



Dijital ve Geleneksel Oyun Oynayan Çocukların Değer Algılarının Karşılaştırılması: Türk ve İngiliz Örnekleri *

Eyüp Yılmaz ¹, Selma Yel ², Mark D. Griffiths ³

Öz

Türk ve İngiliz çocukların değer algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi ve çocuklar tarafından tercih edilen geleneksel ve dijital oyun türlerinin onların değer algılarını ne düzeyde yordadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada karma araştırma desenlerinden baskın durum deseninden faydalanılmıştır. Araştırmada nicel yaklaşım ağırlıklı olarak kullanılırken nitel yaklaşım destekleyici görevi görmüştür. Araştırmanın veri toplama süreci iki akademik yıl sürmüştür. İlk yıl Nottingham'da yer alan ilkokullarda öğrenim gören 243 öğrenci ile ikinci yıl ise Ankara'da bulunan ilkokullarda öğrenim gören 267 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma 9-11 yaş grubu toplam 510 ilkokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma verileri İngilizce olarak geliştirilen ve daha sonra Türkçeye uyarlaması yapılan "Kişisel Bilgiler Formu" ile "Çocuklar İçin Ahlaki İnkilem Hikâyeleri Envanteri" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda her iki örneklem grubunda yer alan kız çocukların değer algı puanlarının erkek çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hem Türk hem de İngiliz çocukları en fazla eğlence amaçlı üretilen dijital oyunları, en az ise eğitsel veya beceri öğretimi (ciddi) amaçlı üretilen dijital oyunları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Spor türündeki (futbol, kriket vb.) geleneksel oyunlar İngiliz çocukları tarafından, aksiyon türündeki (yakan top, ebelemece oyunu vb.) oyunlar ise Türk çocukları tarafından daha fazla tercih edilmiştir. Aksiyon-macera ve rol yapma türündeki dijital oyunların çocukların değer algılarını negatif yönde, simülasyon ve puzzle türündeki dijital oyunların ise pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Bunun yanında hareket temelli geleneksel oyunların (spor, aksiyon) çocukların değer algılarını pozitif yönde, rekabet içerikli yarış oyunlarının ise negatif yönde yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Dijital oyun
Geleneksel oyun
Oyun türü
Değer algısı
İlkokul çocukları
Kültürlerarası karşılaştırma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.02.2021

Kabul Tarihi: 29.03.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.04.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.10574

* Bu makale Eyüp Yılmaz'ın Selma Yel danışmanlığında yürüttüğü "Video oyunu ve geleneksel oyun oynayan çocukların sosyal problem çözüme becerileri ile değer algılarının karşılaştırılması (Türkiye - İngiltere örneği)" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, eyup.yilmaz@adu.edu.tr

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, selmayel@gazi.edu.tr

³ Nottingham Trent Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Uluslararası Oyun Araştırma Birimi, İngiltere, mark.griffiths@ntu.ac.uk

Giriş

Ahlaki değerler, genellikle bireylerin kişiliklerinin merkezinde yer alır ve bu değerlere güçlü duygular eşlik ederek sahip olduğu inançları da şekillendirebilmektedir (Baron ve Spranca, 1997; Bartels ve Pizarro, 2011). Birçok ülke için sosyal ve politik bir öneme sahip olan bireylere ahlaki değerleri kazandırma meselesi kısa vadede mümkün olmayan, uzun ve sürekli çaba gerektiren bir süreçtir (Cooley, 2008; Halstead ve Pike, 2006). Dolayısıyla toplumların etkin işleyişinin devamı için de hayati öneme sahip bu değerlerin bireylere nasıl kazandırılacağı konusu dünya genelinde çözülmesi gereken bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ahlaki değerlerin genç kuşaklara doğru bir şekilde aktarılması sorunsalı bazı gelişim kuramlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ahlaki gelişim teorilerinin iki önemli ismi Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg ahlak gelişimini bilişsel gelişim açısından ele almışlardır. Her iki isim de ahlak olgusunun bireyin ahlaki durumlara yönelik yargıları ve düşüncelerinden ibaret olduğunu belirtmektedir. Çocuklarda ahlaki değerlerin nasıl geliştiğini anlamaya çalışan Piaget, çalışmalarına Kohlberg 'den daha önce başlamış ve ahlaki değerlerin inşası, yorumlaması ve telaffuzuna sosyal-bilişsel ve sosyal-duygusal bir perspektiften odaklanmıştır. Piaget, bu noktada Durkheim'in değerlerin toplumdan bireylere ve yetişkinlerden çocuklara aktarıldığı görüşüne ve Skinner'in sosyalleşmenin ahlaki gelişimin ardındaki temel gücün olduğu savına karşı çıkmıştır (Carpendale, 2009; Piaget, Varma ve Williams, 1976). Ona göre sosyal gelişim kuramının "çocukların pasif bir şekilde sosyal normları benimseyip takip ettiği ve böylece ahlaki gelişim yaşandığı" görüşü problemlidir. Çünkü bu yaklaşımla ahlaki değerlerin başlangıçta nasıl geliştiğini açıklamak imkânsızdır.

Öte yandan her ne kadar araştırmacılar (Çam, Çavdar, Seydoğulları ve Çok, 2012; Ekşi, 2006; Gürses ve Kılavuz, 2016) Kohlberg' in teorisini Piaget 'in bilişsel teorisi üzerine inşa edip onu geliştirdiğini belirtse de Kohlberg, ahlaki gelişim teorisini sadece Piaget' in bilişsel gelişime yönelik temel standartlarının üzerine oturtmuş ve Piaget' in ahlaki gelişim teorisinin büyük bir bölümüne karşı çıkmıştır (Carpendale, 2009). Kohlberg (1984) Piaget' den farklı olarak çalışmalarını oyun oynayan çocukları gözlemleyerek değil, çocuklara ve yetişkinlere belirli ahlaki ikilem durumları vererek onların bu durumlara ilişkin yargılarını görüşmeler aracılığıyla derinlemesine analiz etmiştir. Çalışmalar sonucunda bireylerin sahip olduğu ahlaki olgunluğun farklı düzeylerde olduğunu belirleyen Kohlberg bu düzeyleri "gelenek öncesi düzey", "geleneksel düzey" ve "gelenek sonrası düzey" olarak üç ayrı dönemde ele almıştır. Kohlberg bu gelişim aşamalarının evrensel olduğunu ve her bireyin sosyal çevresi içerisinde kendi ahlaki gelişimini sürdürdüğünü belirtmektedir. Ona göre her düzey bir sonraki düzeyin temelini oluşturur ve her düzey kendinden önceki düzeyin gerçekleşmesi ile oluşur. Ancak tüm bireylerden bu gelişim düzeylerinin tamamını göstermesi beklenmez. Hatta gelenek sonrası düzeye [(özellikle de 6. Düzey (evrensel ahlak ilkeleri eğilimi)] çok az kişi tarafından ulaşılabilir.

Değer algısının nasıl oluştuğuna dair farklı teoriler geliştirilmiş olsa da değer eğitimi, henüz davranışsal standartların yaparak ve deneyimlenerek öğrenilmeye başlandığı erken çocukluk döneminden itibaren aile içerisinde verilmeye başlar. Ancak değerlerin kazanımının sadece aile ile sınırlandırılması oldukça sığ bir yaklaşım olacaktır. Çocukların içerisinde yer aldıkları sosyal çevre, akranlarıyla olan ilişkiler, eğitim aldıkları ortamlar ve hatta kişisel epistemolojiler onların değer algılarının şekillenmesinde önemli rol oynarlar (Akbaş, 2008; Brownlee vd., 2012; Cesur ve Küyel, 2010; Danovitch ve Keil, 2007).

Oyun ortamı ise çocuklar açısından diğer bir önemli değer aktarıcısı olarak görülmektedir (Menendez-Ferreira, Gonzalez-Pardo, Ruiz Barquín, Maldonado ve Camacho, 2019; Önder, 2018; Yeniasır ve Gökbulut, 2019). Oyun esnasında çocuklar sadece eğlenceli vakit geçirmekle kalmaz aynı zamanda paylaşma, kurallara uyma, rakibine saygı duyma, hoşgörülü olma vb. gibi temel ahlaki değerleri tecrübe ederler. Geleneksel oyunların çocukların değer algılarına olumlu katkılar yaptığı pek çok araştırmacı (Aneja, 2014; Aypay, 2016; Bozkurt, 2019; Dehkordi, 2017; Önder, 2018; Singh, 2011; Sulistyaningtyas ve Fauziah, 2019) tarafından ifade edilmektedir. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde bu söylemlerin ampirik bulgulara dayanmadığı ve bu kapsamda yapılan ampirik çalışmaların (Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera ve March, 2014; Özen, 2016; Yeniasır ve Gökbulut, 2019) hem sınırlı kaldığı hem de belirli geleneksel oyunların ele alındığı görülmektedir. Dolayısıyla çocuklar tarafından

günlük yaşamlarında tercih edilen geleneksel oyun türlerinin büyük bir kısmının onların değer algılarına ne tür bir etkisi olduğu bilinmemektedir. Alanyazındaki bu mevcut boşluğun doldurulması adına bu çalışmada çocuklar tarafından tercih edilen geleneksel oyunların tamamının ele alınarak onların değer algılarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

On yıllardan beridir yaşanan teknolojik gelişmeler ve internetin artık herkes tarafından ulaşılabilir olması dijital oyunları özellikle de çocuklar ve ergenler açısından oldukça cazip bir eğlence aracı haline getirmiştir (Griffiths, Kuss ve King, 2012; Kuss, 2013; Prot, McDonald, Anderson ve Gentile, 2012; Skoric, Teo ve Neo, 2009; Yılmaz, Griffiths ve Kan, 2017). Ayrıca şehirleşme ile beraber çocukların oyun alanlarının daralması ve oyun tercihlerinin değişmesi (Balci ve Ahi, 2017; Demirel, Cicioğlu ve Demir, 2019), ya da Covid-19 gibi salgınlar nedeniyle çocukların günün büyük bir bölümünü evde geçirmek zorunda olması (Teng, Pontes, Nie, Griffiths ve Guo, 2021) dijital oyunlara olan yönelimi artıran diğer çevresel etmenler olarak görülebilir. Bu durum dijital oyun oynamanın özellikle de çocuklar üzerinde ne gibi etkileri olduğunun sorgulanmasına yol açmıştır. Yapılan araştırmalar, dijital oyunlarının oyuncuların bilişsel (Barlett, Vowels, Shanteau, Crow ve Miller, 2009; Gentile, 2011; Green ve Seitz, 2015; Murias, Kwok, Castillejo, Liu ve Iaria, 2016), ve eğitsel becerilerine (Franceschini vd., 2013; Hwang, Chiu ve Chen, 2015; Yang, Chang, Hwang ve Zou, 2020) katkı sağladığı gibi çeşitli sosyal becerilerin gelişimine de (Gürbüz, Evlioğlu, Erol, Gülseçen, & Gülseçen, 2017; Lorusso vd., 2018) yardımcı olduğunu göstermiştir. Buna karşın dijital oyunların belirgin bir kısmının içeriklerine göre çeşitli sağlık problemlerine (Ferreira vd., 2020; Griffiths, 2008); davranış problemlerine (Gentile, Li, Khoo, Prot ve Anderson, 2014; Griffiths, 2010a; Pujol vd., 2016) ya da eğitsel problemlere (Brunborg, Mentzoni ve Frøyland, 2014; Yılmaz, Yel ve Griffiths, 2018) yol açtığı da görülmektedir. Ancak dijital oyunların çocukların ahlaki gelişimlerine etkisini inceleyen çalışmaların (Funk, Baldacci, Pasold ve Baumgardner, 2004; Lin ve Lin, 2014) oldukça sınırlı olması ve bu oyunların oyuncuların ahlaki gelişimine katkıda bulunduğu iddiasının (Khoo, 2012) bilimsel olarak kanıtlanması ihtiyacı böyle bir çalışmayı gerekli kılmaktadır.

Değer Eğitimi ve Oyun

Rokeach (1973) değer kavramını belirli bir davranış ve varoluş amacının kişisel ve toplumsal olarak karşıtlarına tercih edilmesine dair kalıcı bir inanç olarak tanımlamaktadır. Schwartz (1992) ise temel değerleri, bir kişi ya da grubun yaşamında yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden ve önem sırası değişebilen durumsal hedefler olarak tanımlamaktadır. Değerler aynı zamanda bireyin biyolojik, sosyal etkileşim ve toplumsal gereklilikleri yerine getirme gibi üç evrensel ihtiyacın bilişsel temsilleri olarak kavramsallaştırılmasıdır. Her birey ya da grup davranışlarını açıklamak, altında yatan nedenleri gerekçelendirmek ve davranışlar arasındaki eşgüdümü sağlamak için bilişsel temsil olan bu değerleri kullanır (Demirutku ve Sümer, 2010). Bireylerin değer algılarının oluşmasında ve gelişmesinde ailevi ve çevresel faktörlerin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Çocukların anne, baba ve kardeşlerle olan etkileşimleri neticesinde değer kavramlarına ilişkin ilk algıları oluşmaya başlar (âişi Lăzărescu, 2012; Sert-Ağır, 2020; Demirutku, 2017). İlerleyen süreçlerde akran grupları ve sosyal çevre ile olan etkileşimlerin de eklenmesi, çocukların değer algılarının şekillenmesinde önemli bir rol oynar (Oladipo, 2009; Schuitema, ten Dam ve Veugelers, 2008). Örneğin sürekli olarak kavga ve şiddetin hâkim olduğu bir ailede ya da sosyal çevrede büyüyen çocukların zaman içerisinde bu davranışı normalleştirmeleri ve şiddete eğilimli olmaları olasıdır.

Çocuklara hedeflenen değerlerin sistematik olarak kazandırılması amacıyla değer eğitimi verilir. Değer eğitimi ise bireyleri çevreleyen gerçekliklere uyum sağlamayı ve neyin iyi ya da kötü, güzel ya da çirkin olduğunu değerlendirmemizi sağlayan süreçtir (Aneja, 2014). Bu eğitim, formal (okullarda verilen değer eğitimi) yolla verilebileceği gibi informal (ailede ya da sosyal çevrede verilen eğitim) olarak da verilebilir. Ancak informal yolla verilen eğitim sistematik değildir ve etkililiği, ailenin tutumu, yeterliliği ya da içerisinde yaşanan sosyal çevrenin durumu gibi pek çok farklı etkene göre değişiklik gösterebilir (Barahate, 2014). Çocukların değer kavramlarıyla tanışmasını ya da kazanılan değerlerin pekişmesini sağlayan diğer bir önemli etken ise oyun ortamıdır (Dehkordi, 2017). Üstelik oyun ortamı her ne kadar informal bir süreç olsa da yazılı ya da sözlü kuralları olan sistematik bir yapıya sahiptir.

Alanyazında oyun kavramına ilişkin çeşitli tanımların yer aldığı görülmektedir (Baykoç, 2006; Chatfield, 2011; Huizinga, 2015; Rowe, 1992). Her ne kadar bu tanımlar farklılaşsa da oyun, en temelde haz alma amacıyla gönüllü olarak yer alınan, belirli bir amaca sahip kurallı ve kuralsız faaliyetler bütünü olarak tanımlanabilir. Çocuklar için her ne kadar oyun oynamanın temel amacı eğlenmek ve haz almak olmak olsa da bu süreç aynı zamanda onların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sunmaktadır. Oyun sayesinde çocuklar çevrelerini keşfetme imkânı bulurken, kendi güçlü ve zayıf yanlarını, olanaklarını ve kazandığı becerilerini test etme fırsatı yakalar (Kovačević ve Opić, 2014; Li, 2020; Tatira, 2014). Oyun esnasında karşılaşılan problemlere çözümler geliştirilir, kararlar verilir ve çözüm uygulanmaya konulur. Tüm bu süreçler oyuncunun düşünme ve karar verme becerilerini desteklerken, problem-çözme becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur.

Oyunlar, çocuklara pek çok beceri sağlarken aynı zamanda onların ahlaki gelişimlerini destekler. Örneğin bir futbol oyununda takımın başarısı, her bir oyuncunun üstlendiği sorumluluğu eksiksiz yerine getirmesine ve oyuncuların en iyi şekilde yardımlaşmalarına bağlıdır. Bu sayede futbol becerisi gelişen çocukların aynı zamanda “sorumluluk” ve “arkadaşlık/dostluk” duyguları gelişir. Çocuklar oyun esnasında diğer çocuklarla etkileşimi sonucunda oluşan pozitif ve negatif duygularla başa çıkmayı öğrenir (Başal, 2007; Gökşen, 2014; Lavega vd., 2014). Oyun oynarken kaybeden çocuklar öfkesine hâkim olmayı ve kaybetmeyi kabullenmeyi öğrenir. Kazanan çocuklar ise bunun hazzını yaşarken aynı zamanda rakibine saygı duymayı öğrenir. Bu sayede kazanmanın da kaybetmenin de yaşamın bir parçası olduğunun farkına varırlar. Diğer taraftan oyunlar çocuklara kurallara uymayı ve dürüst olmayı öğretir. Kurallara uymayan ya da hile yapan oyuncular, tepki görme, ceza puanı alma ya da oyundan atılma gibi cezalarla karşılaşır.

Oyunların çocukların ahlaki gelişimine her durumda katkı yaptığını söylemek zordur. Örneğin silah, kılıç vb. oyuncaklarla oynanan oyunlar çocukları şiddete meyilli hale getirebilirken, aşırı rekabetçi oyunlar hoşgörüsüzlük, kıskançlık ya da ayrımcılık gibi sonuçlar doğurabilir. Bunun yanında dijital oyunlar, özellikle çocuklar üzerindeki etkileri bakımından daha fazla dikkat edilmesi gereken oyunlardır. Çünkü rekabete dayalı içerikler barındırması, oyunculara hızlı olay akışı ve gelişmiş görsel ve işitsel efektler sunması, giderek daha gerçekçi ve etkileşimli içerikler sunması, bireylerin gerçek hayatlarında gerçekleştiremedikleri şeylerin gerçekleştirilebilmesine izin vermesi gibi durumlar oyuncuların bu oyunlara karşı yüksek motivasyona sahip olmalarına ve bu oyunlara uzun süreler harcamalarına neden olmaktadır. (Griffiths, 2010b; Haagsma, Pieterse, Peters ve King, 2013; Ng ve Wiemer-Hastings, 2005; Shaffer, Squire, Halverson ve Gee, 2005; Yang vd., 2020). Bu durum pek çok endişeyi de beraberinde getirmiştir. Yapılan çalışmalar özellikle şiddet içerikli dijital oyunların saldırganlık davranışlarını tetiklediği gibi oyuncularda korku, kaygı, kızgınlık, endişe, nefret gibi olumsuz duygular oluşturduğu sonucunu ortaya koymuştur (Anderson vd., 2010; Anderson ve Murphy, 2003; Lin, Luarn ve Lin, 2017).

Bazı dijital oyunlarda, kadın karakterler seksi kıyafetlere sahip cinsel meta olarak sunulurken, erkek karakterler ise kaslı, güçlü, saldırgan ve bu sayede istediği her şeyi elde edebilen kişi olarak sunulur. Yine şiddet ve cinsellik sahneleri barındıran dijital oyunlarda oyun karakterlerinin birbirine hakaret etmesi, argo ve küfürlü konuşması sıklıkla karşılaşılan bir durumdur (Bushman ve Anderson, 2002; Tang ve Fox, 2016). Bu tür dijital oyunlar özellikle çocuk oyuncular açısından pek çok risk barındırmaktadır (Benrazavi, Teimouri ve Griffiths, 2015; Funk, Buchman ve Germann, 2000; Hartmann ve Klimmt, 2006). Çünkü uzun süre dijital oyun oynayan çocuklar, kendilerini oyun karakterleri ile özdeşleştirerek onlar gibi davranmaya ve konuşmaya başlayabilmektedir (Dickerman, Christensen ve Kerl-McClain, 2008). Bunun sonucunda bazı erkek çocuklar, güçlü, saldırgan, argo ve küfürlü konuşan karakter rolünü almaya çalışırken, kız çocuklar ise ideal seksi vücuda sahip olma ve bunu sergileme çabasına girebilirler. Bazı dijital oyunların barındırdığı diğer bir önemli risk ise oyunculara ırkçılığa ve ayrımcılığa ilişkin bilinçaltı mesajları gönderebilmesidir. Oyunlardaki kahramanların genelde beyaz tenli olması (Jansz ve Martis, 2007), siyah tenli erkek karakterlerin neredeyse hep şiddete meyilli olması (Yang, Gibson, Lueke, Huesmann ve Bushman, 2014) çocuklarda beyaz tenli bireylerin kahraman ve iyi insanlar olduğu, siyah tenli bireylerin ise suç işleyen kötü insanlar olduğu algısını oluşturabilmektedir. Görüldüğü üzere geleneksel ya da dijital oyunlar, içeriklerine ve birincil üretim amaçlarına göre çocukların değer algıları açısından farklı etkiler oluşturabilir. Dolayısıyla çocukların oynayacağı

oyunların iyi dizayn edilmiş olması ve onların gelişimsel özelliklerine uygun olması gerekmektedir (Aypay, 2016; Menendez-Ferreira vd., 2019). Dijital ve geleneksel oyun türlerinin çocukların değer algılarını ne yönde (olumlu-olumsuz) yordadığının belirlenmesinin alanyazındaki bu boşluğun doldurulması bakımından önemlidir.

Mevcut Çalışma

Bu araştırma ilkökul düzeyindeki öğrenciler ile yürütülmüştür. Çocuklar, hızla gelişen ve değişen dünyada toplumsal buhranlardan ve bunalımlardan yetişkinlere göre çok daha kolay etkilenebilmektedir (Gürdoğan-Bayır, Çengelci-Köse ve Deveci, 2016). Formal eğitimle birlikte sistematik olarak gerçekleştirilmeye başlanan değer eğitiminin temel amaçlarından birisi de çocukları erken yaşlardan itibaren sosyal-duygusal olarak destekleyerek içerisinde yaşadığı çağa en iyi şekilde hazırlamak ve böylece güvenli ve huzurlu toplumlar inşa etmektir (Tillman, 2014). Bu süreçte çocuklarda temel değerlere ilişkin oluşturulan algılar, onların kişiliklerinin oluşmasında önemli bir yere sahiptir (Doğanay, 2012). Bu açıdan bakıldığında ilkökul sürecinde hedeflenen değerleri kazandıran ve geliştiren bir sınıf ikliminin oluşturulması ve öğrencilerin sahip olduklarının değer algılarının tespit edilmesi önemlidir.

Bu araştırma aynı zamanda iki farklı kültürde (Türk – İngiliz) yürütülmüştür. Çünkü oyun, kültür ve değer kavramlarının birbiriyle yakın ilişkisi bulunduğu gibi birbirinin de tamamlayıcısı konumundadır. Oyunlar, kültürel değerlerin çocuklara aktarılmasında önemli bir rol üstlenirken, kültür ise içerisinde yer alan bireylerin ahlaki gelişimlerini belirleyen en önemli psiko-sosyal dinamiklerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Aypay, 2016; Dehkordi, 2017; Önder, 2018; Şengün, 2007). Çünkü her toplumun kendine özgü ahlaki normları vardır ve bu normlara uymayan bireylere karşı toplumsal tepkiler gelişebilir (Özsarı ve Öğretir-Özçelik, 2020). Bu şekilde farklı kültürel özelliklere sahip toplumlarda yetişen bireylerin değer algıları da farklılaşabilmektedir. Örneğin bazı toplumlarda “bireysellik” anlayışı baskın olabilirken, bazılarında ise “biz” anlayışı daha ön plana çıkabilmektedir (Şeşen, Soran ve Caymaz, 2014). Yine estetik algısı bazı toplumlar çok önemli olabilirken, bazıları için o kadar da önemli olmayabilmektedir. Kısacası bireylerin içerisinde yaşadığı fiziki ve sosyal çevrenin mahiyeti, onların dünyaya bakış açılarını ve değer algılarını etkilemektedir (Ersoy, 2018; Yılmaz, 2018). Bunun yanında birçok kültürde ortak olarak yer alan çocuk oyunları olabildiği gibi kültüre özgü çocuk oyunları da bulunmaktadır (Plummer, 2008; Sher, 2009). Kültüre özgü oynanan oyunlar ile çocukların değer algıları arasındaki ilişkinin ortaya konması da oyun-kültür-değer ilişkisi bakımından önemlidir. Bu araştırma iki farklı kültürde yürütülerek hem farklı kültürlerde oynanan çocuk oyunlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması hem de varsa kültüre özgü oyunların çocukların değer algılarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Özetle bu çalışmada Türk ve İngiliz çocukların değer algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve çocuklar tarafından tercih edilen geleneksel ve dijital oyun türleri tarafından ne düzeyde yordandığının saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Türk ve İngiliz çocukların ahlaki ikilem hikâyeleri envanteri puanları;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. İçerisinde yaşadıkları kültüre,
 - c. Yaş düzeylerine,
 - d. Oyunlara günlük ortalama harcadıkları süreler göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Türk ve İngiliz çocukları tarafından tercih edilen geleneksel ve dijital oyun türleri nasıldır?
3. Türk ve İngiliz çocukların tercih ettikleri oyun türleri değer algılarını ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma karma araştırma desenlerinden baskın durum deseninde yürütülmüştür. Baskın durum deseninde nitel ve nicel veriler eşzamanlı olarak toplanır ancak nitel ya da nicel yaklaşımlarından birisi çalışmaya yön veren baskın /öncelikli metot olurken, diğer yaklaşım süreçte destekleyici görevi görür (Johnson ve Christensen, 2004). Bu çalışmada nicel yaklaşım ağırlıklı olarak kullanılırken nitel veriler destekleyici görevi görmüştür. Nitel yaklaşım kapsamında çocukların

oynamış oldukları geleneksel ve dijital oyunların doküman incelemesi (belge, video, resim vb.) yöntemiyle türleri belirlenmiş ve böylece nicel analizlerin yapılabilmesine imkân sağlanmıştır. Yani nitel yaklaşım araştırma sürecinde destekleyici görev üstlenmiştir. Araştırmanın nicel yaklaşımı kapsamında korelasyonel desenlerinden yordayıcı korelasyonel araştırma deseninden faydalanılmıştır.

Örneklem Grupları

İki farklı kültürde yer alan çocukların dâhil edildiği bu çalışmada iki farklı örneklem grubu oluşturulmuştur. Örneklem grupları Türkiye ve İngiltere’de öğrenim gören 9-11 yaş grubu ($X_{\text{yaş}} = 9,93$) çocuklardan oluşmaktadır. Gruplar belirlenirken çok aşamalı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. İlk aşamada maksimum çeşitliliğin sağlanabilmesi adına maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi benimsenmiştir. İlçelerin/bölgelerin gelişmişlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla Nottingham şehir meclisi verilerinden (<https://www.nottinghamcity.gov.uk/education-and-schools/>) yararlanılmıştır. Ankara’da yer alan ilçelerin gelişmişlik düzeyinin belirlenmesi için Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri ve Devlet Planlama Teşkilatı İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmalarından faydalanılmıştır. Bu kapsamda orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullara ağırlık verilmesi kararlaştırılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen ilkokulların bulunduğu sosyo-ekonomik bölge dağılımlarına ilişkin ayrıntılı veriler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. İlkokulların Sosyo-Ekonomik Bölgelere Göre Dağılımı

Ülke/Şehir	Okul Adı	Düşük	Orta-Düşük	Orta-Yüksek	Yüksek	Bulunduğu Bölge
Türkiye	A İlkokulu	✓				Akyurt
	B İlkokulu				✓	Çankaya
Ankara	C İlkokulu		✓			Yenimahalle
	D İlkokulu			✓		Çankaya
İngiltere	E İlkokulu				✓	Bestwood
	F İlkokulu		✓			Beeston
Nottingham	G İlkokulu	✓				Basford
	H İlkokulu			✓		Lenton

İkinci aşamada ise ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu bağlamda ölçülmesi hedeflenen değerlerin (dürüstlük, hoşgörü, bilimsellik, yardımseverlik) evrensel olmasına ve uygulama yapılan tüm okulların öğretim programlarında yer almasına dikkat edilmiştir. Uygulama çalışmaları her iki şehirde de belirlenen ölçütü sağlayan dört ilkokulda yürütülmüştür. Uygulamalar sonucunda İngiliz çocukları örneklem grubu (İÖ) 243 öğrenciden (%53,9 kız, $X_{\text{yaş}}=10,13$); Türk çocukları örneklem grubu (TÖ) ise 267 öğrenciden (%52,4 kız, $X_{\text{yaş}}=9,76$) oluşmuştur. 10 yaş grubu çocuklar her iki örneklem grubunda da ağırlıklı olarak (İÖ=%60,9, TÖ=%68,9) yer almaktadır. Bunun yanında Türkiye’de ilkokul 4 kademededen oluştuğu için 9 yaş grubu Türk öğrenci sayısı ($n=74$) İngiliz öğrenci sayısından ($n=32$); İngiltere’de ilkokullar 6 kademededen oluştuğu için 11 yaş grubu İngiliz öğrenci sayısı ($n=63$) Türk öğrenci sayısından ($n=9$) daha fazladır. Örneklem gruplarına ilişkin ayrıntılı veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Örneklem Gruplarına İlişkin Detaylı Bilgiler

Örneklem Grupları	Cinsiyet	9		10		11		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Türkiye	Kız	44	31.4	88	62.9	8	5.7	140	100
	Erkek	30	23.6	96	75.6	1	0.8	127	100
	Toplam	74	27.7	184	68.9	9	3.4	267	100
İngiltere	Kız	21	16.0	79	60.3	31	23.7	131	100
	Erkek	11	9.8	69	61.6	32	28.6	112	100
	Toplam	32	13.2	148	60.9	63	25.9	243	100

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri İngilizce olarak geliştirilen ve daha sonra Türkçeye uyarlaması yapılan “Kişisel Bilgiler Formu” ile “Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikâyeleri Envanteri” aracılığıyla toplanmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form, yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenleri barındırmaktadır. Ayrıca formda çocukların günlük yaşamlarında hangi dijital ya da geleneksel oyunları tercih ettiklerini ve bu oyunlara günlük ortalama ne kadar süre harcadıklarını belirlemeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir.

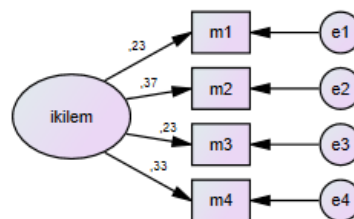
Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikâyeleri Envanteri: Kohlberg ve arkadaşları, bireylerin ahlaki düzeylerini belirlemek amacıyla ahlaki ikilem hikâyeleri kullanmış ve açık uçlu sorular barındıran ahlaki yargı görüşmeleri formu (Colby vd., 1987a, 1987b) aracılığıyla yargıların temelindeki neden/nedenlerin derinlemesine sorgulanarak anlaşılmasına çalışmışlardır. Bu araştırmada da benzer olarak çocukların belirlenen değerlere yönelik ahlaki yargılarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikâyeleri Envanteri” kullanılmıştır. Envanter belirlenen her bir değere yönelik oluşturulan ahlaki ikilem hikâyelerinden (kıran vazo [dürüstlük], çalınan yavru köpek [hoşgörü], daha fazla kazanç [bilimsellik] ve ilkyardım [yardımseverlik]) ve çocukların yargılarını belirtebileceği boş alandan oluşmaktadır. Hikâyeler oluşturulurken belirli bir kültüre özgü olayları içermemesine dikkat edilmiştir. Oluşturulan ahlaki ikilem hikâyelerin çocukların seviyesine uygunluğunun, anlaşılabilirliğinin ve görünüş geçerliğinin sağlanabilmesi adına beş alan uzmanına (bir dil uzmanı, iki ilgili çalışmaları olan alan uzmanı, bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı) incelenmiş ve gerekli düzeltmelerden sonra iki sınıf öğretmene hikâyeler okutulmuştur. Sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından yapılan ortaklaşa inceleme sonucunda “yardımseverlik” değerine yönelik yazılan hikâyenin kültürel olarak uygun olmayabileceği uyarısında bulunulmuştur. Bunun üzerine bu hikâye envanterden çıkarılarak yeni bir hikâye senaryosu geliştirilmiş ve tekrardan alan uzmanlarına ve öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Alınan onayların ardından taslak envantere son hali verilmiştir. Ahlaki ikilem hikâyelerine yönelik yargıların değerlendirilmesi amacıyla Colby ve diğerleri (1987a, 1987b) tarafından geliştirilen puanlama yönergesinden faydalanılmıştır.

Uyarlama Çalışmaları

“Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikâyeleri Envanteri” orijinalinde İngilizce olarak geliştirilmiş ve ardından Türkçe 'ye uyarlanması çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda standart çeviri, geri çeviri ve karşılaştırma prosedürü uygulanmıştır. Her iki dile hâkim üç alan uzmanı tarafından Türkçe 'ye çevrilmiş ve çeviri metinler arasındaki uyum incelenmiştir. Ardından çeviriciler tarafından fikir alışverişinde bulunarak ortak bir metin oluşturulmuştur. Oluşturulan metin yeniden İngilizce 'ye çevrilerek orijinal metin ile uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Ölçme Araçlarının Değişmezliğinin Hesaplanması

Farklı kültürlerde kullanılan ölçme araçlarının görünüm olarak birbirlerine benzese bile ölçtükleri psikolojik özelliklerin kültürlere göre değişmezliğinin istatistiksel olarak ispatlanması gerekmektedir (Milfont ve Fischer, 2010). İngilizce olarak geliştirilen ve daha sonra Türkçe 'ye uyarlanan ölçme araçlarının ölçme değişmezliğinin belirlenmesi adına “şekilsel, metrik, skalar ve katı” değişmezlikleri test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Şekil 1 ve Tablo 3'te gösterilmektedir.



Şekil 1. Ahlaki İkilem Hikâyeleri Envanterinin Faktör Yüklerine İlişkin Model

Ölçme değişmezliği sağlama durumlarına ilişkin şekilsel modeldeki CFI uyum indeks değeri ile sonraki aşamalarda test edilen modellerin uyum indeks değerleri arasındaki farkın <0.01 olması ölçme değişmezliğinin bir kanıtı olarak kabul edilmektedir (Cheung ve Rensvold, 2002). Bu bağlamda başlangıç model olan şekilsel değişmezlik modeli CFI değeri (1.000) ile diğer aşamalarda test edilen modellerin (metrik, skalar ve katı) CFI değerleri arasındaki farkın 0.01'den küçük olması (Tablo 2) kullanılan envanterlerin (İngilizce – Türkçe) ölçme değişmezliğini sağladıklarını göstermektedir.

Tablo 3. Ahlaki İkilem Hikâyeleri Envanteri Ölçme Değişmezlik Analiz Sonuçları

Model	NPAP	CMIN	DF	χ^2 (sd)	$\Delta\chi^2$ (sd)	CFI	Δ CFI	RMSEA
Şekilsel	16	2.067	4	.517		1.000		.000
Metrik	13	7.134	7	1.019	5.067 (3)*	.991	0.009	.006
Skalar	12	7.457	8	.932	5.390 (4)*	.994	0.006	.004
Katı	10	8.146	10	.814	6.069 (6)*	.998	0.002	.001

Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Hesaplaması

Araştırmaya katılan çocukların ahlaki ikilem hikâyelerine yönelik vermiş olduğu yanıtlar ikinci bir kodlayıcıya eğitim verilerek iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Elde edilen verinin güvenilir olup olmadığının belirlenmesi adına Krippendorff's alpha (Kalpa) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kalpa güvenilirlik katsayısı -1 ile +1 arasında değer almakta ve $\alpha = 0$ durumu Kodlayıcılar arası güvenirliliğin bulunmadığı anlamına gelmektedir (Krippendorff, 2004). İki farklı kodlayıcı tarafından yapılan puanlamaların Krippendorff's Alpha (Kalpa) katsayılarının Türkiye örnekleme için .912 ile .971 değer aralığı, İngiltere örnekleme için ise .914 ile .986 değer aralığı arasında değiştiği görülmektedir (Tablo 4). Bu sonuçlar kodlayıcıların her iki örneklem grubu için yapmış olduğu puanlamalar arasında yüksek bir uyum olduğunu göstermektedir (kalpa>.80).

Tablo 4. Ahlaki İkilem Hikâyelerine İlişkin Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Analizi Sonuçları

İkilem Hikâyeleri	Krippendorff's Alpha (Kalpa)		%95 Güven Aralığı Alt Limit – Üst Limit		Kodlayıcı Sayısı
	Türkiye Örnekleme	İngiltere Örnekleme	Türkiye Örnekleme	İngiltere Örnekleme	
	Kırılan vazo	.912	.915	.794 - .987	
Çalınan yavru köpek	.956	.914	.909 - .985	.830 - .975	
Daha fazla kazanç	.948	.986	.885 - .991	.977 - .993	
İlkyardım	.971	.955	.948 - .989	.926 - .978	

Ahlaki İkilem Hikâyelerinin Puanlanması

Ahlaki ikilem hikâyelerine yönelik yargıların değerlendirilmesi amacıyla Colby ve diğerleri (1987a, 1987b) tarafından geliştirilen puanlama yönergesinden faydalanılmıştır. Geliştirilen bu puanlama yöntemi oldukça ayrıntılı olmakla birlikte burada temel hususları özetlenmeye çalışılacaktır. Puanlama süreci öğrenci yargılarına ilişkin bazı temel kodlamaların atanması ile başlanır. Süreç örnek anlatımla birlikte ele alınmıştır.

1. Öncelikle öğrenci yargısının Kohlberg 'in geliştirmiş olduğu ahlaki düzeylerden hangisine ya da hangilerine denk geldiği belirlenir. Örneğin kırılan vazo ikilemine ilişkin “*öğretmene söyledim çünkü bir şekilde öğrenirse ikimize de çok kızar*” şeklinde bir öğrenci yargısı “*Ceza ve İtaat Eğilimini*” gösterdiği için öğrenci birinci düzeyde bir yargı belirtmiş demektir ve bu yargı “1” olarak kodlanır. Yine “*öğretmene söylemedim çünkü biliyorum ki arkadaşım da benim için aynı şeyi yaptı*” yargısı ise “*Saf Çıkarıcı Eğilimini*” göstermektedir ki bu yargı “2” olarak kodlanır.
2. Eğer ikilem hikâyesine yönelik yapılan ahlaki yargının tamamı tek bir düzeyi temsil ediyor veya bir düzeye denk gelen yargı sayısı toplam yargı sayısının %25'ini aşıyor ise o düzey cevap puanıdır ve “saf düzey” olarak atanır (1 veya 2 gibi).

3. Eğer iki ya da daha fazla düzeye denk gelen yargı sayısı toplam yargı sayısının %25'ini aşıyorsa daha fazla frekansa sahip düzey **birincil (baskın)**, daha az frekansa sahip olan ise **ikincil (çekinik)** düzey olarak atanır. Kodlama yaparken ise ikincil düzey parantez içerisinde gösterilir. Örneğin öğrenci cevabının hem üçüncü düzeyi (toplumsal onay eğilimi) hem de ikinci düzeyi (saf çıkarıcı eğilim) içerdiğini ve üçüncü düzeye ilişkin yargı frekansının daha fazla olduğunu varsayalım. Bu durumda kodlama "3(2)" şeklinde yapılmalıdır.
4. Eğer öğrenci yargısındaki iki ya da daha fazla düzey frekansları toplam yargı sayısının %25'ini aşıyor ve birbirine eşit ise birincil ya da ikincil düzey olarak girilmeden geçiş düzeyi atanır ve kodlamalar 2/3, 1/2/3 şeklinde yapılır.
5. Eğer ikiden fazla düzey toplam yargı sayısının %25'ini aşıyor ve bir düzey baskın iken diğer düzeylerin frekansı geçiş düzeyi yani birbirine eşit ise 2(3/4) şeklinde kodlanır.
6. Eğer bir ahlaki yargı iki farklı düzeye tekabül ediyor ve herhangi birisiyle tamamen eşleşmiyorsa, yargıya tahmin puanı atanır (T2, T1/3 gibi).
7. Eğer yargı herhangi bir düzey ile eşleşmiyor ise düzey ataması yapılmaz

Ahlaki Olgunluk Puanının Hesaplanması

Evrensel ahlaki olgunluk puanının hesaplanmasında aşağıdaki puan ağırlıkları kullanılır:

Değere yönelik yargı puanlaması: Değere yönelik yargıdan (DYY) kastedilen ikilem durumuyla ölçülmeye çalışılan değer seçilip seçilmediğidir. Örneğin "yardımseverlik" ikilem hikâyesine ilişkin öğrenci yardım etmeyi seçmiş ise bu değere yönelik bir yargı belirttiği anlamına gelir. Öğrenci yargısı değere yönelik ise 3 puan üzerinden değerlendirilir. Örneğin öğrenci yargısı saf düzey (1, 2) ise 3 puan atanır. Eğer atanan düzey birincil – ikincil ağırlıkta [3(2)] ise 3 puanın 2 puanı birincil düzey, 1 puanı ikincil düzey için atanır. Eğer birincil düzey bir tane, ikincil düzey iki tane ve geçiş düzeyinde ise [1(2/3)] birincil düzey için yine 2 puan atanır ve kalan bir puan ikincil düzeyler arasında bölüştürülerek her birine 0,5 puan atanır. İkilem durumuna yönelik varılan yargı geçiş düzeyi ise (2/3) her bir düzey için 1,5 puan atanır.

Değere yönelik olmayan yargı puanlaması: Öğrenci ikilem hikâyesinde hedeflenen değeri seçmemiş ise değere yönelik olmayan yargı (DYOY) ortaya koymuş olur. Yukarıdaki örneği ele alacak olursak yardım etmeyi seçmemesi durumudur. Böyle bir durumda öğrenci yargıları 2 puan üzerinden değerlendirilir. Eğer yargı saf düzey ise 2 puan, geçiş düzeyi ise her bir düzey 1 puan alır. Eğer yargı birincil ve ikincil düzeyler içeriyorsa birincil düzeye 1,33 puan atanırken, ikincil düzeye 0,66 puan atanır.

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

Örnek Puanlama

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

Kırılan Vazo (DYY) : 3
Daha Fazla Gelir(DYOY) : 2/4

Çalınan Yavru Köpek(DYY): 2(3)
İlkyardım(DYOY) : T1

Buradan hareketle:

1. Düzey: "İlkyardım" ikileminde tahmini olarak atandığı ve saf olduğu için **1 puan** atanır.

2. Düzey: "Çalınan Yavru Köpek" hikâyesinden değere yönelik bir yargı ve baskın düzey olduğu için 2 puan alınırken, "Daha Fazla Gelir" hikâyesinden değere yönelik bir yargı olmadığı için ve geçiş düzeyi olduğu için 1 puan alır ve toplam olarak **3 puan** atanır.

3. Düzey: “Kırılan Vazo” hikâyesinden değere yönelik yargı olduğu ve saf düzey olduğu için 3 puan ve “Çalınan Yavru Köpek” hikâyesinden yine değere yönelik bir yargı ancak ikincil düzey olduğu için 1 puan alır ve toplam **4 puan** atanır.

4. Düzey: “Daha Fazla Gelir” hikâyesinden değere yönelik bir yargı olmadığı için ve geçiş düzeyi olduğu için **1 puan** atanır. Sonuç olarak katılımcı ahlaki ikilem hikâyelerinden toplam **9 puan** alır.

Evrensel Ahlaki Olgunluk Düzeyinin Belirlenmesi

En yüksek orana sahip düzey baskın düzeydir olarak belirlenir. Yukarıdaki örnekte üçüncü düzey en yüksek orana (4/9) sahip olduğu için katılımcının birincil (baskın) düzeyi “**üçüncü düzey**” olarak belirlenir. Eğer düzey puanı toplam puanın % 25’inden daha yüksek olan farklı bir düzey(ler) varsa o düzey ise çekinik düzey olarak atanır. Katılımcının ikinci düzey puanı (3 puan) toplam puanın (9) % 25’inden (2,25 puan) daha yüksek olduğu için “**ikinci düzey**” çekinik düzey olarak atanır. Diğer düzeyler bu yeterliliği sağlamadığı için katılımcının evrensel ahlaki olgunluk düzeyine yansıtılmaz. Dolayısıyla böyle bir puanlamaya sahip katılımcının evrensel ahlaki olgunluk düzeyi 3(2) şeklinde belirlenir. Bu sonuç katılımcının ağırlıklı olarak “*toplumsal onay eğiliminde*” ve çekinik olarak “*saf çıkarıcı eğilimde*” olduğunu göstermektedir.

Evrensel Ahlaki Olgunluk Puanının Hesaplanması

Katılımcıların evrensel ahlaki olgunluk puanları hesaplanırken ilk olarak her düzey kendi puanı ile çarpılır ve elde edilen puanlar toplanarak toplam puan elde edilir. Yukarıdaki örnek üzerinden devam edecek olursak:

I. Düzey: $1 \times 1 = 1$ II. Düzey: $2 \times 3 = 6$ III. Düzey: $3 \times 4 = 12$ IV. Düzey: $4 \times 1 = 4$

Ardından çarpımlardan elde edilen toplam puan (23), düzey puanlarının toplamına (9) bölünerek 100 ile çarpılarak katılımcının evrensel ahlaki olgunluk puanı belirlenir: $23 \div 9 = 2,55 \times 100 = 255$.

Pilot Çalışma

Çocuklar için geliştirilen ahlaki ikilem hikâyeleri taslak envanterinin ön denemesi Nottingham şehrinde bulunan ve asıl uygulamaya dâhil edilmeyen bir devlet okulunda öğrenim gören sekiz beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle gerekli izinler alınmış (Bu kısım uygulama sürecinde ayrıntılı olarak ele alınmıştır) ve ailelere onay formu gönderilmiştir. Sınıf mevcudunun az olması ve yalnızca dönüt veren ailelerin çocukları ile çalışılmasına izin verilmesi katılımcı sayısının sınırlı olmasına neden olmuştur. Uygulama sonucunda her bir öğrenci ile ayrı ayrı görüşülmüş ve zorlandıkları ya da anlamakta sıkıntı yaşadıkları herhangi bir durumun olup olmadığı sorgulanmıştır. Öğrencilerden gelen olumlu dönütlerin ardından envanterler incelenmiş ve çocuklar tarafından cevaplanabildikleri görülmüştür. Türkçeye uyarlaması yapılan envanterin ön deneme çalışması Ankara ilinde bulunan ve yine asıl uygulamaya dâhil edilmeyen 15 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamada İngiltere’de gerçekleştirilen uygulama ile benzer süreçler yürütülmüş ve uygulama sonucunda senaryoların anlaşılabilir ve cevaplanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci iki akademik yıl sürmüştür. Veri toplama çalışmaları ilk olarak 2016-2017 akademik yılında İngiltere’nin Nottingham şehrinde yer alan ilkokullarda gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde araştırmacıların bağlı bulunduğu kurumdan (Nottingham Trent Üniversitesi) etik kurulu izni alınmıştır. Ardından uygulama yapacak kişilerin kriminal geçmişinin sorgulanması amacıyla “İfşa ve Engelleme İzin Formu (DBS Clearance Form)” başvurusunda bulunulmuş ve alınan onayın ardından okul yönetimleri ile iletişime geçilmiştir. Çalışmaya ilgi gösteren okul yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştirilerek çalışma takvimi belirlenmiş ve takvim doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Türk çocukları ile yapılan uygulamalar ise 2017-2018 akademik yılında Ankara’da bulunan ilkokullarda gerçekleştirilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan uygulama izninin ardından ilkokulların yönetimleri ile iletişime geçilerek

çalışmanın ayrıntılarından bahsedilmiştir. Çalışmada yer almak isteyen okul yöneticileri ile çalışma takvimi oluşturulmuş ve bu doğrultuda uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Uygulamaların daha verimli olarak gerçekleştirilebilmesi ve uygulamalardan kaynaklı hataların en aza indirilebilmesi amacıyla 7-10 kişilik öğrenci gruplarıyla çalışılmıştır. Ancak, öğrencilerin program yoğunluğu var ya da sınıf mevcudu az ise (13-15 kişilik) uygulama tüm sınıfın katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar okul yönetimlerince tahsis edilen uygun ortamlarda (uygulama sınıfı, derslikler, kütüphane vb.) ve yine yönetimce görevlendirilen yardımcı öğretmen veya sınıf öğretmeni desteği ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin “dijital ve geleneksel oyunlar” hakkındaki bilgileri sorgulanmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrenciler Kişisel Bilgiler Formunu doldurduktan sonra Ahlaki İkilem Hikâyeleri Envanteri tanıtılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerden ikilem hikâyelerini dikkatlice okumaları ve ilgili alana hikâyeye ilişkin yargularını mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde belirtmeleri istenmiştir. Uygulama süreci her bir grup için katılımcıların okuma, anlama ve yazma yetilerine bağlı olarak 1-2 saat sürmüştür. Envanterleri doldurmakta sıkıntı yaşayan öğrenciler araştırmacı ve yardımcı öğretmen tarafından desteklenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan çocuklardan elde edilen veriler nicel ve nitel analizlere tabi tutulmuştur. Çocuklar tarafından tercih edilen dijital ve geleneksel oyunların sınıflandırılmasında betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Bu kapsamda ilgili literatür (Apperley, 2006; Arsenault, 2009; Braun, Stopfer, Müller, Beutel ve Egloff, 2016; Elliott, Golub, Ream ve Dunlap, 2012) taranarak oyun kategorileri belirlenmiştir. Ardından doküman incelemesi yoluyla oyunların özelliklerinin yer aldığı belgeler, web siteleri ya da oyunlar hakkındaki videolar tek tek incelenerek oyun türleri belirlenmiş ve ilgili kategoriye yerleştirilmiştir. Nicel analizler kapsamında SPSS 21 ve AMOS 22 paket programlarından faydalanılmıştır. Analiz öncesinde normallik testi yapılarak verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Ardından SPSS programı aracılığıyla frekans hesaplama, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ve standart çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Regresyon analizi öncesinde oyun türleri (yordayıcı değişkenler) kukla (dummy) değişken olarak yeniden tanımlanmıştır. Elde edilen anlamlılıkların etki büyüklüğünün hesaplanması adına “Cohen’s d” istatistiğinden faydalanılmıştır. İki farklı kültürde uygulanan ölçme araçlarının aynı yapıyı ölçtüğünün ispatlanması amacıyla yapılan ölçme değişmezliği analizi için AMOS programından faydalanılmıştır.

Bulgular

Çocukların Ahlaki İkilem Hikâyeleri Envanteri puanlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular

Cinsiyet ve Kültür: Türk ve İngiliz çocukların ahlaki ikilem hikâyeleri envanteri puanlarının cinsiyete ve kültüre göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre hem Türkiye örnekleminde [$t_{(265)} = 3.03$, $p < 0.01$] hem de İngiltere örnekleminde [$t_{(241)} = 3.62$, $p < 0.001$] yer alan kız çocukların envanter puanları erkek çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Farklı kültürlerde yer alan kız ve erkek çocukların değer algıları karşılaştırıldığında Türk kız çocukların puanlarının ($X = 36.79$) İngiliz kız çocukların puanlarından ($X = 33.88$) ve Türk erkek çocukların puanlarının ($X = 34.16$) İngiliz erkek çocukların puanlarından ($X = 30.51$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen anlamlılıkların etki büyüklüğü hesaplanmış ve tüm örneklem gruplarında elde edilen anlamlılıkların etki değerinin zayıf ($d < 0.2$) olduğu belirlenmiştir (Kılıç, 2014). Analize ilişkin ayrıntılı veriler tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Ahlaki İkilem Envanteri Puanlarının Cinsiyete ve Kültüre Göre t-Testi Sonuçları

Örneklem Grupları	Cinsiyet	N	X	S	T	p	Cohen's d
Türkiye	Kız	140	36.79	6.29	3.03	.003	.037
	Erkek	127	34.16	7.83			
İngiltere	Kız	131	33.88	7.45	3.62	.000	.046
	Erkek	112	30.51	6.94			
Tüm örneklem	Kız (Türkiye)	140	36.79	6.29	3.48	.001	.055
	Kız (İngiltere)	131	33.88	7.45			
	Erkek (Türkiye)	127	34.16	7.83	3.78	.000	.049
	Erkek (İngiltere)	112	30.51	6.94			

Yaş Düzeyi ve Oyunlara Günlük Ortalama Harcanan Süre: Analiz sonuçları, yaş değişkeninin hem Türk çocukların ($F_{(2, 265)} = 0.43, p > .05$) hem de İngiliz çocukların ($F_{(2, 240)} = 2.59, p > .05$) değer algılarını anlamlı olarak farklılaştıran bir değişken olmadığını göstermiştir. Bunun yanında günlük ortalama 1 saate kadar dijital oyunu oynayan çocukların ikilem hikayeleri envanter puanlarının ($X = 35.48$) bu oyunları günlük ortalama 5 saat ve üzeri oynayan çocukların puanlarından ($X = 31.00$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($F_{(6, 503)} = 2.75, p < .05$). Yine çocukların ahlaki ikilem hikâyeleri envanteri puanlarının geleneksel oyunlara günlük ortalama harcadıkları süreler göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır ($F_{(5, 504)} = 1.17, p > .05$). Analizlere ilişkin detaylı veriler tablo 6' da gösterilmektedir.

Tablo 6. Katılımcı Grupların Yaş ve Oyunlara Harcanan Sürelere Göre Değer Algıları

Değişkenler	Örneklem Grupları	N	X	S	F	p		
Yaş	9	Türkiye	74	35.03	6.99	0.43	.649	
	10		184	35.67	7.34			
	11		9	37.11	5.45			
	Günlük ortalama dijital oyunlara harcanan süre (dakika)	9	İngiltere	32	30.13	8.49	2.59	.077
		10		148	32.21	7.40		
		11		63	33.73	6.59		
Günlük ortalama geleneksel oyunlara harcanan süre (dakika)	Hiç	Tüm örneklem	30	32.90	7.66	2.75	.012 (a -b)	
	0-59 ^a		172	35.48	7.19			
	60-119		132	34.29	6.97			
	120-179		81	32.99	7.92			
	180-239		44	32.08	8.32			
	240 - 299		26	33.53	7.44			
Günlük ortalama geleneksel oyunlara harcanan süre (dakika)	300 ve üzeri ^b	25	31.00	6.76	1.17	.323		
	0-59	113	33.23	7.78				
	60-119	144	34.53	7.80				
	120-179	117	33.70	7.16				
	180-239	59	33.28	7.19				
	240 - 299	33	36.26	7.25				
300 ve üzeri	44	34.45	6.56					

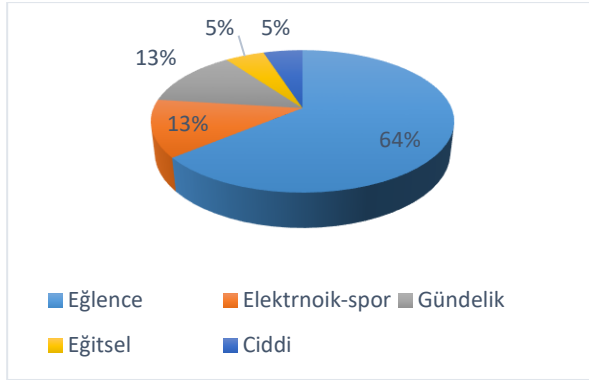
^a Günlük ortalama bir saate kadar dijital oyun oynayan çocukları temsil eder.

^b Günlük ortalama 300 dk. (5 saat) ve üzeri dijital oyun oynayan çocukları temsil eder.

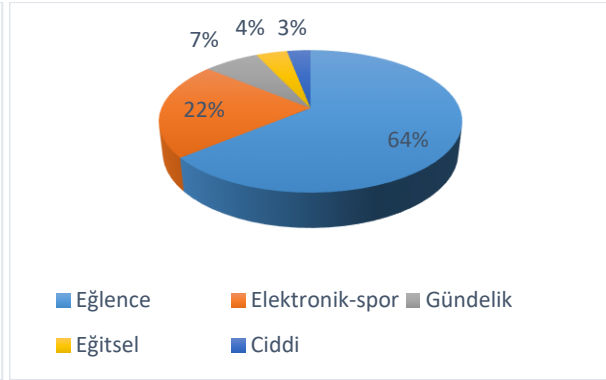
Türk ve İngiliz çocukların oyun tercihlerine ilişkin bulgular

Dijital Oyun Tercihleri: Türk ve İngiliz çocukların dijital oyun tercihleri karşılaştırıldığında her iki örneklem grubu tarafından da en fazla birincil üretim amacı eğlence olan dijital oyunların tercih edildiği, buna karşın en az eğitsel ya da beceri öğretimi amaçlı (ciddi) üretilen dijital oyun türlerinin tercih edildiği görülmektedir. Elektronik-spor amaçlı üretilen oyunları İngiliz çocukları (22%) Türk

çocuklarına (13%) nazaran daha fazla tercih ettiklerini belirtirken, Türk çocukları (13%) ise İngiliz çocuklara (7%) göre günlük (basit) oyunları daha fazla tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Örneklem gruplarının dijital oyun tercihleri Şekil 2 ve Şekil 3'te ayrıntılı olarak gösterilmektedir. Katılımcıların dijital oyun tercihlerinin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde birincil üretim amacı eğlence olan dijital oyunlar hem erkek hem de kız çocukları tarafından en fazla tercih edilen oyun türü olurken, elektronik-spor amaçlı üretilen oyunlar erkek çocukların, günlük (mini) oyunlar ise kız çocukların ikinci en fazla tercih ettikleri oyun türleri olmuştur.

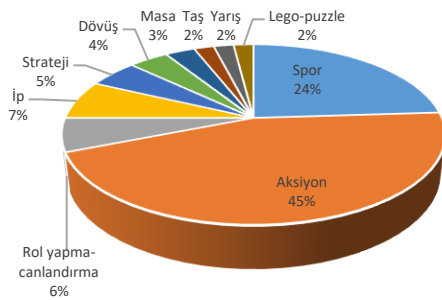


Şekil 2. Türk Çocukları Tarafından Tercih Edilen Dijital Oyun Türlerinin Dağılımı

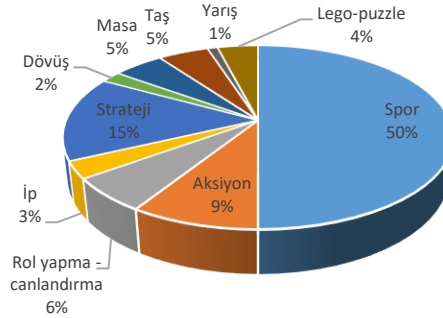


Şekil 3. İngiliz Çocukları Tarafından Tercih Edilen Dijital Oyun Türlerinin Dağılımı

Geleneksel Oyun Tercihleri: Araştırmaya katılan Türk çocukları en fazla aksiyon (örneğin yakan top, saklambaç vb.) (46%) ve spor (25%) türündeki geleneksel oyunları, İngiliz çocukları yine en fazla spor (50%) ve aksiyon (9%) türündeki geleneksel oyunları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yarış, taş ve Lego-puzzle türündeki geleneksel oyunlar Türk çocuklarının, yarış, dövüş ve ip oyunları ise İngiliz çocukların en az tercih ettikleri oyun türleri olmuştur. Geleneksel oyun tercihlerine ilişkin ayrıntılı bilgi Şekil 4 ve Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 4. Türk Çocukları Tarafından Tercih Edilen Geleneksel Oyun Türlerinin Dağılımı



Şekil 5. İngiliz Çocukları Tarafından Tercih Edilen Geleneksel Oyun Türlerinin Dağılımı

Oyun türlerinin çocukların değer algılarını ne düzeyde yordadığına ilişkin bulgular

Türk ve İngiliz çocukların tercih etmiş oldukları oyun türlerinin onların değer algılarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesi adına çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları senaryolarına göre dijital oyun türleri ($R=.325$, $p<.001$), birincil üretim amacına göre dijital oyun türleri ($R=.253$, $p<.001$) ve geleneksel oyun türleri ($R=.284$, $p<.001$) ile çocukların değer algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Buna göre aksiyon-macera ($\beta=-.134$) ve rol yapma ($\beta=-.109$) türündeki dijital oyunlar çocukların değer algılarını negatif yönde; simülasyon ($\beta = .163$) ve puzzle ($\beta = .098$) türündeki oyunlar ise pozitif yönde yordamaktadır. Yine birincil üretim amacı eğlence ($\beta=-.096$) olan dijital oyunların çocukların değer algılarını negatif yönde yordarken; eğitsel ($\beta=.139$) ve beceri amaçlı üretilen (ciddi) ($\beta=.115$) oyunların ise pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan aksiyon ($\beta=.264$) ve spor ($\beta=.116$) türündeki geleneksel oyunların çocukların değer algılarını anlamlı ve

pozitif yönde; yarış oyunlarının ise negatif yönde ($\beta=-.89$) yordadığı görülmektedir. Detaylı veriler Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Oyun türlerine göre değer algısının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

	Değişkenler	B	Sh _B	β	t	R	R ²	F	p
Senaryolarına göre dijital oyun türleri	1. (Sabit)	34,720	,540		64,344				
	2. Aksiyon	-,036	,293	-,006	-,122				
	3. Aksiyon-macera	-1,069	,379	-,134**	-2,820				
	4. Rol yapma	-1,037	,420	-,109*	-2,470				
	5. Simülasyon	2,612	,698	,163***	3,742	0.300	0.090	6.203	0.000
	6. Strateji	,748	,600	,055	1,247				
	7. Yarış	,109	,617	,008	,176				
	8. Spor	-,639	,457	-,065	-1,400				
	9. Puzzle	1,782	,794	,098*	2,245				
Birincil üretim amaçlarına göre dijital oyun türleri	1. (Sabit)	34,410	,583		59,069				
	2. Eğlence	-,320	,149	-,096*	-2,147				
	3. Eğitsel	2,374	,752	,139**	3,157	0.253	0.064	6.899	0.000
	4. Ciddi	1,942	,741	,115**	2,621				
	5. Gündelik	,188	,471	,018	,399				
	6. Elektronik spor	-,518	,301	-,078	-1,718				
Geleneksel oyun türleri	1. (Sabit)	30,931	,697		44,402				
	2. Rol yapma – canlandırma	,657	,611	,048	1,076				
	3. Spor	,550	,213	,116**	2,586				
	4. Yarış	-2,578	1,261	-,089*	-2,044				
	5. İp	,461	,729	,028	,633	0.284	0.081	4.390	0.000
	6. Aksiyon	1,443	,253	,264***	5,705				
	7. Dövüş	-1,030	,887	-,051	-1,162				
	8. Lego – Puzzle	1,252	,899	,062	1,393				
	9. Strateji	,505	,404	,057	1,251				
	10. Taş	,256	,767	,014	,334				
	11. Masa	,443	,813	,024	,545				

*p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türk ve İngiliz çocukların değer algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve bu algıların çocuklar tarafından tercih edilen geleneksel ve dijital oyun türleri tarafından ne düzeyde yordandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda her iki örneklem (Türk-İngiliz) grubunda yer alan kız çocukların değer algı puanlarının erkek çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir. İlgili çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Alanyazında kız ve erkek çocukların ahlaki gelişim puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşan pek çok araştırma bulunmaktadır (Abanoz, 2020; Akandere, Baştuğ ve Güler, 2009; Arfaoui, Damak-Ayadi, Ghram ve Bouchekoua, 2016; Kabaday ve Aladağ, 2010; Meriç ve Özyürek, 2018). Bununla birlikte Özen (2016) tarafından Türk ergenlerle (12-13 yaş) gerçekleştirilen çalışmada kontrol grubunda yer alan kız çocukların "saygı değerine" yönelik puanlarının erkek çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Javed, Kausar ve Khan (2014) tarafından 9-12 yaş grubu Pakistanlı çocuklarla yürütülen çalışmada kız çocukların erkek çocuklara oranla daha fazla affetme eğilimi gösterdikleri ve affetmeye yönelik daha iyi bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Murray-Close, Crick ve Galotti (2006) ilkököl 4. ve 5. sınıf Amerikalı kız çocukların fiziksel saldırganlığı erkek çocuklara göre daha yanlış ve zararlı bulduklarını

belirlemişlerdir. Bouhnik ve Mor (2014) ise 1048 ergenin katılımıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada erkek ergenlerin siber zorbalık, intihal ve taklit etme gibi ahlaki olmayan davranışlara kız ergenlere nazaran daha sık başvurduğu ve kız ergenlerin erkeklere göre daha fazla insani yargıda bulunduğunu belirlemişlerdir. Her ne kadar Gilligan, (1993) Kohlberg 'in ahlaki ikilem hikâyelerinin erkek merkezli olduğunu ve kadınların dezavantajlı olduğunu iddia etse de yapılan araştırmalar kadınların ahlaki ikilem hikâyelerinde daha yüksek puanları elde edebildiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular, belirli bir cinsiyet grubundaki çocukların ahlaki gelişimlerinin daha iyi olduğu konusunda bir sonuç birliğinin olmadığını ve dolayısıyla ahlaki gelişimin sadece cinsiyet ile açıklanamayacağını göstermektedir.

İki farklı kültürde yer alan kız ve erkek çocukların değer algı puanları karşılaştırıldığında hem kızlarda hem de erkeklerde Türk çocukların puanlarının İngiliz çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan kültürlerarası karşılaştırma çalışmalarında farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bouhmama (1984) tarafından yapılan çalışmada 14-15 yaş grubu Cezayirli ve İngiliz çocukların ahlaki gelişim düzeyleri karşılaştırılmış ve Cezayirli çocukların ahlaki olgunluk puanlarının İngiliz çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Baek (2002) tarafından yapılan kültürlerarası karşılaştırmada ise Koreli ve İngiliz çocukların ahlaki yargı puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Shimizu, Senzaki ve Cowell (2021) 3-4 yaş Japon ve Avrupa-Amerikalı çocukların ahlaki duyarlılıkları bakımından anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Snarey, Reimer ve Kohlberg (1985) tarafından yürütülen çalışmada yaşları 10 ile 28 arasında değişen İsraili (Kibutz), Türk ve Amerikan çocuk, ergen ve genç yetişkinlerin ahlaki gelişim düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda İsraili katılımcıların ahlaki olgunluk düzeylerinin Türk ve Amerikan katılımcıların düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Li, Hou, Zhu ve Tomasello (2020) tarafından yapılan çalışmada, 3 yaş grubu Çinli çocukların ahlaki yargılarda bulunurken niyeti ve içeriğin bağlamını dikkate alabildikleri buna karşın Alman çocukların 5 yaşına kadar bu beceriyi gösteremedikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Lim, Peterson, De Rosnay ve Slaughter (2020) tarafından yapılan çalışmada 6-12 yaş Singapurlu çocukların ahlaki yargıda bulunurken Avusturyalı akranlarına göre daha yüksek niyet duyarlılığı sergiledikleri belirlenmiştir. Araştırmacılar Singapurlu çocukların tipik doğu toplumsal kültürde, Avusturyalı çocukların ise batı bireysel toplumda yetişmelerinin bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olmuş olabileceğini düşünmektedirler. Lo, Fu, Lee ve Cameron (2020) destekleyici olarak 7-17 yaş aralığındaki Çinli çocukların ahlaki yargılarında toplumsal kültürel değerleri yansıttığını buna karşın Avrupa-Kanadalı çocukların daha bireysel olarak yargılarda buldukları belirlenmiştir. Ancak, araştırmalar çocukların ahlaki yargılarının niteliklerinin sadece içerisinde yetiştikleri toplumların toplulukçu ya da ferdiyetçi yapılar ile açıklanamayacağını göstermektedir. Örneğin Shohoudi Mojdehi, Leduc, Shohoudi Mojdehi ve Talwar (2019) tarafından 8-16 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan çalışmada, daha toplumsal bir kültürde yetişen İranlı çocukların, siber zorbalık olaylarını Kanadalı akranlarına nazaran daha az olumsuz gördükleri belirlenmiştir. Chaparro, Kim, Fernández ve Malti (2013) ise Şilili çocukların İsviçreli akranlarına göre ahlaki ihlallere karşı daha fazla sempati beslediklerini buna karşın İsviçreli çocukların ihlallere karşı daha fazla ahlaki muhakeme yeteneklerini kullandıklarını belirlemiştir. Ferguson, Willis ve Tilley (2001) ise 10-11 yaş grubu Kuzey İrlanda çocuklarının ahlaki muhakeme yeteneklerinin Nijer çocukların yeteneklerinden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar Nijeryalı çocukların dini ilkelere ve dış otoriteye sorgusuz sualsiz itaat ettiği bir toplum içerisinde bulunmalarının bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olabileceğini değerlendirmektedirler. Tüm bu sonuçlar birçok kültürel farklılıkların çocukların seçimlerini ve ahlaki yargılarını etkileyebildiğini göstermektedir. Bu etmenlerin derinlemesine sorgulanması amacıyla yapılacak olan nitel çalışmaların bu bulguların daha iyi yorumlanmasına katkı sağlayacağı şüphesizdir.

Yaş düzeyinin hem Türk hem de İngiliz çocukların değer algılarını anlamlı olarak farklılaştıran bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Ancak çocukların yaş düzeylerinin (9-11) birbirine yakın olması ve 11 yaş grubu Türk çocukların sayısının (n=9) oldukça sınırlı kalması bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Nitekim Cameron, Lau, Fu ve Lee (2012) tarafından yapılan çalışmada bezer olarak yaş düzeyleri birbirine yakın çocukların (7-11) değer algılarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber Day ve Naedts (1995) aralarında yaş farkı bulunan Belçikalı

ergen ve yetişkinlerin ahlaki yargı puanlarının yaş düzeylerine göre farklılaştığını belirlemiştir. Buna göre 21-24 yaş grubu katılımcılar en yüksek puanı elde ederken, ardından sırasıyla 18-20 yaş grubu, 15-17 yaş grubu katılımcılar en yüksek puanı elde etmişlerdir. 12-14 yaş grubu katılımcılar ise en az ortalama puana sahip olan grup olmuştur.

Günlük ortalama 1 saate kadar dijital oyunu oynayan çocukların değer algıları günlük ortalama 5 saat ve üzeri oynayan çocukların algılarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında dijital oyunlara harcanan süre ile değer algısı arasındaki ilişkiyi araştıran başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır ancak bu sonuç iki şekilde yorumlanabilir. İlk olarak ahlaki gelişimleri zayıf olan çocukların dijital oyunlara daha fazla süre ayırmış olabilecekleri söylenebilir. İkinci olarak ise dijital oyunlara uzun süreler harcanması (günlük ortalama 5 saat ve üzeri), çocukların akranları, aileleri ve sosyal bağlantıları ile ilişkilerinin zayıflamasına ve bunun sonucunda da değer algılarının olumsuz yönde etkilenmesi yol açmış olabilir. Çünkü dijital oyunlara (özellikle de şiddet içerikli) uzun zaman harcama ile bağımlılık, akran ve aile ilişkilerinin sekteye uğraması ve toplumsal problemlerin ortaya çıkması arasında pozitif yönde bir ilişki mevcuttur (Anderson, 2004; Bavelier vd., 2011; Cummings ve Vandewater, 2007; Griffiths, 2010b). Nitekim, çocuklara değer aktarımın aile içi “çocuk-yetişkin etkileşiminin” oldukça önemlidir ve bu etkileşim ne kadar güçlü olursa aktarılmak istenen değerler de o kadar etkili ve kalıcı olur (Berkowitz, 2011; Kohlberg ve Hersh, 1977; Özsarı ve Öğretir-Özçelik, 2020; Smetana, 2015). Ayrıca küçük yaşlardan itibaren sosyal ortamlarında güçlü ilişkilere sahip olabilmenin, bireylerin ahlaki değerleri tecrübe etmelerine, onları kişiselleşmelerine ve ahlaki sorumluluklarıyla alakalı kendi fikirlerini geliştirmelerine yardımcı olduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Binfet, 2004; Comunian ve Gielen, 2006; MacNaughton ve Hughes, 2007; Şahin ve Ersoy, 2012). Ancak bu noktada oynanan dijital oyun türünün de dikkate alınması gerekmektedir. Uzun süre şiddet içerikli bir dijital oyun ile eğitsel amaçlı üretilen oyun oynamanın çocukların ahlaki gelişimleri üzerindeki etkileri farklı olabilir. Dolayısıyla dijital oyunlara harcanan zaman ile oyun türü beraber değerlendirildiğinde çocukların değer algıları üzerinde nasıl bir etkisi olduğunun belirlenmesi alanyazındaki bu boşluğun doldurulması adına faydalı olacağı düşünülmektedir.

Birincil üretim amacı eğlence olan dijital oyunlar her iki örneklem grubu tarafından en fazla tercih edilen oyun türü iken, eğitsel veya beceri amaçlı üretilen (ciddi) dijital oyunlar ise en az tercih edilen türleridir. Bunun yanında erkek çocukları daha çok eğlence ve elektronik-spor amaçlı üretilen dijital oyunları tercih ederken, kız çocukları ise en fazla eğlence ve günlük (mini) oyunları oynadıklarını beyan etmişlerdir. Farklı kültürlerde yürütülen çalışmalarda benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. De Pasquale, Chiappedi, Sciacca, Martinelli ve Hichy (2021) İtalyan ilkökul çocuklarının en fazla eğlence ve elektronik-spor amaçlı üretilen dijital oyunları tercih ettiklerini belirlemiştir. Funk (1993) Amerikalı ergenlerle yapmış olduğu çalışmada yine en fazla eğlence ve elektronik-spor amaçlı üretilen oyunların, en az ise eğitsel amaçlı üretilen oyunların tercih edildiğini belirlemiştir. Taylan, Kara ve Durğun (2017) ise Türk ergenlerin en fazla eğlence türündeki; en az ise bulmaca/zeka ve simülasyon türündeki oyunları tercih ettiklerini belirlemiştir. Sonuç olarak kültürel farklılığın çocukların dijital oyun tercihlerini değiştirmede, birincil üretim amacı eğlence olan dijital oyunların çocukların en fazla tercih ettikleri oyun türü olduğu söylenebilir. Bunun yanında cinsiyet faktörünün çocukların dijital oyun tercihlerini etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

Türk çocukların en fazla aksiyon, ikinci olarak ise spor türündeki geleneksel oyunları, İngiliz çocukları ise en fazla spor türündeki ve ikinci olarak aksiyon içerikli geleneksel oyunları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar her iki örneklemde de yer alan çocukların aktif olabilecekleri geleneksel oyunları daha fazla tercih ettiklerini ve İngiliz çocukların Türk çocuklarına kıyasla spor oyunlarına daha düşkün olduğunu göstermektedir. Benzer olarak Duda, Fox, Biddle ve Armstrong (1992) tarafından yapılan çalışmada İngiliz çocukların (özellikle de erkek çocuklar) spor türündeki oyunları oldukça eğlenceli ve ilginç buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar İngiliz çocukların spor oyunlarına yönelmesinde okul kültürünün önemli bir payının olduğunu belirtmektedirler (Duda vd., 1992; Goodman, Mackett ve Paskins, 2011). Eğitim ortamlarının uygun hale getirilerek öğrencilerin yoğun bir şekilde spor türü aktivitelere ve oyunlara yönlendirilmesi çocukların bu tür alışkanlıkları

kazanmalarında önemli bir yeri olabilir. Diğer taraftan Balci ve Ahi (2017) yapmış olduğu çalışmada Türk çocukların en fazla futbol, saklambaç, bisiklet sürme ve parkta oynamak gibi spor ve aksiyon temelli geleneksel oyunları tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Aksiyon-macera ve rol yapma türündeki dijital oyunlarının çocukların değer algılarını negatif yönde, simülasyon ve puzzle türündeki oyunların ise pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Lin ve diğerleri (2017) aksiyon-macera türündeki şiddet içerikli dijital oyun olan *Resident Evil* oyunu ile öğrencilerde “korku, kaygı, öfke, tiksinti ve hayal kırıklığı” gibi olumsuz duyguların oluşması arasında ilişki olduğunu ve korku ve öfke duygularının bunlardan en yoğun yaşanan negatif duygular olduğunu belirlemiştir. Clarke, Rouffaer ve Sénéchaud (2012) şiddet içerikli rol yapma türündeki yeni nesil dijital oyunlarda oyuncuların savaş ortamında sonuçları düşünmeden ve kuralsız-kanunsuz bir şekilde düşmanlarıyla savaştığını ve bu durumun oyuncularındaki mevcut saygı, insan hakları ve yaşama hakkı gibi temel değerleri olumsuz olarak etkilediğini belirtmektedir. Diğer taraftan puzzle türündeki bir dijital oyun (*Super Word Searching Contest*) Hong, Cheng, Hwang, Lee ve Chang (2009) tarafından yürütülen çalışmada oyun araştırmacıları ve profesyonel oyun geliştiricilerinden oluşan iki uzman grubun değerlendirilmesine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda puzzle oyununun birçok bilişsel ve psiko-motor beceriyi geliştirdiği gibi, oyuncuların oyun sayesinde iş birliği yapma, ait olma, adil olma ve sosyal etkileşim gibi duyuşsal değerleri de deneyimleyebildikleri yargısına varılmıştır. Bu sonuçlar, elde edilen bulguların alanyazındaki mevcut bilgilerle örtüştüğünü göstermektedir.

Birincil üretim amacı eğlence olan dijital oyunların çocukların değer algılarını negatif yönde, birincil üretim amacı eğitmek veya beceri öğretmek (ciddi) olan oyunların ise pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Rol yapma ve aksiyon-macera türündeki dijital oyunların birincil üretim amaçlarının eğlence olduğu, oyuncuları eğitilmesi ve onlara bazı becerilerin kazandırılması amacıyla puzzle ve simülasyon oyunlarından sıkça faydalandığı düşünüldüğünde, araştırma içi elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir. Benzer olarak Reynolds (2002) birincil üretim amacı eğlence olan *Grand Theft Auto (GTA)* dijital oyunu incelediği çalışmasında oyun betimlemelerinin cinsiyetçilik, şiddet, saldırganlık ve suç içerdiğini dolayısıyla da oyuncuların ahlaki gelişimleri üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Menendez-Ferreira ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen dijital futbol oyununun 8-9 ve 12-13 yaş grubu çocukların “saygı” değerini geliştirdiğini belirlenmiştir. Bu çalışmada ise birincil üretim amacı elektronik-spor olan dijital oyunlarının çocukların değer algılarını anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada ele alınan değerlerin (dürüstlük, hoşgörü, bilimsellik ve yardımseverlik) saygı değerini kapsamaması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Elde edilen bu sonuçlar ebeveynler ve öğretmenler açısından yol gösterici olabilir. Ebeveynlerin çocuklarını özellikle de şiddet ve korku içerikli dijital oyunlardan uzak tutarak, birincil üretim amacı eğitmek ya da beceri kazandırmak olan oyunlara daha fazla yönlendirmesi çocukların ahlaki gelişimleri açısından daha faydalı olabilir. Öğretmenler ise özellikle de eğitsel amaçlı üretilen oyunlardan hem öğretim hem de değer aktarımı amaçlı faydalanabilirler.

Çocukların aktif olduğu geleneksel oyunlar onların değer algılarını pozitif yönde yordamıştır. Hareket etmenin çocukların hem bilişsel, hem duyuşsal hem de psiko-motor becerilerinin gelişimi açısından oldukça kritik bir öneme sahip olduğu gerçeği (Charles, Abdullah, Musa ve Kosni, 2017; Kovačević ve Opić, 2014) bu sonuçları şaşırtıcı kılmamaktadır. İlgili çalışmalar incelendiğinde benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Yeniasır ve Gökbulut (2019) tarafından yapılan çalışmada saklambaç, körebe ve yakar top gibi aksiyon içerikli geleneksel oyunların çocukların saygı, nezaket, yardımlaşma, cesur olma, sevgi, dürüstlük, affetme, çevreye saygı, sabır ve kurallara uyma gibi değerlerin kazanılmasına yardımcı olduğunu tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada ise spor yapan öğrencilerin yapmayanlara göre daha yüksek ahlaki yargı düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Akandere vd., 2009). Çünkü hareket temelli geleneksel oyunlar empati, dürüstlük, işbirliği, ve paylaşma gibi pek çok sosyal değeri içermekte ve bu değerler otomatik olarak çocuklarda sosyal farkındalık davranışına dönüşmektedir (Wijaya ve Pujihartati, 2018). Yine Furió, González-Gancedo, Juan, Seguí ve Rando (2013) artırılmış gerçeklik (AR) simülasyon oyunu ile aksiyon temelli geleneksel

oyunların 8-10 yaş grubu çocukların hoşgörü ve dayanışma değer algılarına katkı yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu sonuçlar, çocukların gerek okul sürecinde gerekse de okul dışı zamanlarda hareketli olmalarını sağlayacak geleneksel oyunlara yönlendirilmelerinin doğru bir yaklaşım olacağını göstermektedir. Bununla beraber bireysel rekabet gerektiren yarış oyunlarının ise çocukların değer algılarını negatif yönde yordadığı elde edilen bir başka bulgudur. Benzer olarak Lavega ve diğerleri (2014) İspanyol üniversite öğrencileri yapmış olduğu çalışmada kaybeden oyuncuların rekabetçi olmayan geleneksel oyunlarda daha düşük olumsuz duygu yoğunluğu yaşadığını belirlemiştir.

Bu çalışmada, belirli bir cinsiyet grubundaki (kız/kadın-erkek) çocukların ahlaki gelişmelerinin daha iyi olduğu şeklinde bir genellemeye gidilemeyeceği, bununla beraber çocukların içerisinde yetiştikleri kültürel etmenlerin onların ahlaki gelişimleri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceği belirlenmiştir. Birincil üretim amacı eğlence olan dijital oyunlar hem Türk hem de İngiliz çocuklar tarafından daha fazla tercih edilirken, aksiyon türündeki (yakan top, ebeleme vb.) geleneksel oyunlar Türk çocukları, spor türündeki (futbol, kriket vb.) geleneksel oyunlar ise İngiliz çocukları tarafından daha fazla tercih edilmiştir. Çocukların aktif olduğu geleneksel oyun türleri onların değer algılarını pozitif yönde yordarken, aksiyon-macera ve rol yapma türündeki dijital oyunlar ise onların değer algılarını negatif yönde yordamıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın güçlü yanları olduğu gibi bazı temel sınırlılıkları da mevcuttur. Öncelikle katılımcı grupların tercih etmiş oldukları bütün dijital ve geleneksel oyun türlerinin değerlendirilmeye tabi tutulması ihtiyacı çalışmanın deneysel desende yürütülmesini imkânsız kılmıştır. Her ne kadar çocukların tercih etmiş oldukları oyun türlerinin onların değer algılarını hangi yönde (olumlu – olumsuz) ve ne düzeyde (güçlü, zayıf, orta) yordadığı tespit edilse bile bu sonuçların deneysel çalışmalar sonucunda elde edilecek bulgularla karşılaştırılması faydalı olacaktır. Bu araştırma iki farklı kültürde yürütüldüğü için her iki kültüre hitap eden ve çalışma yapılan okulların öğretim programlarında yer verilen değerler incelenebilmiştir. Diğer taraftan çocukların dijital ve geleneksel oyunlara ayırdıkları süreleri etkileyebileceği düşünülen “anne-baba eğitim düzeyi” ve “sosyo-ekonomik düzey” gibi değişkenlere çocuklar tarafından içinde buldukları yaş grubu gereği yeterli dönütler verilememiştir. Bu değişkenlerin analizlere dâhil edilememesi çalışmanın diğer bir sınırlılığıdır.

Teşekkür

Bu çalışmanın İngiltere sürecini 12 ay boyunca maddi olarak destekleyen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna (TUBİTAK) teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Abanoz, S. (2020). 6-12 yaş arası çocukların dini ve ahlaki gelişimlerinde anne ve babaların rolü. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, 1, 119-148.
- ăiși Lăzărescu, M. P. (2012). A study on moral development during childhood. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 816-820.
- Akandere, M., Baştuğ, G. ve Güler, E. D. (2009). Orta öğretim kurumlarında spora katılımın çocuğun ahlaki gelişimine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 59-68.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Anderson, C. A. (2004). An update on the effects of playing violent video games. *Journal of Adolescence*, 27(1), 113-122.
- Anderson, C. A. ve Murphy, C. R. (2003). Violent video games and aggressive behavior in young women. *Aggressive Behavior*, 29(5), 423-429. doi:10.1002/ab.10042
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A. ... Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151-173. doi:10.1037/a0018251
- Aneja, N. (2014). The importance of value education in the present education system & role of teacher. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 2(3), 230-233.
- Apperley, T. H. (2006). Genre and game studies: Toward a critical approach to video game genres. *Simulation & Gaming*, 37(1), 6-23.
- Arfaoui, F., Damak-Ayadi, S., Ghram, R. ve Bouchekoua, A. (2016). Ethics education and accounting students' level of moral development: Experimental design in Tunisian audit context. *Journal of Business Ethics*, 138(1), 161-173.
- Arsenault, D. (2009). Video game genre, evolution and innovation. *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, 3(2), 149-176.
- Aypay, A. (2016). Investigating the role of traditional children's games in teaching ten universal values in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 283-300.
- Baek, H. J. (2002). A comparative study of moral development of Korean and British children. *Journal of Moral Education*, 31(4), 373-391.
- Balci, S. ve Ahi, B. (2017). Mind the gap! Differences between parents' childhood games and their children's game preferences. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 434-442.
- Barahate, Y. S. (2014). Role of a teacher in imparting value-education. *Journal of Humanities and Social Science (JHSS)*, 13-15.
- Barlett, C. P., Vowels, C. L., Shanteau, J., Crow, J. ve Miller, T. (2009). The effect of violent and non-violent computer games on cognitive performance. *Computers in Human Behavior*, 25(1), 96-102.
- Baron, J. ve Spranca, M. (1997). Protected values. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 70(1), 1-16.
- Bartels, D. M. ve Pizarro, D. A. (2011). The mismeasure of morals: Antisocial personality traits predict utilitarian responses to moral dilemmas. *Cognition*, 121(1), 154-161.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye'de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-266.
- Bavelier, D., Green, C. S., Han, D. H., Renshaw, P. F., Merzenich, M. M. ve Gentile, D. A. (2011). Brains on video games. *Nature Reviews Neuroscience*, 12(12), 763-768.
- Baykoç, N. (2006). *Hastanede çocuk ve genç*. Ankara: Gazi.
- Benrazavi, R., Teimouri, M. ve Griffiths, M. D. (2015). Utility of parental mediation model on youth's problematic online gaming. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 13(6), 712-727.

- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158.
- Binfet, T. (2004). It's all in their heads: Reflective abstraction as an alternative to the moral discussion group. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 181-200.
- Bouhmama, D. (1984). Assessment of Kohlberg's stages of moral development in two cultures. *Journal of Moral Education*, 13(2), 124-132.
- Bouhnik, D. ve Mor, D. (2014). Gender differences in the moral judgment and behavior of Israeli adolescents in the internet environment. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65(3), 551-559.
- Bozkurt, E. (2019). Perceptions of classroom teachers regarding values education with children's games. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 149-161.
- Braun, B., Stopfer, J. M., Müller, K. W., Beutel, M. E. ve Egloff, B. (2016). Personality and video gaming: Comparing regular gamers, non-gamers, and gaming addicts and differentiating between game genres. *Computers in Human Behavior*, 55, 406-412. doi:10.1016/j.chb.2015.09.041
- Brownlee, J., Syu, J.-J., Mascadri, J., Cobb-Moore, C., Walker, S., Johansson, E. ... Ailwood, J. (2012). Teachers' and children's personal epistemologies for moral education: Case studies in early years elementary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 440-450.
- Brunborg, G. S., Mentzoni, R. A. ve Frøyland, L. R. (2014). Is video gaming, or video game addiction, associated with depression, academic achievement, heavy episodic drinking, or conduct problems?. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(1), 27-32.
- Bushman, B. J. ve Anderson, C. A. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1679-1686.
- Cameron, C. A., Lau, C., Fu, G. ve Lee, K. (2012). Development of children's moral evaluations of modesty and self-promotion in diverse cultural settings. *Journal of Moral Education*, 41(1), 61-78.
- Carpendale, J. I. M. (2009). Piaget's theory of moral development. U. Müller, J. I. M. Carpendale ve L. Smith (Ed.), *The Cambridge companion to Piaget* içinde (s. 270-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cesur, S. ve Küyel, N. Ö. (2010). Ebeveyn tutumları ve gençlerin ahlaki muhakeme ve ahlaki yönelimleri arasındaki ilişkiler. *Psikoloji Çalışmaları*, 29, 65-91.
- Chaparro, M. P., Kim, H., Fernández, A. ve Malti, T. (2013). The development of children's sympathy, moral emotion attributions, and moral reasoning in two cultures. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(4), 495-509.
- Charles, M. A. G., Abdullah, M. R., Musa, R. M. ve Kosni, N. A. (2017). The effectiveness of traditional games intervention program in the improvement of form one school-age children's motor skills related performance components. *Journal of Physical Education and Sport*, 17, 925-930.
- Chatfield, T. (2011). *Fun inc: Why games are the twenty-first century's most serious business*. ABD: Random House.
- Cheung, G. W. ve Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255.
- Clarke, B., Rouffaer, C. ve Sénéchaud, F. (2012). Beyond the Call of Duty: Why shouldn't video game players face the same dilemmas as real soldiers?. *International Review of the Red Cross*, 94(886), 711-737.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hewer, A., Candee, D., Gibbs, J. ve Power, C. (1987a). *The measurement of moral judgment: Theoretical foundations and research validation* (Cilt. I). Cambridge: Cambridge University Press.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hewer, A., Candee, D., Gibbs, J. ve Power, C. (1987b). *The measurement of moral judgment: Standart issue scoring manual* (Cilt. II). Cambridge: Cambridge University Press.

- Comunian, A. L. ve Gielen, U. P. (2006). Promotion of moral judgement maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: An Italian intervention study. *Journal of Moral Education*, 35(1), 51-69.
- Cooley, A. (2008). Legislating character: Moral education in North Carolina's public schools. *Educational Studies*, 43(3), 188-205.
- Cummings, H. M. ve Vandewater, E. A. (2007). Relation of adolescent video game play to time spent in other activities. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(7), 684-689.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Danovitch, J. H. ve Keil, F. C. (2007). Choosing between hearts and minds: Children's understanding of moral advisors. *Cognitive Development*, 22(1), 110-123.
- Day, J. M. ve Naedts, M. H. L. (1995). Convergence and conflict in the development of moral judgment and religious judgment. *Journal of Education*, 177(2), 1-29.
- De Pasquale, C., Chiappedi, M., Sciacca, F., Martinelli, V. ve Hichy, Z. (2021). Online videogames use and anxiety in children during the COVID-19 pandemic. *Children*, 8(3), 205.
- Dehkordi, M. R. (2017). The educational impact of traditional games the role of zurkhaneh sport in educating children. *International Journal of Science Culture and Sport*, 5(3), 134-139.
- Demirel, H. G., Cicioğlu, H. İ. ve Demir, G. T. (2019). Lise öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonu düzeylerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(3), 128-137.
- Demirutku, K. (2017). *Değerlerin edinilmesinde ailenin rolü*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre değerler anketinin Türkiye uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 17-25.
- Dickerman, C., Christensen, J. ve Kerl-McClain, S. B. (2008). Big breasts and bad guys: Depictions of gender and race in video games. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(1), 20-29.
- Doğanay, A. (2012). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 225-256). Ankara: Pegem.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J. ve Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62(3), 313-323.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-38.
- Elliott, L., Golub, A., Ream, G. ve Dunlap, E. (2012). Video game genre as a predictor of problem use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(3), 155-161.
- Ersoy, E. (2018). Sosyolojide değerler ve değer araştırmaları. *Journal of International Social Research*, 11(56), 356-366.
- Ferguson, N., Willis, C. S. ve Tilley, A. (2001). Moral reasoning among Nigerian and Northern Irish children: A cross-cultural comparison using the Sociomoral Reflection Measure-Short Form. *IFE Psychologia: An International Journal*, 9(2), 1-6.
- Ferreira, F. de M., Bambini, B. B., Tonsig, G. K., Fonseca, L., Picon, F. A., Pan, P. M. ... Gadelha, A. (2020). Predictors of gaming disorder in children and adolescents: A school-based study. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 43(3), 289-292.
- Franceschini, S., Gori, S., Ruffino, M., Viola, S., Molteni, M. ve Facoetti, A. (2013). Action video games make dyslexic children read better. *Current Biology*, 23(6), 462-466.
- Funk, J. B. (1993). Reevaluating the impact of video games. *Clinical Pediatrics*, 32(2), 86-90.
- Funk, J. B., Baldacci, H. B., Pasold, T. ve Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: Is there desensitization?. *Journal of Adolescence*, 27(1), 23-39.

- Funk, J. B., Buchman, D. D. ve Germann, J. N. (2000). Preference for violent electronic games, self-concept, and gender differences in young children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(2), 233-241.
- Furió, D., González-Gancedo, S., Juan, M.-C., Seguí, I. ve Rando, N. (2013). Evaluation of learning outcomes using an educational iPhone game vs. traditional game. *Computers & Education*, 64, 1-23.
- Gentile, D. A. (2011). The multiple dimensions of video game effects. *Child Development Perspectives*, 5(2), 75-81.
- Gentile, D. A., Li, D., Khoo, A., Prot, S. ve Anderson, C. A. (2014). Mediators and moderators of long-term effects of violent video games on aggressive behavior: Practice, thinking, and action. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 450-457.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goodman, A., Mackett, R. L. ve Paskins, J. (2011). Activity compensation and activity synergy in British 8-13 year olds. *Preventive Medicine*, 53(4-5), 293-298.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 229-259.
- Green, C. S. ve Seitz, A. R. (2015). The impacts of video games on cognition (and how the government can guide the industry). *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 101-110.
- Griffiths, M. D. (2008). Diagnosis and management of video game addiction. *Directions in Addiction Treatment and Prevention*, 12, 27-41.
- Griffiths, M. D. (2010a). Computer game playing and social skills: A pilot study. *Aloma: Revista de Psicología*, 27, 301-310.
- Griffiths, M. D. (2010b). The role of context in online gaming excess and addiction: Some case study evidence. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 8(1), 119-125.
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J. ve King, D. L. (2012). Video game addiction: Past, present and future. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 308-318.
- Gürbüz, H., Evlioğlu, B., Erol, Ç. S., Gülseçen, H. ve Gülseçen, S. (2017). "What's the Weather Like Today?": A computer game to develop algorithmic thinking and problem solving skills of primary school pupils. *Education and Information Technologies*, 22(3), 1133-1147.
- Gürdoğan-Bayır, Ö., Çengelci-Köse, T. ve Deveci, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokulda değer eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 317-339.
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2016). Kuşakların ahlâkî değerleri birlikte öğrenmesi: Kohlberg'in ahlâkî gelişim kuramı açısından bir değerlendirme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25(1), 97-117.
- Haagsma, M. C., Pieterse, M. E., Peters, O. ve King, D. L. (2013). How gaming may become a problem: A qualitative analysis of the role of gaming related experiences and cognitions in the development of problematic game behavior. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 11(4), 441-452.
- Halstead, J. M. ve Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. Londra: Routledge.
- Hartmann, T. ve Klimmt, C. (2006). Gender and computer games: Exploring females' dislikes. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(4), 910-931.
- Hong, J., Cheng, C., Hwang, M., Lee, C. ve Chang, H. (2009). Assessing the educational values of digital games. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(5), 423-437.
- Huizinga, J. (2015). *Homo Ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (5. bs., M. A. Kılıçbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Hwang, G.-J., Chiu, L.-Y. ve Chen, C.-H. (2015). A contextual game-based learning approach to improving students' inquiry-based learning performance in social studies courses. *Computers & Education*, 81, 13-25.

- Jansz, J. ve Martis, R. G. (2007). The Lara phenomenon: Powerful female characters in video games. *Sex Roles, 56*(3-4), 141-148.
- Javed, A., Kausar, R. ve Khan, N. (2014). Effect of school system and gender on moral values and forgiveness in Pakistani school children. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 2*(4), 13-24.
- Johnson, R. B. ve Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kabaday, A. ve Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 878-898.
- Khoo, A. (2012). Video games as moral educators?. *Asia Pacific Journal of Education, 32*(4), 416-429.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders, 4*(1), 44-46.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. New York: Harpet & Row.
- Kohlberg, L. ve Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice, 16*(2), 53-59.
- Kovačević, T. ve Opić, S. (2014). Contribution of traditional games to the quality of students' relations and frequency of students' socialization in primary education. *Croatian Journal of Education, 16*(1), 95-112.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis an introduction to its methodology* (2. bs.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuss, D. J. (2013). Internet gaming addiction: Current perspectives. *Psychology Research and Behavior Management, 6*, 125-137.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F. ve March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 85*(4), 457-467.
- Li, J., Hou, W., Zhu, L. ve Tomasello, M. (2020). The development of intent-based moral judgment and moral behavior in the context of indirect reciprocity: A cross-cultural study. *International Journal of Behavioral Development, 44*(6), 525-533.
- Li, L. (2020). Developing a pedagogy of play: Toddlers' conceptual learning in a PlayWorld. *Early Years, 1*-15.
- Lim, J., Peterson, C. C., De Rosnay, M. ve Slaughter, V. (2020). Children's moral evaluations of prosocial and self-interested lying in relation to age, ToM, cognitive empathy and culture. *European Journal of Developmental Psychology, 17*(4), 504-526.
- Lin, H.-W. ve Lin, Y.-L. (2014). Digital educational game value hierarchy from a learners' perspective. *Computers in Human Behavior, 30*, 1-12.
- Lin, H.-W., Luarn, P. ve Lin, Y. L. (2017). Hierarchical relationship of negative emotion perception from violent video games. *Science, Technology and Society, 22*(2), 236-258.
- Lo, J. H. Y., Fu, G., Lee, K. ve Cameron, C. A. (2020). Development of moral reasoning in situational and cultural contexts. *Journal of Moral Education, 49*(2), 177-193.
- Lorusso, M. L., Giorgetti, M., Travellini, S., Greci, L., Zangiacomì, A., Mondellini, M. ... Reni, G. (2018). Giok the alien: An AR-based integrated system for the empowerment of problem-solving, pragmatic, and social skills in pre-school children. *Sensors (Switzerland), 18*(7), e2368.
- MacNaughton, G. ve Hughes, P. (2007). Teaching respect for cultural diversity in Australian early childhood programs: A challenge for professional learning. *Journal of Early Childhood Research, 5*(2), 189-204.
- Menendez-Ferreira, R., Gonzalez-Pardo, A., Ruíz Barquín, R., Maldonado, A. ve Camacho, D. (2019). Design of a software system to support value education in sports through gamification techniques. *Vietnam Journal of Computer Science, 6*(1), 57-67.

- Meriç, A. ve Özyürek, A. (2018). Okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 137-166.
- Milfont, T. L. ve Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 111-121.
- Murias, K., Kwok, K., Castillejo, A. G., Liu, I. ve Iaria, G. (2016). The effects of video game use on performance in a virtual navigation task. *Computers in Human Behavior*, 58, 398-406.
- Murray-Close, D., Crick, N. R. ve Galotti, K. M. (2006). Children's moral reasoning regarding physical and relational aggression. *Social Development*, 15(3), 345-372.
- Ng, B. D. ve Wiemer-Hastings, P. (2005). Addiction to the internet and online gaming. *CyberPsychology & Behavior*, 8(2), 110-113.
- Oladipo, S. E. (2009). Moral education of the child: Whose responsibility?. *Journal of Social Sciences*, 20(2), 149-156.
- Önder, M. (2018). Contribution of plays and toys to children's value education. *Asian Journal of Education and Training*, 4(2), 146-149.
- Özen, Y. (2016). The effect of Turkish children's street games upon the "respect value" of secondary education students. *European Journal of Education Studies*, 1(4), 74-84.
- Özsarı, E. ve Öğretir-Özçelik, A. D. (2020). Toplumsal alan kuramına göre Türkiye'de orta çocukluk dönemindeki ahlaki gelişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 1051-1074.
- Piaget, J., Varma, V. P. ve Williams, P. (1976). *Piaget, psychology and education: Papers in honour of Jean Piaget*. London: Hodder and Stoughton.
- Plummer, D. (2008). *Anger management games for children*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Prot, S., McDonald, K. A., Anderson, C. A. ve Gentile, D. A. (2012). Video games: Good, bad, or other?. *Pediatric Clinics*, 59(3), 647-658.
- Pujol, J., Fenoll, R., Forn, J., Harrison, B. J., Martínez-Vilavella, G., Macià, D. ... Deus, J. (2016). Video gaming in school children: How much is enough?. *Annals of Neurology*, 80(3), 424-433.
- Reynolds, R. (2002). Playing a "good" game: A philosophical approach to understanding the morality of games. Kanada: International Game Developers Association. https://inst.eecs.berkeley.edu/~cs10/fa09/dis/02/extra/reynolds_ethics.pdf adresinden erişildi.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. ABD: Free Press.
- Rowe, M. W. (1992). The definition of 'game'. *Philosophy*, 67(262), 467-479.
- Schuitema, J., ten Dam, G. ve Veugelers, W. (2008) Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69-89.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* içinde (25. cilt, s. 1- 65). New York: Academic Press.
- Sert-Ağır, M. (2020). Şiddetin önlenmesinde değerler ve demokratik yaşam kalitesi arasındaki ilişki [Özel sayı]. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, 4-5, 245-269.
- Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R. ve Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan*, 87(2), 105-111.
- Sher, B. (2009). *Early intervention games: Fun, joyful ways to develop social and motor skills in children with Autism Spectrum or sensory processing disorders*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Shimizu, Y., Senzaki, S. ve Cowell, J. M. (2021). Cultural similarities and differences in the development of sociomoral judgments: An eye-tracking study. *Cognitive Development*, 57, 100974.
- Shohoudi Mojdehi, A., Leduc, K., Shohoudi Mojdehi, A. ve Talwar, V. (2019). Examining cross-cultural differences in youth's moral perceptions of cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(4), 243-248.
- Singh, A. (2011). Evaluating the impacts of value education: Some case studies. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(1), 1-8.

- Škoric, M. M., Teo, L. L. C. ve Neo, R. L. (2009). Children and video games: Addiction, engagement, and scholastic achievement. *CyberPsychology and Behavior*, 12(5), 567-572.
- Smetana, J. G. (2015). Talking the talk and walking the walk: Conversational pathways to moral development. *Human Development*, 58(4-5), 301-307.
- Snarey, J. R., Reimer, J. ve Kohlberg, L. (1985). Development of social-moral reasoning among Kibbutz adolescents: A longitudinal cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 21(1), 3-17.
- Sulistyaningtyas, R. E. ve Fauziah, P. Y. (2019). The implementation of traditional games for early childhood education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 326, 431-435.
- Şahin, T. ve Ersoy, F. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1535-1558.
- Şengün, M. (2007). Ahlaki gelişimin psiko-sosyal dinamikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23), 201-221.
- Şeşen, H., Soran, S. ve Caymaz, E. (2014). Toplumsal kültürün üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyetine etkisi: Sosyal ağ kullanımının aracılık rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 93-106.
- Tang, W. Y. ve Fox, J. (2016). Men's harassment behavior in online video games: Personality traits and game factors. *Aggressive Behavior*, 42(6), 513-521.
- Tatira, L. (2014). Traditional games of shona children. *Journal of Pan African Studies*, 7(4), 156-174.
- Taylan, H. H., Kara, H. Z. ve Durğun, A. (2017). A study on computer game habits and game preferences of secondary and high school students. *PESA International Journal of Social Studies*, 3(1), 78-87.
- Teng, Z., Pontes, H. M., Nie, Q., Griffiths, M. D. ve Guo, C. (2021). Depression and anxiety symptoms associated with internet gaming disorder before and during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study. *Journal of Behavioral Addictions*, 10(1), 169-180.
- Tillman, D. (2014). *8-14 yaş grubu öğrenciler için yaşayan değerler eğitimi etkinlikleri* (V. Aktepe, Çev.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Wijaya, M. ve Pujihartati, S. H. (2018). The value of empathy in javanese traditional games as a formation of social care in urban youth generation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 280, 111-115.
- Yang, G. S., Gibson, B., Lueke, A. K., Huesmann, L. R. ve Bushman, B. J. (2014). Effects of avatar race in violent video games on racial attitudes and aggression. *Social Psychological and Personality Science*, 5(6), 698-704.
- Yang, Q.-F., Chang, S.-C., Hwang, G.-J. ve Zou, D. (2020). Balancing cognitive complexity and gaming level: Effects of a cognitive complexity-based competition game on EFL students' English vocabulary learning performance, anxiety and behaviors. *Computers & Education*, 148, 103808.
- Yeniasır, M. ve Gökbulut, B. (2019). Socio-cultural values provided to pre-school children using traditional children games. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 10(2), 127-136.
- Yılmaz, E., Griffiths, M. D. ve Kan, A. (2017). Development and validation of Videogame Addiction Scale for Children (VASC). *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(4), 869-882.
- Yılmaz, E., Yel, S. ve Griffiths, M. D. (2018). The impact of heavy (excessive) video gaming students on peers and teachers in the school environment: A qualitative study. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 147-161.
- Yılmaz, M. (2018). Toplumsal değer farklılaşmasının bir iletişim engeli olarak ele alınması ve bir örnek olarak acı filminin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 11(55), 888-896.

Ek 1. Ahlaki İnkilem Hikâyelerine İlişkin Örnek Yargılar

MORAL DILEMMA STORIES

The Broken Vase



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

I would not tell a teacher because...

- they would be upset
- it is just a vase
- friend are important
- I would get called a tell tail

O arkadaşımı yardım ederim fakat onu da yaptığım işime söylerim. Çünkü vazonun bozuşu camları kama vagon bir başka arkadaşımın banyosuna bataabilir, batarsa olay daha da büyük olur. Dışarıya söylerim çünkü öğretmenimiz ve arkadaşlarımızla adaletli bir şekilde muafiyet talep etmemizdir. Sı konusunda bir karar alınmış ve kabul edilmiştir. Bu yüzden arkadaşımın olsa bile alete duyduğu önemde olduğum için arkadaşımı öğretilmeye söylerim.

Daha Fazla Kazanç



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

İş teklifini kabul etmemeli çünkü ülkemize yeni teknoloji ve para kazandırabilir ve ondan daha fazla maaş alır. Ve ülkemize katkı yapar.

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

Çalınan Yavru Köpek



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

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

Evet onu affederdim. Ancak bir şartım var derim. Şarttaki bir şekilde günün illi fırsatla köpeğimi getir. Ama izinime hem köpeğime aynı şekilde hem de seninle derim. Ali köpeğimi bana verince hem köpekle hem de Ali ile oynayacağım.

David should forgive Tommy because if he does Tommy might try to get the puppy back and all three of them could play together also David should forgive Tommy because all he wanted to do was get his attention Tommy never wanted to hurt David's feelings. David should also forgive Tommy because now hes still got Tommy and he he didnt forgive Tommy he would have guilt and maybe regret his decision because they are close friends.

Medical Attention

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



I think she should go because she might get out of money because if she doesn't go she might be late and get fired from her job and might not get out of money and she might be poor.

Yaralı olan sürücüye ilk yardım yapmalıdır. Çünkü eğer toplandıya gidersen adamın karnesinde başka hastanede bir kişi kesilebilir. Eğer Ege'de Meryem'in de ilk yardım eğitimi aldığı için arabasında eğer ilk yardım malzemeleri varsa hemen o kaza yapmış olan sürücüye ilk yardım uygulayıp adamın ayaklarını kesilmesine yardım eden Adamın bacağı hastaneye gittiğinde kesilmesin adamın bacağı Meryem'e büyük bir bacağı katlanıyor. Meryem de o günün kahramanı olur.