BASED LEARNING ON STUDENTS'
SCHOOL ATTACHMENT AND RULE AWARENESS IN
PRIMARY SCHOOLS**

MS Thesis

Gülcan Aydeniz

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2019

ABSTRACT

This study aimed to examine the effects of game-based learning on primary school students' school attachment and rule awareness. The study was conducted in two sample groups. The first group was made up of 321 primary school students (165 experimental, 156 control group). In this first group, information was gathered about school attachment. The first group's experimental and control group was composed of 2nd, 3rd and 4th graders from six different primary schools in Samsun in 2017-2018 education year. The second group was made up of 226 (121 experimental, 105 control) primary school students. In this second group, information was gathered about rule awareness. The second group's experimental and control group was composed of 1st, 2nd, 3rd and 4th graders from six different primary schools in Samsun in 2017-2018 education year. In the experimental group, teaching process was formed according to game-based teaching activities within learning outcomes; on the other hand, in the control group, teacher's guidebook was used to achieve learning outcomes and no extra activity were applied. The data collection tools used in the research as follows: Personal information form to collect information about students' schools, grades and gender. The Turkish Form of School Attachment Scale-SAS For Children and Adolescents, which was developed by Savi (2011) to measure school attachment level. Rule Awareness Scale developed by Dipi (2009) to measure rule awareness level. A pretest and posttest were given to the sample groups. Throughout the research, all statistical activities were carried out via SPSS 23

software. To compare the points of pretest and posttest which experimental and control groups got, Independent Sample t-test was used. Moreover, Independent Sample t-test was applied to study the differences in the points of experimental and control groups in terms of school attachment and rule awareness during the process. Whether the points which the sample group got regarding school attachment and rule awareness differ according to gender, the sample group's difference score was calculated initially (pretest-posttest) and using this difference score, it was analyzed if there were significant differences in gender variable for independent groups via t-test and one-way analysis of variance for class variable. Although experimental group of students who encountered game based teaching techniques during the process didn't get fairly more points concerning school attachment, yet there was a decrease in the points which individuals of the control group got, at the end of the process it was seen that a magnificent difference occurred in the points of experimental group when compared to the points of control group and the effects of game based learning techniques didn't vary greatly according to the grades and gender of the individuals of the experimental group. Research findings about the second sample group Show that game-based learning activities brought about a significant difference in the points of the experimental group; rule awareness during the process; furthermore, this difference was rather higher than the differences occurred in the control group. Moreover, there wasn't an important difference in the experimental group depending on the grades and gender of the Ss

Key Words : Game, Game-based learning, Educational games, Rule awareness, School attachment

Number of Pages : 94

Advisor : Assoc. Prof. Dr. Ercümend ERSANLI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	IV
KABUL VE ONAY	V
TEŞEKKÜRLER	VII
ÖZ.....	VIII
ABSTRACT	X
TABLolar LİSTESİ.....	XV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1 Amaç	5
1.2 Problem Cümlesi	5
1.3 Alt Problemler	5
1.4 Denenceler	6
1.5 Sayılıtlar	7
1.6 Sınırlılıklar	7
1.7 Tanımlar.....	8
1.8 Araştırmanın Önemi	8
İKİNCİ BÖLÜM	10
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1 Oyun	10
2.1.1 Oyunun Özellikleri	11
2.1.2 Oyun Kuramları	12
2.1.3 Oyun Evreleri.....	15
2.1.4 Oyunun Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkisi	16
2.1.5 Oyun ve Öğrenme İlişkisi.....	19
2.2 Eğitsel Oyun.....	20
2.2.1 Eğitsel Oyunda Bulunması Gereken Özellikler	21
2.2.2.Eğitsel Oyun Seçiminde ve Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi Gerekenler	23
2.2.3 Eğitsel Oyun Kullanımında Öğretmenin Rolü.....	24
2.2.4 Oyun Öğretim Aşamaları.....	24
2.2.5 Eğitsel Oyun Kullanımının Üstün Yönleri	25
2.2.6 Eğitsel Oyun Kullanımının Sınırlılıkları	26

2.2.7 Eğitsel Oyun Kullanımıyla İlgili Araştırmalar	26
2.3 Okula Bağlanma	33
2.3.1 Bağlanma kavramı.....	34
2.3.2 Çocuklukta Okula Bağlanma	35
2.3.3. Okula Bağlanmanın Desteklenmesi	38
2.3.4 Okula Bağlanmanın Boyutları.....	39
2.3.5 Okula Bağlanma ile İlgili Yapılan Çalışmalar	39
2.4 Kural Bilinci.....	42
2.4.1 Kural Kavramı.....	43
2.4.2 Çocuklarda Kural Bilincinin Gelişimi	44
2.4.3 Kural Bilinci Gelişimini Etkileyen Faktörler	53
2.4.4 Kural Bilinci ile İlgili Yapılan Araştırmalar	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	57
III. YÖNTEM.....	57
3.1 Araştırma Deseni.....	57
3.2 Çalışma Grubu	58
3.3 Veri Toplama Araçları.....	59
3.4 Uygulama Süreci.....	60
3.5. Çalışmada Kullanılan Oyunlar	61
3.5.1 Perde Oyunu.....	61
3.5.2 Ara-Bul	62
3.5.3 Elden Ele Top İle İlerleme	63
3.5.4 Mayın Tarlası.....	64
3.5.5 Renkli Mayın Tarlası.....	65
3.5.6 Hafıza Kartı.....	65
3.5.7 Meyve Sepeti.....	66
3.5.8 Bardak Taşıma	66
3.6 Verilerin Analizi	67
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	68
IV. BULGULAR.....	68
4.1 Birinci Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular	68
4.2 İkinci Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular	72
BEŞİNCİ BÖLÜM	77
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	77
5.1 İlkokullarda Oyun Temelli Öğrenme Yöntemi İle Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeyi Arasındaki İlişkinin Tartışılması	77

5.2 İlkokullarda Oyun Temelli Öğrenme Yöntemi İle Öğrencilerin Kural Bilinci Düzeyi Arasındaki İlişkinin Tartışılması	80
5.3 Öneriler	83
5.3.1 Araştırmacılara Öneriler	83
5.3.2 Eğitimcilere Öneriler	83
KAYNAKÇA	85
EKLER.....	90



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Birinci Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Araştırma Deseni	57
Tablo 2. İkinci Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Araştırma Deseni.....	57
Tablo 3. Okula Bağlanma Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	68
Tablo 4. Deney Grubu Okula Bağlanma Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 5. Kontrol Grubu Okula Bağlanma Öntest-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 6. Okula Bağlanma Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	70
Tablo 7. Cinsiyete Göre Okula Bağlanma Fark Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	70
Tablo 8. Sınıf Düzeyine Göre Okula Bağlanma Fark Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 9. Kural Bilinci Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	72
Tablo 10. Deney Grubu Kural Bilinci Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 11. Kontrol Grubu Kural Bilinci Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 12. Kural Bilinci Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	74
Tablo 13. Cinsiyete Göre Kural Bilinci Fark Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	75
Tablo 14. Sınıf düzeyine göre kural bilinci fark puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları.....	75

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

TDK Türk Dil Kurumu



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

İnsanın var olduğu günden beri oyun vardır. Oyun çocuğun en önemli işi, en doğal meşguliyetidir. Çocuğun doğal yapısında oyun başlı başına yer alır. Oyunsuz bir çocuk düşünülemez. Çocukluk çağının en önemli ihtiyaçları, oyun aracılığıyla çocuklara kazandırılır; çünkü oyun, çocukların yetişkinliğe hazırlanırken edinmesi gereken bilgi ve becerileri kazandıran önemli bir araçtır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Oyun, çocuk için aynı zamanda eğlencenin ve öğrenmenin de en önemli kaynağıdır. Oyunların biçimi, özellikleri farklı kültürlerde ya da ülkelerde değişiklik gösterse de çocuğun yaşadığı her yerde oyunun olması, evrensel bir kural olarak görülmektedir (Ayan ve Dündar, 2009).

Çocuk oyun oynarken iki şeyden etkilenmektedir: 1.Ailesi ve kültürel çevresi. 2. Genetik algılama, yorumlama bilgisi ve zekası. Bu nedenle bilim insanları da çocuğu tanımak için oyunun önemli bir araç olduğunu savunmaktadır. (Hazar,1996)

Çocuğu tanımada öğretmene yardımcı olması açısından oyun önemli bir yere sahiptir. Çocuğun zekası, öğrenme düzeyi, arkadaşlık ilişkileri, sosyal ve duygusal durumlarıyla ilgili öğretmene önemli bilgiler sunar. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içinde oyuna yer vermesinin sınıfı tanıması ve nasıl bir yol izleyeceğine karar vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü günümüzde oyun, bir öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Eğitim programlarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için çocukların ihtiyaçları ve kapasitelerinin önemi olduğu kadar, onlara sunulan öğretim yöntemleri de önem taşımaktadır. Eğitim programları planlanırken hedef kitlenin ihtiyaç ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmaktadır. O halde evrensel olarak çocukların gelişimine önemli oranda katkı sunduğu düşünülen oyunun, öğretim yöntemi olarak kullanılması gerekliliği kaçınılmazdır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Günümüzde eğitim alanında yaşanan önemli bir problemin, öğrencilerin derse karşı dikkat ve motivasyonlarının yeterli düzeyde olmaması ve öğrenci başarısızlığında bu durumun etkisi olduğu düşünülmektedir. Eğitim ortamında başarının artırılması ve sorunların azaltılması için değişik uyarıcıların kullanılması gerekmektedir. İlgi çekici materyaller, değişik yöntem ve stratejiler öğretmenin kullanabileceği uyarıcılardan bazılarıdır (Sevinç, 2004).

Eğitimde istenen başarının sağlanması için öğretmenler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak, onların motivasyon ve dikkatlerini artıracak, dersi daha eğlenceli hale getirerek öğrencilerin okula isteyerek ve neşeli bir şekilde gelmelerini sağlayacak yeni yöntemler kullanmalıdırlar. Çünkü kalıcı öğrenme için öğrencinin istekli bir şekilde içinde yer alacağı uygulamaların olmasının etkisi büyüktür (Alıcı, 2016).

Eğitimde öğrencinin ön plana çıkması ve özellikle öğrenci merkezli eğitim anlayışının yaygınlaşması ile birlikte öğrenciye verilen değer artmış ve öğrencinin aktif katılımını sağlayacak yöntemler benimsenmeye başlamıştır. Çocukların gerek fiziksel gerekse ruhsal gelişimlerine önemli katkısı olan oyun, son yıllarda eğitim ve öğretimde de oldukça sık kullanılan bir aktif öğretim yöntemi olarak dikkat çekmektedir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Oyun etkili bir öğretim için kullanılan tekniklerden birisidir. Oyun sayesinde öğrenci hem eğlenir, hem de öğrenir. Hatta öğrenci oynarken öğrendiğinin farkında bile olmayabilir. Çocukların duyularının, algılarının güçlenmesini, yeteneklerinin gelişmesini sağlayan en iyi ortamın oyun olduğunu savunan çeşitli araştırmalar, eğitim ve öğretim etkinliklerinin oyun olarak sunulması halinde daha iyi verim alındığını ortaya çıkarmaktadır (Özdenk, 2007).

Öğrenme; zihinsel, fiziksel ve sosyal bir süreçtir. Bu süreçte çocuğun nasıl daha kolay öğreneceğine cevap aranması gerekmektedir. Bu cevabın, evrensel olarak 'oyun' olduğu söylenebilir; çünkü oyun, beynin çok yönlü kullanılmasına imkan tanıyan etkili yöntemlerden biridir (Akkoyunlu, 2007). Oyunun, eğitimde etkili bir araç olarak kullanılması fikri, okul öncesi eğitimin gerekliliğinin anlaşılmasıyla anasınıflarının ve bu yönde uygulamaların artırılmasıyla başlamaktadır. Bu sebeple; anaokulu ve ilkokullarda derslerde oyunlara yer verilmeli, eğlenirken öğrenme

boyutu ön plana çıkarılmalıdır. Tüm dünyada temel eğitim için çok önemli bir unsur olan oyunla eğitimin; öğretmenlerin eğitim hedeflerine ulaşması için kullandıkları araçlardan yalnızca bir tanesi olduğu, doğru kullanılırsa en etkilisi olabileceği düşünülmektedir (Ayan ve Dündar, 2009)

Oyun, çocuğun kavramları öğrenmesinde, kendisine ve topluma ilişkin farkındalık oluşturmasında ve düşüncelerini yansıtmada önemli bir yere sahiptir. Oyun; çocuğun farklı durumlara ilgi göstermesini, ilişki kurmasını ve kendini adamasını sağlar. Kısaca, oyunun çocuğun öğrenmesi üzerinde önemli etkisi vardır (Senemoğlu, 2004).

Günümüzde eğitim anlayışı, öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma yönelmiştir. Çoklu zeka kuramı ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla eğitim öğretim programları yeniden oluşturulmuştur. Bu öğretim programlarında hangi öğretim süreçlerinin kullanılması gerektiği fikri, yeni yöntem ve teknikleri beraberinde getirmiştir. Bu noktada, bilgiyi öğrencinin yapılandıracağı, farklı duyularına hitap edecek yöntemlerin ortaya konması söz konusu olmuştur. Bu kapsamda oyun, öğretmenlerin eğitimde aktif kullanabilecekleri bir yöntem olarak kullanılmaya başlanmıştır (Demirel, 2009). Eğitsel oyunların kullanımı, öğrenciyi aktif kılacak, ezbercilikten kurtararak bilgiyi yeniden yapılandırmasını sağlayacak eğlenceli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu durum kalıcı öğrenmeye de olumlu etki etmektedir (Akbaba, Sağlam ve Kök, 2003).

Bireylerin gelecek yaşantılarını daha mutlu insanlar olarak geçirebilmeleri, okulda aldıkları eğitimle yakından ilişkilidir (Alıcı, 2016). Bu nedenle, yıllar süren okul sürecinde öğrencilerin bağlanmalarının nasıl etkilendiğini anlamak büyük önem taşımaktadır (Duy ve Yıldız, 2014).

Çocukların aileden ilk kopuşları okul yaşamı ile gerçekleşmekte ve ardından yeni bağlanmalar ortaya çıkmaktadır. Okula bağlanma bir bakıma öğrencinin okulda olduğu zamanda başka yerde olma ihtiyacı hissetmemesidir. İnsanlar, değerli olduklarına inandıkları yere bağlılık duyarlar. Okulların, öğrenciler için ait hissedilmek istenen bir yer olduğu fikri ele alındığında, öğrencilerin okulda tatmin olmalarının, anlatılan konuları öğrenmeleriyle ve okuldaki yaşantılarıyla oldukça ilişkili olacağı düşünülmektedir (Yıldız ve Kutlu, 2015).

Toplumla uyumlu, mutlu, kurallara uyan ve üretken bireylerin olması; başta ailelerden olmakla beraber önemli oranda eğitim kurumlarından geçmektedir (Çankaya, 2014). Okula bağlanma oranı yüksek olan öğrencilerin daha az davranış problemleri gösterecekleri, kural bilincinin daha yüksek olacağı ve daha az devamsızlık yapacakları düşünülmektedir. Bu noktada; davranış problemlerinin azalmasında, kural bilincinin yüksek olmasında okul ortamının etkileri önemsenmeli, göz ardı edilmemeli ve okul ortamında yaşanan süreçler bu etkiler açısından düşünülerek ele alınmalıdır.

Bireyler, hayatı boyunca kurallarla iç içe yaşar. Hayatın her alanında; ailede, okulda, toplumda birçok kural vardır. Kimi zaman varlığına yakınılan kurallar, bütün toplumlarda hayati öneme ve kaçınılmaz bir role sahiptir (Aydın, 2001). Toplumsal bir çevrede yaşadıkça, kurallar hayatın bir parçası haline gelmektedir. Okul, öğrencilerin yaşamında günlerinin büyük kısmının geçtiği ve sosyalleşmenin sağlandığı bir kurum olma özelliğine sahiptir (Demirkasımoğlu, 2015). Okullarda kuralların olması, okul düzeni açısından büyük öneme sahiptir. Arkadaşlık ilişkilerinde, sınıf içi süreçlerde kurallara uyma zorunluluğu tüm öğrenciler için bir zorunluluktur. Oyunların doğasında mutlak mevcut kurallar vardır ve bu kurallara uyulmadan oyunun oynanması mümkün değildir (Torun, 2011). Bu sebeple oyunlar bireylere doğal şekilde kurallara uymayı öğretir. Kuralların varlık sebebini çocuklara farkında olmadan aşılırlar. Doğal olarak oyunların, çocukların kuralların varlığını benimsemesine yardımcı olacağı, toplumsal kurallara uyma gerekliliğini çocuklara aktararak kurallara uyma bilincinde artış meydana getirdiği fikri ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda kısaca bahsedildiği üzere, çalışmanın içeriğini; oyun temelli öğrenme, kural bilinci ve okula bağlanma düzeyi kavramları oluşturmaktadır. İlkokulda eğitsel oyunların kullanımını sağlayan oyun temelli öğrenme yönteminin, okula bağlanma ve kural bilinci düzeylerini etkileyeceği fikrinden yola çıkarak ortaya çıkan bulguların bu konularda çalışma yapacak araştırmacılara yardımcı olabileceği düşünülmüştür.

1.1 Amaç

Araştırmada, ilkokullarda oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin okula bağlanma düzeyine ve kural bilinci düzeyine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1.2 Problem Cümlesi

İlkokullarda oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin okula bağlanma düzeyine ve kural bilinci düzeyine anlamlı bir etkisi var mıdır?

1.3 Alt Problemler

1. Deney ve kontrol grubunun okula bağlanma ön test puan ortalamalarında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubunun okula bağlanma ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun okula bağlanma ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunun okula bağlanma son test puan ortalamalarında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Oyun temelli öğrenme yönteminin okula bağlanma etkisi cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Oyun temelli öğrenme yönteminin okula bağlanma düzeyine etkisi sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Deney ve kontrol grubunun kural bilinci ön test puan ortalamalarında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney grubunun kural bilinci ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Kontrol grubunun kural bilinci ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10. Deney ve kontrol grubunun kural bilinci son test puan ortalamalarında anlamlı bir fark var mıdır?

11. Oyun temelli öğrenme yönteminin kural bilincine etkisi cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

12. Oyun temelli öğrenme yönteminin kural bilincine etkisi sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4 Denenceler

1. Deney ve kontrol grubunun okula bağlanma ön test puan ortalamalarında anlamlı bir fark yoktur.

2. Deney grubunun okula bağlanma ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur.

3. Kontrol grubunun okula bağlanma ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

4. Deney ve kontrol grubunun okula bağlanma son test puan ortalamalarında anlamlı bir fark oluşmuştur.

5. Oyun temelli öğrenme yönteminin okula bağlanma etkisi cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

6. Oyun temelli öğrenme yönteminin okula bağlanma düzeyine etkisi sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

7. Deney ve kontrol grubunun kural bilinci ön test puan ortalamalarında anlamlı bir fark yoktur.

8. Deney grubunun kural bilinci ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur.

9. Kontrol grubunun kural bilinci ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

10. Deney ve kontrol grubunun kural bilinci son test puan ortalamalarında anlamlı bir fark oluşmuştur.

11. Oyun temelli öğrenme yönteminin kural bilincine etkisi cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

12. Oyun temelli öğrenme yönteminin kural bilincine etkisi sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

1.5 Sayıtlar

1. Araştırma süresince kontrol altına alınamayan değişkenler her iki grubu da benzer şekilde etkilemektedir.

2. Araştırmaya katılan katılımcıların ‘çocuklar ve ergenler için okula bağlanma ölçeği’ ve ‘kural bilinci ölçeğine’ içten ve doğru cevap verdikleri kabul edilmiştir.

3. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin, ölçülmek istenen değişkenleri ölçtüğü varsayılmıştır.

4. Araştırmada kullanılan oyunlar, ilkokullarda Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin kazanımlarına hizmet eder niteliktedir.

5. Araştırma kapsamındaki katılımcıların evreni yeterli düzeyde temsil ettikleri varsayılmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Samsun ili İlkadım ve Ladik ilçelerindeki ilkokullarda öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden random yoluyla seçilmiş 547 öğrenciyle sınırlandırılmıştır.

2. Öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri ‘Çocuklar ve Ergenler İçin Okula Bağlanma’ ölçeğinden, kurallara uyma bilinci düzeyleri ‘Kural Bilinci Ölçeği’nden aldıkları puanlarla sınırlıdır.

3. Araştırmanın deneysel evresi bir eğitim öğretim dönemiyle sınırlıdır.

4. Araştırmada kullanılan oyunlar Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi derslerinde kazanımlara ilişkin öğretmenlere eğitimi verilen oyunlar ve öğretmenlerin uyarladıkları diğer oyunlarla sınırlıdır.

5. İki çalışma grubunda da farklı öğretmenler yer almıştır. Tüm öğretmenlerin çalışmalara aynı gönüllülükte katıldıkları varsayılmıştır.

1.7 Tanımlar

Oyun: Belli bir amaca yönelik ya da amaçsız olarak, kurallı ya da kuralsız, çocuğun tüm gelişim alanlarına etki eden, çocuğun isteyerek ve hoşlanarak katıldığı, araçlı ya da araçsız olarak gerçekleştirilen en doğal öğrenme aracıdır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Oyun temelli öğrenme: Oyunlara ait özelliklerin ve ilkelerin eğitsel etkinlikler ile bütünleştirildiği bir öğretim yöntemidir (Bauman, 2012).

Eğitsel oyun: Öğretme-öğrenme sürecinde belirlenen hedef davranışlara ulaşmayı sağlayan, önceki öğrenilenlerin pekiştirilip tekrar edilmesine, hatalı öğrenmelerin düzeltilmesine olanak tanıyan planlı ve amaçlı oyunlardır (Çangır, 2008).

Kural: Kural en geniş tanımıyla içinde yaşanılan toplumun düzeninin devamlılığı için uyulması gereken davranış kalıplarıdır (Dipi, 2009).

Kural bilinci: Bireyin yapılması gereken ve yapılmaması gereken davranışları ayırt edebilmesi, kuralın uygulanması için farkındalığının olması durumudur.

Okula bağlanma: Öğrencinin, okulun bir üyesi olarak değerli olduğuna inanması ve okuluna ait olduğu duygusunu yaşaması, kendisini okulunda güvende hissetmesidir (Savi, 2011).

1.8 Araştırmanın Önemi

Geleneksel öğretim yöntemlerinin 21. Yüzyıl eğitim ihtiyaçlarını karşılamaması, öğretim yöntemlerinde ve sınıf içi uygulamalarda değişiklik yapılmasını gerektirmiştir. Bu kapsamda milli eğitim bakanlığının yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçmiş olması önemli bir adım olmuştur. İçinde bulunduğumuz dönemde çocukların oyun oynama ortamlarının azalmasından

kaynaklı okul ve sınıf ortamlarında oyun oynayabilmelerini desteklemek, bunu derslerle ilişkilendirmek, dersleri oyun temelli işleyebilmelerini sağlamak, çocukların oyun ihtiyaçlarını karşılamaya imkan tanıyacaktır. Öğrencinin aktif derse katılımını sağlarken doğal bir öğrenme ortamı oluşturacaktır.

Müfredat ve öğretmen tutumlarının daha geleneksel anlayışla olduğu, öğrenci merkezli uygulamaları desteklemediği, oyun oynamanın müfredatı aksatacağı düşünülmekte olup oyunun eğitim öğretim yöntemi üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunun araştırılması önemlidir. Öğretmenler açısından sınıf yönetimini etkileyen kural bilinci, öğrenciler açısından okula aidiyet hissetmeleri ve okulu sevmeleri eğitim öğretim açısından önemli unsurlardan olup, oyunun kural bilincine ve okula bağlanmaya etkisi olup olmadığının araştırılması önem taşımaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Oyun

Oyun, çocukların şimdiki ve gelecekteki ilişkilerini önemli derecede etkileyen, bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimini destekleyen doğal bir araçtır. Oyun sayesinde çocuk, kendisi için gerekli bilgi, beceri ve davranışları oyun içinde kendiliğinden öğrenir (Öğretir, 2008). Çocuk, sosyal ilişkiler, bilgi edinme, yardımlaşma, alışkanlık ve tecrübe kazanma, toplumsal rolleri anlama gibi olguları oyun içinde kavrar. Bu bilgilerden yola çıkarak hayatı anlama sürecinde oyunun çocuğa katkı sunduğu söylenebilir. Oyun, kişiler arasında ve kültürlerde kendini ifade etme amacıyla ortaya koyulan bir davranıştır; ancak sanat gibi, dil gibi tam anlamıyla ifade edilemeyen karmaşık bir olgudur (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Bununla birlikte birçok farklı tanımı yapılmıştır. Bunlardan bazıları:

- Oyun, çocuğun kendini ifade etmesidir.
- Oyun çocuğun işidir.
- Oyun, çocuğun iç dünyasını yansıtan aynadır.
- Oyun, çocuğun kişilik gelişimini sağlayan en doğal araçtır.
- Oyun, çocuğu yetişkin hayatına hazırlayan önemli bir araçtır.
- Oyun, çocuğun ahlaki ve sosyal değerleri öğrendiği bir yerdir.
- Oyun, çocuğa kimseden öğrenemeyeceği bilgileri, kendi deneyimleriyle öğrenme sürecidir.
- Oyuncuda merak uyandıran, belli kuralları olan, bir problemin sonuca ulaşmasını sağlayan eğlenceli bir süreçtir.

- Oyun, önceden belirlenmiş kurallara bağlı olarak oyuncuların bir problemi çözdükleri ve ölçülebilen bir sonuca ulaştıkları sistemlerdir.
- Oyuncunun bir hedefe varmak için bir ya da daha fazla oyun mekaniği ile kurallara uyararak mücadele ettiği ve sonucunda nesnel bir sonuca ulaştığı eğlenceli bir etkinliktir (Arkün-Kocadere ve Samur, 2016).

Tanımların bu kadar çok çeşitli olması, oyunun önemini açıkça göstermektedir. Temel olarak tanımlar arasında küçük farklar dışında benzerliklerin genel olduğu ifade edilebilir. Bütün bu tanımlardan yola çıkarak oyunu yeniden tanımlayan Koçyiğit, Tuğluk ve Kök (2007), oyunu, amaçsız ya da bir amaca yönelik olan, kurallı ya da kuralsız, çocuğun farklı gelişim alanlarını destekleyen, isteyerek ve hoşlanarak içinde bulunulan, araçlı ya da araçsız yapılabilen doğal bir öğrenme aracı olarak tanımlamışlardır.

2.1.1 Oyunun Özellikleri

Oyun, çocuklar için mutluluk verici bir süreç, bir eğlenme aracıdır, çünkü çocuklar gönüllülük anlayışına göre oyuna katılırlar, zorunluluk bulunmaz. Aksi takdirde oyunlar, çocuklar için sıkıcı bir etkinlik haline gelebilir (Pehlivan, 1997). Oyunların temel özellikleriyle ilgili şu bilgiler verilebilir:

- Eğlenceli süreçlerdir.
- Gönüllülüğe dayanır.
- Çocukların zihinsel, sosyal, duygusal gelişimine katkı sunar.
- Anlamlı ve semboliktir.
- Değişime ve geliştirilmeye açıktır.
- Aktif rol almayı gerektirir.
- Kuralları herkesi kapsayacak kadar basit ve nettir.
- Bir oyun tekrar tekrar oynansa da motivasyon hep yüksektir.
- Oyunda temel ilkeler ve değerler vardır.

- Yaratıcılığı ve yenilikçiliği destekler.
- Bir stratejisi vardır.
- Kurallara uymayı gerektirir (Özdoğan, 2000).

2.1.2 Oyun Kuramları

Oyunun önemi ve savunulan yaklaşımlarla ilgili birçok görüş ortaya konmuş, farklı kuramlar ortaya çıkmıştır. Bu kuramları klasik ve dinamik gruplar olmak üzere iki ana başlıkta toplayabiliriz (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

2.1.2.1 Klasik Kuramlar

2.1.2.1.1 Fazla Enerji Kuramı

Bu kuram, organizmada çalışmak için yeterli olandan fazla bir enerji olduğunda bu enerjinin harcanması için amaçlı ya da amaçsız etkinlikler yapılması gerektiğini savunur. Oyunun içeriği ya da amacı çok önemli değildir. Organizmanın yeniden sağlıklı dengeye ulaşabilmesi için bu gerginliğe sebep olan enerjiyi atması gerektiğini savunur. Aktif etkinliklerle sinir hücrelerinin yıprandığını, hareketsiz kalındığında sinir hücrelerinin kendilerini yenilediklerini ve yeniden organizmanın aktif hale geldiğini savunur (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Spencer, diğer yandan bilinç dışındaki içgüdülerin oyunlarda görüldüğünü belirtmiştir. İnsan davranışlarının kültürel bir evrimle şekil değiştirdiğini, bu içgüdüsel davranışların erkeklerde itme-kakma, kavga ve kapışmalı oyun şeklinde görüldüğüne dikkat çekmiştir (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

2.1.2.1.2 Dinlenme Kuramı

Lazarus tarafından ortaya konan bu kuram, insanı zorlayan etkinliklerin zihinsel ve fiziksel yıpranmaya sebep olacağını, bu yıpranmanın ancak yaşam görevlerinin dışında farklı etkinliklerle uğraşarak geçebileceğini savunur. İnsanın kendini yenileyebilmesi için dinlenmeye ihtiyaç duyduğunu savunur. Bu rahatlama ihtiyacı, çocukları oyun oynamaya yöneltir ve harcanan enerji oyunlarla yeniden elde edilir. Fazla enerji kuramının tersine, organizmanın az enerjisi olduğunda bu enerjiyi arttırması için oyuna ihtiyaç duyulduğunu savunur. Oyunun içeriği ya da amacı bu kuram için de önemli değildir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

2.1.2.1.3 Öncül Deneme Kuramı

Bu kuram oyunun içgüdüsel olduğunu, gelecekte çocuğun sahip olacağı davranışları oyunlarda içgüdüsel olarak denediğini savunur. Yani oyun, geleceğin bir ön hazırlığıdır. Gross, oyunların çocukların gelişimine göre farklılaştığını belirtmiştir. Birinci aşamada deneyimsel oyun olarak duyuşsal motor alıştırmaların yer aldığı ve daha sonra yapı-inşa ve kurallı oyunlara dönüştüğünü, ikinci aşamada ise kişiler arası ilişkilerin yer aldığı sosyonomik oyun olarak sosyal ve kapışmalı oyunların görüldüğünü savunur (Ulutaş, 2011).

2.1.2.1.4 Bağlantı Kurma Kuramı

Bu kuram öncül deneme kuramına karşı olup, oyunla gelecekteki davranışlar arasında hiçbir bağlantı olmadığını savunur. Bu kurama göre, organizmada kalıtım yoluyla gelen ilke ve gereksiz davranışlar mevcuttur ve insan, bu davranışları oyun aracılığıyla reddeder. Hall, bu kuramda evrim teorisinden yola çıkmış, oyunların ilkel davranışları ortaya çıkardığını belirtmiştir. İnsanın evrim içinde yaşadığı tüm kültürel aşamaların, çocuğun gelişimine uygun olarak oyunlarda görüldüğünü savunur. Bu görüş, yeniliklere veya yaratıcılığa yer vermeyip, şu anki yaşam şartlarında görülen değişiklikleri açıklamaya yeterli gelmemektedir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

2.1.2.1.5 Huizinga Kuramı

Bu kurama göre kültürleri oluşturan en önemli özellik oyunlardır. Oyunun belli bir işlevi vardır, bir tepki ya da içgüdüsel eylem değıldir. Zorlama olmayan, gönüllü yapılan, özgür olunan, sürekli olan ve tekrarlanan süreçlerdir. Oyunlarda, hayatın gereksinimlerini aşan, eylemlere daha anlam katan bir unsur olduğunu, fiziksel faaliyet olarak sınırlandırılmaması gerektiğini savunur (Huizinga; 1995).

Klasik kuramlar; oyunda fazla ya da eksik enerjinin olduğunu, gelecekteki davranışların denemesi ya da ilkel davranışların devamı niteliğini taşıdığını temsil etmektedir.

2.1.2.2 Dinamik Kuramlar

2.1.2.2.1 Freud Kuramı

Freud sistematik bir oyun kuramı geliştirmemiştir. Freud'a göre oyun, çocuklara kaygı veren olaylarla baş edebilmeleri ve isteklerini gerçekleştirebilmeleri için uygun ortamı sağlar. Çocuk, oyunun güvenli ortamında, kabul edilmeyen, saldırgan ya da

tehlikeli sayılabilecek duygu ve davranışlarını açığa çıkarır, gerçek dünyanın yasaklarından kurtulur. Freud'a göre her davranışın bir nedeni vardır. Oyunlar, gelişigüzel şekilde ortaya çıkmaz ve bireyin farkında olup olmadığı tüm duygularını ortaya koymasını sağlar. Gerçekle oyun ayrımının farkında olan çocuk, oyunda sevgi, öfke, nefret gibi duygularını kişilere ya da nesnelere oyun sırasında engellenmeden yansıtır. Bu nedenle oyun, hoş olmayan tecrübelerin tekrarlandığı, zor durumlar yaşandığında deneyimli olmasını sağlayacak etkinliklerdir. Freud, oyunun travmatik yaşantıları iyileştirdiğini ve zihni temizlemeye yaradığını ileri sürmüştür. Ayrıca, oyun dinamiğinin hayat boyu devam ettiğini, ancak akılcı düşünmenin gelişmesiyle beraber çocukların oyundan uzaklaştıklarını savunmaktadır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

2.1.2.2.2 Piaget Kuramı

Piaget, oyunu bilişsel gelişime göre ele almıştır. Piaget'e göre zeka gelişimin temelinde özümleme ve uyum işlemleri bulunmaktadır. Oyun, dış dünyadan alınanları, bu sisteme yerleştirir ve böylece oyun, zihinsel gelişimi destekler. Bu kurama göre oyun, yaşam boyu süren, gelişimi ve öğrenmeyi destekleyen süreçlerdir (Yavuzer, 2000). Piaget, zihinsel gelişim ile oyun arasında önemli bir ilişki olduğunu savunmakta ve zihinsel gelişimden yola çıkarak oyunu üç aşamada ele almaktadır:

- 1. Alistirmali Oyun (İşlevsel oyun- Duyu/Sensomotor dönem):** 0-2 yaş dönemindeki çocukların bedenini, nesnelere ve bunların özelliklerini öğrenmesi, tekrarlaması ve bunu oyun haline getirmesi dönemidir. El açıp kapama, bakma, emme gibi davranışları içerir.
- 2. Sembolik Oyun (Taklit simgesel oyun):** 2-7 ya da 7-11 yaş dönemindeki çocukların, çevrede yaşanan olayları, nesnelere, hayvanları ve kişileri taklit etmeye başladığı dönemdir. Gerçekte yaşanan olayların gerçeğe uymak zorunda kalmadan değiştirilerek kullanılabilirdiği dönemdir (Gander ve Gandiner, 2004).
- 3. Kurallı Oyun:** Çocukların 11-12 yaşından sonra, soyut düşünme becerilerinin geliştiği, oyunlarda daha mantıklı, sosyal ilişkilere dayanan, kuralların ve amaçların belirlendiği, gerçeğe uygun oyunların oynandığı dönemdir (Bağlı, 2004).

2.1.2.2.3 Ericson Kuramı

Oyunu, psikososyal gelişim kuramına göre ele alan Ericson, oyunun benlik gelişimine etkilerini ele almıştır. Gelişim dönemlerine göre farklılıklar gösteren oyun, psikososyal gelişimi yansıtan önemli bir araçtır. Oyun sırasında çocuk, gerçek duygu, düşünce ve olaylarla baş edebilmek için yeni modeller yaratma eğilimindedir. Benlik gelişiminin olumlu sosyal deneyimlerle daha sağlıklı olacağını, bu durumun duygusal gelişimi de olumlu etkileyeceğini ifade eder (Cüceloğlu, 2006). Geçmiş, şimdi ve gelecekte yaşanmış ya da yaşanması muhtemel durumlar, oyunda kendiliğinden yer alır ve bu durumlarda yaşanabilecek durumlar çocuk tarafından dramatize edilir. Böylece çocuk, belirsizliklerini, isteklerini, kaygılarını ortaya koyarak benlik gelişimine olumlu katkı sunar (Ulutaş, 2011).

Dinamik kuramlar iki önemli noktaya değinir: Birincisi, hayal gücüne dayalı ve –miş gibi oyunlarla çocuklar kendilerini ifade eder. İkincisi, oyun, isteklerin karşılanması için kullanılan ortam ya da yaşanan süreçtir (Ulutaş, 2011).

2.1.3 Oyun Evreleri

Oyunun çocuğun yaşına bağlı olarak gelişimi incelendiğinde; belirli ardışık aşamalardan geçtiği görülmektedir. Bu aşamalar kuramları geliştirmiş kişiler dışında farklı kişiler tarafından ele alınmış ve kişilere göre aşamalar değişiklik göstermiştir.

Parten, sosyal oyunu inceleyerek altı evrede ele almıştır:

1. Katılımsız davranış (Uğraşsız): Bu evrede çocuk, olayın içine girmez, sadece bakıp, izlemekle yetinir.
2. Seyirci davranışı: Çocuk, diğer çocukların oyunlarını uzun süre takip eder, onları seyreder.
3. Yalnız oyun: Çocuk, seçtiği oyuncaklarla kendi kendine oynar. Başkalarının ne yaptığıyla ya da ne oynadığıyla ilgilenmez.
4. Paralel oyun: Çocuk, başka çocukların yanında aynı tür oyunu özgürce oynar. Aynı yerde ve aynı tür oyun tercih edilmesine rağmen, etkileşim yoktur.

5. Birlikte (İlişkili) oyun: Çocuk başka çocuklarla bir etkinlik içinde oynar. Diğer çocuklarla iletişime geçme ve oyuncak alışverişi vardır.
6. İşbirlikçi oyun: Çocuklar bu aşamada, oyunu seçer, rolleri, sorumlulukları planlar, kararları aralarında alarak oyun kurallarını belirlerler (Öğretir, 2008).

Smilansky, ardışık dört oyun evresi belirlemiştir:

1. İşlevsel Oyun: Fiziksel ve dil becerilerine ilişkin alıştırmalar yaparak, çevreyi araştırmaya çalışırlar.
2. Yapı (Yapı-İnşa) Oyunu: Çocuklar sadece nesnelere dokunmanın yanı sıra nesnelere kullanarak bir şeyler inşa etmeyi ve yaratmayı isterler.
3. Sembolik (Dramatik) Oyun: Çocuğun dilinin gelişmesiyle, sözcükler nesnelere ve kişileri temsil etmeye başlar. Bu evrede çocuk, hayal gücü ölçüsünde gerçek dünyadaki etkinlikleri oyunlarında canlandırır. Hayal gücünü gösteren nesnelere oyunlarında kullanmaya başlar.
4. Kurallı Oyun: Önceden belirlenen kurallara uygun olarak davranılan ve sınırların farkında olunarak sorumluluk alınan dönemdir (Öğretir, 2008)

2.1.4 Oyunun Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkisi

Oyunlar, çocuklara yetişkinlerin öğretemeyeceği birçok davranışı öğretir. Çocuğun, eğlenerek ve yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlar. Oyun, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimine önemli etki eder. Yaşadığı çevreyi, dünyayı, insanları tanımasına fırsat verir. Sınırlarını keşfetmeye ve yenilikleri denemeye olanak sağlar. Oyun sırasında yaşanan çatışmalar aracılığıyla insan ilişkilerini anlamlandırmaya çalışır ve sosyalleşir. Yeni düşünceler ortaya çıkarmasına ve bunları uygun şekilde ifade edebilmesine uygun ortamı sağlar (Kıldan, 2001). Çaresizlik, korku, saldırganlık, suçluluk gibi duygularını sağlıklı şekilde ifade etme fırsatı bulur. Yeni şeyler öğrenir ve öğrendiklerini pekiştirir (Sevinç, 2004).

2.1.4.1 Oyunun Fiziksel Gelişime Etkileri

Fiziksel büyüme ve gelişme ile beraber beyin gelişiminin gerçekleşmesi sonucu organizmanın istemli hareketlilik kazanmasına psikomotor gelişim denir. Çocuğun doğuştan itibaren hareket etme, refleks, dikkat, esneklik gibi farklı psikomotor

yetenekleri vardır. Oyun, bu yeteneklerin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesini sağlar. Büyük kasların kullanıldığı oyunlar, yaşadığı dünyayı ve nesnelere keşfetmesini sağlar (Ulutaş, 2011).

Çocuğun fiziksel gelişimiyle ilgili bilgi sahibi olabilmek için oyun oynama sırasındaki hareketleri gözlenebilir. Oturarak ya da yatar durumda oyuncaklarla oynadığında, bir yerden başka bir yere hareket ettiğinde, kaba hareketler yapmasını sağlayan, küçük kaslarını harekete geçiren ince motor becerilerini destekleyecek oyunlar oynadığında gözlemlendiğinde fiziksel gelişimi ile ilgili sağlıklı bilgiler edinilebilir. Çocuğun çevresini keşfedebilmesi için hareket etmesi şarttır. Yeni öğrenilen hareketler, oyunlarda pekiştirilir. Oyun sırasında hareket ettikçe hareket etme becerisini de artırır ve bu hareketler dış dünyaya uyum sürecini destekler. Oyunlar sırasında motor hareketlerin tekrar edilmesi, daha hızlı, akıcı ve doğru motor tepkilerin kazanılmasını sağlar. Beden kontrolünü kazanır ve dış dünyaya etkisini keşfeder (Erden ve Akman, 2000).

Oyun sırasında daha fazla alınan oksijen, dokuların beslenmesini sağlar (Ulutaş, 2011).

Sonuç olarak oyun sırasında çocuk sürekli hareket etmek durumundadır. Bu hareketler çocuğun haz alarak eğlenmesini, kas-sinir sisteminin eşgüdümlü çalışmasını ve becerilerinin pekişmesini sağlar. Bedensel olarak sağlıklı gelişen çocuk diğer gelişim alanlarında da olumlu gelişecektir. Fiziksel olarak sağlıklı yetişen çocukların öğrenmeye daha açık olacakları, bu bilgilerden yola çıkarak söylenebilir.

2.1.4.2 Oyunun Zihinsel Gelişime Etkileri

Oyun sırasında çocuk sürekli olarak düşünme, algılama, kavrama gibi zihinsel birçok faaliyet gerçekleştirir. Çocuğun çevrede gözlemledikleri ve günlük yaşantısı oyunlarına yansır. Oyun oynama sırasındaki tekrarlar, öğrenilen bilgi ve deneyimlerin kaybolmasına engel olur. Ayrıca bu tekrarlar, çatışmalarını çözmesine ve isteklerini doyurmasına fırsat verir (Kıldan, 2001).

Oyun sırasında yeni birçok kavram öğrenilir. Bu öğrenme bazen bilinçli, bazen de gizil şekilde gerçekleşir. Özellikle nesnelere ve kavramları nerede nasıl kullanacağını

öğrenmesiyle beraber ilerleyen süreçlerde bu nesnelere yeni ürünler ortaya çıkarır. Bu da yaratıcılığın gelişmesine olumlu katkı sunar. Oyundaki iki bileşen, sosyal etkileşim sağlaması ve düşünce oluşumu sağlamasıdır. Bu nedenle oyunlar, kuramsal öğrenmenin temelini oluştururlar (Bağlı, 2004).

2.1.4.3 Oyunun Sosyal Duygusal Gelişime Etkileri

Çocuk, oyun sırasında birçok farklı duyguyu birlikte yaşar. Bir duygudan başka bir duyguya kolaylıkla geçerken, bunları nasıl kontrol edeceğini fark eder. Oyunlarda duyguların ifade edildiğini ortaya koyan ilk isim Freud olmuştur. Açıkça ifade edilemeyen kızgınlık, suçluluk, öfke gibi duyguların, oyunlar sırasında rahatlıkla ifade edilebildiği gözlenmiştir. Aynı şekilde sevgi, mutluluk gibi duyguları da oyunda sergileyerek iç dünyasıyla ilgili çevresine bilgi verebilir (Körmükçü ve Demir, 2010).

Sosyalleşme, bireyin çevresiyle ve diğer insanlarla olan davranışlarıyla ilgilenen ve hayat boyu gelişen bir süreçtir. Oyunlar da insanlarla iletişimin nasıl kurulacağını, nasıl davranılması gerektiğini ve toplumsal kuralların öğrenilmesini sağlar. Oyun çocuğa biz bilinci kazandırır. Oyun, çocukların birbiriyle etkileşime girerek, yardımlaşma, işbirliği, problem çözme gibi toplumsal davranışları öğrenmelerini sağlar (Gülhan, 2012). Oyunlar; konuşma, dinleme, grup çalışmalarına katılma, sıra bekleme, bir işe başlayıp bitirme, inisiyatif alma, seçim yapma, yönergelere uyma, karşındakini anlama ve kendini ifade etme, problem çözme, kazanma kaybetme durumlarıyla baş etme gibi sosyal becerilerin kazanılmasını sağlar (Arı, Çağdaş ve Seçer, 2002).

Sonuç olarak, oyun, sosyal duygusal gelişimde büyük öneme sahiptir. Oyun içinde edinilen deneyimler, kişinin, kurallara uyma, lider ya da üye olma, kazanma kaybetme duygularıyla baş etmesine önemli fırsatlar sunar.

2.1.4.4 Oyunun Dil Gelişimine Etkileri

Çocuğun sık sık konuşmasını sağlayabilecek uygun oyun ortamları, çocuğun dil gelişimine etki etmektedir. Oyun, çocukların dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Dil becerisi olmadan bir dizi oyun etkinliğini takip etmeleri zorlaşır (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006).

Çocuk oyunlarının birçoğunda dilin kullanılması gerekmektedir. Oyunlar, kelime hazinesini geliştirir, duygularını ve düşüncelerini ifade etme ve düzgün cümle kurma fırsatı tanır. Çocuk oyun oynarken yeni nesnelere karşılaşır ve bu nesnelere adını ve bunlara ait kavramları öğrenir. Öğrenilen kavram ve nesnelere ifade olarak kullanıldığında kelime hazinesi gelişir ve dil gelişimine katkı sunmuş olur. (Şenol, 2007).

Çocuğun yaşamında önce alıcı dil, sonra ifade edici dil gelişmektedir. Dil kullanılırken, hem karşıdan gelen ifadeler anlaşılmalı, hem de çocuk kendisini karşı tarafa ifade edebilmelidir (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006).

2.1.5 Oyun ve Öğrenme İlişkisi

İnsanlar için oyun, eskiden beri eğlence ve eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi düşünüldüğünde sevgi ve ait olma ihtiyacında oyunun büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bundan yola çıkarak oyunların, insan hayatı için önemli bir yeri olduğu, dolayısıyla öğretmenler için de öğrenmeyi sağlayan güçlü araçlar olduğu söylenebilir. Günümüzde eğitim alanında yaşanan önemli problemlerden birinin dikkat ve motivasyon eksikliği olduğu düşünülürse, farklı uyarıcıların eğitim ortamlarına getirilmesi ve öğrenme aracı olarak kullanılması gerektiği fikri ortaya çıkmalıdır. Motivasyon, yeterince odaklanma ve öğrenme için gerekli olan öncelikli koşuldur (Senemoğlu, 2004).

Oyun, eğlenme ve rahatlama imkanı vererek öğrenme için gerekli ortamı sağlar ve çocuğun tüm gelişim alanlarını destekler. İlk elden edinilen bilgi ve tecrübeler, çocukların gelişimini sağlar (Esen, 2008). Çocuğun içsel kontrolü ve motivasyonu, oyun sırasında en üst düzeydedir. Bu nedenle oyun, güçlü öğrenmeleri beraberinde getirir. Motivasyonun yüksek tutulmasının amacı, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının ve öğrenci başarısının artırılmasıdır. Çünkü kişi, ancak isteyerek içinde bulunduğu koşullarda kalıcı öğrenme elde eder. Eğitimde başarının artırılması için tüm duyuların kullanılmasını sağlayan öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekir. Bu nedenle kalıcı öğrenmelerin, yaparak yaşayarak gerçekleştiği düşünülmelidir. Bu noktada oyun, çok yönlü duyuların kullanımını sağlayan önemli bir öğretim aracı olarak akla gelmektedir. Okul öncesi ve ilköğretim dönemlerinde, çocukların kazanması gereken temel bilgi ve becerilerin oyunlar aracılığıyla öğretilmesi büyük önem

taşımaktadır. Bunun için öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Verecekleri eğitimi, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde oyunları kullanarak tasarlamaları, derse aktif katılmalarını sağlayacak yöntem ve teknikler geliştirmeleri gerekmektedir (Pehlivan, 2005).

2.2 Eğitsel Oyun

Son yıllarda güvenlik ya da çarpık kentleşme gibi farklı sebeplerden dolayı çocukların dışarda eskiye göre daha az oyun oynadıkları görülmektedir. Okulların fiziki durum ve teneffüs koşulları dikkate alındığında, okulların da yeterli oyun oynama fırsatı sağlamadığı gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Tüm bunlara ek olarak sınav başarısı odaklı eğitim sistemleri, oyuna ayrılan zamanı gereksiz kılmaktadır. Bu noktalardan hareketle, sadece eğlenme amaçlı değil, temel ihtiyaçların karşılanması ve farklı gelişim alanlarının desteklenmesi amacıyla eğitimde oyunlardan yararlanılması fikri ortaya çıkmaktadır (Çangır, 2008)

Eğitsel oyun, öğrenilen bilgilerin pekişmesini sağlayan ve gerekli yerlerde tekrar edilmesine fırsat veren etkinlikler olarak ifade edilebilir. Eğitsel oyunlar, öğrenmeye yöneliktir ve bir amaç için sınıf ortamında uygulanır (Karabacak, 1996).

Oyun oynamak, çocuğun temel ihtiyaçlarından biri olmakla birlikte öğretmene farklı öğretim yöntemleri imkanı sunar. Bu nedenle öğretmen, oyunun kullanımıyla ve oyun çeşitleri ile ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Öğretmenlerin oyun öğrenmelerinin amacı; konuyu açıklamak, sosyal duygusal yeteneklerini geliştirmek ve iletişim sorunlarını ortadan kaldırmaktır. Bu amaçlar için oyunu kullanan öğretmen, öğrencilerini daha iyi tanıma fırsatı bulur (Karip, 2017). Olması gereken genel amaçlar şunlardır:

- Çocuklarda var olan bilgi, beceri ve yetenekleri ortaya çıkarmak,
- Bilgi ve becerilerin farklı bağlamlarda kullanılmasını sağlamak,
- Öğrenilenlerle anlamlı ilişkiler kurabilmek,
- Öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar geliştirmek,
- Bilişüstü beceri ve stratejiler geliştirmek (Yurt, 2007).

Oyunların öğretim sürecinde kullanılabilmesi için farklı durumlardan yararlanılabilir:

- Var olan oyunlar eğitim içeriği ile bütünleştirilebilir.
- Eğitim içeriği ile ilgili özgün bir oyun tasarlanabilir.
- Öğrencilerin eğitim içeriğine uygun oyun tasarımları istenebilir (Demirel, 2009).

Dersin içeriğine uygun şekilde hazırlanmış oyunlar, soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlayarak, öğrenilecek bilgiyi öğrenciler için daha kolay ve anlaşılır hale getirir. Eğitsel oyunların; konuları daha ilgi çekici hale getirilmesine, yeni kelimelerin öğretilmesine, bilgiyi akılda tutma oranının artırılmasına olumlu etki ettiği belirtilmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak eğitsel oyunla ilgili şunlar söylenebilir:

- Bireyin kurallar içinde özgür olmasına imkan verir.
- Bireyin öğrenmesine hizmet eder.
- Öğrencilerin farklı şekillerde öğrenmelerine olanak tanır.
- Öğretim tekniği olarak kullanılır.
- Öğrencilere ve öğretmenlere sınıf ortamında eğlenme ve keyif alma imkanı sunar.
- Önceki öğrenilenlerin pekiştirilmesine olanak tanır.
- Belirlenen hedef davranışların geliştirilmesini sağlar.
- Hatalı öğrenmelerin düzeltilmesine imkan verir.
- Bilgilerin daha kalıcı öğrenilmesine etki eder (Yurt, 2007).

2.2.1 Eğitsel Oyunda Bulunması Gereken Özellikler

Oyunların, eğitime yönelik olarak kullanılabilmesi için hazırlarken ve uygularken dikkat edilmesi gereken temel özellikleri vardır. Eğitim sürecinde kullanılacak

oyunların ayrıntılı planlanması ve sahip olması gereken özelliklerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu özellikler:

- 1. Eğlenerek Öğrenme:** Eğitsel oyunun amacı, konuyu daha etkin şekilde öğretmektir. Bu hedefin gerçekleşmesi için, oyunun öğrenciler için eğlenceli hale getirilmesi gerekmektedir. Ancak bu eğlence hedefi, konuyu öğretmen hedefinin üstünde tutulmamalıdır.
- 2. Problem Çözme:** Akademik başarıyı arttırabilmek için öğrencilerin problem çözme becerileri arttırılmalı, konuların içinde yer alan alıştırma ve problemler, oyunların içinde yer almalıdır.
- 3. Kritik Düşünme:** Eğitsel oyun, bir konuyu alt başlıklarına ayırıp, her başlığı ayrı ayrı incelemeyi, başlıklar arasında bağlantı kurmayı ve tüm konuyu kapsayacak şekilde tüm başlıkları ele almayı sağlamalıdır.
- 4. Kavram Öğretimi:** Eğitsel oyunlar, konuyla ilgili ana kavramları öğretmeli, önemli noktaları vurgulamalı, kavram öğretimi noktasında yeterli olmalıdır.
- 5. Strateji Geliştirme:** Eğitsel oyunlar, konunun nasıl öğretileceği, hangi noktaların önemli olduğu ve bu noktalarda neler yapılması gerektiği ile ilgili stratejiler sunmalıdır.
- 6. Olgunlaşma:** Strateji geliştirme ve insan ilişkilerini geliştirme açısından öğrencilere katkı sunmalı, ortak iş yapmayı gerektirmelidir.
- 7. Hedefe Yönelik Olma:** Eğitsel oyun, eğitim içeriğine uygun, öğretilmek istenen hedefe yönelik olmalıdır.
- 8. Dikkat Dağıtmama:** Eğitsel oyunlar, görsellik açısından çok zengin olmamalı, dikkat dağıtıcı ve hedeften uzak nesnelere içermemelidir.
- 9. Bireysel ve Grup Çalışmalarına Uygunluk:** Eğitsel oyunlar, öğretmenin tüm öğrencilerin ne yaptığını göreceği şekilde bireysel ve grup halinde çalışmalarına imkan verecek şekilde tasarlanmalıdır.

10. İçeriğe Uygunluk: EĞitsel oyunlar, üretilmek istenen hedefin içeriğine uygun olmalı, fazla ya da gereksiz bilgiler içermemelidir.
11. ÖĞrenci Seviyesine Uygun Kullanım: EĞitsel oyunlar, hedef yağ grubunun geliğim seviyesine uygun Đekilde hazırlanmalı, yardım kısmı içermelidir.
12. Alıştırmalar: EĞitsel oyunların içindeki alıştırmalar, çok basit veya çok zor olmamalıdır. Alıştırmaların mutlaka cevapları verilmelidir (Zengin, 2002).

Ğrenme sürecinde oyunlar kullanılırken, motivasyon ve kalıcılığın arttırılması, problem çözme ve bilgilerin yeni öğrenme alanlarına aktarılması için oyun etkinliklerinde; öğrencilere belli oranlarda artan engeller, merak uyandıran içerik sunulmalı, hedefe kadar geri bildirimler ve kontrol hissi verilmeli, öğrencinin hayal gücü sürece dahil edilmeli, öğrencilerin etkileğimde olmasını ve Điddetsiz bir rekabet ortamı içermelidir (Zengin, 2002).

2.2.2.EĞitsel Oyun Seçiminde ve Oyun Sırasında Dikkat Edilmesi

Gerekenler

Oyun temelli öğrenme yöntemi, etkili bir yöntem olmasına rağmen, doğru planlama ve doğru uygulama yapılmazsa, başarının tersine sınıf yönetiminin zorlaŐmasına ve derslerin uzamasına sebep olur. EĞitsel oyunların seçiminde dikkat edilmesi gereken unsurlar Şunlardır:

1. Oyunun amacını belirlemek,
2. ÖĞretilecek konuyla ilişkilendirmek,
3. Dersin hangi aŐamasında uygulanacağına karar vermek,
4. ÖĞrenci sayısına ve mekan byklĞine dikkat etmek,
5. Bireysel ya da takım oyunu olmasına karar vermek,
6. Hedef kitlenin yağ grubuna ve geliğim özelliklerine dikkat etmek,
7. Oyunun genel yapısını konuyla bütünleŐtirmek,
8. Oyunun ne zaman ve ne kadar sürede oynatılacağına karar vermek,

9. Oyunda kullanılacak malzemelere dikkat etmek ve önceden hazırlamak,

10. Neşe ve eğlence içermesine dikkat etmek,

11. Başlangıç ve sonuç aşamalarını belirlemek (Yurt, 2007).

Eğitsel oyunlar, bilgilerin pekiştirilmesini ve tekrar edilmesini sağlar. Bu nedenle öğrenmeye yönelik hazırlanmalı ve bir amaç için oynatılmalıdır. Sınıf içinde ya da dışarıda oynatılabilir. Bütün öğrencilerin anlayabileceği ve aktif katılabilecekleri şekilde kolay ve ilgi çekici olmalıdır. Herkesin katılımına açık olmalı, kurallar herkese göre olmalı, hataların üzerinde durulmamalıdır. Çocuklara da oyunu yönetime fırsatı verilmeli, çocuklar hakem olarak kullanılmalıdır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

2.2.3 Eğitsel Oyun Kullanımında Öğretmenin Rolü

Oyun sırasında öğretmen oyunu yöneten, aynı zamanda danışılan kişidir (Duman, 2013). Gerekli görülen durumlarda öğretmen de oyunda yer alabilir. Bu nedenle öğretmene düşen bazı görevler söz konusudur:

- Öğretmen, öğrenmeyi destekleyici ortamı oluşturmalıdır.
- Öğrencilerdeki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır.
- Öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmalıdır.
- Öğrencilerin kendi düşüncelerini fark etmelerini sağlamalı, yeni ortaya çıkan düşünceleri değerlendirmeleri teşvik edilmelidir.
- Öğrenilen yeni bilgilerin yapılandırılmasına ve yeri geldiğinde kullanabilmelerine fırsat vermelidir (Özyürek ve Çavuş, 2016).

2.2.4 Oyun Öğretim Aşamaları

Oyun öğretimi, üç aşamada ele alınabilir.

1. Oyunun Tanıtılması: Çocukların oyuna istekli hale gelmelerinin sağlanması, oyunun adının söylenmesi, kurallarının ve nasıl oynanacağını açıklanması aşamasıdır. Materyaller tanıtılır, süresi hakkında bilgi verilir.

2. Oyunun Uygulanması: Kurallara bağlı olarak, ancak gerekli durumlarda kurallar esnetilerek, herkesin sürece dahil edilerek oyunun oynatılması sürecidir.
3. Oyunun Değerlendirilmesi: Oyunda ulaşılmak istenen hedefe ulaşılıp ulaşılmadığının kontrol edilmesi aşamasıdır. Oyunun etkinliklerinin değerlendirilmesi, oyun sürecinin gözden geçirilmesi sürecidir (Demirel, 2009).

2.2.5 Eğitsel Oyun Kullanımının stn Yönleri

Eğitimde kullanılan birçok ğretim yönteminin her birinin kendine göre üstün yönleri bulunmaktadır. Oyun temelli öğrenme yönteminin ise çok daha fazla faydası olduğu düşünülmektedir. Bu zellikler şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencilerin seviyesine uygun oyunlar, öğrencilerin kendine güvenmelerini sağlar.
2. Kurallara uymayı ve bundan zevk almalarını sağlar.
3. Duygusal ihtiyaçların doyrulmasına yardımcı olur.
4. Düşünme, karar verme, problem çözme gibi aktif zihinsel faaliyetler gerçekleştirmelerini sağlar.
5. Oyun oynama ihtiyaı karşılanır.
6. Konular ilgi çekici ve eğlenceli hale getirilir.
7. Birden fazla duyuya hitap ederek daha fazla öğrenmeye imkan verir.
8. Aktif katılımla daha kolay ve anlamlı öğrenmeyi sağlar.
9. Kalıcı ğrenmeyi ve bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırır.
10. Öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve duyuşsal öğrenmelerinin düzeyini ölçmeye yardımcı olur.
11. Empatiyi destekleyerek öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirir.
12. Öğretmen ve ğrenci iletişimini kolaylaştırır.

13. Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini kolaylaştırır.
14. Soyut konuların somutlaştırılmasını sağlar.
15. Gerçeğe dayalı bilgi edinilmesini sağlar.
16. Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesine imkan verir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

2.2.6 Eğitsel Oyun Kullanımının Sınırlılıkları

Eğitimde kullanılan her öğretim yönteminin üstün yönleri olduğu kadar sınırlı yönleri de bulunmaktadır. Bunlar şöyle özetlenebilir:

1. Eğitsel oyunların uygulanması, dikkat, yaratıcılık ve hayal gücü gerektirir.
2. Ölçüt belirlemek için ölçme değerlendirme konusunda bilgi gerektirir.
3. Rekabet ortamının yaşanması, oyunun amacının önüne geçebilir, yönetimi zorlaştırabilir.
4. Yarışma düşüncesi, çekingen öğrencilerin ya da yavaş öğrenen öğrencilerin geri çekilmesine sebep olabilir.
5. Oyunun anlaşılmaması, ilgi çekmemesi katılımı sağlamayabilir.
6. Dikkatli bir hazırlık gerektirir.
7. Sürenin dikkatli kullanımını gerektirir.
8. Kalabalık ve fiziki imkanların kısıtlı olduğu durumlarda kullanılması zor olabilir.
9. Tüm öğrenme biçimlerine uygun değildir.
10. Oyun geliştirmek, emek, zaman ve maliyet gerektirir (Yurt, 2007).

2.2.7 Eğitsel Oyun Kullanımıyla İlgili Araştırmalar

Nicolopoulou'nun (1993) yılında yapmış olduğu çalışmayı Melike Türkan Bağlı 2004 yılında çevirmiş ve yayınlamıştır. Çalışmasında, oyunu, etkileşimsel bir

etkinlik olmasının yanında, kültürel ve imgesel yönleri ile incelemiş ve oyunun zihnin oluşumundaki ve benliğin biçimlenmesindeki etkilerini ortaya çıkarmıştır.

Karabacak (1996), yaptığı araştırmada Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların başarı düzeyine etkisini incelemiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinden 23 deney, 23 kontrol grubu olmak üzere toplam 46 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada kontrol gruplu ön test- son test deneme modeli kullanmıştır. Elde edilen verilerde, öğrencilerin toplam erişileri, bilgi düzeyi erişi ortalamaları ve kavram düzeyi erişi ortalamaları açısından eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bayazıtöğlu (1996), çalışmasında, belirlediği ünitelerde eğitsel oyunları kullanmış, geleneksel öğretimin bilişsel alanının bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişileriyle, bu üç düzey için kalıcı izli davranış değişikliğine etkisini araştırmıştır. Sonuçta, eğitsel oyunların uygulandığı gruplarda geleneksel öğretimin uygulandığı gruplara oranla bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama düzeylerinde ve bu düzeylerin kalıcılığı sağlamada önemli farklar bulmuştur. Programlandırılmış eğitsel oyunlarla öğretim yapılmasının, dersin belirlenen ünitelerinde geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Altunay (2004), yaptığı araştırmada oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Araştırmada 36 kişi deney, 31 kişi kontrol grubunda olmak üzere toplam 67 kişiyle ön test-son test deneme modeli yapılmıştır. Bulgulara göre, oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu arasında öğrencilerinin başarısı ve öğrenilenlerin kalıcılığı arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Gürbüz (2004), yaptığı Fransızcadaki seslerin oyunlarla öğretimi başlıklı makale çalışmasında, yabancı dil öğretiminde atasözü, bilmece-bulmaca, şiir ve tekerlemelerin eğitsel oyunlarla öğretimini incelemiştir. Yapılan alan araştırmasında oyunun yabancı dil öğretiminde etkili bir yöntem olduğu, öğrencilerin algılamakta zorlandıkları ses ve kavramları bu yöntemle daha kolay ve etkili şekilde öğretilebileceği ifade edilmiştir.

Tural (2005) yaptığı çalışmada, ilköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırma 26'sı deney grubu, 26'sı kontrol grubu olmak üzere toplam 52 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada oyun ve etkinliklerle öğretimin yapıldığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Charlaton, Williams ve McLaughlin (2005) yılında yapmış oldukları çalışmalarında, öğrenme gücüne olan çocuklarda okuma edinimini hızlandırmaya eğitsel oyunların etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada tüm öğrencilerin eğitsel oyunlarla okuma performanslarının yükseldiği görülmüştür.

Demirci, Demirci ve Toptaş (2006), yaptıkları çalışmada, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin oyunla eğitimin çocuğun gelişimine etkilerine ait görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin %99'u oyunla eğitimin önemli olduğunu ve çocukların okul başarısını artırdığını, %97'si oyunla eğitimin çocuklarda öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca; %95'i oyunların, çocuğu daha iyi tanımaya fırsat vereceğini belirtmişlerdir.

Özdemir (2006), yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde oyunun bir teknik olarak kullanılabilmesine kaynak oluşturmayı amaçlamıştır. Yapılan literatür çalışması sonucunda oyun tekniğinin sosyal bilgiler öğretiminde yeterince etkin kullanılmadığı, oyun yönteminin sosyal bilgiler öğretiminde daha etkili kullanılmasına ilişkin oyun tekniği ile ilgili daha fazla araştırma yapılması, konu ile ilgili öğretmenlere bilgi verilmesi ve kaynak kitaplar hazırlanması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuştur.

Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu (2006), yaptıkları makale çalışmasında oyunun çocuk gelişimi üzerine etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen bulgular sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Sonuç olarak oyunun, çocukların boş zamanlarını değerlendirdikleri bir araç olarak görülmemesi gerektiği; bunun yerine oyunu bir eğitim aracı olarak kullanarak, çocuklara birçok kuralın oyun sayesinde öğretilbileceği belirtilmiştir.

Kaya (2007), yaptığı çalışmada ilköğretim birinci kademedeki İngilizce öğretiminde oyun tekniğinin geleneksel öğretme yöntemlerine kıyasla başarıya olan etkisini

incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 30'u deney, 30'u kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 öğrenciyle yürütülmüştür. Elde ettiği bulgular sonucunda oyun yönteminin kullanıldığı deney grubunun, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre başarı puanlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak; oyun yöntemi cinsiyet açısından anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Özenç (2007) yaptığı çalışmada, ilk okuma ve yazma öğretiminde oyun yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Toplam 230 sınıf öğretmeniyle görüşülmüş, kişisel bilgi ve anket formu kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre, okuma yazma dersinde öğretmenlerin oyun yöntemini kullandıkları, ancak oyun yöntemi hakkında görüşlerin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Koçyiğit, Tuğluk ve Kök (2007), çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun adlı çalışmalarında, oyunun erken çocukluk döneminde eğitime olan etkisi belirlemeyi amaçlamışlardır. Literatür taraması yapılan çalışmada yerli ve yabancı pek çok kaynak incelenmiş ve veriler raporlaştırılmıştır. Araştırmacılar; çocuklara oynatılacak oyunların bütün gelişim alanlarına olumlu katkı sağlayacağını ancak eğitim ortamlarının iyi düzenlenmiş olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Özdenk (2007), yaptığı çalışmada oyunun, çocukların psikomotor becerilerindeki büyük ve küçük kas becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya anaokuluna devam eden 6 yaş grubu 46 çocuk katılmıştır. Araştırmada ön test ve son test olarak "Motor Performans Testi" uygulanmıştır. Deney grubuna her biri 1 saatlik seanslarla toplam 30 seans oyun oynatılmıştır. Elde edilen verilere göre, belirlenmiş olan oyunların deney grubunun denge, top tutma, top atma, sıçrama, yerden top alma ve koşu gibi becerilerini olumlu yönde etkilediği, erkek çocukların koşu becerileri hariç diğer becerilerinin oyun yoluyla geliştirilebileceği, kız çocukların denge ve çabukluk becerileri hariç diğer becerilerinin oyun yoluyla geliştirilebileceği saptanmıştır.

Çangır (2008), çalışmasında din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde oyun yönteminin kullanılma sıklığını ve etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını, oyun yöntemini kullanırken karşılaşılan sorunları belirlemeyi, ayrıca din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin oyun yöntemini kullanma yeterliklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışmaya İstanbul ili Tuzla ilçesinde 2007-2008

eğitim ğretim yılında öğrenim gören 500 ğrenci ve aynı ilçede görev yapan 30 ğretmen katılmıştır. Anket yoluyla elde edilen veriler sonucunda, din kültürü ve ahlak bilgisi ğretmenlerinin oyun yöntemiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve derslerinde bu yöntemi yeterli düzeyde uygulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aktepe (2010), yaptığı doktora çalışmasında, ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yardımseverlik değerinin etkinlik temelli olarak öğretilmesinin, süreci somutlaştırdığını, öğrenciler üzerinde etkili olduğunu, yardımseverlik değerini öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirlemiştir. Değerlerin etkinlik temelli öğretilmesinin ocuk için daha etkili olacağı ve değerlerin somutlaştırılarak daha kolay öğrenileceği sonucuna ulaşmıştır.

Durualp ve Aral (2010), yaptıkları araştırmada, anasınıfına devam eden 6 yaş grubundaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın deney grubuna anasınıfına devam eden, normal gelişim gösteren 60-72 ay grubundaki 48 ocuk, kontrol grubuna anasınıfına devam eden, normal gelişim gösteren 6 yaş grubundaki 48 ocuk olmak üzere toplam 96 ocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 8 hafta süresince haftada 3 kez ‘‘Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı’’ uygulanmıştır. Eğitim programı uygulanmadığı zamanlarda deney grubundaki çocuklara mevcut okul öncesi eğitimi verilmeye devam etmiştir. Araştırma süresince kontrol grubu, sadece mevcut okul öncesi eğitime devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak ‘‘Aile Bilgi Formu’’ ile ‘‘Sosyal Beceri leği’’ kullanılmıştır. Analizler sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki çocuklara bir ay sonra kalıcılık testi uygulanmış, son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, eğitim programının etkisinin halen devam ettiği görülmüştür.

Torun (2011), yaptığı çalışmada, oyunla desteklenmiş ocuk hakları öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilenlerin kalıcılığına ve ocuk haklarına ilişkin tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın deney grubu, 2010-2011 ğretim yılında Adıyaman merkezde bulunan 50. Yıl İlköğretim

Okulu'nda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol grubu olan sınıfların ön test puan ortalamaları birbirine denk bulunmuştur. 5-B sınıfı öğrencileri 27 kişilik deney grubunu, 5-A sınıfı öğrencileri 29 kişilik kontrol grubunu oluşturmuştur. Süreçte, deney grubunda milli eğitim bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinliklerin yanı sıra, araştırmacı tarafından ünitenin kazanımlarına uygun hazırlanan eğitsel oyunlarla öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunda, öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda öğretim gerçekleştirilmiş ve ek bir etkinlik yapılmamıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin akademik bilgilerini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi kullanılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarında değişim olup olmadığını belirlemek için “Çocuk Hakları Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda işlem öncesinde çocuk hakları tutumuna ve akademik başarıya yönelik olarak deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, işlem sonrasında çocuk hakları tutumuna ve akademik başarıya yönelik olarak deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kalıcılık testleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Altun (2013) çalışmasında, düzenli olarak uygulanan eğitsel oyun programının, 11-12 yaş grubu çocuklarda problem çözme becerisi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerine 10 hafta boyunca uygulanan oyun programı sonunda, kontrol grubu öğrencilerine göre, problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu, ancak eğitsel oyunların problem çözme becerisi üzerine etkilerinin yaş ve cinsiyete göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sevigen (2013) yaptığı araştırmada, oyun temelli matematik eğitim programının çocuğun Matematik gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deney grubunu Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Cumhuriyet İlköğretim Okulu anasınıfına devam eden sabah grubundan 24 ve öğlen grubundan 24 olmak üzere toplam 48; kontrol grubunu aynı okula devam eden yarım gün eğitim alan daha önce matematik eğitimi almamış 69 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak için ‘Genel Bilgi Formu’, çocukların matematik gelişimlerini belirlemek için “Matematik Gelişimi 6 Testi” kullanılmıştır. Deney grubundaki

çocuklara 10 hafta süre ile haftada 5 iş günü ‘Oyun Temelli Matematik Eğitimi Programı’ ve 10 hafta boyunca her haftanın son iş günü(cuma) ‘Oyun Temelli Matematik Eğitimi Programı’nı Destekleyen Aile Katılımı Çalışmaları’, Kontrol grubundaki çocuklara, mevcut okul öncesi eğitim programı uygulanmıştır. Ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Son test puanlarında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre Oyun Temelli Matematik Eğitimi Programı’nın çocukların matematik gelişiminde etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Noemi ve Maximo (2014) yaptıkları çalışmada, eğitsel oyunların öğretimdeki önemini incelemişlerdir. Oyunların, çocuk ya da yetişkin tüm kişilerin ilgisini çektiğini, herkesi kendi öğrenme sürecinin başkahramanı haline getirdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar oyunların sadece eğlenmeyi değil, öğrenmeyi hareketli, interaktif, motive edici ve eğlendirici bir şekilde pekiştirdiğini belirtmişlerdir.

Arslan (2017), yaptığı çalışmada ilkökul 4.sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun yönteminin öğrenci başarısına ve derse karşı tutumlara etkisini incelemiştir. İlkokul 4.sınıf müfredatında verilen kazanımlar dikkate alınarak ön test ve son test hazırlanmıştır. Uygulamanın deney grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul Ümraniye Teletaş İlkokulu 4/A sınıfı, kontrol grubunu aynı okulun 4/I sınıfı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada deney grubunda ağırlıklı olarak eğitsel oyun yöntemi, kontrol grubunda ise ağırlıklı olarak öğretmen merkezli yöntem uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi, tutum ölçeği, öğrenci öz değerlendirme formu ve veli gözlem formu kullanılmıştır. Verilere göre, deney grubunun başarı test puanı kontrol grubu başarı puanlarına göre yüksek olmasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin tutumlarında olumlu yönde farklılık meydana gelmiştir. Bu sonuçlara göre, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitsel oyunlar kullanılarak öğrencilerin başarı düzeyleri ve derse karşı tutumları olumlu yönde değiştirilerek motivasyonları artırılabilir ve öğrenmeleri kalıcı hale getirilebilir.

Özkan (2018), tasarım ve geliştirme araştırması yapmış ve bu çalışmada bir eğitsel oyun tasarım modeli geliştirilmesini amaçlamıştır. Çalışma kapsamında eğitimcilerle dört oyun atölyesi gerçekleştirilmiştir. Bu atölyelerde fiziksel prototipler incelenmiş,

gönüllülerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Oyun atölyelerinde toplam 16 fiziksel prototip hazırlanmış, ağırlıklı olarak dijital oyun tasarımının yanı sıra matematik ve İngilizce derslerine yönelik oyunlar geliştirilmiştir. Katılımcıların, oyun tasarımını, basit, kolay, anlaşılır ve pratik olduğu yönündeki görüşleri,, diğer öğretmenlerin kendi oyunlarını tasarlamaları ve kolaylıkla kullanabileceği fikrini ortaya çıkarmıştır.

Eğitsel oyun kullanımının akademik başarıya, tutumlara, kalıcı öğrenmeye, erişmeye ya da gelişim alanlarına etkisi gibi konularda yapılan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunların bazıları literatür taraması şeklinde yapılırken, incelenen araştırmalardan çoğunun deneysel çalışma olarak yapıldığı görülmektedir. Deneysel çalışmaların birçoğunda; deney grubunda yürütülen oyun temelli programlar, kontrol grubunda yürütülen geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı farklarla sonuçlanmıştır.

2.3 Okula Bağlanma

Bağlanma, insanlar için bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç doğum ile başlar, hayat boyu devam eder. Bebek doğduğunda anneye ya da kendisine bakım veren kişiye bağlanır. Daha ileri dönemlerde bu bağlanma, güven ve sevgi gibi ihtiyaçları kapsamaya başlar. Sadece bebeklik dönemi değil, ergenlik döneminde de bağlanma ihtiyacı duyulmaya devam eder (Savi, 2011).

Bağlanma bir kişiye olduğu gibi bir gruba ya da kuruma da olabilir. Okul, bağlanmanın gerçekleştiği kurumlardan biridir. İnsanlar bir döneme kadar okulda oldukça zaman geçirmektedirler. Bu nedenle insanların okul hayatında arkadaşla, öğretmene ve okulun kendisine bağlanma ihtiyacı görülmektedir (Şahan ve Duy, 2017). Bu noktada okula bağlanma kavramından bahsetmek gerekir

Okula bağlanma; öğrencinin, kendini okulun bir parçası olarak görme, okulda kendisine saygı duyulduğunu düşünme, okula karşı olumlu bir tutum geliştirme ve okulda yapılan faaliyetlere katılma isteği göstermesidir. Dolayısıyla okula bağlanma, öğrencinin akademik ve sosyal gelişimi için önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Savi, 2011).

Okula bağlanma kavramı ilk kez, Hirschi'nin Sosyal Kontrol Teorisinde, aile, okul ve akranlarla kurulan bağlara odaklanmanın, bireylerin suça yönelmelerini engelleyebilecek bir faktör olduğunu belirtmesiyle ortaya çıkmıştır. Sosyal Kontrol Teorisine göre; öğrencilerin okula bağlanmalarının, onların suça yönelik davranışlarını arttıran bir faktördür (Hirsch 1969; akt: Savi, 2011).

Literatürde okula bağlanma; okul katılımı, okula bağlılık, okul iklimi, okul katılımı, okul ile ilişkili olma gibi birçok farklı kavramla ifade edilmiştir. Okula bağlanma, bu kadar farklı kavramla ele alınsa da ortak görüşleri, öğrencinin okula ait hissetmesi, okuldan hoşlanıp hoşlanmaması, öğretmenine ve arkadaşlarına ilişkin sevgi ve güven duygusu, okulun adil ve güvenli olduğuna dair inancı ve etkinliklere katılımı gibi durumlar çerçevesinde ele birleşmektedir (Şahan ve Duy, 2017).

Bu bölümde bağlanma, okula bağlanma ve okula bağlanma için önemli etkenlerden bahsedilecek, ardından bu konuda yapılan çalışmalara yer verilecektir.

2.3.1 Bağlanma kavramı

Bağlanma kavramı, duygusal bir süreci ifade eder. Bağlanma durumunda birey, kendisi için önemli olan başka birey ya da bireylerle güçlü bir duygusal bağ geliştirmektedir. Arada oluşan bu güçlü bağ, bağlanma diye adlandırılır.

Bağlanmada birey güven ve ait olma duygularını hissetmektedir. Güven ve ait olma duyguları, birey için birer ihtiyaçtır. Bebeklikte başlayan bu bağlanma durumunun, ilerleyen yaşlardaki bağlanma durumunu etkilediği ortaya çıkmıştır. Özellikle bebeklikte anneyle oluşturulan bağlanma duygusu, ileri yaşlardaki duygusal gelişime ve ilişkilere etki etmektedir (Ayaz, 2018).

Bağlanma kuramı John Bowlby ve Mary Ainsworth'un ortak çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Bu aşamada Bowlby; etoloji (Davranış Bilimi), kibernetik (Güdümlü Bilim), bilgi işleme süreci, gelişimsel psikoloji ve psikoanaliz kavramlarını kullanarak çocuğun anneye olan bağı ve annenin olmadığı durumlarda yaşadığı tedirginliği açıklamıştır. Ainsworth'un çalışmaları ile oluşturulan yeni yöntemle Bowlby'nin birçok görüşü test edilebilmiştir. Ainsworth, bağlanma figürü kavramını literatüre kazandırmıştır. Bağlanma figürü, bebeğin dünyayı keşfetmesini sağlamaktadır. Bağlanma ile ilgili en iyi bilgiler, çocuğun erken yaşlarının incelenmesi ve bakıcısı

ile olan ilişkisinin gözlenmesiyle elde edilebilir. Bu bilgiler, ilerleyen dönemlerdeki bağlanma durumuyla ilgili bilgi verecektir (Savi, 2011).

2.3.1.1 Bağlanma Türleri

- 1. Güvenli Bağlanma:** bu bağlanmada, bireyin kendisine ve bağlandığı kişiye olumlu algısı söz konusudur. Sinirlilik, korku ve kaçınma düzeyi düşüktür. Yakın çevreyle olumlu ilişkiler geliştirilmesinden bahsedilebilir.
- 2. Kaygılı-Kararsız Bağlanma:** çocuğun anne babasından korkması, hayal kırıklığı yaşaması, çabuk üzülmeye olarak açıklanabilir. Anne baba davranışlarının yorumlanması etkili olabilir.
- 3. Kaygılı-Kaçınan Bağlanma:** anne babanın varlığından kaygı durulması ve bu durumu istememesi durumudur. Duygusal tepkileri az gösterirler ve anne babayla yakınlık kurma konusunda isteksizdirler.
- 4. Kayıtsız Bağlanma:** bağımsız olmaya önem verilen, başkalarıyla ilişki kurmayı reddeden bağlanma modelidir. Olumlu benlik-olumsuz başkaları diye belirtilebilir. Başkalarından gelebilecek olumsuz yaşantıları reddetmek için olumlu benlik algılarının korunduğu bağlanma türüdür.
- 5. Korkulu Bağlanma:** Benlik algısının ve başkalarının olumsuz olduğu durumdur. Korku ve kaçınma düzeyi çok yüksektir. Kaybetmekten korkup yakın ilişki kurulmadığı, sosyal ilişkilerin zayıf olduğu bir durum söz konusudur.
- 6. Saplantılı Bağlanma:** benlik algısının düşük, başkalarının olumlu algılandığı bağlanma türüdür. Kaygı düzeyi yüksek, kaçınma seviyesi düşüktür. Kendini değersiz hissetmenin yanında başkalarını olumlu değerlendirme söz konusudur. Takıntılı ve gerçekçi olmayan beklentilerin olduğundan bahsedilebilir (Duy ve Yıldız, 2014).

2.3.2 Çocuklukta Okula Bağlanma

Okula bağlanma kavramı, çocuk ile okul arasındaki ilişkilerin birçok özelliğini içerir. Öğrencinin okul faaliyetlerine katılıp katılmadığı, okula karşı duygu ve düşünceleri, kendisini okulun bir parçası olarak görüp görmediği ile ilgilidir.

Okula bağlanma, olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirmeye, antisosyal davranışları engellemeye, aynı zamanda bireylerin çocukluk ve ergenlikte ilerlemesine olumlu katkı sunar. Güçlü uyumun belirtilerinden biridir. Okula bağlanma; öğrencinin okuldayken başka bir yerde olma ihtiyacı hissetmemesi durumudur (Can, 2008).

Savi (2011) okula bağlanmayı; okulun bir üyesi olarak değerli olduğuna, kendisine saygı duyulduğuna inanma, bir gruba ait hissetme gibi faktörler açısından psikolojik bir ihtiyaç olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak bağlanmanın incelenmesinin önemli olduğu ve bağlanmayı etkileyen unsurların incelenmesi gerektiği söylenebilir. Okula bağlanma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okula bağlanmayı etkileyen unsurlar olarak şunlar belirlenmiştir:

1. Okul Hazırbulunuşluğu:

Hazırbulunuşluk, fiziksel, duygusal ve zihinsel açıdan çocuğun yeterli olgunlukta bulunması durumudur. Okula bağlanmaları için öncelikle çocuğun okul açısından yeterli düzeyde gelişmesi gerekmektedir. Yani okula başlamadan önce çocuğun bulunduğu çevre koşullarının, çocuğun okula hazır hale gelmesini sağlaması gerekmektedir. Gerekli zihinsel gelişimin, bedensel gelişimin ve sosyal duygusal gelişimin sağlanmış olması, çocuğun okulda akademik başarıya sahip olmasını ve sosyal ilişkilerinin güçlü olmasını sağlayacaktır. Bu durum okul faaliyetlerine katılımı artırıp okula karşı olumlu tutum geliştirmesini destekleyecektir (Savi, 2011).

2. Aile:

Bağlanma şekilleri bebeklikten itibaren başlayıp aile içindeki ilişkilerle şekillenir. Aile içinde öğrenilen bağlanma özellikleri, okul yaşamında da kendini okula ilişkin tutumlarla gösterecektir. Çünkü çocuğun kendine güvenmesi, kendini güvende hissetmesi okuldaki faaliyetlere katılımını etkileyecektir. Okul öncesindeki dönemde aile içinde öğrenilen yaşantılar ve ilişkiler, çocuğun kişiliğini oluşturur ve bu kişiliğin etkileri okulda da görülür. Bu nedenle okul aile ilişkileri güçlü tutulmalı, ailelerle olan ilişkiler geliştirilmeli ve aileler okul sürecine dahil edilmelidir (Akkoyunlu, 2007).

3. Başarı:

Okula bağlanma ile başarı arasında doğru orantılı bir ilişkiden bahsedilebilir. Başarısı yüksek öğrencilerin okula bağlanması kolay olurken, başarısı düşük öğrencinin okula bağlanmasının zor olacağı söylenebilir. Aynı şekilde bağlanma düzeyinin yüksek olduğu öğrenciler daha başarılı olurken, bağlanma düzeyi düşük öğrencilerin başarılarının da düşük olduğu söylenebilir. Çünkü çocuğun bir işi yapabildiğine dair inancı ve bilgisi, okulda kendini ait ve güvende hissetmesine temel oluşturur. Bu da okula bağlanmayı doğrudan etkileyen bir unsur olarak dikkat çekmektedir. Okulda başarıyı arttıracak uygulamalar yapılması ve ailelerin bu süreci desteklemesi, okula bağlanmayı arttıracak önemli faktörlerdendir. Bağlanma, okul başarısını iki şekilde etkilemektedir. Bu durum; okula ve öğretmenlere bağlanma yoluyla doğrudan; ebeveynlere bağlanma yoluyla dolaylı olarak kendini göstermektedir (Savi, 2011).

4. Sosyal Çevre:

Çocuğun bulunduğu sosyal çevresi tarafından kabul edilmesi, onun etrafındaki diğer insanlarla olan ilişkilerini geliştirmesine yardımcı olur. Sosyal çevresine olumlu tutum geliştiren çocukların gruba bağlanması kolaylaşırken, bu durum doğal olarak okula bağlanma sürecini de etkileyecektir. Çünkü okuldaki sosyal yaşamlarda geçirilen büyük zaman, çocuğun kabul edilmesini ve olumlu tutumlar geliştirmesini kolaylaştırdığı takdirde, okula bağlanmasının artacağı düşünülmektedir (Savi, 2011).

5. Motivasyon:

Okula karşı motivasyonu yüksek olan öğrenci, okulun amaçlarına uyma eğilimindedir. Doğal olarak motivasyonu yüksek olan öğrencinin okulu olumlu bir yer olarak algılaması ve böylece okulla olumlu bir bağ kurması beklenir. Aynı zamanda bu durum, okulu daha çok benimsemeleri, kurallara daha çok uymaları, devamsızlığın az olması gibi durumları desteklemektedir. Okulda motivasyonu artırıcı grup çalışmalarına ağırlık verilebilir (Savi, 2011).

6. Ekonomi:

Çocukların sahip oldukları olanaklar, içinde buldukları durumu mutlaka etkilemektedir. Ekonomik olarak iyi koşullarda olan çocukların okuldaki faaliyetlere katılma, iyi bir geleceğe inanma ve kendini güvende görme açısından daha olumlu duygulara sahip oldukları, diğer yandan ekonomik koşulları yeterli olmayan öğrencilerin yeterliliklerini yeterince kullanamayacakları, okuldaki faaliyetlere yeterince katılamayacakları ya da ait hissetme noktasında olumsuzluklar yaşayabilecekleri söylenebilir (Savi, 2011).

2.3.3. Okula Bağlanmanın Desteklenmesi

Bağlanma problemi yaşayan öğrencilerin problemlerini azaltmak için bazı çalışmalar yapılması gerekmektedir.

1. Bağlanma sorunu yaşayan öğrencilere sevgi gösterilmeli, tepkileri gözlenmelidir.
2. Disiplin noktasında adil olunmalı, yanlış anlaşılmalardan kaçınılmalıdır.
3. Bağlanma davranışları gözlemlenirken çocukların duygusal yaşları dikkate alınmalı, ona göre beklenti oluşturulmalıdır.
4. Anne babanın ya da öğretmenin davranışları güven duyulması açısından, düzenli ve tahmin edilebilir olmalıdır.
5. Çocuklar için çevrelerinde iyi modeller bulunmalıdır.
6. Çocukların iyi ve etkin şekilde dinlenilmesi ve iletişim kurulması gereklidir.
7. Çocukların gelişimleriyle ilgili sabırlı olunmalıdır.
8. Çocukla ilgilenen kişiler, motivasyonlarını yüksek tutmalı ve bu durumu çocuğa yansıtmalıdır.
9. Aile ve öğretmenler arasında güvenli bağ geliştirilmelidir.
10. Öğretmenler, sınıf yönetimi ve öğretim yöntem teknikleri konusunda yeterli olmalıdır.
11. Her öğrencinin okulda güven duyacağı bir yetişkin olması sağlanmalıdır.

12. Öğrencilerin okul faaliyetlerine katılımları desteklenmelidir.
13. Öğrencilerin çalışmalarını paylaşımları sağlanmalıdır.
14. Öğrencilerle birebir ilgilenilmelidir.
15. Okul sonrası faaliyetler düzenlenmelidir (Yıldız ve Kılıç, 2018).

2.3.4 Okula Bağlanmanın Boyutları

Okula bağlanmanın boyutları, bu alanda çalışma yapan kişilere göre farklılık gösterse de tüm çalışmalarda ortak olan üç boyuttan bahsedilebilir.

1. Davranışsal Boyut: Öğrencilerin okul başarısını ve sosyal ilişkilerindeki uyumunu gösteren davranışlarıdır. Olumlu davranma, okula devam etme, okul kurallarına uyma, etkinliklere katılma ve görev alma gibi davranışlar olarak söylenebilir.
2. Duygusal Boyut: Okula, öğretmenlere, arkadaşlarına ilişkin tutumlar, algılar, duygu ve düşünceler olarak ifade edilebilir.
3. Bilişsel Boyut: Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları, çalışmaya karşı istekleri, başarı ve başarısızlık durumu karşısındaki duygularını kontrol etme boyutu olarak açıklanabilir. Öğrenmeye ilişkin yapılan yatırım, öğrenmeye açık olma hali, öğrenme çabası olarak da açıklanabilir (Savi, 2011).

2.3.5 Okula Bağlanma ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Okula bağlanma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, konuyla ilgili araştırmaların çoğunun ortaokul ve lise grubunda yapıldığı, ilkokul grubunda bu konuda daha az çalışma yapıldığı görülmüştür. Araştırmalarda, okula bağlanma üzerinde öğretmen etkisi, anne baba tutumları, aile yapısı, okul yaşam kalitesi, akademik başarı gibi değişkenler ele alınmış, genellikle kızların ve akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, sadece okula bağlanma üzerinde etkili olan değişkenleri açıklamaya yönelik çalışmalar yapmamış, bunun yanında okula bağlanmanın nasıl sonuçları olabileceğini de araştırmışlardır. Bu araştırmalara göre, okula bağlı olmanın

öğrencilerin, daha az problem davranış ve daha çok olumlu davranış sergilemelerini sağladığı söylenebilir.

Can (2008), yaptığı araştırmada ilköğretim öğrencilerinin bağıllık düzeylerini, aile yapısına cinsiyete ve özel-devlet okuluna gitme durumuna göre incelemiştir. 360 öğrenciden elde edilen bilgilere göre kızların okula bağlanma düzeyleri erkeklerden yüksek çıkmıştır. Özel okullar devlet okulu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ailelerin tam ya da parçalanmış olması durumu, anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ancak tam ailelerdeki öğrencilerin sorumluluk ve öğretmene bağlanma düzeyleri, parçalanmış ailelerdeki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Arastaman (2009), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin okula bağıllık durumlarına ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Ankara'da 2005-2006 yılında öğrenim gören 408 öğrenciyle yapılan çalışmada kız öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen ve yöneticiler, okula bağıllığı azaltan etkenlerde sebep olarak yönetsel nedenlerden daha çok öğretmenlerden kaynaklanan nedenleri görmüşlerdir.

Savi (2011), yaptığı araştırmada yaşam kalitesi ve okula bağlanma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaşam kalitesi alt boyutlarından özsaygı ile okula bağlanma alt boyutundan arkadaşla ve öğretmene bağlanma arasında anlamlı ilişki olduğu, kızların okula bağlanma düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kading (2014), yaptığı çalışmada, okul rehberinin çocukların okula bağlanma düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Okul rehberinin/rehber öğretmenin, öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini arttırması için neler yapabileceğini ele almıştır. Yazara göre okul rehberlerinin bu konuda önemi büyüktür, öğrencilerin yaşam koşullarını iyileştirme noktasında okul rehberlerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Duy ve Yıldız (2014), yaptıkları araştırmada farklı zorbalık statülerine sahip ilköğretim öğrencilerinin yalnızlık ve okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Diyarbakır'da 415 öğrenciyle yapılan çalışmada, zorbalarla

kurbanlar-izleyiciler arasında okula bağlanma bağlamında kurbanlar-izleyiciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Shochet Ian, Tanya ve Ross (2015), yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okulda hissettikleri ait olma, saygı duyulma, değerli olma duygularını okula bağlanma olarak açıklamışlardır. Okula bağlanmanın okul çevresi ve anne babaya bağlanma ile ilişkili olduğunu, okula bağlanma göstergelerinin incelenmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Kaya ve Savrun (2015), yaptıkları çalışmada Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavına hazırlanan sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. İstanbul ili Fatih ilçesinde 600 öğrenciyle yürütülen çalışmada korkulu, kayıtsız, saplantılı ve güvenli bağlanma türü yaşayan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

İhtiyaroğlu ve Demir (2015), yaptıkları araştırmada, farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini incelemiştir. Bu araştırmada, okula bağlanmayı, iç denetim odağının dış denetim odağından daha fazla düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız ve Kutlu (2015), yaptıkları çalışmada, sosyal kaygı belirtileri ile depresif belirtilerin erinlerin okula bağlanma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Diyarbakır'da 6,7 ve 8.sınıflarda öğrenim gören 450 öğrenciyle yapılan çalışmada, okula bağlanma düzeylerinde depresif belirtilerin ve sosyal kaygı belirtilerinin önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, bu belirtilerin azaltılmasına yönelik psiko-eğitim çalışmaları yapılması önerisi sunulmuştur.

Argon ve İsmetoğlu (2016), 2015-2016 eğitim öğretim yılında Düzce'de 450 lise öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, okul yaşam kalitesiyle okula bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyerek, okul yaşam kalitesinin etkilediği durumları ortaya koymuşlardır. Araştırmacılara göre okul yaşam kalitesi, öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal iyi olma hallerini ifade etmekte, okulda görülme ihtimali olan sorunların ortaya çıkmasını engellemektedir. Ayrıca okula bağlılığın, derse etkin katılımı arttırdığını, istenilen kazanımların elde edildiğini belirtmişlerdir.

Karababa, Oral ve Dilmaç (2018), yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencileri üzerinde, algılanan öğretmen ve arkadaş sosyal desteği ile insani değer düzeyi etkenlerinin okula bağlanma düzeyine etkisi araştırılmış ve sosyal destek ve insani değer düzeyi arttıkça okula bağlanma düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayaz (2018), yaptığı çalışmada, okula bağlanma ile öğretmenden algılanan özerklik desteği arasındaki ilişkiyi motivasyon aracı ile ölçmeyi amaçlamıştır. Ayrıca, cinsiyet ve ders dışı katılımın okula bağlanmaya olan etkisini araştırmıştır. Dördüncü sınıfa devam eden 437 öğrenciyle yapılan çalışmada, öğretmenden algılanan özerklik desteğinin hem içsel motivasyonla dolaylı olarak, hem de okula bağlanmayı doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız ve Kılıç (2018), yaptıkları çalışmada, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ile öğretmenlerinin iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 840 ilkokul 4. Sınıf öğrencisi ve 70 ilkokul öğretmeniyle gerçekleştirilen çalışmada okula bağlanma ölçeği ve öğretmen motivasyon ölçeği kullanılmış, öğretmen motivasyonu ile okula bağlanma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kadın öğretmenlerin okula bağlanma düzeyine daha olumlu etki ettiği görülmüştür.

2.4 Kural Bilinci

Çocuk gelişiminde zihinsel ve sosyal gelişim kadar önemli olan bir diğer gelişim alanı da değerler yani ahlak gelişimidir. Genel anlamda değerler eğitimi denildiğinde ahlak, kişilik ya da karakter eğitimi gibi kavramlar akla gelir. Bu kavramlar genellikle birbirlerinin yerine kullanılsa bile ahlak gelişimi; hayatın ilk yıllarında başlayan ve hayat boyu devam eden, toplumun değer ve yargılarını kabullenme, sosyalleşme ve iyi ve kötüyü öğrenme süreci olarak tanımlanabilir (Arı, Çağdaş ve Seçer, 2002).

Çocuk için aileden sonra önemli sosyalleşme ortamının okul olduğu varsayıldığında, gelişimle birlikte değerlerle ve kural olgusuyla karşılaşma ve yüzleşme sürecinin yaşanacağı söylenebilir. Çocuğun ilkokul döneminde kural kavramı gelişimi, çocuğun zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişim düzeyine bağlı olarak gelişme gösterecektir. Kişinin, ahlaki gelişimle birlikte toplumun kuralları ve gelenekleri doğrultusunda kendini denetleyebilmesi beklenir (Dipi, 2009).

Bireylerin toplum tarafından kabul edilebilmesi için bir takım sosyal becerilere sahip olması gereklidir. Sosyal beceriler, bir çocuğun çevresindeki diğer bireylere yönelik davranışları ve çevreye uyumunu kapsar. Sosyal becerilere sahip çocuklar; çevresindeki bireylerle ilişki kurmada, kurallara uymada, başkalarına ve diğer varlıklara duyarlı olmada, gerekli durumlarda olumsuz duygularını kontrol etmede oldukça başarılıdır. Bu çocuklar yetişkin olduklarında, çevresindeki kişilerle sağlıklı ilişkiler kurup, işbirliği ve hoşgörü içinde çalışabilir, mutlu ve başarılı olabilir, başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı duyabilir, kendisine gelen eleştirilere karşı hoşgörülü olabilirler (Aral, 2010).

2.4.1 Kural Kavramı

Kural; içinde yaşanılan toplumun düzeninin devamlılığı için uyulması gereken davranış kalıplarıdır. Aile içinde başlar, sosyal gruplarda uyulması gereken kurallar olarak giderek artan şekilde devam eder. Çocuk, 0-6 yaş döneminden itibaren toplumun kültür ve değer yargılarına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başlar. Kurallarla ilgili bilgileri, yetişkinlerle ve akranlarıyla olan ilişkilerinden öğrenirler. Çocukların gelişim düzeyleri, özellikle ahlaki gelişim düzeyi, kurallar karşısında davranış şekillerinde etkilidir (Demirkasımoğlu, 2015).

Kural kavramını ele alan farklı bakış açıları söz konusudur. Bunlar:

1. Felsefi açıdan kural kavramı:

Felsefi açıdan ahlak; bireysel ve toplumsal davranışların kurallarını inceleyen bilim, iyilik etme ve kötülükten kaçınma için gerekli olan usulleri öğreten bilim olarak tanımlanabilir. İyilik etmenin gerekliliğini, ahlaki davranmanın amacını sorgulamak gibi ele alınan durumlar, ahlak ya da kural kavramının felsefi açıdan ele alınması durumudur (Dipi, 2009).

2. Psikolojik Açıdan kural kavramı:

Duygu, düşünce ve davranışları inceleyen bilim dalı olarak psikoloji, ahlak kavramını kurallara uyma davranışının nedenlerini ele alarak inceler. Bu nedenleri ele alırken gelişim sürecini göz önünde bulundurur. Psikoloji, bilişsel gelişimle

birlikte ahlaki davranışların ya da kurallara uyma davranışının anlaşılmasının daha mümkün olduğunu belirtir (Dipi, 2009).

3. Sosyal açıdan kural kavramı:

Bireyin sosyal bir varlık olması, sevme, sevilme, ait olma, başarılı olma gibi ihtiyaçları beraberinde getirir. Bu ihtiyaçlar, başkalarıyla birlikte yaşama ihtiyacını doğurur. Hem kendiyse hem de başkalarıyla uyumlu olabilmesi için, çatışmanın en aza indirilebilmesi için kurallara ihtiyaç duyulur (Dipi, 2009).

4. Ahlaki açıdan kural kavramı:

Ahlak; bir davranışın doğru ya da yanlış olduğuna ilişkin yargıları içermesidir. Bu nedenle doğruyu bulmak, ahlaklı olmak, kurallara uyma eğilimini beraberinde getirir (Dipi, 2009).

5. Dinsel açıdan kural kavramı:

Dinler, ahlaka önem verirler ve her dinde ahlaki ilkeler bulunur. Bu ilkeler her dinde ortak olabildiği gibi, dinden dine farklılık da gösterebilmektedir. Din, iyi ve doğruya ulaşmak, kötünden uzak durmak için kurallar içerir. Ahlakla benzer özellikler göstermesiyle birlikte, din, bu kurallara uymak için iman gerektiğini savunur. Buna göre dini inancı olmayan kişi, ahlaki davranamaz ve iyiyle kötüyü birbirinden ayıramaz. Bu noktada ahlak ve din kavramı çatışmaktadır (Dipi, 2009).

2.4.2 Çocuklarda Kural Bilincinin Gelişimi

Ahlak ve ahlak gelişimi; bireylerde kurallara uyma eğilimini belirleyen ana faktörlerdir. Farklı yaklaşımları savunan psikologlar, kural bilincinin gelişimini de yaklaşımları açısından ele almışlardır.

2.4.2.1 Psikoanalitik Yaklaşımına Göre Kural Bilincinin Gelişimi:

Psikoanalitik yaklaşıma göre ahlaki olgunluk; dürtülerini denetleyebilen, bireyin suçunu kabul etmesini sağlayan ve yanlış yaptıktan sonra iyi şeyler yapması için onu zorlayan içselleştirilmiş bir suçluluk duygusundan kaynaklanmaktadır. Freud, ahlak ve kişilik gelişimini; duygusal-güdüsel bir süreç olarak nitelendirmiştir. Duygusal-güdüsel ahlak gelişimi, id, ego ve süper ego ilişkilerindeki dengeye bağlıdır. Bu kuram, çocukların utanç, suçluluk gibi olumsuz duygular yaşamaması ve onur, gurur

gibi olumlu duygular yaşamaları için etik ilkelere uygun davrandıklarını savunur (Erden ve Akman, 2000).

İd; insanın doğuştan sahip olduğu, cinsellik ve saldırganlık güdülerinden oluşan, zevk ilkesine göre hareket eden bilinç dışı güdülerdir (Can, 2008).

Ego; kişiliğin gerçekçi ve bilinçli algıları, duygu ve düşüncelerinden oluşan denge ve uyum sağlayıcı ögesidir. Akıl yürütme, karar verme, problem çözme gibi zihinsel işlevlerle id ve süper ego arasında dengeyi kurmaya çalışır. İyi ve kötü kavramlarıyla ilgilenmek yerine, duruma uygun ve yapılabilir davranışların yapılmasını sağlar (Cüceloğlu, 2006).

Süper ego, kişiye anne babasından aktarılan, ödül ceza yöntemiyle pekiştirilen, geleneksel ve toplumsal değerlerin içsel süreçleridir. Toplumun onayladığı ölçütlere göre davranılmasını isteyen taraftır. Davranışların ahlak kurallarına uygunluğuna karar verir (Can, 2008).

Freud, 3-5 yaşlar arasında görülen fallik dönemin, ahlak gelişimi açısından önemli olduğunu savunur. Bu dönemde çocuklar karşı cinsten anne babaya aşırı düşkünlük gösterip kendi cinsindeki anne babaya rakip olması, kendini suçlu hissetmesine sebep olur ve bu suçluluk duygusu, vicdan gelişiminin temelini oluşturur. Bu suçluluk duygusuyla baş edebilmek için çocuklar kendi cinsindeki ebeveynini taklit etmeye başlayarak cinsiyetine özgü toplumsal davranışları öğrenmeye ve taklit etmeye başlar (Güngör, 2003).

Freud, bu kuramda, kişilik ve ahlak gelişiminin, büyük ölçüde ilk beş yılda tamamlandığını ve altı yaşından sonra önemli gelişmeler olmadığını savunmaktadır. Bunu kanıtlayan verilerin olmaması, araştırmacıların bu kuramı benimsememesine sebep olmuştur (Erden ve Akman, 2000).

Erikson, ahlak gelişimini psikoanalitik açıdan ele alan bir başka kuramcıdır. Freud'dan ayrı olarak sadece biyolojik gelişmeye değil, sosyal etkinliklere de önem vererek ahlak gelişimini ele almıştır. Erikson, kişilik ve ahlak gelişimini sekiz evrede incelemiştir. Bu kurama göre süper ego gelişimi, 4-6 yaşları arasında 'girişimciliğe karşı suçluluk' evresinde oluşur. Bu evrede çocukta gelişen gizil güçler, anne

babanın onaylayacağı şekilde gerçekleşmek zorunda kalır ve anne babayı memnun etmek için süper ego ilkel ve acımasız davranır. “Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası” evresi de, ahlaki gelişim açısından önemli bir evredir. Bu dönem ergenlik dönemine denk gelir. Kimlik bulma sorunu, gruplara katılma arzusunun ya da yıkıcı etkinlikleri beraberinde getirir. ‘yakınlığa karşı yalnızlık’ evresinde ise kişi, toplumun gerçekleriyle uyuşarak davranışlarına ahlaki bir yorum getirir ve yetişkinliğe doğru ilerler (Gander ve Gardiner, 2004).

2.4.2.2 Davranışçı Yaklaşımına Göre Kural Bilincinin Gelişimi

Öğrenme ile ilgili ilk deneysel çalışmalar, 20. Yüzyılın başında Pavlov, Watson ve Thorndike tarafından gerçekleştirilen, insan ve hayvanların laboratuvarında belli bir durumda nasıl davrandıklarına ilişkin çalışmalarla başlamıştır. Bu psikologların odak noktası insan ve hayvanların davranışları olmuştur ve bu nedenle bu kurama davranışçı kuram denilmiştir. Bu kurama göre öğrenme; uyarıcı ile davranış arasında bağ kurulması işidir. Davranışlar, üç grupta ele alınabilir:

- Bilişsel davranışlar: Zihinsel olarak gerçekleşenler
- Duyuşsal davranışlar: Bezler vasıtasıyla gerçekleşenler
- Psikomotor davranışlar: Kaslarla yapılanlardır (Senemoğlu, 2004).

Kurallara uyma davranışı; bu kurama göre bilişsel davranışlar boyutunda ele alınmaktadır. Davranışçı yaklaşımda öğrenme; klasik koşullanma ve edimsel koşullanma olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. Pavlov, klasik koşullanma yoluyla öğrenmeyi, bir köpeğin salya salgılamasını zil sesine koşullayarak kanıtlamıştır. Kurallara uyma davranışı, daha çok edimsel koşullanma durumuyla açıklanabilir. Psikolog B.F. Skinner edimsel koşullanma kuramını ortaya çıkarmıştır. Edimsel koşullanma durumundaki bir organizma; dolaşma, koklama, itme, bakma gibi bir takım davranışlar ortaya koyar. Bu davranışlardan biri ödüle götürür ya da cezadan kaçmasını sağlar. Bu durumda bir davranış öğrenilir. İstenen davranışın ortaya çıkması için pekiştirme amacıyla uyarıcılar verilir. Bu pekiştiriciler, davranışın ortaya çıkmasını arttırma görevi görürler. Bir davranış, organizma için olumlu bir durum yaratıyorsa, o davranışın tekrar edilmesi olasılığı artar. Bu yaklaşıma göre, kurallara uyma davranışı gösteren bir kişi, olumlu pekiştirme

aldığında, uyma davranışını öğrenmiş olur. Davranışçı psikologlara göre ahlaki yargılar, bireyin dışındaki etkenlere bağlıdır. Genellikle onay gören ve pekiştirilen davranışlar doğru, hoş karşılanmayan, cezalandırılan davranışlar yanlış olarak değerlendirilir (Erden ve Akman, 2000).

2.4.2.3 Sosyal Öğrenme Kuramına Göre Kural Bilincinin Gelişimi

Sosyal öğrenme kuramı, davranışların öğrenilmesinde çevresel etmenlerin önemli olduğunu, içsel süreçlerle çevresel etmenlerin birleşmesiyle ortaya çıktığını savunmaktadır. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı davranışçı ve bilişsel yaklaşımların bir sentezidir. Bu yaklaşım, sosyal yeterliliğin gelişimi üzerinde geniş sosyal ve çevresel faktörlerin işlevselliğini inceler (Can, 2008).

Bandura'ya göre öğrenmeyi etkileyen ve modelden edinilen dolaylı yaşantılar şunlardır:

Dolaylı pekiştirme: Modelin yaptığı davranışların ödüllendirilmesi, gözlemleyen kişinin o davranışı taklit etmesini sağlar. Örneğin sınıfta öğretmenin istendik davranış gösteren öğrencileri övmesi, diğer öğrencileri, istendik davranışı yapmaları yönünde cesaretlendirir (Senemoğlu, 2004; Güngör, 2003).

Dolaylı ceza: Modelin olumsuz davranışlarının cezalandırılması, gözleyenlerin benzer davranışlarda bulunmalarını engeller. Bu durum, toplumdaki bireylerin kurallara uymalarını sağlama ve istenmedik davranışlarını engelleme noktasında önemli bir konumdadır. Örneğin; sınıfta saldırgan davranışlar sergileyen bir öğrencinin öğretmen tarafından cezalandırılması, diğer çocukların saldırgan davranışlar göstermelerini engeller. Saldırganlık cezalandırılmadığında ya da duygusal şekilde cezalandırıldığında, çocuklar saldırganlığı taklit etme eğiliminde olurlar (Senemoğlu, 2004; Güngör, 2003).

Dolaylı güdülenme: Gözlenen davranış, değer verilen bir ürünle sonuçlandığında, gözlemci o davranışı yapmak için istek duyar. Örneğin; sınıfında başarılı olan ve burs kazanan arkadaşını gören öğrenci, kendi düzeyinin de bu başarıya uygun olduğunu gördüğünde, aynı başarı ya da burs için harekete geçebilir (Senemoğlu, 2004; Güngör, 2003).

Dolaylı duygu: Birçok duygu gözlem yoluyla kazanılır. Modellerin korkularının gözlenmesi, kişide o yaşantıyı yaşamasa bile korkuya sebep olabilir ya da korkuların giderilmesi için de aynı durum söz konusu olabilir. İnsanların korkularını nasıl yendiğini görerek, kişi kendi korkularını ortadan kaldıracaktır (Senemoğlu, 2004; Güngör, 2003).

Model: Sosyal öğrenme kuramı için en önemli öge modeldir. İnsanların bir davranışı öğrenebilmeleri için, o davranışın başkaları tarafından nasıl yapıldığını görmeleri gerekmektedir. Bu gözlemlenen kişiye model adı verilir. Bir davranışı gözleyen kişiyle model arasında birtakım özellikler vardır (Senemoğlu, 2004; Güngör, 2003).

- Yaş: Kendi yaşına uygun modelleri seçerler.
- Cinsiyet: Kendi cinslerinin davranışlarını model alırlar.
- Karakter: Toplumda öne çıkmış iyi karakterli kişiler örnek alınır.
- Benzerlik: Ortak noktaların olduğu kendilerine benzeyen kişiler daha çok model alınır.
- Statü: Yüksek statülü kişiler daha çok model alınır.

Yetişkinler, çocuklara iyi model olma sorumluluğundadır. Çocuklar, ahlaki akıl yürütme yöntemlerini, eleştirel ve çok boyutlu düşünme becerilerini, duygularını yansıtmayı sosyal ilişkilerinde öğrenirler. Bu durum özellikle anne babaların ve öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecinde birbirleriyle uyumlu ve tutarlı model davranışları göstermelerini gerektirmektedir. Sosyal öğrenme kuramcıları için ahlaki olgunluk ve kuralları benimseme, sadece dürüst ve doğru davranışlarda bulunabilen insanlar için geçerlidir (Senemoğlu, 2004; Güngör, 2003).

2.4.2.4 Bilişsel Yaklaşımın Göre Kural Bilincinin Gelişimi

Bilişsel yaklaşıma göre ahlaki olgunluk ve kuralları benimseme; ancak adil ahlaki yargılarda bulunabilen bireylerde gerçekleşebilir (Güngör, 2003).

Ahlak gelişimini bilişsel yaklaşıma göre ele alan kuramcılar, farklılıklarla birbirini izleyen evreler olarak kabul etmişlerdir. Yani bilişsel kuramlar, ahlak gelişimini, bireyin bilişsel gelişimi ile birlikte ele alır. Ahlak gelişimi konusundaki çalışmalarda, bireyin zekâ, yaratıcılık, düşünme ve problem çözme becerisi gibi bilişsel süreçlerin bu görüş kapsamında incelenmesi gerekmektedir. Çünkü kişinin geliştirdiği ahlaki

yargı; çevre ile etkileşimle doğar, bilişsel unsurları baskın şekilde içerir (Güngör, 2003). Bilişsel yaklaşıma göre Piaget ve Kohlberg ele alınacaktır.

2.4.2.4.1 Piaget

Piaget; çocukların, yetişkinlerden çok farklı düşünme süreçleri olduğunu ortaya koymuştur. Piaget'nin geliştirdiği kuramın özünde, çocukların bilgiye ulaşma yöntemlerinin incelenmesinin; bilginin nasıl oluşup geliştiğinin anlaşılmasına katkı sunacağı vardır (Çapan, 2005).

Piaget, öğrenmeyi yaşa bağlı bir süreç olarak kabul eden zihinsel gelişim kuramına dayanarak açıklamıştır. Zihinsel gelişimi açıklamaya yönelik olarak farklı ve kapsamlı bir bakış açısı ortaya koymuş, bu süreci doğumdan başlayan ve yetişkinliğe kadar devam eden dört dönemde ele almıştır. Dönemler ilerledikçe çocukların kavrama ve problem çözme yeteneklerinde niteliksel gelişmeler görülmekte ve her bir dönem kendisinden önce gelen dönemlerin özelliklerini de içermektedir (Çapan, 2005).

- Duyusal motor dönem (0-2 yaş)
- İşlem öncesi dönem (2-7 yaş)
- Somut işlemler dönemi (7-11 yaş)
- Soyut işlemler dönemi (11-15 yaş)

Piaget Ahlak Gelişimi

Piaget'e göre ahlak gelişimi, bilişsel gelişime paralel şekilde ilerler. Ona göre bilişsel gelişimi etkileyen faktörler, ahlak gelişimini de etkiler. Bu nedenle ahlak gelişiminde üst düzey gelişim gösterilebilmesi için bilişsel gelişimde üst düzey gelişimin gerçekleşmesi gerekir. Ancak bu durum, üst düzey bilişsel gelişime ulaşmış kişilerin mutlaka üst düzey ahlaka sahip olduklarını göstermez (Çapan, 2005).

Piaget ahlak gelişimini üç evrede ele almıştır:

1. Ahlak Öncesi Evre (0-5 yaş)

Piaget, çocukların 5 yaşına kadar çevresinde gördüğü olayları taklit ettiğini, yani çevrelerinde gördükleri olayların ya da anlamlarının ne olduğu hakkında fikir sahibi

olmadıklarını savunur. Yetişkinlerin otoritesine sorgulamadan bağlıdırlar. Bu dönem Piaget'nin bilişsel kuramında duyuşsal motor ve işlemler öncesi döneme denk gelmektedir. Çocukta bu dönemde hakim olan benmerkezci yapı, empatinin olmasını engellemektedir (Erden ve Akman, 2000).

2. Dışa Bağımlı Ahlak Evresi (6-10 yaş)

6-10 yaş arasındaki çocuklar, artık çevrelerindeki olayları ve anlamlarının bir kısmını anlamaya başlarlar. Kurallara mutlak uyum, dönemin en temel özelliğidir. Çocuklara göre kural, büyük bir otorite tarafından konulmuştur ve sorgulanamaz. Yanlış davranış, bu dönemdeki çocuklara göre doğal olarak ceza gerektirir. Fakat kesin ve değişmez olarak kabul ettikleri bu kurallara uymakta zorlanırlar. Olayların nedeni ya da niyeti değil, nesnel sonucu önemlidir (Erden ve Akman, 2000).

3. Ahlaki Özerklik Evresi (11 yaş ve üzeri)

Çocuklar, kuralların insanlar tarafından konulan şeyler olduğunu, isteğe ve faydasına göre değiştirilebilecek şeyler olduğunu anlarlar. Bir kural çiğnenmişse sonuçtan önce nedene ve niyete bakılır ve ahlaki değerlendirme buna bağılı olarak yapılır. Bu evrede nesnel sorumluluk yerine öznel sorumluluk öncelikli hale gelmiştir (Erden ve Akman, 2000).

2.4.2.4.2 Kohlberg

Kohlberg, Piaget'in ahlak kuramını yeniden anlamlandırmıştır. Kohlberg, Piaget'in ahlak kuramındaki temel doğrulara bağılı kalmış, bunun yanında, ahlaki ikilemler içeren bazı hikayeler kullanmıştır. Bu hikayelerde, bireyin davranışları "doğru – yanlış" cevaplarıyla ilişkilendirilmiştir; fakat Kohlberg ahlak gelişimi kuramını "doğru – yanlış" cevaplarına göre değil, bu cevaplara yapılan açıklamalarla ortaya çıkarmıştır. Kohlberg'e göre ahlaki evreler düzenli bir sıra izlemekte, bir sonraki evreye ancak bir önceki evre sindirilince geçilebilmektedir. Evreler arasında ardışıklık söz konusudur ve geriye dönüş yoktur. Her birey farklı evrelerde sonlanabilir. Dolayısıyla bireysel ahlak, toplumsal ahlaka göre ön plandadır. Bilişsel gelişim, ahlaki gelişim için ön koşuldur fakat yetersizdir. Ahlaki gelişim için empati olması şarttır. Ancak bu durum ceza ve itaat eğiliminden sonra geçerlidir (Yavuzer, 2000).

Kohlberg'e göre üst düzey ahlaka ulaşmak için üst düzey bilişsel gelişime ihtiyaç vardır. Yani; üst düzey ahlaka sahip bireyler kesinlikle soyut düşünmektedir; ancak her soyut düşünen birey, üst düzey ahlaka sahip olmayabilir (Arı, Çağdaş ve Seçer, 2002).

Kohlberg, insanların altı yargı aşamasını üç düzeyde geçirdiğini belirtmiştir.

1. Gelenek Öncesi Düzey:

- Ceza ve İtaat Eğilimi
- Saf Çıkarıcılık

2. Geleneksel Düzey

- İyi Çocuk Eğilimi
- Kanun ve Düzen Eğilimi

3. Gelenek Sonrası Düzey

- Toplumsal Sözleşme Eğilimi
- Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi

Kohlberg'in ahlak gelişim evreleri aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır:

1. Gelenek Öncesi Düzey

Gelenek öncesi düzeyde, ihtiyaçlar karşılanırken otoriteye itaat ve çıkarlar göz önünde tutulmaktadır. Davranışın fiziksel etkileri önemlidir ve id baskındır. Birey sadece kendi davranışlarına odaklıdır.

- Ceza ve İtaat Eğilimi: Doğru ve yanlış için sadece davranışın sonucuna bakılır. Cezalandırılan davranış yanlış, cezalandırılmayan davranış doğrudur. Kurallar tamamen dışsaldır ve fiziksel olarak güçlü kişiler tarafından konulur. Otoriteye göre hareket edilir. Otoritenin olup olmamasına göre davranışların yapılıp yapılmayacağına karar verilir.

Saf Çıkarıcılık (Araçsal İlişkiler Eğilimi): Çıkara dayalı iletişim söz konusudur. İyiliğin de kötülüğün de eşit şekilde paylaşıldığı evredir. İhtiyaçların karşılanması için kurallara uyulur ve her şey karşılıklıdır (Arı, Çağdaş ve Seçer, 2002).

2. Geleneksel Düzey

Birey için sadece kendisi önemli olmayıp, başkalarının da düşünüldüğü bir dönemdir. Empati yaşanmaya başlar. Bireyin bulunduğu grubun ihtiyaçları önemlidir. Kabul görme durumu söz konusudur. Kişiler arası ilişkiler kurulmaya başlanır.

- İyi Çocuk Eğilimi (Kişilerarası Uyum): İyi davranış, başkalarını mutlu eden, onaylanan ve takdir edilen davranıştır. Başkaları tarafından sevilmemek ve onaylanmamak, kaçınılması gereken bir durumdur. Saf çıkarıcılık dönemindeki mutlak eşitlik, yerini anlayışa bırakır. Birey hem kendisi hem de başkalarının gözünde iyi bir insan olma ihtiyacındadır ve empati yapmaya başlamasıyla beraber kendisine de iyi davranılmasını bekler (Bozkurt, 2017).
- Kanun ve Düzen Eğilimi (Toplumsal Uyum): Toplumsal düzenin korunması esastır. Kurallar, toplumun düzeni için olmazsa olmazdır. Bu nedenle kanunların, yönetmeliklerin değiştirilmesine, ihlal edilmesine karşı çıkarlar. Kural ve otoriteye itaat etmek yerine sürdürmek gerektiğine inanılır. Eşitlik ilkesi, kimseye ayırım yapılmadan yasaların herkese uygulanması olarak ele alınır (Aydın, 2003).

3. Gelenek Sonrası Düzey (İlkeli Ahlak)

Çıkarıcılığın tamamen bittiği, bağımsız değerlerin olduğu dönemdir. Toplumsal düzenin ya da kanunların sorgulanabildiği dönemdir. Kurallar reddedilmez. Kurallara sorgulandıktan ve değerlendirildikten sonra uyulur. İnsan haklarının savunulduğu, evrensel değerlerin oluşturulduğu evredir. Kohlberg, büyük bir çoğunluğun geleneksel düzeyde kaldıklarını, gelenek sonrası düzeye çok az sayıda insanın çıkabileceğini belirtmiştir.

- Toplumsal Sözleşme Eğilimi: Doğru davranış, herkesin farklı düşüncelere sahip olabileceğini kabul etmek ve çoğunluğa ters düşse bile yaşam ve

özgürlük gibi temel hakları korumaktır. Toplumun üstünde bir bakış açısı söz konusudur. Kanunlara, hakları koruduğu için uyulur ancak adaletli olmayan kanunlara itaat etmek yerine kanunların değiştirilmesi gerektiğine inanılır.

Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi: Doğru ve yanlış; toplumun kurallarıyla değil, kişinin vicdanı ve ahlak ilkeleriyle tanımlanır. Bu ilkeler, insan haklarının eşitliğini, evrensel adalet ilkelerini ve insan onuruna saygıyı içerir. Tüm insanlığın yararı düşünülür. Bu ahlaki ilkeler, yasalardan ve kanunlardan daha önemlidir (Arı, Çağdaş ve Seçer, 2002).

Kohlberg'in ahlak gelişiminin bazı özellikleri vardır:

1. Gelişim evreleri birbirini takip ederek devam eder.
2. Gelişim, herhangi bir evrede sona erebilir.
3. Bireyin ahlaki yargısı bazen bir üst ya da bir alt evreye yoğunlaşsa da, baskın olarak bir evrede kalır.
4. Birey, baskın olduğu evredeki düşüncesinden bir alt evredeki düşünceye yöneltilemez, ancak bir üst evredeki düşünceye yöneltilebilir.
5. Yaş, her zaman ahlak gelişiminin göstergesi değildir. Gençlerin, yetişkinlerden daha üst evrelere ulaştığı görülebilir.
6. Ahlaki gelişim için bilişsel gelişim gereklidir, ancak yeterli değildir.
7. Empati, ahlaki gelişimi için gereklidir ancak yeterli değildir (Aydın, 2003).

2.4.3 Kural Bilinci Gelişimini Etkileyen Faktörler

2.4.3.1. Kalıtım ve Çevre

Gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Anne babanın özelliklerini almış olması kalıtımın etkisini, dil gelişimi, toplumsal davranışlar gibi konularda da çevrenin etkisini söylemek mümkündür. Bireyin oluşumundan itibaren getirdiği DNA yapısı, beraberinde birçok özelliği taşır. Ayrıca bireyin ailesi, arkadaşları, yaşadığı çevre, anne babanın geçmiş yaşantısı gibi olgular, bireyde kural bilinci gelişimini etkilemektedir (Aydın, 2003).

2.4.3.2. Anne-Baba Tutumları

Aileler çocuk sahibi olduktan sonra yetiştirme konusunda genellikle geleneksel yöntemlerle bilgi sahibi olurlar. Aile büyüklerinin bu konuda söz sahibi olması, anne babanın deneyimsiz olması, söylenilenlere uyulmasını beraberinde getirir. Anne babalık, ciddi hazırlık gerektiren, sorumluluk isteyen, bilgi ve beceri edinmeyi gerektiren önemli bir olgudur. Anne babaların genel tutum ve davranışları, çocukların hangi davranışları öğreneceği konusunda önemli bir yer tutar. Otoriter ya da aşırı hoşgörülü olunması, çok kuralcı ya da demokratik olunması gibi durumlar, çocukların kural bilincinin nasıl oluşacağına önemli etki sahibidir (Arı, Çağdaş ve Seçer, 2002).

2.4.3.3 Cinsiyet

Çocukların gelişim görevlerinden biri, toplumsal davranışlar konusunda kadın ve erkek olarak rollerini öğrenmektir. Cinsiyet rolü; eril ya da dişil davranışları, tutumları, düşünme biçimlerini ve değerleri vb. kapsar. Çocuklar, kimliklerini erkek ya da dişi olarak tanımlamayı, bu tanımların uygun davranışlarını öğrenirler. İçinde yaşadığımız toplum, cinsiyetimize göre neler yapıp yapmayacağımızı bize öğretir. Anne babalar, öğretmenler, akrabalar ya da başkaları, sadece kendi cinsiyetine uygun davranmayı öğretmekle kalmayıp, tersi davranışları da eleştirip baskı kurabilirler. Bu sosyal baskı, rolü gereği daha fazla kurala uymayı gerektirecek ya da serbest bırakılması, kurallara uyma konusunda esnek davranmasına sebep olabilecektir (Aydın, 2003).

2.4.3.4. Eğitim

Çocuk eğitiminde önemli olan iki boyut; aile ve okuldur. Gelişimin en kritik dönemleri olan ilk çocukluk çağı, çoğu toplumlarda aile yanında geçmektedir. Bu nedenle bu kritik dönemde çocuğun doğru yöntemlerle yetiştirilmesi ve bunun için ailelerin kendilerini geliştirmeleri çok önemlidir. Okul çağından itibaren anne ve babalar, çocuğun gelişim sorumluluğunu öğretmenleriyle paylaşmaya başlar. Eğitim sürecinde öğretmenin çocuklara ilişkin daha bilgili olması, sürecin daha verimli geçeceğini düşündürmektedir. Aile ve okul işbirliği içinde var olan eğitim sistemi, çocukların kurallara uyma davranışını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyecektir. Gelişimlerine bilinçli olarak olumlu katkı sunulmasını sağlayan bir sistem, tüm toplumlarda arzu edilen bir durumdur (Arı, Çağdaş ve Seçer, 2002).

2.4.4 Kural Bilinci ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Feldman (2001), yaptığı çalışmada, demokratik okullarda çocukların ve ergenlerin ahlaki davranışlarını incelemiştir. Demokratik okullardaki 4-19 yaş arasındaki 220 öğrencinin kendilerinin seçmiş oldukları etnografik çalışmalardan veriler elde edilmiştir. Üç yıl boyunca okul kurallarını ihlal eden öğrencilerin hikayeleri incelenmiştir. Demokratik olarak seçilmiş bir okulun, öğrencilerin gelişim düzeylerini olumlu etkilediği ve Kohlberg'in ahlaki yargı tezini desteklediği ortaya çıkmıştır.

Maylan (2002), yaptığı çalışmada, "ilk çocuklukta öğretmen öğrenci ahlaki müzakeresi nasıl yaşanmalıdır?" sorusuna cevap aramıştır. Öğretmenin kendi meslek ahlakını geliştirmesiyle öğrencinin ahlaki gelişimine katkı sunup sunmadığını incelemiştir. Araştırmanın başında çocuk, mesleki sorumluluğun başı olarak görülürken, araştırma sonucunda öğretmen sorumluluğunun önemli olduğu ve her öğrenci ile öğretmen arasında farklı sosyal duyarlılık oluşabileceği ortaya çıkmıştır.

Çapan (2005), yaptığı çalışmada, 3-11 yaş çocuklarının ahlak gelişimlerini Piaget'nin ahlaki gelişim kuramına göre incelemiştir. Geliştirdiği ahlaki yargı ölçeği ile ahlaki yargıları demografik değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. 747 kişilik örneklem üzerinde yapılan çalışmada, ölçeğin, çocukların ahlaki yargı düzeylerini ölçmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; Piaget'nin temel önermelerinin devam ettiği, ahlaki gelişimin bilişsel gelişime paralel olarak geliştiği, üst düzey ahlaki yargıda bulunma yaşında değişiklikler olabileceği görülmüştür.

Seçer ve Sarı (2006), yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerini çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak ele almışlardır. Çalışma sonucunda okul öncesi eğitimin, çocukların ahlaki ve sosyal gelişimlerini destekleyici etkinlikler içerdiği, okul öncesi eğitime devam eden çocukların, etmeyen akranlarına göre ahlaki gelişimde daha ileri düzey gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dipi (2009), yaptığı çalışmada ilköğretim 1,2 ve 3. Sınıf öğrencilerinin kural kavramı gelişimlerini incelemiştir. 405 öğrenciyle yapılan çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen kural bilinci ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya göre; öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimindeki artış, davranışsal boyutta da artış

sağlamakta; birindeki düşüş, diğesinde de düşüşe neden olmaktadır. Sınıflar açısından kural bilinci kazanımlarının çok farklılaşmadığı, ebeveyn eğitim düzeyinin, sosyo ekonomik düzeyin alt ve üst gruplarında farklılaşmalara sebep olduğu ortaya çıkmıştır.

Tetik (2018), yaptığı çalışmada, ilköğretim çağı çocuğunun ahlâk gelişiminde manevi değerlerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bunun için, 11–12 yaş dönemindeki çocuğun ahlâk gelişiminde Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi eğitiminin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, DKAB öğretiminin davranışlar üzerinde olumlu etkisi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bilgilerden yola çıkarak kısaca özetlemek gerekirse; kural bilincinin gelişimi için soyut düşünme becerisi gerekmektedir. Oyunlar, soyut konuların anlaşılmasında, somutlaştırılmasında oldukça etkili bir yöntemdir. Oyun esnasında birçok kuralın öğretilebileceği düşünülmektedir. Oyunların kendine özgü kuralları olması, bu kurallara oyunun gereği uyulma zorunluluğu olması, çocuklara kurallara uymayı öğretir. Bu durum çocuğun büyüdüğünde kurallara uymasını ve toplumla uyumlu hale gelmesini kolaylaştırır. Sıra beklemek, başkalarının haklarına saygı duymak, sınırlamalara saygı göstermek, başkalarını dinlemek, haklarına sahip çıkmak gibi birçok sosyal beceriyi beraberinde getirir. Çocuklar oyunda, kurallara uymayı ve kuralları yorumlamayı öğrenir. Yaşlarına bağlı olarak kuralları yorumlama biçimleri değişiklik gösterebilir ancak oyunun kurallarının tüm oyuncular için geçerli olması, eşitlik ortamını sağlayarak eşitliği çocuklara yansıtmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırma ilköğretim öğrencilerinde derslerde eğitsel oyun kullanımının ilköğretim öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ve kural bilincine etkisinin incelendiği yarı deneysel bir araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu yarı deneysel araştırma iki farklı deney grubu ve iki farklı kontrol grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk deney grubu ve kontrol grubundaki öğrenciler uygulamalardan önce ve uygulamalardan sonra okula bağlanma düzeyleri değerlendirilirken, ikinci deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kural bilinci uygulamalardan önce ve uygulamalardan sonra değerlendirilmiştir.

Tablo 1’de birinci deney ve kontrol grubuna uygulanan araştırma deseni, Tablo 2’de ikinci deney ve kontrol grubuna uygulanan araştırma deseni görülmektedir.

Tablo 1. Birinci Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Araştırma Deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Deney Grubu	Kişisel Bilgi Formu Okula Bağlanma Ölçeği	Derslerde eğitsel oyun kullanımı	Kişisel Bilgi Formu Okula Bağlanma Ölçeği
Kontrol Grubu	Kişisel Bilgi Formu Okula Bağlanma Ölçeği	Klasik Ders Anlatımı	Kişisel Bilgi Formu Okula Bağlanma Ölçeği

Tablo 2. İkinci Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Araştırma Deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
------	--------	-------	---------

Deney Grubu	Kişisel Bilgi Formu Kural Bilinci Ölçeği	Derslerde eğitsel oyun kullanımı	Kişisel Bilgi Formu Kural Bilinci Ölçeği
Kontrol Grubu	Kişisel Bilgi Formu Kural Bilinci Ölçeği	Klasik Ders Anlatımı	Kişisel Bilgi Formu Kural Bilinci Ölçeği

Tablo 1 de görüldüğü gibi birinci çalışma grubundaki öğrenciler öntest olarak Kişisel Bilgi Formu ve Okula Bağlanma Ölçeğini cevaplamıştır. Süreç içerisinde deney grubundaki öğrencilere derslerde eğitsel oyun kullanarak öğretim gerçekleştirilirken, kontrol grubundaki öğrencilere klasik ders anlatımıyla öğretim gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda ise her iki gruptaki öğrenciler tekrar Kişisel Bilgi Formu ve Okula Bağlanma Ölçeğini cevaplamıştır. Benzer şekilde, Tablo 2 de görüldüğü gibi ikinci çalışma grubundaki öğrenciler öntest olarak Kişisel Bilgi Formu ve Kural Bilinci Ölçeğini cevaplamıştır. Süreç içerisinde deney grubundaki öğrencilere derslerde eğitsel oyun kullanarak öğretim gerçekleştirilirken, kontrol grubundaki öğrencilere klasik ders anlatımıyla öğretim gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda ise her iki gruptaki öğrenciler tekrar Kişisel Bilgi Formu ve Kural Bilinci Ölçeğini cevaplamıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırma iki farklı çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk çalışma grubunu 321 ilkokul öğrencisi (165 deney, 156 kontrol) oluşturmuştur. Bu çalışma grubundan okula bağlanma ile ilgili veriler toplanmıştır. İlk çalışma grubunu oluşturan bireylerin 161'i (%50.2) kadın ve 160'ı (%49.8) erkektir. İlk çalışma grubunun deney ve kontrol grubunu altı farklı ilköğretim okulundan seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. İlk çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 118'i (%36.8) ikinci sınıf, 103'ü (%32.1) üçüncü sınıf, 100'ü (%31.2) dördüncü sınıf öğrencisidir. İkinci çalışma grubunu 226 (121 deney, 105 kontrol) ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Bu çalışma grubundan kurallara uyma ile ilgili veriler toplanmıştır. İkinci çalışma grubunu oluşturan bireylerin 103'ü (%45.6) kadın ve 123'ü (%54.4) erkektir. İkinci çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 49'u (%21.7) birinci sınıf, 66'sı (%29.2) ikinci sınıf, 57'si (%25.2) üçüncü sınıf, 54'ü (%23.9) dördüncü sınıf öğrencisidir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Öğrencilerin okulu, cinsiyeti, sınıf düzeyi hakkında bilgi toplamak amacıyla bu form kullanılmıştır. Form her iki çalışma grubunu oluşturan öğrenciler tarafından cevaplanmıştır.

Okula Bağlanma Ölçeği: Öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini ölçmek amacıyla Savi (2011) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilen Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek sadece birinci çalışma grubunu oluşturan öğrencilerde kullanılmıştır. Ölçek 13 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek okula bağlanma, arkadaşlara bağlanma ve öğretmenlere bağlanma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve alt boyutlar bağlamında ya da toplam puan alınarak kullanılabilir (Savi, 2011). Bu çalışmada ölçek toplam puanları kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanların artması öğrencilerin okul bağlanma düzeylerinin arttığına işaret etmektedir. Savi (2011) ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğini açıklayıcı faktör analizi, test-tekrar test güvenilirliği, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ve madde toplam korelasyonları aracılığıyla incelemiştir. Savi (2011) ilkökul ve ortaokul öğrencilerinden oluşan bir örnekleme gerçekleştirdiği açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin madde faktör yük değerlerinin .47 ile .84 arasında değiştiği ve üç faktörün toplam varyansın yaklaşık olarak %58.69'unu açıkladığını bildirmiştir. Ölçeğin 20 gün arayla uygulanması sonucu Savi (2011) tarafından bildirilen test tekrar test güvenilirliği tüm ölçek için .85'dir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise tüm ölçek için .84 olarak bildirilmiştir (Savi, 2011). Ölçeğin eş değer yarılar güvenilirliği (Gutman Split Half) ise .78 olarak bildirilmiştir. Ölçeğin maddelerinin madde toplam korelasyon değerlerinin ise .66 ile .85 arasında değiştiği bildirilmiştir. Ölçekten örnek bir madde "Sınıfımda sevdiğim birçok arkadaşım var." şeklindedir.

Kural Bilinci Ölçeği: İlkokul öğrencilerinin kurallara uyma eğilimlerini ölçmek amacıyla Dipi (2009) tarafından geliştirilen Kural Bilinci Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 26 maddeden oluşmakta olup, sınıf öğretmenlerinin her bir öğrencinin kurallara uyma davranışını değerlendirdiği beşli Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek ikinci çalışma grubunda kullanılmıştır. Her bir ölçek ifadesini değerlendiriciler değerlendirdikleri öğrenciler için ne düzeyde uygun olduğunu *Fikrim yok* 'dan (0)

Her zaman'a (5) uzanan seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmektedir. Ölçekten alınana puanların artması öğrencilerin kurallara uyma eğiliminin arttığına işaret etmektedir. Dibi (2009) ölçeğin geliştirme çalışmalarında açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, güvenirlilik analizleri gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin bilişsel/duygusal ve davranışsal olmak üzere iki faktörden oluştuğu, doğrulayıcı faktör analizinde ise bu faktörlerdeki maddelerin madde faktör yük değerlerinin .44 ile .81 arasında değiştiği bulunmuştur. Gerçekleştirilen güvenirlilik analizleri sonucunda ise ölçeğin tüm maddelerinin üst %27'lik grupta ve alt %27'lik grupta yer alan bireyleri anlamlı bir şekilde ayırt edebildiği, bilişsel/duygusal alt boyutta yer alan maddelerin .51 ile .83 arasında davranışsal ve davranışsal alt boyutun .56 ile .83 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin bilişsel/duygusal alt boyutunun Cronbach alpha iç tutarlılık değeri .94 iken davranışsal alt boyutun Cronbach alpha iç tutarlılık değerinin .92 olduğu bildirilmiştir. Ölçek alt boyutlar bağlamında ya da toplam puan alınarak kullanılabilir (Dipi, 2009). Bu araştırmada öğrencilerin genel kural bilincinin ölçülmesi amaçlandığından toplam puan alınarak kullanılmıştır. Ölçekten örnek bir madde "Kuralların ne anlama geldiğini ve nedenini kavrar." şeklindedir.

3.4 Uygulama Süreci

1. İlk olarak çalışmanın yürütüleceği okullar belirlendi. Okul idareleriyle görüşmeler yapılarak durumları hakkında genel bilgi alındı.
2. Çalışmanın sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındı (EK-2).
3. Kontrol grubu ve deney grubu okullara ön testlerin uygulama öncesi bilgilendirme yapılarak çalışmaya katılmak isteyen sınıflar belirlendi. Ön test yapılacak öğrenci sayıları belirlenerek ölçekler hazırlandı.
4. Kontrol ve deney grubu okullarda ön testler, bilgilendirmeden bir hafta sonra Ekim ayında uygulandı.
5. Deney grubu okullarda ön test uygulamasından sonra öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilerek uygulamalar için gönüllü öğretmenler belirlendi.

6. Belirlenen gönüllü öğretmenler, uygulamalar öncesinde Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün hizmet içi eğitim onayıyla eğitime alındı. Eğitimlerde oyun, oyunlaştırma, oyun temelli öğrenme, yaratıcı drama teknikleri, materyal geliştirme teknikleri, etkili ve eğlenceli ders işleme teknikleri, oyunun çocuk gelişimine katkısı gibi konularda uzman kişiler tarafından eğitimler verildi. Süreç boyunca ele alınacak kazanımlara ilişkin öğretmenlerin oyun tasarımları ya da oyun uyarlamalarına yönelik çalışmalar yapıldı.
7. Eğitimler tamamlandıktan sonra Kasım ayında deney grubu okullarda gönüllü öğretmenler tarafından oyun temelli öğrenme yöntemiyle dersler uygulanmaya başlandı. Her konuya uygun şekilde oyunlar kullanıldı. Kontrol grubunda dersler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanmış olan öğretmen kılavuz kitabına uygun şekilde işlenmeye devam edildi.
8. Uygulamalar süresince, araştırmacı tarafından aynı okulda uygulama yapan öğretmenlerin haftalık toplantılar yapması, tüm deney grubu okullardaki uygulama yapan öğretmenlerin ise aylık toplantılar düzenleyerek süreci değerlendirmeleri, aksayan ya da iyi yapılan çalışmaların görüşülmesi sağlandı.
9. Yapılan tüm uygulamalar, hazırlanmış oyun öğretim formlarına yazılarak kayıt altına alındı ve uygulama yapan tüm öğretmenlerin formları paylaşmaları sağlandı (EK-1).
10. Eğitim öğretim yılı sonunda deney ve kontrol grubu okullarda aynı öğrencilere son test çalışması yapıldı.

3.5. Çalışmada Kullanılan Oyunlardan Örnekler

3.5.1 Perde Oyunu

Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar tüm öğrencilerin seviyesine uygun, birçok farklı konuda kullanılabilecek bir oyundur.

Araç gereç: Bir adet masa örtüsü ya da 2x2 boyutlarında bir kumaş

Uygulanışı:

Öğrenciler eşit sayıda ikiye ayrılır. İki gönüllü öğrenci seçilerek masa örtüsünü paravan gibi tutmaları istenir. İkiye ayrılan grupların örtünün etrafında yerlerini almaları istenir.

Gönüllü olan katılımcıların üçe kadar sayıp örtüyü indirmeleri, o sırada her iki gruptan da birer kişinin karşılıklı gelmesi istenir. Örtü indirildiğinde karşıdaki kişinin adını önce söyleyen kişinin kazandığı, ismi söylenen kişinin karşı taraftaki gruba dahil olacağı açıklanır. Gruptaki herkesin örtünün arkasında en az bir kez yer alması gerektiği söylenir. Her iki grupta da tüm katılımcılar oyuna dahil olduktan sonra ya da belli sayıda üstünlük olduğunda oyun sonlandırılır.

UYARLAMALAR: Tanışma oyunu olarak kullanılan perde oyunu, derslere ilişkin şu kazanımlarda kullanılabilir: Coğrafi bölgeler-şehirler, İngilizce renkler, noktalama işaretleri eksikliği bulma, yüzlük yuvarlama, işlemler - sonuçlar(toplama-çıkarma), nesne gösterme – adını söyleme, kimya- elementlerin simgesini gösterme, tek – çift sayılar, eş anlamlı-zıt anlamlı kelimeler, duygu resimleri – duygu isimlerini söyleme, kartlara üç basamaklı sayıları yazma ve okuma, mesleklerle ilgili alet resimleri ve meslekleri eşleştirme, ülke ve başkent, bayrak ve ülke, il ve plaka / il ve bölge, sıfatlar, kelimeyi okuma vb...

3.5.2 Ara-Bul

Eşleştirme yapılabilecek tüm konularda kullanılır.

Araç-gereç: Öğrenci sayısı kadar soru-cevap kartları

Uygulanışı:

Uygulamanın yapıldığı mekanın farklı yerlerine birbirinin eşi ya da cevabı olan kağıtlar öğrencilerin görmeyeceği şekilde ayrı ayrı yerleştirilir. Öğrencilere farklı yerlerde birbirinin eşi ya da cevabının bulunduğu kağıtlar olduğu söylenir. Herkesin bu kağıtları aramaları ve bulduklarında eşlerin ya da soru cevapların bir araya gelmeleri istenir. Kağıtlarda yazılabilecek konular şunlardır:

- Savaşların sebepleri ve sonuçları
- Milli bayramların tarihleri ve isimleri

- Elementler ve sembolleri
- Matematikte kesirler ve görsel ifadeler
- Geometrik şekiller ve simetrisi
- Romen sayılar ve okunuşları
- Trafik levhaları ve anlamları
- İngilizce meslekler ve resimleri
- Örnek olay ve değerler,
- Cümle içinde noktalama işaretleri
- Ayrılmış hecelerden anlamlı kelime oluşturma.(la-le , lale)
- Toplama işlemi ve sonuçları
- Ülkelerin adı ve başkentleri,
- Eş anlamlı kelimeler

3.5.3 Elden Ele Top İle İlerleme

Araç-gereç: top, iki grup için hazırlanmış oyun kartları

Uygulanışı:

Oyuncular iki gruba ayrılır ve arka arkaya dizilirler. Oyuncuların sıra oldukları yerin önünde ve arkasında birer masa bulunmaktadır. Her iki masada da aynı eşleştirme kartlarından bulunmaktadır. Öndeki masa başlangıç, aradaki ise eşleştirme kartlarının olduğu masadır. Lider topu en öndeki oyunculara verir. Liderin komutuyla birlikte öndeki oyuncunun topu başının üstünden arkadaki oyuncuya vermesiyle oyun başlar. Top en arkaya ulaştınca topu alan oyuncu arka masaya gider. Eşleştirilecek iki kartı alıp topla birlikte en öne giderek öndeki masaya kartlarını bırakır ve arkadaki oyuncuya topu vererek oyuna devam eder. Oyun, masada kartlar

bitene kadar devam eder. Oyun sonunda en çok doğru eşleşme yapan takım belirlenir.

3.5.4 Mayın Tarlası

Amacı: Sıralama gerektiren konuların kazanılmasında kullanılan bir oyundur.

Araç-Gereç: 64 adet a4 kağıdı, ya da 8x8 ebatlarında hazırlanmış branda

Uygulanışı:

Sekize sekiz kâğıtlar alana yerleştirilir. Çeşitli kombinasyonlar öğretmen tarafından önceden hazırlanır. Her sırada mayınlar vardır. Katılımcılar eşit sayıda olacak şekilde gruplara ayrılır, mayınların bulunduğu şablonlar gruplara dağıtılır ve incelemeleri için bir dakika süre verilir. Daha sonra gruplar belirledikleri yoldan el ele tutuşarak, her sırada basılması gereken yere basarak ilerler. Herkes önündeki kişiyi takip eder. Mayınlara basmadan tüm grubun tarladan geçmesi gerekmektedir. Yanlış yere basıldığında 'BİP' uyarısıyla grup tekrar başlar. Grubun en önündeki kişi en arkaya geçer ve sıradaki kişi en öne gelir. Oyun farklı zorluk derecelerine göre oynatılabilir, mayın sayısının arttırılması oyunu zorlaştıracaktır. Mayın belirleyip onun dışında bir güzergah belirlenmesi yerine basılması gereken yerler işaretlenebilir ve sadece o yerden geçilmesi istenebilir. Oyunda mayın yerine kağıtlara farklı sayılar, ok işaretleri, kelimeler yazılarak konunun içeriğine göre yönergeler verilebilir. Farklı şekillere uygulanabilecek güçlü oyunlardan biridir. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenciler beşer kişilik gruplara ayrılır. Sekize sekiz hazırlanmış mayın tarlası alanında bulunan kağıtların üstüne sayılar yazılır(5, 10, 15, 20, 25, 50, 75, 100). Öğretmen, gruplara farklı sayılar verir. Dört işlem becerisiyle mayın tarlasındaki sayıları kullanarak verilen sayıyı veya o sayıya en yakın değeri bulmaları istenir. Sıra atlanmaz. Bir sırada arka arkaya olmak şartıyla en fazla iki sayıya basılabilir. Oyun istenilen sırada bitirilebilir. Herkesin çözümü farklı olmalıdır. Gruplar işlemi tamamladıktan sonra grup lideri işlemi mayın tarlası üzerinde gösterir. Grup üyeleri lideri takip ederek turu bitirir. Oyun böyle devam eder.

Mayın tarlası oyunu, benzer şekilde harfler kullanılarak en uzun anlamlı kelimeye ulaşılması istenerek oynatılabilir. Aydınlanma aletlerinin oluşum sırası, savaşlarda kullanılan cephelerin sırası, kelimelerle anlamlı cümle kurma gibi farklı durumlara uyarlanabilir.

3.5.5 Renkli Mayın Tarlası

Amacı: Grubun dikkatini yoğunlaştırmasına destek olmak, birlikte çalışma becerilerini geliştirmek, öğrencilerin kısa süreli belleklerini güçlendirmektir.

Araç-Gereç: 5 farklı renkte beşer adet A4 kağıdı

Uygulanışı:

5 farklı renkte A4 kağıtları 5x5 olacak şekilde yere dizilir. Dizilirken her satır ve sütunda aynı renkte kağıtların olmaması gerektiği öğrencilere açıklanır ve öğrencilerin kağıtları dizmeleri istenir. Sınıf beşer kişilik gruplara ayrılır. Her takım için gidilmesi gereken bir yol belirlenir. Takımlar sıra ile o yolu bulmaya çalışırlar, yanlış bir renge basan kişi için uyarı sesi çıkarılır. Yanlış basan grubun üyesi, grup sırasının en arkasına geçer ve grubun diğer üyesinin öne gelmesiyle devam edilir. Grup tüm yolu tamamlayana kadar oyuna devam edilir. Tüm gruplar yollarını tamamladığında oyun sonlandırılır.

Renkli mayın tarlası oyunu, konu değerlendirmelerinde her rengi farklı kategorilere ayırarak kullanılabilir.

3.5.6 Hafıza Kartı

Amacı: Çocukların dinleme becerilerini desteklemek, kısa süreli belleklerini güçlendirmek

Araç-Gereç: Yok

Uygulanışı:

Sınıftan iki gönüllü ebe seçilir. Ebeler dışarı çıkarılır. Diğer öğrenciler sınıf içinde ikişerli eş olurlar. Kendi aralarında bir hareket belirlemeleri ve sınıfın farklı yerlerine eşlerinden ayrı olacak şekilde yerleşmeleri istenir. Dışarıdan ebeler geldikten sonra herkes donar, sadece ebelerin dokunduğu kişiler hareketlerini yapabilir. Arka arkaya

aynı hareketi yapan eşlere dokunulursa, ebe eşleri oyundan çıkarmış olur. Tüm eşler bulunduğu oyun, eşler sayılarak ve hangi ebenin kazandığı söylenerek sonlandırılır.

Hafıza kartı oyunu; eşleştirme yapılabilecek tüm konularda ses, hareket, kelime, konuyla ilgili terimler gibi farklı kullanılış şekilleriyle uygulanabilecek bir oyundur.

3.5.7 Meyve Sepeti:

Araç-Gereç: Post-it kağıtlar

Uygulanışı:

Oyuncular çember olur. Her oyuncunun önüne yerlerini göstermek için küçük kağıtlar yerleştirilir. Dört tane meyve adı belirlenir. Örneğin “elma, armut, çilek, karpuz” gibi. Çemberde bir öğrenciden başlanarak sırasıyla bu meyveler her öğrenciye bir meyve adı gelecek şekilde söylenir. Liderin söylediği meyve adını alan öğrencilerin yer değiştirmeleri istenir. Bu sırada lider de çemberdeki yerlerden birini kapmaya çalışır. Kendisine yer bulamayan oyuncu, yeni ebe olur. Ebenin yeni meyve isimleri söylemesiyle oyun devam eder. “Meyve sepeti” denildiğinde tüm öğrencilerin yer değiştirmeleri söylenir.

Öğrencilerin önüne koyulan kağıtlar, oyunun konusuna göre değiştirilebilir. Geometrik şekiller, organ isimleri, noktalama işaretleri, çocuk hakları, akrabalık dereceleri, renkler gibi çeşitlendirilerek, özellikle kavramların öğretilmesine ön hazırlık amacıyla kullanılabilir.

3.5.8 Bardak Taşıma

Amacı: Takım halinde hareket etme becerilerini desteklemek, katılımcıların dikkatini yoğunlaştırmalarını sağlamak, grup içi dayanışmayı arttırmak

Araç-Gereç: Plastik Bardaklar, Paket Lastiği, 1 Metrelik ipler (katılımcı sayısı kadar)

Uygulanışı:

Katılımcılar 4 veya 6 kişilik gruplara ayrılır. Her gruba bir paket lastiği ve her katılımcıya bir metrelik iplerden verilir. İpleri lastiğe bağlamaları istenir. Belli bir mesafede duracak şekilde her grup için iki masa ayarlanır, bir masaya plastik

bardaklardan bir kule oluşturulur ve diğer masa boş bırakılır, grupların ellerindeki lastik ve ipleri kullanarak bardakları boş masaya taşıyarak kule yapmaları ve bunu yaparken ellerini kullanmamaları istenir. Kuleyi önce tamamlayan grup kazanır.

Bardaklar farklı renklerde kullanılarak kulenin bir örüntü oluşturacak şekilde yapılması istenir.

Bardakların üzerine sayılar yazılabilir ve matematiksel bir işleme dayalı dizmeleri istenebilir.

3.6 Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel işlemler SPSS 23 programında gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklemeleri için *t*-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki bireyleri süreç içerisindeki okula bağlanma ve kurallara uyma eğilimi puanlarındaki farklılıkları incelemek amacıyla bağımsız örneklemeler için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki bireylerin süreç içerisindeki okula bağlanma ve kurallara uyma eğilimi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ilk olarak deney grubundaki bireylerin fark puanları hesaplanmış (sontest-öntest) ve bu fark puanları kullanılarak cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için *t*-testi ve sınıf değişkeni için tek yönlü varyans analizi aracılığıyla incelenmiştir. Analizler gerçekleştirilmeden önce Tabachnick ve Fidell'in (2012) önerileri doğrultusunda verilerin doğruluğu, kayıp ve aykırı değerler ve kullanılan istatistiksel analizlerin varsayımları incelenmiştir. Veri setinde kayıp ya da aykırı değere rastlanmamıştır. İstatistiksel analizlerin incelenmesi sonucunda varyansların homojenliği varsayımının bazı analizlerde ihlal edildiği gözlemlendiğinden bu analizlerde *t*-testi sonuçları Welch düzeltmesi yapılarak rapor edilmiştir (Hinton, McMurray ve Brownlow, 2014). Tüm istatistiksel analizlerde hata payı üst sınırı .05 olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

4.1 Birinci Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak ilk çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okula bağlanma ön test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bağımsız gruplar için *t*-testi aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 1 de ilk çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest okula bağlanma puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ve bağımsız gruplar için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3. Okula Bağlanma Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	Ort.	S.s	sd	t	p
Deney	60.70	3.80	285.12	.12	.902
Kontrol	60.63	5.13			

Tablo 3'te görüldüğü gibi ilk çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarına ilişkin gerçekleştirilen bağımsız gruplar için *t*-testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okula bağlanma puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t(285.12) = .12, p > .05$).

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak ilk çalışma grubunda yer alan deney grubu öğrencilerinin okula bağlanma ön test ve son test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımlı gruplar için *t*-testi aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 4'te de ilk çalışma grubunda yer alan deney grubu öğrencilerinin öntest ve son test puanlarına ilişkin okula bağlanma puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ve bağımlı gruplar için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4. Deney Grubu Okula Bağlanma Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	Ort.	S.s	sd	t	p
Öntest	60.70	3.80	164	1.91	.058
Sontest	60.04	1.83			

Tablo 4’te görüldüğü gibi ilk çalışma grubunu oluşturan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarına ilişkin gerçekleştirilen bağımlı gruplar için *t*-testi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest okula bağlanma puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t(164)= 1.91, p>.05$). Başka bir ifadeyle, deney grubundaki öğrencilerin okula bağlanma puanlarında zaman içerisinde anlamlı bir değişim yoktur.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak ilk çalışma grubunda yer alan kontrol grubu öğrencilerinin okula bağlanma öntest ve sontest puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımlı gruplar için *t*-testi aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 5’te ilk çalışma grubunda yer alan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlarına ilişkin okula bağlanma puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ve bağımlı gruplar için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 5. Kontrol Grubu Okula Bağlanma Öntest-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	Ort.	S.s	sd	t	p
Öntest	60.63	5.13	155	5.02	.001*
Sontest	58.62	1.29			

Not.: $p<.001^*$.

Tablo 5’de görüldüğü gibi ilk çalışma grubunu oluşturan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlarına ilişkin gerçekleştirilen bağımlı gruplar için *t*-testi sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest okula bağlanma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(155)= 15.02, p<.001$). Başka bir ifadeyle, kontrol grubundaki öğrencilerin okula bağlanma son test puanları okula bağlanma öntest puanlarından anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin olarak ilk çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okula bağlanma sınav puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için *t*-testi aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 6’da ilk çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav okula bağlanma puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ve bağımsız gruplar için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 6. Okula Bağlanma Sınav Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	Ort.	S.s	sd	t	p
Deney	60.04	1.83	295.38	8.06	.001*
Kontrol	58.62	1.29			

Not.: $p < .001^*$.

Tablo 6’da görüldüğü gibi ilk çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav puanlarına ilişkin gerçekleştirilen bağımsız gruplar için *t*-testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okula bağlanma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t(295.38) = 8.06$, $p < .001$). Başka bir ifadeyle, deney grubundaki öğrencilerin sınav okula bağlanma puanları kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin olarak ilk çalışma grubunda yer alan deney grubu öğrencilerinin fark puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için *t*-testi aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 7’de ilk çalışma grubunda yer alan deney grubu öğrencilerinin fark puanları ortalamaları ve standart sapma değerleri ve bağımsız gruplar için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 7. Cinsiyete Göre Okula Bağlanma Fark Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	n	Ort.	S.s	sd	t	p
Kadın	93	-1.03	4.06	163	-1.26	.211

Erkek 72 -.17 4.79

Tablo 7’de görüldüğü gibi ilk çalışma grubunu oluşturan deney grubundaki kadın ve erkek öğrencilerin fark puanlarına ilişkin gerçekleştirilen bağımsız gruplar için *t*-testi sonucunda cinsiyete göre okula bağlanma fark puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t(163) = -1.26, p > .05$). Başka bir ifadeyle, uygulanan programın etkisi her iki cinsiyette benzerdir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin olarak ilk çalışma grubunda yer alan deney grubu öğrencilerinin fark puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 8’de ilk çalışma grubunda yer alan deney grubu öğrencilerinin fark puanları ortalamaları ve standart sapma değerleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 8. Sınıf Düzeyine Göre Okula Bağlanma Fark Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	n	Ort.	S.s	sd ₁ , sd ₂	F	p
1. İkinci sınıf	51	.25	4.36	2, 162	2.14	.121
2. Üçüncü sınıf	51	-.59	4.26			
3. Dördüncü sınıf	63	-1.44	4.46			

Tablo 8’de görüldüğü gibi ilk çalışma grubun oluşturan deney grubundaki öğrencilerin sınıf düzeylerine göre gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okula bağlanma fark puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F(2,162) = -1.26, p > .05$).

Sonuç olarak, ilk çalışma grubuna ilişkin araştırma bulguları oyun temelli öğrenme yönteminin deney grubundaki öğrencilerin süreç içerisinde okula bağlanma puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen, kontrol grubundaki bireylerin okula bağlanma puanlarında azalışla birlikte, süreç sonunda deney grubundaki öğrencilerin okula bağlanma puanlarında kontrol grubundaki bireylerle

karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve oyun temelli öğrenme yönteminin etkililiğinin deney grubundaki bireylerin cinsiyetine ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bağlamda, oyun temelli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini belirgin bir şekilde arttırmamasına rağmen, okula bağlanma düzeylerini korumalarına yardımcı olarak okula bağlanmamanın olumsuz etkilerinden koruduğu söylenebilir.

4.2 İkinci Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin olarak ikinci çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kural bilinci ön test puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için *t*-testi aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 9’da ikinci çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test kural bilinci ölçeği puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ve bağımsız gruplar için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 9. Kural Bilinci Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	Ort.	S.s	sd	t	p
Deney	74.97	12.16	224	-1.16	.246
Kontrol	16.80	11.41			

Tablo 9’da görüldüğü gibi ikinci çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin gerçekleştirilen bağımsız gruplar için *t*-testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kural bilinci puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t(224) = -1.16, p > .05$).

Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin olarak ikinci çalışma grubunda yer alan deney grubu öğrencilerinin kural bilinci ön test ve son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımlı gruplar için *t*-testi aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 10’da ikinci çalışma grubunda yer alan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test kural bilinci puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ve bağımlı gruplar için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 10. Deney Grubu Kural Bilinci Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	Ort.	S.s	sd	t	p
Öntest	74.97	12.16	120	-9.98	.001*
Sontest	91.32	15.41			

Not.: $p < .001^*$.

Tablo 10’da görüldüğü gibi ikinci çalışma grubunu oluşturan deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlarına ilişkin gerçekleştirilen bağımlı gruplar için *t*-testi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test kural bilinci puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t(120) = -9.98$, $p < .001$). Başka bir ifadeyle, deney grubundaki öğrencilerin son test kural bilinci ortalama puanları öntest ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir ve deney grubu öğrencilerinin zaman içerisinde kurallara uyma puanlarında anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin olarak ikinci çalışma grubunda yer alan kontrol grubu öğrencilerinin kural bilinci ölçeği öntest ve sontest puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımlı gruplar için *t*-testi aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 11’de ikinci çalışma grubunda yer alan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlarına ilişkin kural bilinci puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ve bağımlı gruplar için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 11. Kontrol Grubu Kural Bilinci Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	Ort.	S.s	sd	t	p
Öntest	76.80	11.41	104	-3.13	.002*
Sontest	82.50	16.46			

Not.: $p < .01^*$.

Tablo 11’de görüldüğü gibi ikinci çalışma grubun oluşturan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlarına ilişkin gerçekleştirilen bağımlı gruplar için *t*-testi sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test kural bilinci puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t(104)= 15.02$, $p<.001$). Başka bir ifadeyle, kontrol grubundaki öğrencilerin kural bilinci puanlarında zaman içerisinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın onuncu alt problemine ilişkin olarak ikinci çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kural bilinci son test puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için *t*-testi aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 12’de ikinci çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test kural bilinci puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ve bağımsız gruplar için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 12. Kural Bilinci Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	Ort.	S.s	sd	t	p
Deney	91.32	15.41	214.70	4.14	.001*
Kontrol	82.50	16.46			

Not.: $p<.001^*$.

Tablo 12’de görüldüğü gibi ikinci çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin gerçekleştirilen bağımsız gruplar için *t*-testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kural bilinci puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t(214.70)= 4.14$, $p <.001$). Başka bir ifadeyle, deney grubundaki öğrencilerin kural bilinci son test puan ortalamaları kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Araştırmanın on birinci alt problemine ilişkin olarak ikinci çalışma grubunda yer alan deney grubu öğrencilerinin fark puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için *t*-testi aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 13’te ikinci çalışma grubunda yer alan deney grubu öğrencilerinin fark puanları

ortalamaları ve standart sapma değerleri ve bağımsız gruplar için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 13. Cinsiyete Göre Kural Bilinci Fark Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

	n	Ort.	S.s	sd	t	p
Kadın	27	16.89	20.14	119	.17	.862
Erkek	94	16.20	17.48			

Tablo 13'te görüldüğü gibi ikinci çalışma grubunu oluşturan deney grubundaki kadın ve erkek öğrencilerin fark puanlarına ilişkin gerçekleştirilen bağımsız gruplar için *t*-testi sonucunda cinsiyete göre kural bilinci fark puanları ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t(119) = .17, p > .05$). Başka bir ifadeyle, uygulanan programın etkisi her iki cinsiyette benzerdir.

Araştırmanın on ikinci alt problemine ilişkin olarak ikinci çalışma grubunda yer alan deney grubu öğrencilerinin fark puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. Tablo 14'te ikinci çalışma grubunda yer alan deney grubu öğrencilerinin kural bilinci fark puanları ortalamaları ve standart sapma değerleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 14. Sınıf düzeyine göre kural bilinci fark puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

	n	Ort.	S.s	sd ₁ , sd ₂	F	p
1. Birinci sınıf	21	20.38	18.60	3, 117	.55	.650
2. İkinci sınıf	37	14.05	17.61			
3. Üçüncü sınıf	28	16.64	18.76			
4. Dördüncü sınıf	35	16.14	17.89			

Tablo 14’te görüldüğü gibi ikinci çalışma grubunu oluşturan deney grubundaki öğrencilerin sınıf düzeylerine göre gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kural bilinci fark puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F(3,117)= .55, p>.05$). Başka bir ifadeyle, oyun temelli öğrenme etkinliklerinin farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerin kural bilincine etkisi benzerdir.

Sonuç olarak, ikinci çalışma grubuna ilişkin araştırma bulguları oyun temelli öğrenme yönteminin deney grubundaki öğrencilerin süreç içerisinde kurallara uyma puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve bu farklılığın kontrol grubunda gözlenen farklılıklardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca oyun temelli öğrenme yönteminin etkililiğinin deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetine ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin kural bilincini arttırmakta belirgin bir şekilde etkili olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın problem cümlesi “ilkokullarda oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin okula bağlanma düzeyine ve kural bilinci düzeyine anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklindedir. Bu bölümde, elde edilen bulguların hangi yönde olduğu, literatürde bu alanda daha önce yapılan araştırmalarla benzerlik gösterip göstermediği ve bu çalışmanın alana katkısı incelenmiştir.

5.1 İlkokullarda Oyun Temelli Öğrenme Yöntemi İle Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeyi Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Deney ve kontrol grubunun okula bağlanma ön test puan ortalamaları incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okula bağlanma ön test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ön test puanlarında anlamlı bir farklılık olmaması, araştırmanın okula bağlanma düzeyleri açısından benzerlik gösteren öğrenciler arasında yapıldığını, bu durumun istenen ölçüde olduğunu göstermektedir. Yapılan uygulamanın öğrencilerin okula bağlanma düzeylerine etki edip etmediğini sağlıklı incelemek açısından ön test puanlarında anlamlı farklılık olmaması önemlidir.

Deney grubunun okula bağlanma ön test-son test puan ortalamaları arasındaki ilişki incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test okula bağlanma puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, deney grubundaki öğrencilerin okula bağlanma puanlarında zaman içerisinde anlamlı bir değişim yoktur. Bu durum, okula bağlanmayı etkileyen başka unsurlar olabileceğini düşündürmektedir. Savi (2011); okula bağlanmayı etkileyen unsurlar olarak aile, başarı, motivasyon, ekonomi, öğrencinin hazırbulunuşluğu faktörlerini ele almıştır. Bu bilgiden yola çıkarak, okulda yapılan eğitim öğretim uygulamalarının, farklı öğretim yöntemlerinin okula bağlanma düzeyine olumlu etki edebileceği, ancak tek başına okula bağlanma düzeyini etkilemeye yeterli gelmediği düşünülmektedir (Kaplancı, 2018). Argon ve İsmetoğlu (2016), yaptıkları araştırmada okul yaşam

kalitesinin artmasının, okula bağlanmaya ve derse etkin katılıma olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Karababa, Oral, Dilmaç (2018), araştırmasında arkadaş desteği ve öğretmen desteğinin okula bağlanmaya olumlu etki edeceği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, okula bağlanmayı etkileyen çok sayıda unsur olduğunu, öğrencinin aktif katılmasını sağlayacak bir öğretim yöntemi kullanmanın bağlanmayı arttırmayı düşündürebileceğini, ancak okuldaki diğer faktörlerin de bu uygulamayı destekleyici olması gerektiğini söylemektedir.

Kontrol grubunun okula bağlanma ön test-son test puan ortalamaları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test okula bağlanma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık, kontrol grubundaki öğrencilerin okula bağlanma son test puanlarının okula bağlanma ön test puanlarından daha düşük olduğu şeklindedir. Bu sonuç, farklı öğretim yöntemi kullanılmayan, sadece anlatım yönteminin kullanıldığı öğretim yönteminin, okula bağlanma düzeyini olumsuz etkilediğini düşündürmektedir.

Deney ve kontrol grubunun okula bağlanma son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okula bağlanma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, deney grubundaki öğrencilerin son test okula bağlanma puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu şeklindedir. Deney grubu son test puanlarında anlamlı olmasa da görülen belirgin artış, kontrol grubunda ise belirgin bir düşüş söz konusudur. Her iki grubun son test puanları arasındaki farka bakıldığında, deney grubunun son test puanlarının kontrol grubundan anlamlı şekilde yüksek olması; geleneksel anlayışın okula bağlanmayı olumsuz etkilediğini, oyun temelli öğretim yöntemi kullanımının okula bağlanma düzeyinde bir düşüşe sebep olmadığı gibi okula bağlanma düzeyini koruduğunu düşündürmektedir. Öğrencilerin derslere aktif katılacağı bir öğretim yöntemi kullanmanın, okula ilişkin olumsuz duygu oluşturmadığı; buna karşılık kontrol grubunda ise okula ilişkin zamanla olumsuz duygular ortaya çıktığını, düşündürmektedir. Ayaz (2018), çalışmasında, öğretmenlerden algılanan özerklik desteğinin okula bağlanmayı olumlu etkilediğini söylemiştir. Öğretmenin öğrencilere ilişkin tutumları, öğrencilere değer veren, onlara söz hakkı tanıyan uygulamalar yapmasının okula bağlanmayı arttırdığı sonucu, klasik

ders anlatımı yaparak öğretmeni aktif kılan uygulamaların ise okula bağlanmayı olumsuz etkilediği sonucunu ortaya çıkarabilir.

Oyun temelli öğrenme yönteminin okula bağlanma etkisi cinsiyet açısından ele alındığında, cinsiyete göre okula bağlanma fark puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durum, uygulanan programın etkisinin her iki cinsiyette benzer olduğunu göstermektedir. Okula bağlanma konusunda literatür, kızların okula bağlanma düzeylerinin erkeklere göre yüksek olduğunu gösterirken (Arastaman, 2009; Savi, 2011), oyun temelli öğrenme yöntemi kullanıldığında okula bağlanma düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik olmamıştır. Bu sonucun, oyunun etkisinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Oyunun güçlü yönleri, evrensel olması, her çocuğa hitap etmesi ve her iki cinsiyete göre ayırım yapmamasıdır. Oyundaki eğlence, keyif, arkadaşlık, eşitlik anlayışı, tüm çocuklar için aynı oranda geçerlidir. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık çıkmaması, oyunun etkili ve güçlü bir yöntem olduğunu düşündürmektedir.

Oyun temelli öğrenme yönteminin okula bağlanma düzeyine etkisi sınıf düzeyi açısından ele alındığında, deney grubundaki öğrencilerin okula bağlanma fark puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. İlkokulda öğrenimine devam eden öğrencilerin 7-11 yaş döneminde oldukları düşünüldüğünde, her öğrencinin somut işlemler döneminde oldukları söylenebilir (Çapan, 2005). Sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık çıkmamış olması, aynı gelişim dönemi özelliklerini göstermelerinden kaynaklı olabilir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, oyun temelli öğrenme yönteminde, deney grubundaki öğrencilerin süreç içerisinde okula bağlanma puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen, kontrol grubundaki bireylerin okula bağlanma puanlarında azalış olduğunu; süreç sonunda deney grubundaki öğrencilerin okula bağlanma puanlarında, kontrol grubundaki bireylerle karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca; oyun temelli öğrenme yönteminin etkililiğinin deney grubundaki bireylerin cinsiyetine ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bağlamda, oyun temelli öğrenme yönteminin, öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini belirgin bir şekilde

arttırmamasına rağmen, okula bağlanma düzeylerini korumalarına yardımcı olarak okula bağlanmamanın olumsuz etkilerinden koruduğu düşünülebilir.

5.2 İlkokullarda Oyun Temelli Öğrenme Yöntemi İle Öğrencilerin Kural Bilinci Düzeyi Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Deney ve kontrol grubunun kural bilinci ön test puan ortalamaları incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kural bilinci puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Kural bilinci için benzer ön test puanlarının olması, araştırmanın aynı başlangıç noktasından başladığını, benzer davranış gösteren öğrenciler arasında araştırma yapıldığını ve bu durumun istenen bir durum olduğu söylenebilir. Kural bilinci düzeyinde bir değişiklik olup olmadığının ölçülmesinde benzer düzeyde ön test puanı olmasının araştırma için önemli olduğu düşünülmektedir.

Deney grubunun kural bilinci ön test-son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test kural bilinci puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin son test kural bilinci ortalama puanları, ön test ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir ve deney grubu öğrencilerinin zaman içerisinde kurallara uyma puanlarında anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Bu durumda oyunun kural bilincine olumlu etkisi olduğu, kuralları öğretmekte etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında oyunun kuralları öğrenme üzerinde etkili sonuçları olduğu görülmektedir (Torun, 2011). Oyun, kurallara uymanın gerekliliğini başka bir açıklamaya gerek duymadan doğrudan çocukların kazanmasını sağlar. Sınıf içi kurallar öğretilirken, kuralların içselleştirilmesi oyunla doğrudan kazandırılacak bir beceridir. Çocuklar, kurallar sadece anlatıldığında, kurallara neden uyması gerektiğini anlamlandıramayabilir. Ancak oyun, kuralların varlık sebebini çocuğun içselleştirmesini, doğru benimsemesini sağlar. Olumlu ya da olumsuz yaşantıların kurallarla ilgili olduğu gerçeğini fark eder. Oyun temelli öğrenme yönteminin kural bilincine olumlu etkisi olması, oyunun doğrudan kendi içinde kuralları barındırması ve çocuğun kurallara isteyerek ve benimseyerek uyduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun kural bilinci ön test-son test puan ortalamaları incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test kural bilinci puan ortalamalarında

anamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin kural bilinci puanlarında zaman içerisinde anlamlı bir artış olmuştur. Bu durum, ders anlatım yöntemiyle kuralların ilişkili olmayabileceğini göstermektedir. Ayrıca kurallara uyma zorunluluğu, otoriteye bağlı kalma, yaptırımların olması, öğretmen tutumu gibi durumlarla açıklanabilir. Bunun dışında, çocuk gelişimi açısından kurallara uyma davranışının nasıl işlediği sorgulanabilir. Kohlberg'in ahlak gelişimi evreleri düşünöldüğünde, bireyin kurallara neden uyduğu ya da hangi evrede olduğunun bireyin davranışlarında etkili olduğu ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2003). Çocuğun bu aşamada kurallara gerçekten istediği için uyup uymadığı ya da kuralları içselleştirerek kabul edip etmediği dikkate alınmalıdır.

Deney ve kontrol grubunun kural bilinci son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kural bilinci puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin kural bilinci son test puan ortalamaları kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu durum, oyunun kuralları öğretmekte etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır (Torun, 2011).

Adıgöznel, oyunun gelecek yaşantıların bir ön hazırlığı olduğunu söyler. Karl Gross'un kuramı da bu düşünceyi desteklemektedir. Bu düşünce, çocukların hayatı oyun yoluyla öğrenebileceğini söylemektedir. Oyunun kuralları öğretmekteki etkisine bakıldığında, okul ortamında öğretim aracı olarak oyunun kullanılmasının çocukların kuralları öğrenmelerine olumlu etki etmesi kaçınılmaz olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, oyunun öğrettiği kurallar, evrensel ahlak ilkelerini barındıran, eşitlik, insan hakları, adalet gibi kavramları benimseten bir yapıdadır (Torun, 2011). Kuralların öğrenilmesi konusunda tartışılması gereken bir diğer konu, hangi kuralın öğretilmesi gerektiği ve bu durumda öğretmenin bakış açısının önemli bir faktör olduğunun düşünölmesidir. Örneğin, sessiz bir sınıf bazı eğitimcilere göre kurallara uyan ve düzenli bir sınıf olarak algılanırken, bir başka görüşe göre sessiz bir sınıf çocukların kendilerini ve fikirlerini ifade etmedikleri bir ortam olarak olumsuz düşünölebilir. Ölçek, öğretmenlerin kural olarak algıladıkları durumu ölçmüştür (Dipi, 2009). Ancak öğretmenin kuralın ne olduğuna dair bakış açısı, bu durumu etkileyen önemli bir faktördür. Çocukları neye göre değerlendirdikleri, tartışılması gereken bir durumdur. Bütün bunların yanı sıra gözlem formu kullanılmadan yapılan

öğretmen görüşmeleri ve süreç değerlendirmelerinde, deney grubundaki okullarda rehberlik servisine ya da disipline yansıyan olaylarda görülen bir azalma söz konusudur. Kontrol grubunda ise böyle bir gözlem yapılmamıştır. Bu da bize oyunun kurallara uyma davranışını arttırdığına dair olumlu bir görüş olarak yansımaktadır.

Oyun temelli öğrenme yönteminin kural bilincine etkisi cinsiyet açısından incelendiğinde, cinsiyete göre kural bilinci fark puanları ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı, yani, uygulanan programın etkisinin her iki cinsiyette benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okula bağlanmada olduğu gibi, oyunun her iki cinsiyete benzer şekilde katkı sunduğunu düşündürmektedir.

Oyun temelli öğrenme yönteminin kural bilincine etkisi sınıf düzeyi açısından ele alındığında, deney grubundaki öğrencilerin kural bilinci fark puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Oyun temelli öğrenme yönteminin farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerin kural bilincine etkisi benzerdir. Bu sonuç, oyunun güçlü bir yöntem olduğunu, çocukların gelişiminde önemli ve olumlu etkileri olduğunu düşündürmektedir. 7 yaşındaki bir çocukla 10 yaşındaki bir çocuğun benzer şekilde kuralları öğreniyor olması ya da kural bilinci düzeylerinin farklılık göstermemesi, oyunun çocuklara uygun bir yöntem olduğunu ve bu yöntemle çocukların yaş farkına bağlı kalmadan kural bilinci geliştirmelerinin mümkün olduğunu düşündürmektedir. Bunun yanı sıra, kuralların soyut kalması, bu nedenle bu yaş grubunda anlaşılmasının zor olacağı görüşü; kuralların ya da soyut konuların kendisiyle ilgili değil, hangi yöntemle öğretildiğiyle ilgili bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğer çocuk için uygun bir öğretim yöntemi kullanılırsa, soyut konuların somutlaştırılmasının mümkün olacağı söylenebilir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, oyun temelli öğrenme yönteminin deney grubundaki öğrencilerin süreç içerisinde kurallara uyma puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve bu farklılığın kontrol grubunda gözlenen farklılıklardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca oyun temelli öğrenme yönteminin etkililiğinin deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetine ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin kural bilincini arttırmakta belirgin bir şekilde etkili olduğu söylenebilir.

5.3 Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

5.3.1 Araştırmacılara Öneriler

1. Okula bağlanmayı destekleyen aile, ekonomik durum, başarı, okul iklimi gibi farklı unsurların oyun kullanımıyla ilişkilendirilerek araştırmalar yapılması, oyun temelli öğrenme yönteminin okula bağlanmaya olan etkisinin diğer faktörlerle birlikte ele alınmasını sağlayacaktır.
2. Benzer bir araştırma, mülteci çocuklar düşünülerek yapılabilir. Mülteci çocukların uyumuna yönelik oyun temelli öğrenmenin etkisi ya da oyunun sosyal ilişkilere etkisinde mültecilik boyutu araştırılabilir.
3. Araştırmanın örneklemini Samsun ilinde üç ilkokulda öğrenim gören 547 öğrenciden oluşmaktadır. Okulların sosyoekonomik düzeyleri, akademik başarıları gibi değişkenler dikkate alınarak farklı özellikteki okullar düşünülerek benzer bir çalışmanın yapılması, daha genellenebilir sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır.
4. Oyun temelli öğrenme yönteminin başarı ve kalıcı öğrenmeye etkisine dair literatürde çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen, duyguları ifade etme, değerler eğitimi, karar verme ve problem çözme becerileri, arkadaşlık ilişkileri gibi değişkenlere etkileri araştırılabilir.
5. Oyun temelli öğrenme yönteminde aile etkisi, ailenin okul etkinliklerine katılımı, ev içinde oyun kullanımının etkisi gibi açılardan bulgular elde edilmesi amaçlanarak yeni araştırmalar yürütülebilir.
6. Geleneksel öğretim yönteminin kural bilinci düzeyine etkisi araştırılabilir.

5.3.2 Eğitimcilere Öneriler

1. Araştırma bulgularına göre oyun temelli öğrenme yöntemi, okula bağlanmayı ve kural bilincini olumlu şekilde etkilemektedir. Bu nedenle, öğrenmeyi kolaylaştırdığı düşünülerek sınıf içinde kazanımlar, oyun yöntemiyle çeşitli etkinliklerle zenginleştirilebilir.

2. Oyun, çocuğun içsel motivasyonuna hizmet ederek, dışsal uyarana ya da öğretmenin söylediklerine bağlı kalmadan, doğal şekilde kurallara uymasını sağlamaktadır. Öğrencilerin kuralları anlamlandırabilmeleri için öğretmenlerin oyun sürecini kullanmaları ve bu süreçten faydalanarak sınıf kurallarını oluşturmaları sağlanabilir.

3. Oyun, çocuğun içinde olmaktan mutluluk duyacağı bir eğitim ortamı oluşturulmasını, sınıf içi etkinliklere ya da derslere daha istekle katılabilmelerini sağlar. Bu durumun sınıf yönetimini kolaylaştıracağı düşünülerek öğretmenlerin oyun temeli öğrenme yöntemini kullanmaları faydalı olabilir.

4. Bilinen tüm oyunların, ders kazanımlarına uyarlanabileceği düşünülmektedir. Bunun için öğretmenlerin etkili ve eğlenceli ders işleme teknikleri, yaratıcı drama, demokratik okul ortamı, olumlu okul iklimi, kapsayıcı eğitim gibi konularda mesleki eğitimler almaları, derslerinde oyun temelli öğrenme yöntemini kullanmalarına katkı sağlayabilir.

5. Okulda sadece sınıfların değil tüm ortamlarında eğitim öğretim yapılabileceği düşünülmeli, ayrıca oyunun sadece beden eğitimi dersinde değil, tüm derslerde kullanılacak bir yöntem olduğu düşünülmelidir. Bu durumda farklı derslerde oyun kullanımı arttırılabilir.

6. Akademik başarı, kurallar, değerler gibi olgulara yüklenen anlamlar yetişkin dünyasında karşılık bulurken, çocuk için bunlar herhangi bir anlam ifade etmeyebilir. Örneğin; İngilizce öğrenmek, yetişkinlere göre gelecekte faydalı olabilir ancak bu çocuk için anlamlı olmayabilir. Ancak çocuk, oyunun içinde keyifle yer aldığı için öğrenecektir. Motivasyon kaynağı olarak yetişkin bakış açısı yerine çocuğun içsel süreçleri dikkate alınabilir ve oyun kullanımıyla bu süreç desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S., Sağlam, S. ve Kök, M. (2003). *Eğitim fakültesi ve ilköğretim programına dayalı eğitim-öğretimde drama ve oyunlar* (1. bs.). Erzurum: Cemre Ofset Matbaacılık.
- Akkoyunlu, B. (2007). *Anne baba öğretmen kaynak kitabı*. Ankara: Asil Yayınları.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alıcı, D. (2016). *Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısına ve bilginin kalıcılığına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitim Anabilim Dalı Kahramanmaraş.
- Altun, M. (2013). *Düzenli eğitsel oyun oynayan 11-12 yaşı grubu çocuklarda problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arastaman G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Argon T. ve İsmetoğlu M. (2016). Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 238-249.
- Arı, R., Çağdaş, A., Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi* (1. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ark n -Kocadere, S. ve Samur, Y. (2016). Oyundan oyunlaştırmaya. (2. ed), *Eğitim teknolojileri okumaları* (s. 397-411). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, N. (2017). *4.Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretim* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ayan, S. ve Dündar, H. (2009). Okul öncesi eğitimde yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.
- Ayaz, A. (2018). *Okula bağlanma ile öğretmenden algılanan özerklik desteği ilişkisinde motivasyonun aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Aydın, İ. (2001). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. Z. (2003). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımı.
- Bağlı, T. M. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygostky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(2), 137-169.
- Bauman, E. B. (2012). *Game-based teaching and simulation in nursing and health care*. New York: Springer Publishing Company.

- Bayazıtöğlu, E.N. (1996). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde eğitsel oyunlar, erişi ve kalıcılık* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, E. (2017). *Çocuk oyunları ile değerler eğitimi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Büyüköztürk, ř., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, S. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Charlaton, B., Williams, L. R. ve McLaughlin, T. F. (2005). Educational games: a technique to accelerate the acquisitions of reading skills of children with learning disabilities. *The International Journal of Special Education*. 20(2), 66-72.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çangır, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu (Tuzla örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çankaya, G. (2014). *Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Çapan, A. (2005). *3-11 Yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'nin ahlaki gelişim kuramına göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirci, E., Demirci, N., Toptaş Demirci, P. (2006). İlköğretim 1. kademe sınıf öğretmenlerine göre oyunla eğitimin çocuğun gelişimine ait görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9, 3-5.
- Demirci, N. (2004). *İlköğretim birinci kademedede öğretmen görüşleri çerçevesinde oyunla eğitimin önemi* (Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Kars.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri, öğretme sanatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirkasımoğlu, N. (2015). Toplum yaşamında kurallar: Birey-kural ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1).
- Dipi, D. N. Y. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinde kural kavramı gelişiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Duman, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eğitsel oyunlarla görsel sanatlar dersine olan ilgilerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Durualp, E. ve Aral N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Duy B. ve Yıldız M. A. (2014). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 173-188.
- Erden. M. ve Akman, Y. (2000). *Gelişim ve öğrenme-öğretme* (8. bs). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Esen, A. M. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXI* (2), 357-367.
- Feldman, J. (2001). *The moral behavior of children and adolescents at a democratic scholl*. Seattle, WA: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Gander, M. J. ve Gardiner, J. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (5. bs). (Çev. B.Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gülhan, G. (2012). *10-12 Yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerine eğitsel oyunların etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme* (2. bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürbüz, G. (2004). Fransızcadaki seslerin oyunlarla öğretimi. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 124, 82-94.
- Hazar, M. (1996). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutibay Limited Şirketi Yayınları.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hinton, P. R., McMurray, I. ve Brownlow, C. (2014). *SPSS explained* (2. bs). New York: Routledge.
- Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (1. bs). (Çev. M. A. Kılıçbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İhtiyaroğlu, N. ve Demir, E. (2016). Farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 282-296.
- Kading, M. (2014). *School connectedness: An analysis of students' relationship with their school*. Winona State University.
- Kaplanlı, B. (2018). *İlkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin okula bağlanma ve okul doyumunu bakımından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sakarya.
- Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33(2), 269-279.
- Karabacak, N. (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişim düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama oyun ve işleniş örnekleriyle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karip, E. (Ed.). (2017). *Sınıf yönetimi* (14. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, M., ve Savrun, B. M. (2015, September). Ortaöğretime geçiş sistemi ortak sınavlarına girecek ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *In Yeni Symposium*, 53(3), 32-42.
- Kaya, Ü.Ü. (2007). *İlköğretim 1. kademedeki İngilizce derslerinde oyun tekniğinin erişime etkisi* (Yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kıldan, O. (2001). *Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.

- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 325-342.
- Körmükçü, Y., Demir, D. (2010, 19-21 Nisan). 5 Yaş grubu çocuklarda eğitsel oyunların çocuğun sosyal gelişimine etkilerinin incelenmesi. 1. *Uluslararası Çocuk ve Spor Kongresinde sunulan bildiri*, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Maylan, D. (2002). *Putting the child first: how one student teacher negotiated the moral landscape of teaching*. New Orleans, LA: Annual Meeting of The American Research Association.
- MEB. (2007). Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi. *Çocuk gelişimi ve eğitimi oyun etkinliği I. Ankara*.
- Noemi, P.M. ve Maximo, S. H. (2014). Educational games for learning. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 230-238.
- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.
- Özdemir, A. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde oyun* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdenk, Ç. (2007). *6 yaş grubu öğrencilerin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun* (3. bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özenç, E. G. (2007). *İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özer A., Gürkan A. C. ve Ramazanoğlu M. O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 54-57.
- Özkan, Z. (2018). *Bir eğitsel oyun tasarım modeli önerisi: oyun tasarımı anahtarı* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Teknolojileri Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Özyürek, A. ve Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Pehlivan, H. (1997). *Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme* (1. bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Seçer, Z ve Sarı, H. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak analizi. *Milli Eğitim Yayınları Sayı 72*.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (10. bs). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevigen, F. (2013). *Oyun temelli Matematik eğitim programının çocuğun Matematik gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Shochet Ian M., Tanya S. ve Ross .H, (2015). How do school connectedness and attachment to parents interrelate in predicting adolescent depressive symptoms?. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 16(2), 86-91.
- Şahan, B. ve Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270.
- Şenol, M. (2007). *İlköğretim okulu öğrencilerine oyunlarla kelime öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. bs). Boston: Pearson.
- TDK. "Güncel Sözlük". Erişim: 20.05.2019. <http://sozluk.gov.tr/>
- Tetik, H. (2018). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi 2010-2018 öğretim programı ünite ve kazanımları üzerine bir değerlendirme. *Universal Journal of Theology*, 3(1), 64-86.
- Torun, F. (2011). *Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adıyaman.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.
- Ulutaş, A. (2011). *Okul öncesi dönemde (6 yaş) belli başlı oyunların çocukların psikomotor gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Malatya.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu* (4. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, M. A. ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 332-345.
- Yıldız, V. A. ve Kılıç, D. (2018). Öğrencilerin okula bağlılığının öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve öğretmenlere ilişkin değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 8 (3), 155-166.
- Yurt, E. (2007). *Eğitsel oyun tekniği ile fen öğretimi ve yeni ilköğretim müfredatındaki yeri ve önemi (Muğla ili merkez ilçe örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Zengin, H. K. (2002). *Eğitsel oyunlar ve ilköğretim din Kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek-1. Oyun Temelli Öğrenme Yöntemi Ders Öğretim Formu

Öğretmenin Adı Soyadı:	
Sınıfı:	
Tarih:	
Ders:	
Öğrenme Alanı/Alt Öğrenme Alanı:	
Kazanımlar: (bilişsel ve duyuşsal kazanımlar)	
Oyun:	
Materyal:	
Açıklama (hangi oyunu ya da materyali derste nasıl kullandığınızı açıklayınız.)	
Uygulayıcıya Öneriler: (uygulamaya, konuya, veliye, derse yönelik öneriler)	
Uyarlamalar: (farklı hangi konu veya derse uygulanabilir?)	
Değerlendirme: (Bu oyunun kazanımları nasıl ölçülebilir?)	

Ek-2. Valilik İzni/ MEB izni/ Araştırma İzni



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27485554-605.01-E.9968726
Konu : Gülcan AYDENİZ
Uygulama İzin Talebi

21.05.2019

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E. 12607291 - 2017/25 sayılı Genelgesi,
b) Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 17.05.2019 tarihli yazısı.

Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Gülcan AYDENİZ'in İlimiz, İlkadım ve Ladik İlçelerine bağlı ilkökullerine yönelik "İlkokullarda Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Okula Bağlanma ve Kural Bilinci Düzeyine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda, değerlendirme ölçek sorularını çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak, Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünüz tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlüğü sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan gönüllülük esasına bağlı olarak yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Coşkun ESEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler :

- 1- İlgi (b) dilekçe ve ekleri (4 sayfa)
- 2- 17.05.2019 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

DAĞITIM:

Gereği:
İlkadım ve Ladik İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Ondokuzmayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
Aslı ile Aynıdır
Güvenli Elektronik İmza
Hüseyin TEKİN
Millî Eğitim Bakanlığı

Adres: Atatürk Blv. Yeni Hükümet Konağı Kat:3 SAMSUN
Elektronik Ağ: samsun.meb.gov.tr
e-posta:

Bilgi için: Bureu Sağroğlu
Tel: 0 (362) 435 80 63
Faks: 0 (362) 432 48 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 133f-7b7d-3334-8b98-cb3c kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3. Etik Kurul İzni



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
28.06.2019	6	2019 - 217

KARAR NO: 2019 - 217
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gülcan AYDENİZ'in Doç. Dr.ERCÜMEND ERSANLI danışmanlığında "İlkokullarda Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeyine ve Kurallara Uyma Bilinci Düzeyine Etkisinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışmasını içeren 20153 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gülcan AYDENİZ'in Doç. Dr.ERCÜMEND ERSANLI danışmanlığında "İlkokullarda Oyun Temelli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeyine ve Kurallara Uyma Bilinci Düzeyine Etkisinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

Ek-4. Kural Bilinci Ölçeği

Bu ölçek, çocuklarda kural bilincinin ne düzeyde geliştiğini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeği cevaplarırken, öğrencinin, her bir soruda ifade edilen duygu, düşünce veya davranışı ne sıklıkta sergilediği dikkate alınarak işaretleme yapılmalıdır. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız. Samimi katkılarınız için teşekkür ederiz.

		Her Zaman	Çoğu Zaman	Arada Sırada	Nadiren	Hiçbir Zaman	Fikrim Yok
1	Kuralların ne anlama geldiğini ve nedenini kavrar.						
3	Kurallara uygun davranmadığında, kendini kötü hisseder.						
6	Sınıf ortamında kural dışı davranışlar olduğunda tepki gösterir.						
7	Kurallarla ilgili her zaman bir açıklaması ve söyleyebilecek sözü vardır.						
8	Davranışlarının doğru mu yanlış mı olduğunu bilir.						
9	Arada sırada kurallarla ilgili sızlanıp şikayet eder.						
11	Sınıf ve okul kurallarına, yetişkin bir otorite varken uyar, otorite yokken uymaz.						
12	Oyun kurallarını, gerektiğinde ve ihtiyaçlar doğrultusunda değiştirir.						
13	Uyarıldığında, istenmeyen davranışı yapmaktan vazgeçer.						
16	Kurallara uyma konusunda otorite ile sürekli çatışır.						
17	Kurallara uygun davrandığında takdir alacağını bilerek mutlu olur.						
19	Sınıf dışındaki kurallara uymakta zorluk çeker.						
20	Kuralların hiçbir koşulda değiştirilemeyeceğini düşünür.						
22	Kurallara uymayan arkadaşlarından rahatsızlık duyar.						
23	Her davranışını bir kurala dayalı olarak yapar.						
24	Sınıf kurallarına uygun davranır.						
26	Kurallara uygun davranmayan arkadaşlarını eleştirir.						
30	Haksızlığa uğradığında, karşı çıkar ve tepki gösterir.						

Ek-5. Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği

Maddeler	Kesinlikle Evet	Evet	Olabilir	Hayır	Kesinlikle Hayır
2.Bu okulda olmaktan mutluyum.					
3.Okulumda kendimi güvende hissediyorum.					
4.Okulumu seviyorum.					
6.Sınıfımda sevdiğim birçok arkadaşım var.					
8.Bu okulda beni önemseyen arkadaşlarım var.					
9.Bu okuldaki arkadaşlarımı seviyorum.					
11.Öğretmenlerimi seviyorum.					
12.Derslerimde düşük performans gösterseydim öğretmenlerim bununla ilgilenirdi.					