



**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**



EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA ÜZERİNE SİSTEMATİK BİR DERLEME

Yüksek Lisans Tezi

RAMAZAN KAYA

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İzmir
Nisan, 2023

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

EĞİTİMDE OYUNLAŞTIRMA ÜZERİNE
SİSTEMATİK BİR DERLEME

Yüksek Lisans Tezi

Ramazan KAYA

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Alper BAŞBAY

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

İzmir
Nisan, 2023

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Eğitimde Oyunlaştırma Üzerine Sistematik Bir Derleme*” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya diğer bir üniversitede başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Ramazan KAYA

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Öğrencinin	
Adı Soyadı	Ramazan Kaya
Numarası	94190000068
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
Derecesi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora

Tezin	
Türkçe Başlığı	Eğitimde Oyunlaştırmanın Oyunbilimsel Değerlendirmesi
İngilizce Başlığı	Assesment of Gamification in Education by Lodology
Başlığında Değişiklik Varsa*	
Yeni Türkçe Başlığı	Eğitimde Oyunlaştırma Üzerine Sistematik Bir Derleme
Yeni İngilizce Başlığı	A Systematic Review of Gamification in Education
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Alper Başbay

Tez Savunma Sınavının	
Tarihi	06.04.2023
Saati	15:30
Yapılış Biçimi	X Yüz Yüze Çevrimiçi (Enstitü Yönetim Kurulu'nun 17/01/2023 tarih ve E.1091607 sayılı kararı)

Sonuç	
Jüri üyelerinin tezi değerlendirmeye ilişkin kişisel raporlarının incelenmesi ve yapılan savunma sınavı sonucunda tezin Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca;	
☒ Kabul edilmesine,	
☐ Düzeltilmesine,	
☐ Reddedilmesine	
☐ Oy birliği ☒ Oy çokluğu ile karar verilmiştir.	

Jüri Başkanı**	Prof. Dr. Alper Başbay	İmza
Üniversite	Ege Üniversitesi	
Anabilim / Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Nilay Bümen	İmza
Üniversite	Ege Üniversitesi	
Anabilim / Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Nihat Uyangör	İmza
Üniversite	Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi	
Anabilim / Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim	
Jüri Üyesi		İmza
Üniversite		
Anabilim / Bilim Dalı		

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın kaynakçasında yer alan her bilim insanına teşekkür borçluyum. Teşekkürler...

Enstitüde derslerini aldığım her öğretmenimin üzerimde emeği vardır. Katkılarından dolayı her birine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Jüride getirdikleri eleştirilerle çalışmalarımı yüzleşmemi sağlayan, sundukları katkılarla bu araştırmayı olgunlaştıran saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Nilay BÜMEN ve Doç. Dr. Nihat UYANGÖR'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca bana inanan, destek olan, bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren, öğrencisi olduğum için şanslı hissettiğim, kıymetli danışmanım Prof. Dr. Alper BAŞBAY'a emek ve katkıları için en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Onun güveni olmasa süreci tamamlayamazdım.

Görev yaptığım okulumdaki idareci ve öğretmen arkadaşlarımın her birine anlayışları için teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim ve tez sürecim boyunca benden hiçbir desteği esirgemeyen eşime ve aileme teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTESİ	vii
ŞEKİL LİSTESİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi	5
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Sayıtlar	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Ortaöğretim	7
2.1.1. Ortaöğretim Düzeyi Gelişim Özellikleri	7
2.1.1.1. Fiziksel gelişim	7
2.1.1.2. Bilişsel gelişim	8
2.1.1.3. Kişilik gelişimi	10
2.2. Oyun Yaklaşımları	11
2.3. Eğitim ve Oyun	15
2.2.1. Piaget’de Oyun	15
2.2.2. Sutton-Smith’de Oyun	18
2.2.3. Csikszentmihalyi ve Oyunlaştırma	23
2.4. Eğitimde Dijital Oyunlar	25
2.4.1. Eğlenceli Eğitim (Edutainment)	25
2.4.2. Eğitsel Oyunlar (Edugaming)	26
2.4.3. Ciddi Oyunlar (Serious Games)	27

2.4.4. Eğitimde Oyunlaştırma (Gamification)	28
2.4.4.1. Oyunlaştırma tartışmaları	29
2.6. Dijital Oyun Bağımlılığı.....	30
2.5. İlgili Araştırmalar	32
2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	32
2.5.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	33
BÖLÜM III.....	36
YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırma Modeli.....	36
3.2. Verilerin Analizi	39
3.3. Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri	40
BÖLÜM IV	42
BULGULAR.....	42
4.1. Tezlerin Genel Betimsel Özellikleri	42
4.1.1. Tezlerin Yıllara ve Türlerine Göre Dağılımı.....	42
4.1.2. Tezlerin Üniversitelere, Enstitülere, Anabilim Dallarına Göre Dağılımı	43
4.2. Tezlerdeki Metodolojik Eğilimler	46
4.2.1. Tezlerin Çalışma Grupları ve Örneklem Seçimlerine Göre Dağılımı....	47
4.2.2. Tezlerin Uygulanma Sürelerine Göre Dağılımı	50
4.2.3. Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı	52
4.2.4. Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı	54
4.2.5. Tezlerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı	55
4.3. Tezlerin Sonuçları	56
4.3.1. Oyun Konusundaki Değişkenler	56
4.3.2. Tezlerin Değişkenlere Bağlı Sonuçları	61
BÖLÜM V.....	92
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	92
5.1. Sonuç ve Tartışma	92
5.2. Öneriler.....	99
Ek 1- Veri Setini Oluşturan Tezler ve Kodları	113
Ek 2- Ortaöğretimde “Oyun” Konulu Tezlerde Anahtar Kelimeler Listesi.....	116

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Ortaöğretim Düzeyinde Oyun/Oyunlaştırma Konulu Tezler.....	42
Tablo 2. Ortaöğretimde Oyun Konulu Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı	44
Tablo 3. Tezlerin Çalışma Grupları, Örneklem Seçimi ve Örneklem Boyutları	47
Tablo 4. Sınıf Seviyesinde Örneklem Grubu	48
Tablo 5. Örneklem Çeşitlerinin Sayısı	49
Tablo 6. Örneklem Boyutuna Göre Tez Sayısı	49
Tablo 7. Tezlerin Uygulama Süreleri.....	50
Tablo 8. Tezlerin Uygulama Sürelerinin Sayısı.....	52
Tablo 9. Tezlerin Yöntemleri ve Desenleri.....	53
Tablo 10. Tezlerin Veri Toplama Araçları.....	54
Tablo 11. Veri Analiz Teknikleri ve Kullanılan Araçlar	55
Tablo 12. Dijital Oyun Bağımlılığı Araştırmalarında Değişkenler.....	58
Tablo 13. Oyun Konusunu Ele Alan Tezlerde Diğer Değişkenler.....	59
Tablo 14. Oyun/Oyunlaştırmanın Etkisini Ele Alan Değişkenler.....	60
Tablo 15. Oyun Bağımlılığı ve İnt./Sosyal Medya/Akıllı Telefon Kullanımı İlişkisi	62
Tablo 16. Dijital Oyun Bağımlılığı ile Demografik Veriler İlişkisi.....	62
Tablo 17. Öznel İyi Oluş ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki.....	65
Tablo 18. Akademik Başarı ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki	65
Tablo 19. Aleksitimi (Duygu Körlüğü) ile Dij. Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki.	66
Tablo 20. Akran İlişkileri ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki.....	66
Tablo 21. Şiddet/Davranış Problemi ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki.	67
Tablo 22. Fiziksel Aktivite ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki	68
Tablo 23. Yalnızlık ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki	68
Tablo 24. Asilik ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki	69
Tablo 25. Gelecek Beklentisi ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki	69
Tablo 26. Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Dij. Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki	70
Tablo 27. Başa Çıkma Stratejileri ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki	70
Tablo 28. Psiko-eğitim Programı ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki	71
Tablo 29. Dijital Oyun Tercihi ve Cinsiyet Arasındaki İlişki	71
Tablo 30. Dijital Oyun Tercihi ile Temel Psikolojik İhtiyaçlar Arasındaki İlişki	71
Tablo 31. Dijital Oyun Tercihi ile Dijital Oyun Motivasyonu Arasındaki İlişki.....	72

Tablo 32. Dijital Oyun Tutumu ile Sporda Sosyal Davranış Arasındaki İlişki	72
Tablo 33. Beden Eğitimi ve Spor Dersinden Beklentiler ve Adil Oyun Davranışları ile Oyun Kuralları Bilgisi İlişkisi	74
Tablo 34. Ortaöğretim Düzeyi Oyun Konusunun Değişkenlere Bağlı Sonuçları	75
Tablo 35. Oyun/Oyunlaştırmanın Bilgiye Etkisi	78
Tablo 36. Oyun/Oyunlaştırmanın Akademik Başarıya Etkisi.....	78
Tablo 37. Oyun/Oyunlaştırmanın Bilişsel Etkisi	79
Tablo 38. Oyun/Oyunlaştırmanın Öğrenme Stratejilerine Etkisi.....	79
Tablo 39. Oyun/Oyunlaştırmanın Duyuşsal Etkisi	80
Tablo 40. Oyun/Oyunlaştırmanın Motivasyona Etkisi	80
Tablo 41. Oyun/Oyunlaştırmanın Özyeterliliğe Etkisi	81
Tablo 42. Oyun/Oyunlaştırmanın Oyun Performansına Etkisi	81
Tablo 43. Oyun/Oyunlaştırmanın Spor Becerisine Etkisi.....	82
Tablo 44. Oyun/Oyunlaştırmanın Toplam Bilişsel Etkisi.....	82
Tablo 45. Oyun/Oyunlaştırmanın Toplam Duyuşsal Etkisi.....	83
Tablo 46. Oyun/Oyunlaştırmanın Devinişsel Etkisi	85
Tablo 47. Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Yabancı Dil Dersi Sonuçları.....	86
Tablo 48. Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Mesleki Eğitim Dersleri Sonuçları ..	87
Tablo 49. Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sonuçları	88
Tablo 50. Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Kimya Dersi Sonuçları	88
Tablo 51. Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Fizik Dersi Sonuçları	89
Tablo 52. Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Geometri Dersi Sonuçları	89
Tablo 53. Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Tarih Dersi Sonuçları.....	90
Tablo 54. Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Coğrafya Dersi Sonuçları	90
Tablo 55. Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Bilgi ve İletiş. Tekn. Dersi Sonuçları	90
Tablo 56. Oyun/Oyunlaştırma Uygulanan Derslerin Sonuçları	91

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Csikszentmihalyi’de akış, zorluk, beceri ilişkisi.....	24
Şekil 2. Taramadaki Adımları Detaylandıran PRISMA Akış Şeması	38
Şekil 3. Türkiye’de ortaöğretimde yıllara göre “oyun” konulu tez sayısı.....	43
Şekil 4. Oyun konulu tezlerin enstitülere göre dağılımı	45
Şekil 5. Oyun konulu tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı	46
Şekil 6. Örneklem boyutuna göre tez sayısı.....	50
Şekil 7. Tezlerin Yöntemleri ve Desenleri	53
Şekil 8. Ortaöğretimde oyun konusu.....	56
Şekil 9. Yıllara Göre Oyun Konusu	57
Şekil 10. Dijital oyun bağımlılığı araştırmalarında değişkenler	58
Şekil 11. Oyun/Oyunlaştırmanın Etkisini Ele Alan Değişkenler.....	60
Şekil 12. Oyun konulu tezlerin anahtar kelimelere dayalı kelime bulutu	61
Şekil 13. Oyun/oyunlaştırmanın toplam bilişsel etkisi	83
Şekil 14. Oyun/oyunlaştırmanın toplam duyuşsal etkisi.....	84
Şekil 15. Oyun/oyunlaştırmanın devinışsel etkisi.....	85
Şekil 16. Oyun/oyunlaştırma uygulanan dersler	86

ÖZET

Eğitimde Oyunlaştırma Üzerine Sistematiik Bir Derleme

KAYA, Ramazan

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Alper BAŞBAY

Bu araştırmada Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde oyun konusunu ele alan 47 lisansüstü tezin sistematiik derlemesi yapılmıştır. Sistematiik derleme yöntemiyle; ortaöğretimde oyun konulu araştırmalardaki genel eğilimlerin anlaşılması, konu hakkında oluşmuş bilgi birikim düzeyinin belirlenmesi, konunun zaman içinde geçirdiği dönüşümlerin ortaya çıkarılabilmesi ve önceki araştırmaların bulgularının özet halinde sunulabilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada lisansüstü tezlerin genel betimsel özellikleri, tezlerde kullanılan metodolojik özellikler bir araya getirilerek sunulmuştur. Aynı zamanda ortaöğretimde oyun konulu lisansüstü tezlerin araştırmalarına konu olan değişkenler belirlenmiş ve tezlerin ele aldığı değişkenlere bağlı sonuçları özetlenerek sunulmuştur.

Derlenen tezlerde baskın kavram olarak “ergenlik ve oyun” ön plana çıkmakta ve oyun konusunun genel hatlarıyla iki ana boyutta ele alındığı görülmektedir. Tezlerin 21’i (% 45) derslerde oyun/oyunlaştırma uygulamalarını araştırmıştır ve bu araştırmalar 2005 yılından başlamaktadır. 20 Tez (% 43) ise dijital oyun bağımlılığını konu edinmiştir ve bu konudaki araştırmalar 2016 yılından başlamıştır. Geriye kalan altı tez ise daha özgün niteliktedir. Dijital oyun bağımlılığı üzerine çalışmaların çok boyutlu zengin bir yapıda olduğu belirtilebilir. Bu tezlerde dijital oyun bağımlılığı konusu demografik değişkenlere ek olarak 13 farklı değişkenle ele alınmıştır. Sonuçlarında ise demografik yönden erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha oyun bağımlısı olduğu, internet/sosyal medya/akıllı telefon kullanımının dijital oyun bağımlılığını artırdığı, dijital oyun bağımlılığının akademik başarıyı düşürdüğü, şiddet ve davranış problemlerine yol açtığı birden fazla araştırmanın bulgularıyla anlaşılır hale gelmiştir. Araştırmada, daha önceki tezlerin genellikle psikolojik nitelikteki tekil bulguları da ayrı ayrı sunulmuştur.

Derslerde oyun/oyunlaştırma uygulaması yapan tezlerin bulguları ise oyun/oyunlaştırma uygulamasının ortaöğretim düzeyinde bilişsel ve duyuşsal yönden etkili olduğunu göstermektedir. Oyun/oyunlaştırma uygulamalarını geleneksel yöntemle karşılaştıran tezlerin bulgularında oyun/oyunlaştırmanın geleneksel yöntemden daha etkisiz kaldığını gösteren bir tez yoktur. Tezlerin bulguları bir araya getirildiğinde oyun/oyunlaştırma uygulamalarının geleneksel yöntemden bilişsel yönden % 78 oranında daha etkili olduğu, duyuşsal yönden % 82 oranında daha etkili olduğu anlaşılmıştır. Oyun/oyunlaştırma uygulanan dersler çeşitlilik göstermektedir. Bu uygulamaların en çok Yabancı Dil ve Bilgisayar alanına yönelik mesleki eğitim derslerinde kullanıldığı görülmüştür. Sonuç bölümünde elde edilen bulgular tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Eğitimde oyun, Ortaöğretim, Oyun, Oyunlaştırma, Oyun bağımlılığı

ABSTRACT

A Systematic Review on Gamification in Education

KAYA, Ramazan

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Advisor: Prof. Dr. Alper BAŞBAY

In this study, a systematic review was conducted on 47 postgraduate theses related to game topics in high school education in Türkiye. The aim of the systematic review was to understand the general trends in research on games in high school education, determine the level of knowledge accumulated on the subject, reveal the transformations that the subject has undergone over time, and present the findings of previous research in summary form. To achieve this goal, the general descriptive characteristics of the postgraduate theses and the methodological features used in the theses were presented together. At the same time, the variables that were the subject of research in the postgraduate theses on game topics in high school education were identified, and the results of the theses related to the variables were summarized and presented.

The dominant concept in the compiled theses was "adolescence and games," and the topic of games was generally approached in two main dimensions. 21 of the theses (45%) investigated the use of games/gamification in classes, and these studies date back to 2005. 20 theses (43%) focused on digital game addiction, and research on this topic dates back to 2016. The remaining six theses were more unique in nature. The studies on digital game addiction have a multidimensional and rich structure. In these theses, digital game addiction was examined with 13 different variables in addition to demographic variables. The findings showed that male students were more addicted to games than female students in terms of demographic factors, and that the use of the internet/social media/smartphones increased digital game addiction. It was also found that digital game addiction decreased academic achievement and led to violence and behavior problems, which were supported by multiple studies. In the study, the previous theses' psychological singular findings were also presented separately.

The findings of the theses that implemented game/gamification in lessons demonstrate that game/gamification is effective in terms of cognitive and affective development at the high school education level. There is no thesis that compares game/gamification with traditional methods and shows that game/gamification is less effective than traditional methods. When the findings of the theses are combined, it is understood that game/gamification is 78% more effective than traditional methods in terms of cognitive development and 82% more effective in terms of affective development. The lessons in which game/gamification is implemented vary. Game/gamification has been researched the most in Foreign Language and vocational education lessons in the Computer field. The findings obtained in the conclusion section have been discussed and some suggestions have been made.

Keywords: High school education, Game Addiction, Game-based learning, Gamification.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Oyunların aktif katılım gerektirmesi genel hatlarıyla oyunları yaparak/yaşayarak öğrenmeye değer veren öğrenci merkezli pedagojiyle uyumlu kılmaktadır. Eğitimciler öğretimde “oyun temelli öğrenme”, “eğitsel oyun”, “oyunlaştırma” gibi etkinliklere müracaat ederken oyunun eğlenceli doğasının motive edici işlevinden yararlanmaktadırlar. Eğitim ile oyun arasında kurulan ilişkiler eğitim programları ve öğretim alanı için genel hatlarıyla öğretim etkinliği planlama, materyal seçme ve tasarlamada etkili görünmektedir. Tasarımların etkilerinin ölçülmesi ve geliştirilmesiyle birlikte eğitimde oyun konusu akademik yönden zengin bir araştırma, geliştirme ve değerlendirme alanına dönüşmektedir.

Eğitimde oyun konusu yaygın olarak okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde ele alınmaktadır. Bununla birlikte ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde de oyun çalışmalarının arttığı gözlemlenmektedir. Bu araştırma ortaöğretim düzeyinde oyun konusuna eğilmekle beraber eğitimde oyun etkinliklerinin çocukluk sonrasında da sürdürülmesinin kuramsal yönden tartışmalı kaldığına değinilebilir. Araştırmacılar eğitimde oyundan yararlanırken çoğunlukla Piaget’nin (1932, 1951), Parten’in (1932), Vygotsky’nin (1933, 1934) ve Smilansky’nin (1968) çocukların oyun oynamalarını araştırarak oluşturdukları gelişim dönemlerine müracaat ederler ve oyunun eğitim programlarında yer bulmasında bu kuramların etkili olduğu belirtilebilir.

Parten (1932) 0-6 yaş arası 40 anaokulu öğrencisi ile yaptığı araştırmada sosyal gelişim yönünden oyun aşamalarını önce 1) izleyici, 2) seyirci, 3) yalnız, 4) paralel ve 5) birlikte oyunlar olmak üzere, her defasında benmerkezciliğin azaldığı aşamalarla ve son olarak 6) iş birlikli oyun oynama gelişimiyle açıklamıştır (Parten, 1932). Parten oyunların etkileşim-iletişim temelli sosyal yanına dikkat çekse de araştırması erken çocukluk dönemine odaklı kalır.

Piaget (1932) bilişsel gelişim yönünden 0-2 yaş bebeklik dönemini pratik oyun, 2-7 yaş arasını sembolik oyun ve 7-12 yaş arasını kurallı oyun olmak üzere üç evreyle tanımlamıştır (Piaget, 1948). Smilansky ise (1968) Piaget’nin bilişsel gelişim aşamalarını oyun türleri yönünden biraz daha ayrıntılandırmış ve oyun gelişimini dört dönemde; 1) işlevsel, 2) yapı-inşa, 3) dramatik ve 4) kurallı oyun evreleriyle açıklamıştır (akt; Sevinç, 2009). Smilansky ayrıca alt sosyal sınıflardan ebeveynlere

sahip okul öncesi çocukların sosyo-dramatik oyun eksikliği (play deficit) yaşayarak daha sonraki okul oyununda tam iş birliği için gerekli olan performanslarda daha az yetenekli hale geldiğine dikkat çekmiştir ve sosyo-kültürel durumlardan kaynaklı sınıfsal farklılıkların sebep olduğu şartları düzeltebilmek üzere okul programlarına bir dizi oyun eğitimi önermiştir (Cohen, 2007). Smilansky'nin çalışmaları günümüzde okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde yaratıcı drama çalışmalarının yerleşiklik kazanmasında etkilidir. Bununla birlikte Smilansky'nin çalışmaları da okul öncesi ve ilköğretim düzeyine odaklıdır.

Vygotsky (1933) gelişim dönemlerine ilişkin sistemleştirilmiş bir yapı sunmasa da çalışmaları yine okul öncesinde oyunun öneminden başlar: “Oyun tüm gelişimsel eğilimleri yoğun bir biçimde içinde barındırır; oyunda çocuk sanki normal davranış seviyesinin üstüne atlamaya çalışıyor gibidir (Vygotsky, 1967, s.18).”

Gelişimde oyunun önemini gösteren bu kuramlar oyunsal gelişim alanı olarak ifade edilmektedir ve oyunun okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde gelişim alanlarına olumlu etkileri artık genel hatlarıyla kabul görmüş niteliktedir (Sevinç, 2009). Oyunlar bedensel, sosyal, bilişsel ve duygusal yönden bütünsel gelişim alanlarını, ruh sağlığı yönünden; kişilik, cinsel kimlik, ahlak ve vicdan gelişim alanlarını, öğrenme, yaratıcılık, problem çözme ve uzlaşma gibi gelişim alanlarını ayrıca toplumsal/kültürel gelişim alanını olumlu etkilemektedir (Sevinç, 2009). Buna karşılık oyunsal gelişim alanının kuramsal yönü ortaöğretim düzeyine uzanmamaktadır ve oyunların ortaöğretim düzeyinde de hala etkili olduğu belirsiz gibidir.

Örneğin Piaget ve Vygotsky’de oyun, çocuğun yetişkinliğe uyum sağlaması anlamına gelir. Piaget’de 12-14 yaş civarından itibaren artık gerçek yaşam oyununa geçildiği için oyunlar da azalmaya başlar ve çocuklar oyun oynamayı bırakmaya başlar (Piaget, 1948; Flavell, 1963; Piaget, 1962; Piaget ve Inhelder, 1969). Benzer şekilde Freud’da da oyun çocuğa özgüdür ve oyun çağı çocuklukla birlikte sona erer (Sevinç, 2009). Aslında oyunun çocuklara özgü bir faaliyet olduğu düşüncesi Aristoteles’ten beri sürdürülen yaygın bir düşüncedir. Freud ve Aristo’da oyunlar çocuklukla birlikte son bulurken, yetişkinliğe geçişle birlikte oyunun yerini sanatsal üretimler almaya başlar (Sevinç, 2009; Huizinga, 1995).

Oyunu gelişim dönemleriyle ilişkilendirmeyen, pedagojik yönden ele almayan ve yetişkinlikte oyunu irdeleyen kuramlar da vardır. Buna karşılık kuramsal çerçevede

bahsedileceği üzere bu kuramlar bu kez yetişkin dünyasında oyunu tartışır ve yetişkinlikle çocukluk arasında geçiş dönemi olan ortaöğretim düzeyine yönelik yine yeterli rehberlik sağlayamamaya başlar. Dolayısıyla ortaöğretim düzeyinde oyunun anlamı ve eğitsel işlevinin, okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki oyunun anlamı ve eğitsel işleviyle ve ayrıca yetişkinlikte oyunun anlam ve işleviyle aynı olup olmayacağı şüpheli kalmaktadır. Bu şüphe ortaöğretim düzeyi oyun konusunu bütünden ayrı ele alan araştırmalar sayesinde aydınlatılabilir.

Oyunsal gelişim alanının erken çocukluk ve çocukluk dönemine ilişkin olumlu etkilerinin ortaöğretim düzeyine yönelik araştırmalara da rehberlik edebileceği düşünülebilir. Oyunsal gelişim alanıyla; bilişsel ve sosyal yönden oyunların bebeklikten başlayarak somuttan soyuta, benmerkeziyetçilikten işbirlikliğe, basitten karmaşığa doğru aşamalar içerdiği gösterilirken (Piaget, 1948; Piaget, 1962; Piaget ve Inhelder, 1969; Sevinç, 2009) ortaöğretim düzeyinde oyunların daha soyut, daha karmaşık ve daha ayrıntılı iş birliği anlamına gelmesi beklenebilir. Bu anlamda özellikle çocukluk sonrasına yönelik eğitsel oyun tasarımının güçleştiğinden de bahsedilebilir (Arkün Kocadere ve Samur, 2016). Bu güçlüğü karşın teknolojik gelişmeler oyun tasarımını kolaylaştırmış görünmektedir. 1990'lı yıllarda “Eğlenceli Eğitim (edutainment)” tasarımları, 2000'li yıllarda dijital “Eğitsel Oyun (edugaming)” tasarımları ve “Ciddi Oyun (serious games)” tasarımları, 2010'lu yıllardan itibaren “Eğitimde Oyunlaştırma (gamification)” tasarımlarıyla çocukluktan yetişkinliğe kadar herkese hitap edebilecek eğitime yönelik oyunlar tasarlanabilmektedir (Çatak, 2009).

Eğitimciler günümüzde artık her yaş grubundan öğrenciye yönelik oyun etkinliği uygulasa da ortaöğretim düzeyinin kendisine has gelişim özellikleriyle farklılaşabileceği de dikkate alınmalıdır. Eğitim bilimci ve oyun kuramcısı Sutton-Smith, eğitimde oyun kuramlarında, oyunun gelişime katkısı olduğunun savunulduğuna değinir, buna karşılık yazarın kendisi de bu görüşe katılmasına karşın metodolojik sınırlılıklar ve idealize edilmiş kuramsal hareket noktaları sebebiyle, bunun hala tam olarak kanıtlanamamış olduğunu da eklemektedir (Sutton-Smith, 2008). Nicolopoulou (1993) çok bilinen makalesinde oyunun gelişime etkilerinin ölçülmesinin zorluğundan bahsetmiştir (Nicolopoulou, 1993; Nicolopoulou, 2004). Dolayısıyla eğitim-öğretimde oyun konusunda araştırmalara hala ihtiyaç olduğu gibi

çocukluk dönemine göre nispeten daha yeni bir alan olan ortaöğretim düzeyinde oyun araştırmalarına da ayrıca ihtiyaç olduğu belirtilebilir.

1.1. Problem Durumu

Oyun konusunu ortaöğretim düzeyine özgü olarak derleyen bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Sevinç (2004) erken çocukluk döneminde oyun konusunu ayrıntılı ele alan bir kitap hazırlamıştır (Sevinç, 2009). Kaytez ve Durualp (2014) okul öncesi oyun konusunda yapılmış lisans üstü tezleri incelemiştir. Bu çalışmalarda okul öncesi düzey diğer düzeylerden ayrı tutularak eğitimci ve araştırmacılara rehberlik edebilecek uygun bir kategorileşme sunmaktadırlar. Bununla birlikte Cop ve Kablan (2018) Türkiye’de eğitsel oyunlar hakkında yapılmış çalışmaları derlemiştir. Karataş (2014) eğitimde oyunlaştırma uygulamalarının analizini yapmıştır. Yeşilyurt (2018) bilgisayar oyunları konulu lisansüstü tezleri incelemiştir. Bu araştırmalar eğitsel oyun türü üzerinden derleme sunarken ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim uygulamalarını bir arada ele almaktadırlar. Bu araştırma ise ortaöğretim düzeyinde oyun konusunda yapılmış araştırmalara odaklanarak bir başka kategori üzerinden veri sunmayı önemli görmektedir. Nitekim Bire (2019) ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde dijital oyun uygulamalarının bilişsel ve duyuşsal etkilerinin meta-sentezini yapmıştır. Bire’nin araştırması ilköğretim ve ortaöğretime odaklı bulguları bir araya getirirken, meta-sentezden elde edilen bütünsel bulgular, tüm öğretim düzeylerinden elde edilen bulgularla kıyaslanabilme olanağı sunmaktadır. Bu araştırmada ise daha ayrıntılı olarak yalnızca ortaöğretim düzeyinde oyun konusundaki araştırmaların bulguları sunulmak istenmektedir. Böylece eğitimde oyun konusunun her öğretim düzeyiyle taşıdığı benzerlik ve farklılıkların tartışılabilmesi olanaklı kılınacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ortaöğretim düzeyinde oyun konusunda yapılmış araştırmalar artık sistematik derlemesi yapılabilecek olgunluğa erişmiş görünmektedir. Hatta bu araştırmada sadece lisansüstü tezlerin sistematik derlemesi sunulabilmiş; araştırma makaleleri ve yurtdışı yayınlar derleme dışında bırakılmıştır. Ortaöğretim düzeyinde oyunu konu edinmiş çalışmaların sistematik derlemesi, alanda oluşmuş bilgi birikiminin düzeyini göstermesi, konunun ele alınışındaki genel eğilimlerin anlaşılmasını sağlaması,

konunun zaman içinde geçirdiği dönüşümleri gösterebilmesi ve bulguları özet halinde sunabilmesiyle önemli ve yararlı çalışmalardır (Karaçam, 2013; Yılmaz, 2021; Yıldız, 2022). Bu araştırmanın sunduğu betimsel bulgular, oyun konusunda araştırma yapanların alandaki boşlukları tespit etmelerine ve ihtiyaç duyulan araştırma alanlarını belirlemelerine yardımcı olabilecektir. Birbirine benzer araştırmaların dağınık durabilen bulgularını bir araya getirip sistematik bir biçimde özetlemesiyle ise daha sonra yapılacak çalışmalara kolaylık sağlayabilecek, kıyaslama yapabilmelerine imkân verebilecek olmasıyla da önem arz etmektedir (Yılmaz, 2021). Dolayısıyla bu araştırmanın amacı kısaca ortaöğretim düzeyinde oyun konulu tezlerin sistematik derlemesini yapmaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Ortaöğretimde oyun konusu nasıl ele alınmaktadır?

1.4. Alt Problemler

Ortaöğretimde oyun konusunu çalışan tezlerin;

1. Genel betimsel özellikleri nelerdir?
 - a. Tezlerin yıllara ve türlere göre dağılımı nasıldır?
 - b. Tezlerin üniversitelere, enstitülere ve anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
2. Metodolojik eğilimleri nasıldır?
 - a. Tezlerin çalışma grupları ve örneklem seçimleri nasıldır?
 - b. Tezler ne kadar süre uygulanmıştır?
 - c. Tezlerin araştırma desenleri veya yöntemleri nasıldır?
 - d. Tezlerde veriler nasıl toplanmıştır?
 - e. Tezlerde veriler nasıl analiz edilmiştir?
3. Sonuçları nelerdir?
 - a. Tezlerde oyun konusu hangi değişkenlerle ele alınmıştır?
 - b. Tezlerde değişkenlere bağlı sonuçlar nelerdir?

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Ulusal Tez Merkezinde yer alan lisansüstü tezlerle sınırlıdır.
- Bu araştırma lise düzeyinde oyun/oyunlaştırma konulu tezlerle sınırlıdır.
- Bu araştırma anahtar sözcüklerle ulaşılan lisansüstü tezlerle sınırlıdır.
- Bu araştırma veri setini oluşturan 47 lisansüstü teze sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Araştırmanın veri setini oluşturan lisansüstü tezlerin bulgularının güvenilir olduğu varsayılmıştır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde ortaöğretim düzeyi gelişim özellikleri, oyun hakkında kuramsal yaklaşımlar ve eğitimde oyun konusuna ilişkin kuramlar açıklanmaktadır. Ayrıca konuyla ilgili yurtdışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Ortaöğretim

Ortaöğretim, Türkiye’de lise veya eşdeğer okulları kapsayan, genellikle 4-5 yıl süren ve öğrencilerinin yaşlarının 14-18 arasında olduğu bir zorunlu eğitim dönemidir. Ortaöğretim, öğrencilerin bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazırlanmalarını hedefleyen bir eğitim programı sunar. İlköğretime kıyasla daha derin bir öğrenme düzeyi sağlayarak, daha karmaşık ve ayrıntılı konuları içerir.

2.1.1. Ortaöğretim Düzeyi Gelişim Özellikleri

Ortaöğretim düzeyi, ergenlik çağı olarak da adlandırılan dönemdir. Bu dönem biyolojik, zihinsel, sosyal ve psikolojik yönden olgunlaşmanın yer aldığı çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir (Yavuzer, 2008). Bu dönem kendisine has gelişim özellikleri göstermektedir.

2.1.1.1. Fiziksel gelişim

Ortaöğretim dönemi, çocukların hızlı bir büyüme sürecinden geçtiği ergenlik dönemidir. Bu süreçte, vücutlarındaki değişiklikler daha belirgin hale gelir ve cinsiyet özellikleri gelişir (Sanemoğlu, 2018). Kızlarda bu süreç bir-iki yıl erken başlasa da daha uzun sürer ve süreç sonunda erkeklerle benzer yaşlarda sonlanır (Çuhadaroğlu ve diğ., 2004). Ergenlik dönemi üç dönemde ele alınmaktadır. Ergenliğin başları, kızlarda 11-14 yaş arasını, erkeklerde 13-15 yaş arasını gösterir. Ergenliğin ortaları, kızlarda 14-16 yaş arasını, erkeklerde 15-17 yaş arasına denk gelir. Ergenliğin sonları ise kızlarda 16-21, erkeklerde 17-21 yaş arasını kapsar. Bu yaşlar bulunan iklime, beslenme şartlarına ve kültürel özelliklere göre farklılaşabilir ve mutlaklık ifade etmez (Koç, 2004). Ortaöğretim dönemi fiziksel gelişim yönünden genel hatlarıyla ergenliğin ortalarına denk gelir.

Ergenliğin bireysel farklılıklarla bağılı ilerlemesi sebebiyle aynı sınıfta çocuk görünümlü ve yetişkin görünümlü ergenler bir arada bulunabilmekte ve okul düzeyinde alt sınıflarla üst sınıflar arasındaki farklılık daha görünür olabilmektedir (Koç, Yavuzer, Demir, Çalışkan, 2001). Bu farklılaşma erken olgunlaşan erkeklerin daha dışa dönük olmasını, daha çok sorumluluk verildiği için de aktif yaşantılarının zenginleşmesini sağlar. Buna karşılık erkeklerin erken gelişim göstermeleri özdenetim ve duygusal tutarlılıklarının azalmasına sebep olabilir. Geç olgunlaşan erkek ergenlerin ise popülerlik kazanabilmek adına daha hareketli ve enerjik oldukları gözlenir (Koç ve diğ. 2001). Erken olgunlaşan kızlarda ise özsaygı düzeylerinin daha düşük olduğu, daha çekingen oldukları, anksiyete ve depresyona daha yatkın olduğu gözlenir. Geç olgunlaşan kızlar bu sıkıntıları yaşamasa da akranlarından geri kaldıklarını düşünerek tedirginlik yaşarlar (Koç ve diğ. 2001). Bu özellikleriyle ortaöğretim döneminde ergenlerin fiziksel gelişimlerinin onların psikolojik ve sosyal gelişimlerini de etkilediği belirtilebilir.

2.1.1.2. Bilişsel gelişim

Ortaöğretim dönemi, genellikle 11 yaşından itibaren başlayan soyut işlemler döneminin içinde yer almaktadır. Piaget'ye göre soyut işlemler döneminin başlangıcıyla birlikte çocukların düşünme şekli yetişkinlere benzemeye başlar. İlköğretim ortalarından başlayarak çocuklar gerçek dünyadaki nesnelerin ve olayların ötesinde soyut kavramları anlamaya başlar. Problem çözme, karar verme ve mantıksal düşünme yetenekleri gelişir. Dil gelişimi yönünden daha karmaşık cümleler kurmaya ve daha sofistike bir kelime hazinesine sahip olmaya başlarlar. Bilimsel, analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye başlarlar (Sanemoğlu, 2018; Piaget ve Inhelder, 1969). Tümevarım ve tümdengelim yoluyla akıl yürütebilirler. Sosyal ilişkileri yönetme, empati kurma ve diğer insanlarla etkileşim kurma becerileri de gelişir. Bununla birlikte Piaget bu özellikleri 11-15 yaş arası çocuklar için vermektedir (Piaget ve Inhelder, 1969).

Piaget, ortaöğretim düzeyini ise daha gelişkin soyut becerilerle örnekler. Lise yıllarında soyut zekânın gelişimine ek olarak, sosyal adalet, rasyonallite, estetik ve sosyal ideal gibi kavramların öğrenilmesiyle birlikte toplumsal farkındalık kazanılmaya başlanır. Bu dönemde, bireyler toplumsal normları ve sosyal rolleri anlamaya başlarlar. Piaget'ye göre bu dönemde gençler özerk bilinçlerini kazanmaya

başlar ve yetişkinlere karşıt olsun veya olmasın yeni fikirler ve değerler oluştururlar. Piaget bu dönemin bilişsel özelliklerine yönelik çok az çalışma yapıldığını belirtirken kendi araştırmalarının da tam olarak lise düzeyine denk gelmediğini belirtmiş olur. Piaget'ye göre ortaöğretim dönemi gençlerin yeni teoriler oluşturdukları ve sosyal reformlara duyarlı oldukları dönem anlamına gelmektedir (Piaget ve Inhelder, 1969).

Vygotsky (1933) ise Piaget'nin bireysellikten toplumsallığa genişleyen bilişsel gelişim kuramını onunla aynı yıllarda ters bağlamla açıklamıştır. Bilişsel gelişimi toplumsallıktan bireyselliğe doğru kuramlaştıran Vygotsky'nin kuramı alanyazında kimi zaman Piaget kuramının antitezi olarak görülüyor (Yıldırım, 2016; Oskay, 2000, Nicolopoulou, 1993; Nicolopoulou, 2004) olsa da iki yaklaşımın günümüzden bakınca birbirini bütünlediğini düşünenler de bulunmaktadır (Ergün ve Özsüer, 2006). Vygotsky'e göre kültür halihazır gelişmiş olduğu için insanı geliştiren de içinde bulunduğu kültürdür (Oskay, 2000). Bu anlamda Vygotsky sosyo-kültürel bağlamın bilişsel gelişimi sağladığını düşünmekte ve her ne kadar Piaget kuramında da bireyin çevreyle iletişimi önemli olsa da Vygotsky (1934) bilişsel gelişimde "dil" gelişimini daha asli bulmaktadır (Vygotsky, 1962). Ayrıca Piaget kuramı eğitimin öğrenci seviyesine uygun olması anlamına gelirken, Vygotsky kuramı eğitimin öğrencinin seviyesini daha yükseğe çekebilmek üzere daha önden gitmesi gerektiğini savunur ve bu durumu *gelişime açık alan kavramı*yla ifade eder (Vygotsky, 1967; Sanemoğlu, 2018).

Piaget, soyut düşüncenin gelişebilmesi için aktif etkileşimlere ihtiyaç duyulduğunu aksi takdirde soyut düşünce becerilerinin gelişemeyeceğini ve hatta yetişkinlerin birçoğunun soyut düşünce becerilerini geliştiremediğini belirtmektedir (Piaget ve Inhelder, 1969; Sanemoğlu, 2018). Dolayısıyla ergenlerin ilköğretim ortalarından başlayarak soyut düşünce becerilerini geliştirmesini sağlayacak problemlerle karşılaşmaları gerekmektedir. Bu anlamda öğretim programları da bu gelişimi destekleyecek şekilde biçimlendirilmelidir (Sanemoğlu, 2018). Benzer şekilde Vygotsky'de de bilişsel gelişim için öğrenciler sistematik şekilde hep daha karmaşık problemlerle karşılaşmaları gerekmekte ve alanında uzman öğretmenlerin yardımıyla gelişime açık alanlarının doldurulması gerekmektedir (Sanemoğlu, 2018).

2.1.1.3. Kişilik gelişimi

Ortaöğretim dönemi, kişilik gelişimi yönünden birden fazla faktörün etkileşimiyle açıklanmaya çalışılan karmaşık bir sürece işaret eder. Erikson'un psikososyal gelişim teorisine göre ortaöğretim dönemi 12-18 yaş arasını gösteren, ergenlerin kimlik arayışında olduğu ve rol karmaşası yaşadığı dönemdir. Bu dönemde ergenin sorduğu en önemli soru yetişkin mi yoksa çocuk mu olduğu sorusudur. Erikson'a göre ergenler bu süreçte farklı sosyal roller deneyerek deneyimlerini artırır ve kimliklerini kazanmaya çalışır. Ergen kimlik kazanım problemini başarılı bir şekilde çözerse kendisine güvenen bir kişi olarak yaşamını sürdürür. Başaramadığı müddetçe rol karmaşası da hayatın ileri bölümlerinde çözümleninceye kadar sürecektir (Erikson, 1968; Sanemoğlu, 2018). Nitekim Rogers'a (1959) göre de ortaöğretim dönemi ergenlerin kendilerini daha iyi tanıyarak özgüvenlerinin arttığı dönemdir (Rogers, 1959).

Piaget, bilişsel gelişimi açıklarken sosyal ve duygusal gelişimlerle bağlantılar kurar ve birbirleriyle örüntülü bir ahlaki gelişim kuramı oluşturur. Bu kurama göre ortaöğretim dönemi ergenlerin özerklik ihtiyacı duydukları ve özerkliklerini kazandıkları dönemdir (Piaget, 1948; Piaget ve Inhelder, 1969). Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında da eğitimin amacı insanda bilme ihtiyacını karşılaması anlamına geldiği için ortaöğretim düzeyi sonunda ergenler özerklik ihtiyacı duyacak ve kendi hayatlarına yön vermeye başlayarak kendilerini gerçekleştireceklerdir (Maslow, 1943). Piaget'nin ahlaki gelişim kuramının devamı olarak görülen Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ise ortaöğretim dönemi sorumluluk alma yeteneğinin arttığı dönemdir (Kohlberg, 1984).

Goleman'ın (1995) duygusal zekâ kuramına göre ortaöğretim dönemi, bireylerin empati yeteneğinin artmasıyla duygusal zekalarının geliştiği dönemdir (Goleman, 2010). Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramına göre ortaöğretim dönemi ergenlerin duygusal kontrollerini geliştirdikleri, olumlu davranışları benimseyerek olumsuz duygularını kontrol etmeyi öğrendikleri dönemdir (Bandura, 1977).

Ortaöğretim dönemi öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve kişilik gelişimi yönünden birbirleriyle de bağlantılı, çok yönlü, karmaşık bir süreci ifade etmektedir. Eğitim programları açısından öğrenci merkezli yaklaşımın önemini gösteren bu karmaşık

süreç, öğrencilerin daha fazla etkileşime girerek, kendilerine özgü yollarla öğrenmelerine olanak tanınmasının önemini gösterir. Fiziksel yönden ortaöğretim döneminde öğrenciler büyüme ve gelişme süreçlerinin sonuna doğru gelirler. Bu dönemde, öğrencilerin boy ve kilo oranları genellikle yetişkinlere yakın hale gelir. Bu anlamda eğitim programları, öğrencilerin fiziksel gelişimleri için uygun beslenme, egzersiz ve dinlenme alışkanlıklarının önemini dikkate almalıdır. Ayrıca öğrencilerin hareketli aktiviteler ve spor faaliyetleri yoluyla büyüme ve gelişmelerini desteklemelidir. Ortaöğretim dönemi, öğrencilerin bireysel gelişim dönemlerinin farklılıklarının da dikkate alınmasını gerektiren bir eğitim dönemidir. Her öğrenciye uygun öğrenme deneyimleri sunulması ve farklı öğrenme stillerinin ve öğrenme stratejilerinin kullanılması gerekmektedir. Bilişsel yönden eğitim programları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine destek olmalıdır. Kişilik gelişimi yönünden eğitim programları, öğrencilerin sosyal becerilerini, empati yeteneklerini, sosyal sorumluluklarını ve duygusal zekalarını geliştirmelerine yardımcı olacak etkinlikleri içermelidir. Ortaöğretim dönemi öğrencileri, hayatları boyunca öğrenmeye devam edecekleri için eğitim programları da öğrencilerin öğrenme sürecinde öz güvenlerini artıracak, öğrenme motivasyonlarını yükseltecek ve öğrenmeye olan tutkularını sürdürmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanmalıdır.

2.2. Oyun Yaklaşımları

Oyun irrasyonel bir kavram olarak ele alınmakta (Huizinga, 1955; Huizinga, 1980; Huizinga, 1995), insan aklını aştığı düşünülmekte (Turner, 1986) ve tanımlanamaz bulunmaktadır (Wittgenstein, 1986; Wittgenstein, 2014; Sutton-Smith, 1997; Sutton-Smith, 2008). Eğitim bilimci Sutton-Smith'e göre (1997, 2008) oyunun en önemli özelliği belirsiz olmasıdır.

Oyun kuramcıları oyun kavramının irrasyonel doğasına dikkat çekse de oyunların genel özelliklerini tanımlamaya çalışmışlardır. Nitekim Wittgenstein oyunu tanımlanamaz olsa da bir kavramı bilmenin tanımla ilgili olmadığını, kavramı doğru yerinde doğru anlamda kullanmakla ilgili olduğunu vurgulamak için oyun kavramını örnek olarak sunmaktadır (Wittgenstein, 1986, s. 32; Wittgenstein, 2014, s. 31; Dursun, 2008; Anlı, 2013). Bu anlamda bilim insanlarının oyun tanımlamaları genellikle klasik ve çağdaş oyun kuramları olarak iki evrede ele alınır (Sevinç, 2009)

Buna karşılık bilgisayar oyunları çıkması sonrası oyun tanımlarında yeni bir evre ortaya çıkmış gibidir (Salen ve Zimmerman, 2004; Çatak, 2009).

Klasik kuramlar aydınlanma döneminde yer almaktadır. Sevinç'in (2009) özetlemesine göre; Schiller ve Spencer'da oyun fazla enerjinin atılması olarak görülür. Lazarus'ta oyun rahatlama ve dinlenmedir. Bu dönemde oyun evrimsel yönden de açıklanmaya çalışılmıştır. Hall, oyunu çocukların zincir rolünde hayvanlarla yetişkin insanlar arasında yer alarak, geçmiş deneyimlerin ruhsal ve psikomotor yönden tekrarlanması olarak ele alır. Gross'ta ise oyun, çocukların yetişkinlikte sahip olacağı davranışlara yönelik öncül denemelerde bulunduğu alıştırma sürecidir (Sevinç, 2009).

Çağdaş oyun kuramları Freud'un psikoanalitik, Huizinga'nın kültürel ve Piaget'nin genetik epistemolojik kuramlarıyla başlar. Freud oyunu psikoanalitik yönden ele alırken sistematik bir oyun kuramı geliştirmemiştir. Freud'da oyun, çocuğun gerçek yaşamda yapamayacağı tehlikeli davranışları açığa çıkarmasıdır. Buna karşılık oyunun çocukta beceri kazanmaya ve bir şeyin üstesinden gelme başarısı sağlama gibi olumlu özellikleri de vardır. Freud'da oyun çağı mantıksal düşünmenin ve benliğin gelişimi sonrası son bulur fakat bilinç dışı güdülerde yaşam boyu devam eder (Sevinç, 2009). Freud'un oyun kuramı bu özellikleriyle daha çok erken çocukluk dönemi eğitime rehberlik eder.

Kültür araştırmalarında ve antropolojide kültür tarihçisi Huizinga'nın (1938) *homo ludens* (oyuncu insan) kuramı kültürü oyun olarak kavramlaştıran başlı başına köklü bir kuram niteliğindedir (Huizinga, 1955; Huizinga, 1980; Huizinga, 1995). Bu kuram eğitim bilimleri de dahil olmak üzere daha sonrasında oyun konusu çalışan her türden sosyal bilim çalışmasında kavşak noktasına dönüşerek diğer çalışmaları da etkilemiştir (Anchor, 1978; Sutton-Smith, 1997). Huizinga, biyolojik ve psikolojik verilerden arındırarak yalnızca kültür alanıyla sınırladığı kuramında, oyunu *bütünsellik* olarak ele alır ve "her şey oyun" kavrayışına ulaşır (Huizinga, 1955; Huizinga, 1995). Bu kültür kuramı sosyolog-filozof Caillois (1958, 1961) tarafından ayrıntılandırılmıştır. Caillois, Huizinga'nın kuramının devamı niteliğindeki çalışmasında kültürü oyunla simgeleyen bir sosyolojinin mümkün olduğunu göstermiştir (Caillois, 1994; Caillois, 2001). Baudrillard (1981, 1983, 1990) ise simülasyon kuramında modern Batı toplumunu oyun olarak ele alırken, kimi zaman Caillois'nun terminolojisine müracaat etmiş ve sosyolojide oyun kavramı üzerinden

yorumlamayı sürdürmüştür (Baudrillard, 1990; Baudrillard, 1995; Baudrillard, 2002; Baudrillard, 2005a; Baudrillard, 2005b).

Sosyolojide oyun kuramı anlamına gelen bir başka ekol daha yer alır. Goffman'dan başlayan bu ekol oyun hakkında tiyatro sanatı ve sosyolojiyi bir arada ele alan dramaturjik çözümlemeler yapar. Goffman (1956) yetişkin sosyal yaşamında insanlar arası ilişkileri tiyatro terminolojisi kullanarak analiz etmiştir (Goffman, 1956; Goffman, 2012). Goffman'ın yaklaşımına atıf yapan antropolog Turner (1974, 1975, 1982, 1983, 1986, 2007) ve tiyatro kuramcısı Schechner (1976, 1992, 1995a, 1995b) yetişkin sosyo-kültürel yaşamını drama, sosyal drama ve Huizinga'nın oyun kavramlarıyla birlikte irdelenmiştir. Yazarlar oyunu, "oyun içinde oyun" gibi bağlamlarla tartışarak oyun kuramını derinleştirmişlerdir denebilir (Turner, 1974; Turner, 1975; Turner, 1982; Turner, 1983; Turner, 1986; Turner, 2007; Schechner, 1976; Schechner, 1992; Schechner, 1995a; Schechner, 1995b; Schechner, 2010; Gümüş ve Gündoğan, 2010). Kültür araştırmaları, sosyoloji ve tiyatrodaki oyun kavramı çoğunlukla bu yazarların oluşturdukları köklü kuramlarla tartışılmaktadır.

Huizinga'nın kuramında oyun biçim açısından kısaca "olağan hayatın dışında yer aldığı hissedilen, özgür ve "kurmaca" bir eylemdir. Bu eylem ayrılmış bir zaman ve mekânda gerçekleşmekte, belirli kurallara uygun olarak, düzen içinde cereyan etmektedir (Huizinga, 1955; Huizinga, 1980; Huizinga, 1995). Daha sonraki yazarlar bu kuramın istisnalarına değinmişse de oyunu biçimsel yönden ele almaya devam etmişlerdir. Huizinga ve Caillois'nın kuramında oyun ayrılmış bir zaman ve mekânda gerçekleşir. Bu sebeple daha sonraki yazarlar onların kuramını "sihirli çember (magic circle)" olarak özetler (Salen ve Zimmerman, 2004). Huizinga ve Caillois'da oyun aynı zamanda üretimin karşısında yer alan etkinlik anlamına gelir (Caillois, 1994; Caillois, 2001; Caillois, 2015). Nitekim Huizinga insan için *homo sapiens* yerine, oyun oynayan hayvanların bir türü olarak *homo ludens* (oyuncu insan) ve *homo faber*'in (üreten insan) birlikte kullanılacağı bir kategorileştirme önermiştir (Huizinga, 1955; Huizinga, 1980; Huizinga, 1995).

Çağdaş oyun kuramlarının bir başka başlangıç noktası olarak Piaget'nin oyun araştırmaları gösterilebilir (Piaget, 1932; Piaget, 1951; Piaget ve Inhelder, 1969). Piaget, bilgi kazanım kuramıyla (genetic epistemology) oyunla ilgili psikolojik araştırmaları canlandırmıştır (Nicolopoulou, 1993; Nicolopoulou, 2004). Piaget'nin

oyun kuramına müracaat eden psikiyatrist Winnicott (1971) hayatı *geçiş olguları* dediği *oyun evreni* olarak ele almış ve bu bağlamda bir oyun terapisi geliştirmiştir (Winnicott, 2013). Psikolog Koestler (1964, 1970) mizahta, bilimde ve sanatta *yaratıcı eylemi* oyun kavramıyla açıklamıştır (Koestler, 1964; Koestler, 1970). Psikolog Csikszentmihalyi (1975, 1994, 2004) ise oyunun mutluluk veren doğasını, araştırma verileriyle destekleyerek *akış psikolojisi* kavramıyla açıklamış ve bu kavramla sağlıklı bir kültürde günlük yaşam ve üretici çalışmanın zevkli hale getirilebileceğini, oyunlaştırılabileceğini iddia ederek (Csikszentmihalyi, 1975; Csikszentmihalyi, 1994; Csikszentmihalyi, 2004; Csikszentmihalyi, 2005) oyunlaştırma yaklaşımlarının en önemli kuramsal hareket noktalarından birini oluşturmuştur. Csikszentmihalyi, sıkıcı, zor, katlanılması güç işlerin veya görevlerin oyun gibi görülebileceğini veya oyuna dönüştürülebileceğini vurgularken (Csikszentmihalyi, 1975; Csikszentmihalyi, 1994; Csikszentmihalyi, 2004), oyun ve işi birbirinin karşıtı gören düşünceyi bozmuştur (Malaby, 2007; Masters, 2008). Psikolojideki oyun kuramlarında oyun, biçimsel özellikler yerine oyuncularındaki duygu durumları ve bilişsel yönleriyle açıklanmıştır.

Çağdaş oyun teorileri, birbirleriyle ilişkili olarak çok boyutlu bir tartışma alanı sunmaktadır. Buna karşılık bu kuramların çoğunluğu henüz dijital oyunların çıkmadığı döneme aittir ve oyun kavramıyla geleneksel oyunları kastetmektedirler.

Dijital oyunların ortaya çıkması sonrası ise oyun kuramlarına yeniden ilgi gösterilmeye başlanır. Çoğunlukla oyun tasarımı işiyle uğraşanlar 1998 yılından itibaren düzenledikleri konferanslarda oyunbilimine/ludolojiye (lat. Ludus – Ludere; oyun) “ihtiyaç” duyulduğunu dile getirirler fakat aynı zamanda Huizinga gibi öncül oyun teorisyenlerinin bütüncül yaklaşımlarından şikâyet ederler (Juul, 2005; Brynskov ve Ludvigsen, 2006). Dijital oyun tasarımcılarına göre geleneksel oyunlara yönelik oyun kuramları dijital oyunların özellikleriyle tam olarak uyumlu değildir (Juul, 2005; Salen ve Zimmerman, 2004).

Dijital oyunların geleneksel oyunlarla benzerlik ve farklılığını ele alan Juul’e göre (2001) dijital oyunlar da kurallıdır fakat kuralların kontrolü artık bilgisayara devredildiği için oyunlar inanılmaz derece esnekleşip çok karmaşık kurallarla oynanabilmektedir. Bu durum ise oyuncuların oyunun kurallarının karmaşıklığına hâkim olamadığı için kuralların artık itaat edilmesi gereken buyruklar anlamına gelmemeye başlamasına sebep olmaktadır. Geleneksel oyunların bir başı, bir sonu

olmasına karşın dijital oyunlarda oyunun sonu da yoktur veya yok gibidir. Oyuncular oyunu bitirip gerçek yaşama dönmek yerine oyunu durdurur ve gerçek yaşama döndükten sonra tekrar oyuna dönüp kaldığı yerden devam eder. Ayrıca geleneksel oyunlarda belirli bir amaç ve kazanma duygusu varken dijital oyunlarda amaçlar ve sonuçlar değişken ve geçicidir. Geleneksel yapı inşa oyunlarının dijital karşılıkları da sınırsız olanaklar sunmaktadır. Dolayısıyla dijital oyunların geleneksel oyunlardan en büyük farkı sonsuzluk izlenimi uyandırmasıdır (Juul, 2005; Çatak, 2009). Salen ve Zimmerman ise (2004) oyunları sistem olarak ele alırken dijital oyunların çok karmaşık sistemler anlamına gelmesiyle farklılaştığı belirtirler (Salen ve Zimmerman, 2004).

2.3. Eğitim ve Oyun

Klasik oyun kuramları oyunu çocuğa özgür bir faaliyet olarak gördüğü için eğitimdeki karşılığının da daha çok okulöncesi ve ilköğretim düzeyiyle sınırlı kaldığı belirtilebilir. Dijital çağa kadarki oyun kuramlarında eğitim ve oyunu bir arada tartışan iki önemli kuramın Piaget ve Sutton-Smith'e ait olduğu belirtilebilir. Piaget'nin kuramı yine bebeklikten başlayarak ergenliğe kadarki dönem üzerine yoğunlaşsa da daha ileri yaşlara da ışık tutacak özellikler taşır (Piaget, 1948; Piaget ve Inhelder, 1969). Eğitimci Sutton-Smith'in oyun kuramı ise oyun teorisini antropoloji, psikoloji ve biyolojinin disiplinler arası verileriyle zenginleştirirken oyunu katman katman ele alan yeni bir bakış açısı sunar (Sutton-Smith, 1997). Buna karşılık eğitimde oyuna ilişkin kuramsal referanslarda eğitim konusuna neredeyse hiç değinmemesine rağmen Huizinga'nın da önemli yer tuttuğuna değinilmelidir. Huizinga kültür odaklı oyun kuramında eğitim konusuna değinmemesine karşın oyuna verdiği önem sebebiyle Caillois'yla birlikte oyun konusunda sıklıkla müracaat edilen yazarlardır. Dijital oyunların çıkması sonrası ise eğitimde oyun konusunda en çok müracaat edilen oyun kuramının psikolog Csikszentmihalyi'nin *akış psikolojisi - oyunlaştırma* kuramı olduğu belirtilebilir.

2.2.1. Piaget'de Oyun

Oyun kuramlarından en çok Piaget'nin oyun yaklaşımının eğitimde etkili olduğuna değinilebilir. Piaget'de oyun bebeklikten başlayarak ergenliğe kadarki

sürece kadar açıklanır. Buna karşılık bu süreçteki gelişimi ele alış biçimi Piaget'nin ortaöğretim düzeyinde oyunu nasıl anlamlandırdığına da rehberlik eder.

Piaget'de *taklit ve oyun* birlikte ele alınır ve bu kavramlar öncelikle gelişimin esaslı özelliği olan bilişsel gelişimi açıklamak içindir. Taklit ve oyun, *uyumsama* (accomodation) ve *özümsemenin* (assimilation) devamıdır. Hatta Nicolopoulou'nun belirttiği gibi oyun özümsemenin “uç”u, taklit uyumsamanın “uç”udur (Nicolopoulou, 1993; Nicolopoulou, 2004). Piaget'de biliş tüm zihinsel yapıların yöneldiği her zaman değişime açık bir çeşit *denge* (equilibrium) durumudur. Çocuk oyun oynarken dış gerçekliği kendi perspektifi çerçevesinde algılar ve düşünce yapısında bir değişiklik yapmaz fakat bildiği *şemaları* bu yolla özümser. Oyun taklit gerektirdiğinde ise davranışında değişiklik yapma ihtiyacı hisseder ve bu durum *uyumsama* gerektirir. Yeni uyumsama davranışının özümsemesi için ise tekrar oyun olgusu başlar. Doğumdan itibaren başlayan taklit, aşama aşama ayrıntılanarak 18. ay civarı *ertelenmiş taklit* diye adlandırdığı altıncı aşamaya gelişir. *Ertelenmiş taklitte* çocuk artık yaptığı taklidi kendi zihninden çıkarır yani o an gördüğü somut bir durumun veya bir hareketin değil de geçmişte kalmış bir anıyı taklit eder ve bu içsel temsilleri tutma kapasitesinin geliştiğini gösterir. Bu süreçteki oyun ise “pratik oyun”dur. Pratik oyun bebeğin 0/18 aylık ilk evresinde tutma, yakalama, vurma gibi davranışlarını tekrarlarken aldığı hazdır ve Piaget'ye göre bu oyunun ta kendisidir (Piaget, 1962).

Ertelenmiş taklit sembolik düşüncenin, sembolik taklidin ve *sembolik oyunların* oluşmasına yol verir. 2/7 Yaş arasında somut işlem öncesi evrede içeriğinde de aşamalar olmakla birlikte *temsili düşünce* gelişir. Kendini dış gerçekliğin gereksinimlerine uyarlamaya çalışan nesnel düşüncenin aksine, hayali oyun, kuralları veya sınırlamaları olmaksızın şeyleri çocuğun etkinliğine tabi tutan sembolik bir yer değiştirme olduğu için hayali oyuna neredeyse saf *özümseme* denebilir. Son olarak, çocuğun sosyalleşmesiyle birlikte oyun kurallar kazanır veya sembolik hayal gücünü, henüz kendiliğinden olan ama gerçekliği taklit eden yapılar biçiminde yavaş yavaş gerçeğe uyarlar. Bu iki biçimde, bireysel simge ya kolektif kurala ya da nesnel veya temsili simgeye teslim olur, bazen de her ikisine birden teslim olur (Piaget, 1962). Böylece Piaget'de oyunların evrimi çeşitli sembol türleri arasında *pratik oyunların* salt benmerkezci özümseme mekanizmalarından, önce özümseme ve uyumsamanın temsili olan göstergelere doğru ayrılıp *sembolik oyunlara* dönüşerek, oradan da

kendisiyle özdeşleşmese de kavramsal göstergede yani nesnel kuralda birleşmesiyle gelişir. Böylece oyunlar *pratik*, *sembolik* ve *kurallı* olmak üzere üç aşama ve türle açıklanır (Piaget, 1962).

Piaget’de bu üç aşamalı oyun türünden pratik oyun çocuğun gelişime bağlı olarak tesadüfi hareketler yerine amaçlı eyleme geçmesiyle zamanla ortadan kalkar ve yerini *oyunsal inşa*ya (ludic construction) bırakır. Nitekim Piaget’nin çalışmasından hareketle Smilansky pratik oyunlar ile sembolik oyunlar arasına *yapı inşa oyunlarını* ayrı bir aşama ve tür olarak eklemiştir (Sevinç, 2009). Piaget’ye göre ise pratik oyunlar ya uyarlanmış etkinliklere yeniden entegre edilerek (-ki bu düşüncesi yapı inşa oyunlarını ayrı bir aşama olarak görülmesini olanaklı kılar) ya simgeselliğe yol açıp sembolik oyunlara dönüşerek ya kurallı oyunlara dönüşerek ya da doygunluğun sonucu olarak kendiliğinden kaybolarak azalır. Fakat yine de ileri yaşlarda atlama, zıplama, tırmanma veya kavga durumlarında yeniden ortaya çıkabilir (Piaget, 1962).

Sembolik oyunlar ise dört yaşından itibaren çocuğun nesnel ve sosyal dünyaya adapte olmasıyla azalma gösterir. Çocuk yavaş yavaş dış dünyayı egoya asimile etmeyi bırakır ve egoyu gerçekliğe uyarlar. Hayali ihtiyaçlarına karşılık gelen oyuncaklarla oynadıkça, hayali arkadaşlar yerine sosyal bir çevreyle iletişim kurdukça sembolik oyuna ihtiyacı kalmaz. Ayrıca sembolik oyunlar, sosyal bir çevreyle bütünleştikçe kurallar ortaya çıkar ve bu anlamda sembolik oyunlar kurallı oyunlara dönüştüğü için de azalma gösterir (Piaget, 1962). Sembolik oyunların azalmasının bir sebebi de tüm oyunların çocukluk sonrası azalmasının sebebidir. Çocuğun sembolizmde/taklitte 4-7 yaş arasında daha titiz taklitlerle meşgul olmasındaki amacı da zaten gerçeğe uyum sağlamaya çalışmasıdır. Nitekim 8/12 yaş arasında yapı/inşa oyunları da işe dönüşürken aşamalı olarak sembolik özelliklerinde azalma görülür (Piaget, 1962).

Piaget’ye göre azalmayan ve hatta görelilikle birlikte artıp yetişkinlikte de kalıcı olarak sürdürülen sadece kurallı oyunlardır. Piaget’ye göre pratik oyunlar çocuğun yeni kazanılmış güçlerini kullanmaktan duyduğu zevk ve sembolik oyunlar da doğal ve sosyal dünyanın hayali olarak kontrolünden duyulan zevkse, bu iki tür oyunun azalıp sosyalleşmiş kurallı oyunların artmasının açıklaması aynıdır: Yetişkin oyununa geçiş... Sosyal yaşamda da hala pratik oyunların özelliği olan duyusal-motor ya da entelektüel tatmin vardır ve hala sembolik oyunların özelliği olan diğerlerine karşı elde edilen bireysel zafer şansı da vardır fakat bu tatminler rekabetin insan onuru

ve *fair play* kodlarıyla kolektif bir disiplin tarafından oluşan kurallar tarafından toplumsal karşılıklılık taleplerini uzlaştırarak meşru bir dengeye yerleştiği için aynıdır. Bu anlamda tüm çocuk oyunlarının azalıp kurallı oyunların artmasıyla yetişkin sosyal yaşamının kurallı evrenine geçildiği fikri tutarsız değildir (Piaget, 1962).

Bu anlamda Piaget gelişimle birlikte çocuk oyunlarının azaldığından bahsetse de kastettiği çocuk oyunlarının gittikçe titizlik kazanıp “yetişkin sosyal yaşam oyunu”na adapte olacak özellikleri taşıması anlamına gelmektedir. Birey sosyalleştikçe kendisini toplumsallaşmaktan alıkoyamadığı ve bundan zevk duyduğu için yalnızca kendi hayali dünyasını gerçekliğe asimile etmek yerine kendisini nesnel kurallara teslim etmeye başlayacaktır. Başkalarının bakış açısını anlamamasına rağmen nesnel kurallar aracılığıyla sosyalleştiği bu süreçte, taklit /rol alma/rol yapma becerisi titizlik kazandıkça, bilişsel işlemler yönünden adalet ve tutarlılığın da gelişimine paralel olarak empati yeteneği kazanacak, böylece ötekilerin kendi dünyalarını anlamasına bağlı olarak nesnel kuralların anlamını anlamaya başlayacaktır. Dolayısıyla Piaget’de çocuk yetişkinliğe kadarki evrede önce öznel dünyasını pratik oyunda, sonra öznel ve sosyal dünyasının birlikteliğini sembolik oyunda ve nihayet öznel, sosyal ve nesnel dünyayı kurallı oyunda bir arada bulacaktır. Nesnel dünyanın kurallı evreni öncelikle yaderk (heteronom) ahlakını oluşturacak, daha sonra görecelilik bilinciyle öznel, sosyal ve nesnel dünyayı meşru bir zeminde özerk (otonom) ahlakla bir araya getirmeye çalışacaktır. Ortaöğretim düzeyi oyun ve kural bilinci ile yetişkin dünyası oyun ve kural bilincini birleştiren aşama Piaget’de son aşamadır (Piaget, 1948; Piaget, 1962). Böylece Piaget’de ortaöğretimde düzeyinde oyun oynamak yetişkinlerin oyun oynamasıyla aynı anlama gelmektedir. Buna karşılık yetişkin yaşamının kendisi de bir oyun gibiyse de bebeklikteki oyunun en saf hali kaybolmuş ve oyun oynama ihtiyacı artık azalmıştır.

2.2.2. Sutton-Smith’de Oyun

Eğitim bilimci Sutton-Smith, 1950’li yıllardan 2015 yılında ölümüne değin makale, kitap ve editörlüklerinde eğitim ve kültür alanındaki oyun teorilerinin tutarsızlıklarını ele almış ve oyun hakkındaki her kuramın muhakkak retorik içerdiği vurgulamıştır. Yazar Huizinga’nın ve Piaget’nin oyun teorisine büyük katkı yaptığını ayrıca daha sonra yapılmış birçok çalışmayı da etkilediğini belirtmekle beraber tıpkı her oyun kuramında olduğu gibi Huizinga’nın ve Piaget’nin de oyunu idealize ettiği

düşüncesindedir. Hatta bu konuda Piaget'yle birbirlerine yönelik makaleler yazmışlardır. Makalesinde Sutton-Smith (1966) Piaget'nin epistemolojisini ve oyun ve taklidi biliş indirgemesini eleştirir. Ayrıca oyunu “hayati” bir fonksiyon sayarak idealleştirdiğini öne sürer (Sutton-Smith, 1971). Piaget (1966) ise yanıtında genel hatlarıyla kendi oyun ve taklit kavrayışının kendi oluşturduğu kavramlarla anlamlı olduğuna yönelik bir yanıt verir (Piaget, 1966). Sutton-Smith oyun oynamanın Piaget'nin yaklaşımında olduğu gibi azalmadığını, oyunların azaldığından bahseden diğer kuramlarla birlikte bu düşüncenin yetişkin merkezli bir düşünce olduğuna dikkat çeker. Yazara göre yetişkinler de oynamaktadır ve hatta düşündüklerinden çok daha fazla oynamaktadırlar (Sutton-Smith, 1997; Sutton-Smith, 2008).

Sutton-Smith her oyun kuramını ayrı ayrı tartışır ve her birinin içeriğinde muhakkak retorik barındırdığını dolayısıyla idealize edildiğini ikna edici biçimde gösterir (Sutton-Smith, 1997). Buna karşılık yazar hayatı boyunca makalelerinde oyunun retorik bir ifade olduğuna dikkat çekmiş olsa da *Oyunun Müphemliği* (Ambiguity of Play) isimli kitabında (1997) belirsizliği merkeze alan yeni bir oyun kuramı oluşturmuştur. Sutton-Smith “saf bir oyun tanımının hiç yapılamadığını”, “eğitimden, psikolojiye, sanattan, biyolojiye, sosyolojiden antropolojiye akademisyenlerin oyuna farklı başlama noktalarından yaklaştığını”, her disiplinin kendi inandığı yoruma dayalı kendi retorliğini geliştirdiğine dikkat çeker (Sutton-Smith, 1997, s. 298) ve “oyun hakkında geliştirilecek yeni bir sosyal bilim”den bahseder. “Hepimizin ara sıra oynadığı ve hepimizin oynamanın nasıl bir his olduğunu bildiği”ni (Sutton-Smith, 1997, s. 298) hatırlatan Sutton-Smith, oyun hakkında yapısal geçerliğe sahip evrensel arayışın sürmesine karşın, oyunun tek başına ele alınıp tanımlanacak bir kavram olmaktan çok, farklı disiplinlerdeki işlevleriyle sürekli yeniden tanımlandığına değinir. Bu sebeple insan geliştiği müddetçe oyunlar da değişmeye ve gelişmeye devam edecek, bunun doğal sonucu olarak oyun kuramları da daha da ayırtılacaktır.

Yazara göre sosyo-kültürel oyun kuramlarında oyun idealize edilmekte, pedagogların oyun kuramlarında ise oyun aynı zamanda evcilleştirilmektedir. Eğitimciler oyunları düzenleyerek, bir program çerçevesine oturtturarak ve yönlendirerek “iyi”den sayılan oyunlar üretmekte fakat çocukların okul bahçesinde, teneffüslerde veya sokakta kendi aralarında iletişim kurarak oynadıkları serbest oyunları “kötü”

oyundan sayarak oyunları evcilleştirmektedirler. Oysa yazara göre oyun, akılcılık ve formellik kadar akıldışılık ve iç tepkisel süreçlerle de ilgilidir (Sutton-Smith, 2008). Bu anlamda yazar yeni oyun yaklaşımında oyunu idealize etmeden doğallığıyla ele almayı önermekte ve eğitimciler için evcilleştirmeden oynanan oyunların önemine dikkat çekmektedir.

Biyolojik verilerden hareket eden Sutton-Smith, oyunun insanların ve hayvanların hayatta kalma mücadelelerine yardım ettiği düşüncesindedir. Yazara göre (2008) biyolojik olarak nasıl yemek yeme hazzının sonucu hayatta kalmaysa, seks hazzının sonucu üremeyse, oyun hazzının sonucu da “canlı bir yaşayabilirlik (a lively viability)” ya da yaşadığını hissetmektir. Bu anlamda yazara göre “yaşamak” demek “oynamak” demektir ve eğer oyunun karşıtı bir şey varsa o depresyondur. Oyun hayatın sıkıntılarını/sıkıcılığını aşan ve genel olarak bir bireyin ya da grubun hayatın yaşamaya değer olduğunu hissetmesi için gerçekliğin diğer temsillerini kendi eğlenceli tiyatrlarıyla değiştirebilen örtük bir girişimde bulunur. Yazar buna oyun canlılığı demektedir. Çoğu durumdaysa bu oyunlar doğrudan veya dolaylı olarak sıradan yaşam düzenlemelerine dönüşür (Sutton-Smith, 2008).

Yazar, biyolojik verilerden hareketle oyunun değişimini de içeren yeni bir oyun yaklaşımı için oyunu evrimle özdeş kavramayı önerir. Bu düşüncede, oyunların, oyun hakkındaki kuramların ve oyunları kategorileştirmenin zengin varyasyonlarını biyolojik düşüncede de varyasyonun anahtar kavram olmasıyla ilişkilendirerek oyunların değişimi ile evrim retoriği arasında paralellik kurar. Bu amaçla biyolog Jay Gould’un evrimin çeşitliliği yaklaşımındaki anahtar bileşenler olan 1) “bi’acayıplık-bi’tuhafılık (*a quirkiness*), 2) ihtiyaçsızlık-fazlalık (*redundancy*) ve 3) esneklik-kıvrılabilirlik (*flexibility*)” için, oyunun da aynı biyolojik temelle, oyunların özellikleri olarak ele alınabileceğini düşünmektedir (Sutton-Smith, 1997). Bu anlamda oyunların üç özelliği vardır:

1) Evrimin *tuhaf* değişimlerle karakterize edilmesi gibi, hayvan ve insan oyunları, rüyaları, eğlenceleri, sporları doğaçlamanın yer aldığı, öngörülemez, abartılı, baş döndürücü, anlamsız, çelişkilerle dolu vb. özellikleriyle *tuhaflıkla* karakterize edilebilir. Yazar yeni oyun teorilerinde tersine dönen, paradoksal, düzensiz, anarşist yorumların artmaya başladığını ve bu anlamda yeni araştırmacıların oyun denen bu tuhaf fenomeni başka yönleriyle açıklamaya çalıştıklarını da eklemektedir.

2) Yazara göre evrimin diğer bileşeni *fazlalık-ihitiyaçsızlık* oyunların sonsuz yeniden üretimini anlatır. Sayısız top veya kâğıt oyunu, yıllık kutlamalar, geçit törenleri, festivaller, bayramlar, modern sporların sürekli tekrarlanarak çoğalmaları ve bol bol oyuncak üretimleri fazlalığın işaretleridir.

3) *Kıvrılabilme-esneklik* ise evrim teorisinde ilk ikisini sağlaması açısından önemi neyse oyun için de yine ilk iki özelliği geçerli kılabilmek üzere kilit öneme sahiptir. Esneklik olmasa tuhaflık ve fazlalık da oluşamayacaktır (Sutton-Smith, 1997).

Sutton-Smith'in biyolojik verilerini kültüre veya insan oyunlarına uyarlamak kolay değildir. Öte yandan hayvan davranışlarında oyunu gözlemleyen ethologların neyin oyun davranışı olup neyin olmadığını ayırt etmek için geliştirdiği kriterler de farklıdır. Bateson ve Martin (2013), Burghardt gibi ethologların genel hatlarıyla ve özetle hayvanlarda oyunu; 1) davranışın performansı bulunduğu bağlama *göre işlevsel olmayan*, 2) *kendiliğinden*, 3) tipik davranıştan *farklı; eksik, abartılı, tuhaf* veya sıralama yönünden farklı, 4) *klişe olmayacak şekilde tekrarlı* yönlerle ayırt ettiklerini ve ayrıca 5) hayvanın *sağlıklı*, stresten uzak, esneklikli bir durumda olma şartına bağladıklarını aktarmaktadır. Bateson ve Martin ise “yeni davranış biçimlerinin ve yeni düşünce tarzlarının sıklıkla oyundan ve özellikle oyunbaz/eğlenceli oyundan kaynaklandığı”na yönelik pedagojik yönden önemli tezlerinde “oyunbazlık” (playfulness)” kavramını açıklamaya çalışmaktadırlar. Yazarlar her oyunun oyunbaz oyun olmadığını belirterek “oyunbaz oyun”u 6) “kendiliğinden ve esnek bir şekilde davranmaya (ve insanlar söz konusu olduğunda düşünmeye) daha yatkın olduğu *özel bir olumlu ruh hali* eşlik etmesi”yle ayırmaktadırlar (Bateson ve Martin, 2013). Sutton-Smith biyolojik verilerden hareket eden kuramsal arka planında bu kriterlerle, evrim değişkenlerini oyunun özellikleri olarak ele almaktadır.

Sutton-Smith, gelişimsel yönden altı aşamada hayvanlardan insan oyunlarına geçişin açıklanmaya çalışıldığını ve insanlığın gelişimiyle bu sürecin de devam ettiğine dikkat çekmektedir (Sutton-Smith, 1997).

1) Biyolojik yönden bu süreç ilk olarak oyunun beyindeki potansiyel davranışları *harekete geçiren eylem* olarak tanımlanmasıdır.

2) İkinci olarak bu eylemlerin *doğum süreciyle* birlikte genel davranışlara dahil olduğuyula açıklanmasıdır.

3) Üçüncüsüyle birlikte eğitim yönünden oyunun anlamı başlar. Oyun hakkındaki en basit yorumlardan biri olan şarkı söyleme, dans etme veya diğer sanatların davranışta bir alternatife dönüşerek yetişkinlikte de sürdürülüp profesyonel olmayı ya da boş zamanları iyileştirmenin yolu olarak *örneklendirilmesine* oyun denmesi bu aşamayı ifade eder. Bu aşama üzerinden anlamlandırılan eğitsel oyun, bir beceriyi ustalıklı hale getirebilmek üzere tekrara, talime, egzersizlere yönelmesidir.

4) Dördüncüsü oyun becerilerinin fırsat bulduğunda günlük becerilere dönüştürülmesidir ki yazar bu duruma *adaptif güçlenme* (adaptive potentiation) demektedir. Bu aşamayla tanımlanan oyun ise eğitimde oyun etkinliğinden edinilen kazanımların gerçek hayata uyarlanabilmesinin anlamını doldurur. Fakat yazarın sıklıkla değindiği üzere bu kazanımlar rastlantısal olacağı için kolaylıkla ölçülemez.

5) Beşincisinde, tüm bunları kapsayan oyun, belirsizliklerin uyarılması ve bunların sanal alanda çözülmesi yoluyla *zorunlu adaptasyon süreçlerinin bir modeli* olarak kavramsallaştırmasıdır (Sutton-Smith, 1997). Bu aşamadaki oyunlar için bir ismi olan tüm kurumlaşmış oyunlar gösterilebilir. Huizinga ve Caillois gibi oyun kuramcılarının oyunu tanımlayışı ve Piaget'nin kurallı oyun evresi bu aşamaya denk gelmektedir. Bu anlamda tasarlanmış, planlanmış eğitsel oyunlar gerçek hayattaki bir problemin çözümüne yönelik güvenli bir çerçeve sağlamaktadır.

6) Son olarak ise başarılı adaptasyonun katı hale gelmesi karşısında oyun *organizmanın değişkenliğini güçlendirmektedir* ki bu mümkün olan tüm farklılaşmaları kapsar. Bu anlamda bu aşama kurumlaşmış oyunların varyasyonlarının oluşturulmasına oyun denmesidir. Dolayısıyla son iki aşama oyun ve oyun olmayan arasındaki ayrımın hem statik düşünülemediğini göstermekte hem de bu aşama oyunda varyasyona gidilmesi, oyunların değiştirilmesi/dönüştürülmesi, yeni oyunların tasarlanması anlamına gelerek oyunun yaratıcı faaliyet olarak görülmesini anlamlandırmaktadır. Aynı zamanda bu aşama Aristoteles'in ve Freud'un oyunların çocukluk sonrası gelişerek sanatsal faaliyete dönüştürülmesi düşüncesini de anlamlandırmaya başlamaktadır. Sutton-Smith'de yeniliğe yönelik bu değişim çabası biyolojik yönden organizmanın değişkenliğinin güçlendirilmesi anlamına gelmektedir (Sutton-Smith, 1997).

Yazara göre insan oyunları için bu altı varsayım henüz başlangıçtır. İnsan için bu biyolojik varsayımların gelişimine ek olarak oyunun alt mesajlarının iletişimsel

(meta-communication) özellikleri, performans stilizasyonları, bireylerin kendine özgü yoğunlaşmaları ve bulunan durumun diyalektiğine bağlı olarak, oyunlar da hala geliştirilmeye devam etmektedir ya da insan evrimi sürdükçe oyunlar da gelişmeye devam etmektedir. Sutton-Smith bu sözlerle oyunu alt mesaj iletişimi (meta-communication) olarak gören Bateson'ın oyun yaklaşımına, performans stilizasyonu ile Goffman'ın "benlik sunumu" yaklaşımına, bireylerin kendine özgü yoğunlaşmaları ile Schechner'in bireylerin veya grupların oyuna yoğunlaşarak oyunları tehlikeli ve/veya karanlık (dark plays) hale getirebileceği yaklaşımına ve durumun diyalektiğiyle Turner'ın sosyal drama yaklaşımına atıfta bulunmaktadır. Örneğin biyolog Bateson'a (1955) göre oyun paradokstur ve herhangi bir eylemi oyun yapan şey "bu bir oyundur" alt-mesajı (meta-message) göndermesidir. Bu sebeple oyun evreni de alt-mesajlarla dolu bir meta-iletişim (meta-communication) evrenidir (Bateson, 1972). Goffman, Turner ve Schechner'de ise oyun insan iletişimine ve yaratıcılığına özgü tiyatral-sanatsal yönleriyle dramaturjik yönden ele alınır ve sahne sanatlarında oyunun anlamına rehberlik eder (Goffman, 1956; Goffman, 2012; Turner, 1974; Turner, 1975; Turner, 1982; Turner, 1986; Turner, 1987; Schechner, 1976; Schechner, 1992; Schechner, 1995; Schechner, 1995).

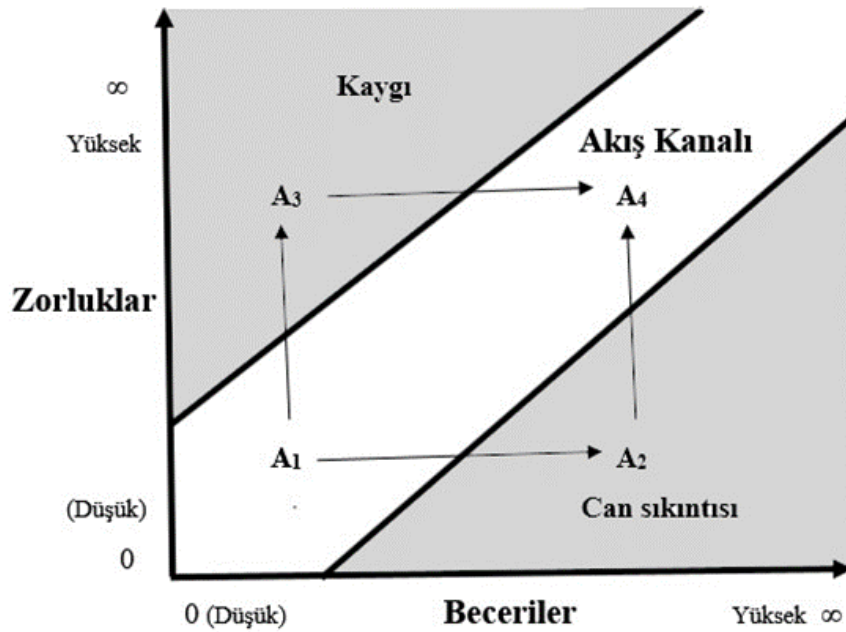
Sutton-Smith kendi oyun kuramında eğitimde oyunu gelişimsel bağlamda ele alan ilerlemeciliğe şüpheyle bakmaktadır. Oyunu *adaptif güçlendirme alıştırması* olarak gören yazar, nasıl evrim tesadüfi işliyorsa ona paralel olarak eğitimde de oyunun oyuncuya oyun tatmini sağlaması dışında gerçek ilerlemenin garantisi olamayacağını düşünmektedir. Fakat aynı zamanda bu çeşitli repertuarlarla dolu öğrenme fırsatlarını içeren sosyalleşmeye yönelik bir program uygulanmazsa yeterli adaptasyon olasılığı kesinlikle daha sınırlı kalacaktır. Dolayısıyla Sutton-Smith'e göre eğitimde oyun tüm belirsizliklerine rağmen vazgeçilmezdir (Sutton-Smith, 1997).

2.2.3. Csikszentmihalyi ve Oyunlaştırma

Eğitimde oyun konusunda en önemli kuramlardan biri psikolog Csikszentmihalyi'ye aittir. Yazar danışanlarından topladığı bulguların yanı sıra oyun kuramları hakkındaki oluşmuş geniş alanyazını bir araya getirip tartışır ve bu yönüyle Sutton-Smith'le ortaklaşır.

Psikolog Csikszentmihalyi (1975) *akış psikolojisi* kavramıyla oyun duygusunu kasteder (Csikszentmihalyi, 2005) ve bu yönüyle oyun teorisinin psikolojik yanını

tamamladığı düşünülür (Masters, 2008). Yazar, oyunların sürekli değiştirilerek tazelenmesi gerektiği düşüncesindedir. Çünkü oyuncunun becerisi gelişirken geleneksel oyunlardaki gibi oyun aynı kalırsa can sıkıntısı başlar. Şekil 1 kişinin becerisi ile yapılacak görevin zorluğu arasındaki akış kanalını gösterir. Kişinin becerisi ile görevin zorluğu arasında uyum yakalandığında (A1) kişi kendisini *akışta* hissederek ve zamanın nasıl geçtiğini anlamaz. Buna karşılık aynı işi yaparken becerileri artacağı için sıkılmaya başlayacaktır (A2). Can sıkıntısını aşmak için işin zorlaştırılması gerekir ve zorluğa karşın gösterilen mücadele de artınca tekrar akış kanalına girilebilir (A4) (Csikszentmihalyi, 1975; Csikszentmihalyi, 2005).



Şekil 1. Csikszentmihalyi'de akış, zorluk, beceri ilişkisi (Csikszentmihalyi, 1975)

Yazarın oyunu zevkli hale getirmenin kişilerin kendi elinde olduğunu vurgulaması, onun kuramını diğer oyun kuramlarından farklılaştırır ve oyuncuyu kendi oyununun tasarımcısına dönüştürür. Csikszentmihalyi *akışı* bu anlamda *öz amaçlı yaşantı* olarak tanımlar ve zor bir görevi yerine getirmenin kişinin kendi mutluluğuyla ilgili olduğu bireysel bir psikolojiyi tanımlamış olur (Csikszentmihalyi, 2005).

Csikszentmihalyi'nin akış psikolojisi kuramı önce spor, sanat gibi boş zaman uğraşlarıyla ilgilenen akademisyenlerin ilgisini çekmiş, sonra akış psikolojisinin

gündelik ve iş hayatının her alanına uyarlanabileceği düşüncesiyle yaygınlaşmış (Csikszentmihalyi, 1990) ve eğitime de uyarlanmaya başlanmıştır (Csikszentmihalyi, 2004). Csikszentmihalyi, sıkıcı, zor, katlanılması güç işlerin veya görevlerin oyun gibi görülebileceğini veya oyuna dönüştürülebileceğini vurgularken, oyun ve işi birbirinin karşıtı gören düşünceyi bozar (Malaby, 2007; Masters, 2008). Eğer gerekli düzenlemeler yapılırsa sağlıklı bir kültürde üretici çalışma, çimleri biçme veya dışı muayenehanesinde beklemek gibi sıkıcı ve zor işler bile zevkli hale getirilebilir. Bu düzenlemeleri yaparken Caillois'nun belirlemiş olduğu oyun türlerinden ve oyunun özelliklerinden faydalanılabilir (Csikszentmihalyi, 2005). Belirli hedefler ve belirli kurallarla öz amaçlı eyleme yönelmeyi oyunlaştırma olarak gören Csikszentmihalyi, bu amacın rekabet veya yarışma da içerebileceğini belirtir fakat yarışmada amaç rakibini yenmek, izleyicileri etkilemek gibi dış hedefler anlamına gelirse öz amaçlılıktan çıkar ve dikkat dağıtıcı bir şey haline gelebilir (Csikszentmihalyi, 2005).

2.4. Eğitimde Dijital Oyunlar

Ortaöğretimde geleneksel oyunlara hala müracaat ediliyor olsa da bu oyunlar çoğunlukla sınırlı nitelikte kalmakta, yeterince karmaşık olamadığı için verimli olamamaktadır. Aynı zamanda ortaöğretim düzeyinde geleneksel oyun tasarımı yapmak ve uygulamak hem zordur hem de öğrencilerin ilgisini çekmemektedir (Gee, 2004; Prensky, 2001a; Prensky, 2001b).

Dijital oyunların eğitimdeki karşılıkları ise çeşitlilik gösterir. Bu çeşitlilik Eğlenceli Eğitim (edutainment), Eğitsel Oyunlar (edugaming), Ciddi Oyunlar (serious games) ve Oyunlaştırma (gamification) gibi başlıklarla ele alınmaktadır. Araştırmalarda bu kategorileştirmeler farklılık gösterebilmektedir. Örneğin Ekin ve Gül (2022) bu türlerin hepsini "Oyun Tabanlı (game-based)" öğrenme çatısında toplamaktadır. Çatak (2009) bu türlerin birbiriyle iç içe geçtiğine değinmektedir. Bu türlerden en son çıkan oyunlaştırmanın ise diğerlerinden daha hızlı yaygınlaştığı belirtilebilir. Aynı zamanda oyunlaştırma yetişkinlere hitap ettiğı için eğitimin ileri seviyelerinde daha çok uygulanmaktadır.

2.4.1. Eğlenceli Eğitim (Edutainment)

1990'lı yıllarda eğitim (education) ve eğlence (entertainment) sözcüklerinin birleştirilmesiyle oluşan "edutainment", eğitim ve öğretim amaçlı materyallerin

eğlenceli ve etkileşimli hale getirilmesini ifade eder. Edutainment materyalleri, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik etmeye, öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmeye, oyunlar, animasyonlar ve diğer eğlenceli öğrenme araçları kullanarak öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışmaktadır. Edutainment materyalleri, öğrencilere geri bildirim sağladığı için öğrencilerin başarılarını ve gelişim alanlarını görmelerine yardımcı olacağı için daha iyi bir öğrenme deneyimi sağlayacağı düşünülmüştür (Spire ve diğ. 2011; Barak ve Ziv, 2015).

Edutainment materyalleri okul öncesinden başlayarak K12 eğitimine destek olacağı düşünülmüşse de oyun değil de eğitimin ağır basması, eğlencesinin düşük olması, ticari oyunlarla karşılaştırıldığında grafik özelliklerinin zayıf kalması gibi sebeplerle çok etkili olamamıştır. Bu materyaller yeterince karmaşık ve etkili hale getirilememiş ve ortaöğretim düzeyine hitap edecek özellikler kazanamamıştır. Bu sebeple çoğunlukla başarısız bir girişim olarak anılmaktadır (Arkün ve Kocadere, 2016; Çatak, 2009).

2.4.2. Eğitsel Oyunlar (Edugaming)

"Edugaming", eğitim ve öğretim amaçlı olarak oyunun bütünlüklü bir şekilde tasarlanması anlamında kullanılmaktadır. Burada edutainment materyallerinden farklı olarak edugaming'de öncelikle oyun tasarlanmakta eğitsel içerik oyunun bağlamına yedirilmeye çalışılarak oyun ve eğitim arasında denge kurulmaya çalışılmaktadır. Bu tasarımlarda oyun oynamak ve öğrenmek arasındaki yapay sınırın kaldırılması hedeflenir. Bu amaçla ya var olan ticari nitelikteki oyunlar eğitim amacıyla kullanılır ya da oyun en baştan eğitim amaçlı olarak tasarlanır. Buna karşılık eğitim amaçlı bütünlüklü bir oyun tasarımı ciddi bütçe gerektirdiği için eğitsel amaçlı tasarlanmaya çalışılan oyunlar sadece eğlence amaçlı ticari oyunlarla kolay kolay rekabet edememektedir. Mevcut ticari oyunların eğitim amaçlı kullanılabilmesi ise oyunun anlamlı bir pedagojik formasyon taşıyıp taşımadığının tartışılmasına sebep olmaktadır. Bu sebeple ticari oyunlar eğitim amaçlı kullanılırken eğitimcinin süreci dikkatli yönetmesi gerekmektedir (Çatak, 2009).

Civilization VI, GeoGuessr gibi ticari nitelikteki eğlence oyunları derslerde kullanılabilir. Civilization VI oyunu, tarih, coğrafya ve toplumsal olaylar hakkında öğrencileri bilgilendirmektedir. GeoGuessr ise coğrafya tabanlı bir oyun olarak öğrencilerin dünya haritasını daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır.

Ticari amaçlı eğlence oyunları ile rekabet edebilecek nitelikte eğitsel oyunların tasarlanabilmesi için Microsoft ve MIT *Games to Teach* isimli bir proje başlatmışlar ve bu proje kapsamında nitelikli oyunlar geliştirebilmişlerdir. Minecraft'ın eğitim versiyonu, CodeCombat gibi oyunlar eğitsel amaçlı tasarlanmış oyun örnekleridir. Minecraft'ın eğitim versiyonu, öğrencilerin inşaat, tasarım ve kodlama becerilerini geliştirmelerine, CodeCombat kodlama ve programlama dillerini öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.

Eğitsel oyunlar ilk başlarda ilköğretime yönelik girişimler olarak başlasa da zaman içinde ortaöğretim ve yükseköğretime yönelik oyunlar da tasarlanabilmiştir. Aprea ve Ifenthaler (2021) eğitimde sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının tasarımı ve değerlendirilmesi için bir çerçeve sunmuşlar ve gelişim sürecini açıklamışlardır. İleri düzey eğitsel oyunlar aynı zamanda ciddi oyunlar olarak da nitelendirilebilmektedir.

2.4.3. Ciddi Oyunlar (Serious Games)

Ciddi oyunlar (serious games) kavramı, ilk kez Abt (1970) tarafından "Serious Games" başlıklı bir kitapta kullanılmıştır (Abt, 1970). Ancak daha sonra 2000'li yılların başlarına kadar bu kavram yaygın olarak kullanılmamıştır. Daha sonraları, özellikle eğitim ve öğretim amaçları için tasarlanmış video oyunlarına yönelik artan ilgiyle birlikte *Serious Games* kavramı yeniden popüler hale gelmiştir.

Ciddi oyunlar (serious games), öncelikle askeri ve tıp eğitimlerinde önemsenmiş daha sonrasında işletme, hukuk ve diğer profesyonel sektörlerde de eğitim amaçlı kullanılmaya başlanmıştır. Askeri amaçlı *Flight Simulator - Uçuş simülasyonu* ve *America's Army* gibi simülasyon oyunları Amerikan ordusunda uzun yıllardan beri kullanılmaktadır. Bu oyunlar askerlerin becerilerini, stratejik düşünme yeteneklerini ve karar verme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Ciddi oyunlar gerçek hayatta karşılaşılabilecek senaryolara yönelik gerçekçi simülasyonlar sunmak üzere tasarlanır. Tıpta, cerrahların ameliyat tekniklerine yönelik pratik yapmalarına ve cerrahi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için *Surgical Simulators* (ameliyat simülasyonu) yine uzun yıllardan beri kullanılmaktadır (Djaouti ve diğ., 2011).

Ciddi oyunlar çoğunlukla K12 eğitimi dışında kalsa da gelişen teknolojiyle eğitsel oyunlar (edugaming) ve ciddi oyunlar arasındaki fark ortadan kalkmaya

başlamaktadır. K12 ve yükseköğretim seviyesine yönelik eğitsel oyun tasarımları ayrıntılı simülasyon özellikleri kazanarak ciddi oyun tasarımlarına benzemektedir (Aprea ve Ifenthaler, 2021).

2.4.4. Eğitimde Oyunlaştırma (Gamification)

Oyunlaştırma, yetişkin dünyasına hitap eden bir kavram olarak ortaöğretim düzeyi açısından dikkate alınması gereken bir yaklaşımdır. Oyunlaştırma, İngilizce *gamification* başlığıyla 2010'lu yıllardan itibaren yaygınlaşmaya başlayan hem tasarım yönünden hem de kuramsal yönden geliştirilmeye devam eden bir yaklaşımdır (Bozkurt ve Durak, 2018). Oyunlaştırmanın ilk örnekleri pazarlama alanlarındadır ve sıklıkla Foursquare uygulaması örnek gösterilir. Bu uygulamada kullanıcılar gittikleri restoranları puanlar, yorumlar ve diğer kullanıcıların önerilerini takip edebilir. Aynı zamanda kendileri de puan toplar ve statüler kazanır (Arkün Kocadere ve Samur, 2016). Günümüzde oldukça yaygınlaşan bu tür uygulamaların benzerleri daha sonra sağlık, spor ve eğitimde de kullanılmaya başlanacaktır. Yine de pazarlama hala oyunlaştırmanın en çok kullanıldığı alanlardan biri olmakla birlikte Hamari gibi eğitimciler, oyunlaştırmanın eğitime uyarlanışında pazarlamaya yönelik köklerinden arındırılmasından bahsetmektedir (Hamari (2013).

Oyunlaştırma çalışmalarının sistematik derlemesini yapan Bozkurt ve Durak (2018), oyunlaştırmanın kuramsal hareket noktasında oyun kuramlarına çok az yer verildiğini hatta tasarımcıların çoğunlukla bir kuramsal perspektif sunmadığını saptamakta ve oyunlaştırmanın kuramsal yönden zenginleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir (Bozkurt ve Durak, 2018). “Gamification”ın kuramsal çerçevesini oluşturan ve dünyada en çok alıntılanan çalışmasında Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke (2011) *gamification*ın bilhassa *play* olarak anlaşılmaması gerektiğini vurgulamalarıyla oyunlaştırmayı oyun (play) kuramlarından ayırırlar. Yazarlar *gamification*la bir hedefe yönelik kurallı yarışmacılığı (*ludus/agon*) kastetmektedirler (Deterding ve diğ., 2011). Hatta Deterding ve diğ. (2011) *gamification*’ı *game* anlamından uzaklaştırmış ve *gamification*’la *game*’i araçsallaştırmayı kastetmişlerdir. Bu yönüyle *gamification*, bir eğitim veya iş ortamında kullanılan işlevsel bir araç anlamına gelmektedir. Bu araç, oyun tasarım tekniklerini kullanarak, öğrenme veya çalışma deneyimini eğlenceli hale getirmeyi amaçlamakta ve “oyun” anlamına gelmemektedir. Bu haliyle *game* kapalı ve ciddi bir sistemken, “*gamification*” oyun

(game) tasarım öğelerinin oyun dışı (non-game) bağlamlarda kullanılmasıdır (Deterding ve diğ., 2011). Dolayısıyla yazarların oyunlaştırma ile gösterdikleri anlam oyun değildir. *Gamification* zor bir işin üstesinden gelmeyi kolaylaştırmak için tasarlanmasıyla oyundan farklılaşmaktadır. Bu yönüyle eğitimde bir oyunlaştırma etkinliği yapıldığında bu “bir oyun oynandığı” ya da “oyunla eğitim” olarak düşünülmemelidir. Hatta Hamari oyunlaştırma ile oyunu (game) birbirinin zıttı ele alır ve geçmiş oyun (play) teorileriyle bağlantılar kuran tartışmalar yapar. Buna göre oyunlaştırma, oyuncuların seçimlerini kısıtlayan kurallı oyun’a (game) nazaran oyuncuların seçme özgürlüğünü zenginleştiren özellikler sunmasıyla pedagojik yönden daha önemlidir (Hamari, 2013).

Oyunlaştırmanın kuramsal çerçevesinde en çok başvurulan diğer kaynak ise Zicherman ve Cunningham’dır (2011). Yazarlar oyunlaştırmayı “oyundaki düşünce biçiminin ve oyun kurallarının, kullanıcıların ilgisini çekmek ve problem çözmek amacıyla kullanılması” biçiminde tanımlayarak oyunlaştırmayı eğitime daha yakın bir anlama taşıırken (Zicherman ve Cunningham, 2011, s. xii), kuramsal arka planını Csikszentmihalyi’nin *Akış Psikolojisi* (Flow Theory) kavramıyla açıklamışlardır.

Zicherman ve Cunningham’a (2011) göre, oyunu oyun yapan şey akış psikolojisi olduğu için oyunlaştırmanın da %75’i psikoloji, %25’i teknolojidir (Zichermann ve Cunningham, 2011). İlk oyunlaştırma biçimlerinde puanlar, rozetler, seviyeler, lider panoları, ödül ve itibar sistemleri dışsal motivasyon anlamına gelmekte ve dışsal motivasyon yaygın olarak eleştirilse de oyunlaştırma yaklaşımında içsel motivasyonu sağlayacağı düşünülmektedir (Zicherman ve Cunningham, 2011). Bu haliyle *gamification* pedagojik yönden tartışmalı bir alanda kalmaktadır.

2.4.4.1. Oyunlaştırma tartışmaları

Gamification Türkçeye *oyunlaştırma* olarak çevrilse de yurtdışındaki tartışmaların anlaşılabilmesi adına bu çeviri biraz açılmalıdır. *Gamification*’ın kuramsal başlangıç noktası “yarışma”, “rekabet” veya “mücadele” içeren “kazanmaya yönelik” stratejik oyunlarla kısıtlı görünmektedir (*Ludus/agon*). Öte yandan bu kısıtlılık özellikle eğitimciler tarafından eleştirilmektedir (Nicholson, 2012; Hamari, 2013). Nitekim Deterding’in (2012) *gamification*’ın kötü bir sözcük olarak anlaşılması gerektiğine yönelik açıklamaları Türkçede karşılığını bulmamaktadır

(Deterding, 2012). Belki Türkçe karşılığı “yarışmalaştırma” yani öğrencilerin ders motivasyonunda yarışmadan yararlanma denseydi, İngilizcede eğitimcileri rahatsız eden kötü vurgunun sebebi daha iyi anlaşılabilirdi. Benzer şekilde İngilizce sözcük “playification (oyunlaştırma)” olsaydı yurtdışında eğitimcilerin daha kolay benimseyebileceği daha popüler bir kavram haline gelebilirdi. Nitekim Nicholson (2012) “playification (oyunlaştırma)” sözcüğünü önermekte, Hamari (2013) ve Hamari, Koivisto, ve Sarsa ise (2014) *gamification*ın *play* özelliklerine daha çok müracaat edilerek geliştirilmesini tavsiye etmektedirler (Nicholson, 2012; Hamari, 2013; Hamari, Koivisto ve Sarsa, 2014).

Bu tartışmaların özü yarışma ve ödül odaklı tasarımların pedagojik nüansa uymadığı üzerinedir (Kapp, 2012; Werbach ve Hunter, 2012; Dominguez ve diğ., 2013; Hamari, Koivisto ve Sarsa, 2014). Getirilen eleştirilerde pazarlama alanından doğan oyunlaştırmanın, eğitim alanında yüzeysel öğrenmeye neden olabileceği vurgulanmaktadır. Yani, öğrenciler sadece oyunu tamamlamak için gereken bilgiyi öğrenip derinlemesine anlamaya yönelik çaba göstermeyebilirler. Oyunlaştırma, rekabeti öne çıkardığı için öğrenciler de sadece yarışmayı kazanmak için çaba gösterip öğrenme sürecini göz ardı edebilirler. Hatta öğrenciler başarısızlık korkusuyla hata yapmaktan çekinerek öğrenme sürecinden uzaklaşabilirler. Öğrencilerin gerçekten öğrenmek yerine sadece ödül almaya çalışmaları zaten sorun teşkil etmekle birlikte sürekli tekrarlanan aynı türden ödüllerin de öğrencilerin motivasyonunu zamanla azaltabileceği düşünülmektedir. Oyunlaştırma uygulamasında öğrencileri yarışmacıya dönüştüren ve uygulama içinde öğrencileri motive etmek adına kullanılan *lider tahtası* kullanımı da ayrıca eleştirilmektedir (Arkün Kocadere ve Samur, 2016).

2.6. Dijital Oyun Bağımlılığı

Günümüzde iletişim, iş, eğitim, sağlık, ulaşım ve hatta sanat gibi pek çok alanda dijital teknolojiler kullanılmaktadır. Dijital teknolojilerin hayatın her alanında kullanılmaya başlandığı bu dönem kimi zaman dijitalleşme çağı olarak ifade edilmektedir (Yu ve Wu, 2017). Dijitalleşme, Avrupa Birliği'nin kalkınma planları arasında da önemli bir yer tutmaktadır. Avrupa Birliği Komisyonu tarafından 2021-2027 yıllarını kapsayan Avrupa Kalkınma Planı'nda (European Green Deal) dijitalleşmeyi hızlandırmak ve Avrupa'nın dijital dönüşümünün tamamlanması

hedeflenmektedir (Avrupa Birliği, 2021). Bu anlamda dijitalleşme ve dijital dönüşümün önümüzdeki yıllarda da hızlanarak artacağı düşünülebilir.

Dijitalleşme hızla artarken geleneksel oyunlar da dijital oyunlara dönüşmektedir. Dijital oyunlar, oyunların genel özelliğiyle uyumlu olarak duygusal sağaltım, sosyalleşme, rahatlama ve eğlenme anlamına gelerek sağlıklı bir yaşamın parçası olarak görülmektedir. Dijital oyunların eğitim-öğretimde, sağlıklı bir yaşama yönelik spor yapmada ve sosyalleşmede olumlu etkilere sahip olduğu genel hatlarıyla kabul edilmektedir (Irmak ve Erdoğan, 2016). Bununla birlikte dijital oyunlar görsel-işitsel yönden gerçeküstü boyutlara ulaşır, iyi senaryolara sahip olup her yaştan insanın ilgisini çekerken aynı zamanda alanyazına dijital oyun bağımlılığı isminde bir kavramın girmesine neden olmuştur.

Dijital oyun bağımlılığı, aşırı miktarda dijital oyun oynama nedeniyle kişinin iş, okul ve sosyal hayatının olumsuz etkilendiği bir davranışsal bağımlılık türü olarak görülmektedir (Kuss ve Griffiths, 2012). Dijital oyun bağımlılığı henüz bir hastalık olarak tanımlanmamıştır. Amerikan Psikiyatri Derneği 2014 yılında dijital oyun bağımlılığını internette oyun oynama bozuklukları olarak ele almış ve hakkında daha fazla araştırma yapılmasını önermiştir (Irmak ve Erdoğan, 2016).

Dijital oyun bağımlılığıyla çok fazla oyun oynamak kastedilmemektedir. Bu kavramla oyun oynamanın getirdiği negatif durumlara vurgu yapılmaktadır. Gros ve diğerlerine göre (2020) oyun bağımlılığına işaret edebilecek semptomlar şunlardır:

- Kontrol kaybı: Oyunu ne kadar süre oynayacağını kontrol edememe veya oyunu bırakmakta zorlanma.
- İhtiyaç artışı: Oyunu oynamak için giderek daha fazla zaman harcama ihtiyacı duyma.
- Tolerans gelişimi: Oyunu oynamak için giderek daha fazla uyarılmaya ihtiyaç duyma.
- Kişisel ilişkilerde bozulma: Dijital oyunlar nedeniyle kişisel ilişkilerde zayıflama, yalnızlaşma ve sosyal izolasyon.
- Fiziksel ve psikolojik semptomlar: Uyku bozuklukları, yorgunluk, iritabilite, anksiyete ve depresyon gibi fiziksel ve psikolojik semptomların ortaya çıkması.

- Oyunu terk etme isteksizliği: Oyunu bırakmakta zorlanma ve oyunu bıraktığında boşluk hissi yaşama.
- Oyun oynamak için harcanan aşırı zaman nedeniyle kişisel hijyende azalma.

Son yıllarda dijital oyun bağımlılığı konusunda yapılan araştırmaların sayısında artış görülmektedir. 2000'li yılların başında yapılan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıyken, 2010'larda bu sayı hızla artmıştır. Örneğin, 2010 yılında yapılan bir çalışmada, "Internet Gaming Disorder" anahtar kelimesi ile sadece 18 makale bulunabilmiştir. Ancak 2019 yılında yapılan bir araştırmada, aynı anahtar kelimesi kullanılarak 1447 makaleye ulaşılmıştır (Király ve diğ., 2020). Dünyaya paralel olarak Türkiye’de de dijital oyun bağımlılığı hakkında araştırmalar artmaktadır (Şimşek ve Yılmaz, 2020).

Oyun hakkındaki bilimsel yaklaşımların çeşitlilik gösterdiği, eğitim alanındaki oyun yaklaşımlarının genel olarak okulöncesi ve ilköğretim düzeyine yönelik olduğu belirtilebilir. Ortaöğretim düzeyine uygun kuramsal yaklaşımlar yeterli olmamakla birlikte yetişkinliğe yönelik eğitsel oyun/oyunlaştırma uygulamalarının var olduğu ve bu uygulamalardan etkili sonuçlar alındığı alanyazından görülmektedir. Ortaöğretim düzeyine rehberlik edecek kuramsal oyun anlayışının ise daha çok ciddi oyunlardan ve oyunlaştırma modelinden beslenebileceği düşünülebilir. Dijitalleşme çağında dijital oyun bağımlılığı ise ayrıca farkında olunması gereken bir başlık niteliğinde görülebilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta oyun/oyunlaştırma konusunda yurtdışında ve Türkiye’de yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında oyun/oyunlaştırma hakkında yapılmış çalışmalardan bazıları şöyledir:

McGonigal (2011) günümüz dünyasının sorunlarla dolu olmasına rağmen teknolojinin getirdiği kazanımlar sayesinde oyun mekanizmalarının sorunları çözmede “destansı kazançlar (epic wins)” elde edebileceğini savunmuştur (McGonigal, 2011).

Lee ve Hammer (2011) oyunlaştırmanın eğitimde uygulanışının ilk tartışmalarını yapmışlardır (Lee ve Hammer, 2011).

Kapp (2012) oyunlaştırmayı eğitimbilimsel bir bağlamda ve oyun teorileriyle birlikte tartışmış, oyunlaştırmanın oyuncu tiplerine dikkat edilerek uygulanması gerektiğine dikkat çekmiş, ayrıca eğitim sürecini yönetmenin ayrıntılarını tartışmıştır (Kapp, 2012).

Domínguez, Saenz-De-Navarrete, De-Marcos, Fernández-Sanz, Pagés ve Martínez-Herrálz (2013) tanınmış bir e-öğrenme platformuna oyunlaştırma uygulaması eklemiş ve bir yıllık bir çalışma ardından etkililiğini bilişsel, duygusal ve sosyal yönden değerlendirmiştir. Araştırmacılar *oyunlaştırmanın* öğrencilerin motivasyonlarına olumlu etkileri olduğunu ama aynı zamanda teknik sorunlar dışında tasarım ve uygulamanın büyük çaba gerektirdiğini vurgulamıştır (Domínguez ve diğ., 2013) .

Simões, Redondo ve Vilas (2013) ise eğitimde oyunlaştırmayı sosyalleşme aracı olarak kullanmanın örneklerini sunmuştur. Oyunlaştırma iyi tasarlanırsa sosyal etkileşim, katılım ve bilgi paylaşımı yönünden de etkili olabilmektedir (Simões, Redondo ve Vilas, 2013).

Plass, Homer ve Kinzer (2015), oyun temelli öğrenme ve oyunlaştırma yaklaşımlarını, eğitim bilimi yönünden, eğitim ve psikolojideki bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve sosyokültürel bakış açılarıyla tartışmışlardır (Plass, Homer ve Kinzer, 2015).

Karagiorgas ve Niemann (2017), oyunlaştırma ve ciddi oyunları (serious games) karşılaştırmışlar ve “devasa çok oyunculu çevrimiçi rol yapma oyunlarının (massively multiplayer online role-playing games – MMORPG) etkili bir şekilde eğitimde kullanılmasını tartışmışlardır (Karagiorgas ve Niemann, 2017).

Hung (2017), gamification yaklaşımına getirilen eleştirilerin ve savunuların bir özetini sunmuştur (Hung, 2017).

Bozkurt ve Durak (2018), Zainuddin ve diğerleri (2020) ve Manzano-León ve diğerleri (2021) eğitimde oyunlaştırmanın sistematik derlemelerini yapmışlardır.

2.5.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Ulusal Tez Merkezinde eğitim-öğretime yönelik oyun konulu tezlerin sayısı 726’dır. Bu tezlerin çoğunluğu okulöncesi ve ilköğretim düzeyindedir. Oyunlaştırma

üzerine tez sayısı ise 125'tir. Bu tezlerin 60 tanesi eğitim-öğretimle ilgilidir ve ilköğretimden yükseköğretime kadar çeşitlilik göstermektedir. Oyunlaştırmayla ilgili ilk tez 2014 yılına ait görünürken 42 tez 2019 yılı ve sonrasında yayımlanmıştır. 60 Tezden 15 tanesi doktora tezidir. 29 Tez Bilgisayarlı Öğretim Teknolojileri, 3 tez Uzaktan Eğitim bölümlerinde ve 8 tez yabancı dil öğrenimi ile ilgili bölümlerde yapılmıştır. Yabancı dil öğretiminde de yurt dışındaki hazır oyunlaştırma uygulamalarının kullanıldığına dikkat çekilirse oyunlaştırmının bilgisayar ve teknoloji alanında ağırlık kazandığı görülecektir. Bu tezler çoğunlukla tasarıma odaklanmakta ve tasarımların etkisini anlamaya çalışmaktadırlar. Bu anlamda 35 yüksek lisans tezi ve altı doktora tezi etki değerlendirmesi yapmıştır. Yedi doktora tezi ve iki yüksek lisans tezi tasarım ve etki değerlendirmesi yapmıştır. Dört tez meta analiz, bir tez içerik analizi yapmıştır. Dört tez ise oyunlaştırma hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini incelemiştir. Etki değerlendirmelerinde bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel etkiler ele alınmıştır.

Bozkurt ve Genç-Kumtepe (2014), oyunlaştırmayı oyun felsefesi içinde tartışmıştır. Yazarlar, oyunlaştırmaya getirilen eleştirilerin tasarım farklılıklarıyla aşılabileceğini düşünmektedirler (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014).

Karataş (2014) yaptığı meta-analizde, oyunlaştırma üzerine çalışanların ve araştırmacılarının yazılım/donanıma yönelik teknik bilgi/beceri gerektiğini düşünceleri sebebiyle “büyük bir çoğunluğunun bilgi ve iletişim teknolojileri alanında çalışan kişilerce” uygulandığına işaret etmektedir, öte yandan araştırmacı teknoloji kullanmadan da oyunlaştırmının yapılabileceğini vurgulamaktadır (Karataş, 2014, s. 328).

Değişik sınıf, ders ve konularda ayrıca farklı etkilerin ölçülmeye çalışıldığı araştırmalar, yurtiçi ve yurtdışı meta-analizlerde de karşılaşıldığı üzere oyunlaştırmının olumlu sonuçlarından bahsetmektedir. Tasarım çalışmaları ise kuramsal çerçevesini ilk oyunlaştırma tasarım modeli olan MDA çerçevesinden almaktadır. Yıldırım (2016) üniversite seviyesinde “Oyunlaştırma temelli 'öğretim ilke ve yöntemleri' dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi” isimli doktora çalışmasında oyunlaştırmının kalıplaşmış teorik çerçevesini eleştiren “Octalysis oyunlaştırma çatısı” modelinden yararlanarak farklılaşmıştır (Yıldırım, 2016). Octalysis oyunlaştırma modeli, MDA'ya göre bireysel

farklılıklara, sosyal duruma ve içsel motivasyona daha önem veren bir modeldir (Yıldırım, 2016).

Sezgin (2018) “Çevrimiçi dersler için uyarlanabilirliğe dayalı oyunlaştırma tasarımı ilkelerinin incelenmesi” isimli doktora çalışmasında oyun ve oyunlaştırma hakkında ayrıntılı bir kuramsal çalışma yapmıştır (Sezgin, 2018).

Ulakbim’de oyunlaştırma üzerine 132 yayından 85’i son beş yıla ait görünmektedir.

Özgür, Çuhadar ve Akgün (2018), “2008-2017 yılları arasında, “oyunlaştırma ve eğitim” üzerine tarama yapmış ve Bozkurt ve Durak’la (2018) benzer sonuçlara ve önerilere varmıştır (Özgür ve diğ., 2018).

Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Van Der Linden (2018), mevcut oyunlaştırma modellerini tanıtmış ve “oyunlaştırma kavramını incelerken aslında birçok kuramsal yaklaşımın işe koşulabileceği, farklı kuramsal yaklaşımlardan bir sentez elde edilerek oyunlaştırma tasarımları yapılabileceği”ni vurgulamıştır (Sezgin ve diğ., 2018, s. 177).

Oyunlaştırmaya yönelik kuramsal tartışma içeren yukarıdaki çalışmalar dışında Tasleem (2017) “Ahlaki Sorumluluk Aracı Olarak Oyun Tasarımı” isimli yüksek lisans tezinde küresel ısınmaya dikkat çeken oyunlaştırılmış mobil uygulamaları tanıtmıştır (Tasleem, 2017).

Yurtiçinde yapılan sistematik derleme çalışmaları şunlardır:

Kaytez ve Durualp (2014) okul öncesi döneme yönelik oyun konulu lisans üstü tezlerin sistematik derlemesini yapmıştır.

Cop ve Kablan (2018) Türkiye’de eğitsel oyunlar hakkında yapılmış çalışmaları derlemiştir.

Bire (2019) ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde dijital oyun uygulamalarının bilişsel ve duyuşsal etkilerinin meta-sentezini yapmıştır.

Şimşek ve Yılmaz (2020) Türkiye’de dijital oyun bağımlılığı hakkında yapılan çalışmaların sistematik derlemesini yapmıştır.

Karamustafaoğlu ve Kılıç (2020), Türkiye’de 2010-2019 yılları arasında eğitsel oyunlar üzerine yapılan bilimsel araştırmaların özelliklerini doküman analizi yöntemiyle sistematik özelliklerle sunmuştur.

Akan (2021) oyunla matematik öğretimi hakkında yapılan çalışmaların sistematik derlemesini yapmıştır.

Akgül (2022) Türkiye’de oyun bağımlılığı hakkında yapılmış lisans üstü tezleri sosyal ağ analizi ile incelemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik önlemleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma literatür taraması yoluyla gerçekleştirilen bir sistematik derleme çalışmasıdır. Sistematik derleme yöntemiyle Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde oyunu konu edinen çalışmalardaki genel eğilimler anlaşılmaya çalışılmıştır. Sistematik derlemeler belli bir ölçüt çerçevesinde seçilen çalışmaların tamamının incelenmesidir. Sistematik derlemeler bir konudaki bilgi birikiminin düzeyini ve zamanla değişimini gösterebildiği için faydalı olabilmektedir (Karaçam, 2013; Yılmaz, 2021; Yıldız, 2022).

Sistematik derlemelerin en önemli özelliklerinden birisi çok sayıdaki çalışmada dağınık durabilen bulguların ve sonuçların özetini sunmasıyla daha sonra yapılacak çalışmalara kolaylık sağlaması, kıyaslama ve yorumlama yapabilmelerine imkân vermesidir (Yılmaz, 2021). Sistematik derlemeler standartlaştırılmış yönergelerle bağlı bir süreç ve yöntem anlamına geldiği için hata oranını azaltır ve geleneksel derlemelerden farklılaşır. Elde edilmiş bulgu ve sonuçları belirli bir yöntemle ele aldığı için tekrar edilebilirlik sağlar ve güvenilirliği artırır (Yıldız, 2022). Sistematik derlemeler açık ve net amaçlarla, belirli dahil etme ve hariç tutma ölçütleri çerçevesinde, açık ve tekrarlanabilir bir yöntemle tüm çalışmaları incelerken bulguları da sistematik bir biçimde sunmuş olur (Bellibaş ve Gümüş, 2018).

Yıldız (2022), Yılmaz (2021) ve Bellibaş ve Gümüş (2018) eğitim araştırmalarında sistematik derleme çalışmalarının üç ayrı süreçte toplam dokuz aşamayla açıklandığını belirtmektedir (Yıldız, 2022, s. 372-3; Yılmaz, 2021; Bellibaş ve Gümüş, 2018):

Süreç I. Taramanın Planlanması

1. Tarama ihtiyacının belirlenmesi
2. Tarama protokolünün oluşturulması

Süreç II. Taramanın Gerçekleştirilmesi

3. Literatürün taranması
4. Dahil etme ve dışlama amaçlı inceleme

5. Kalite değerlendirmesi

6. Veri ıkarma

7. Veri sentezleme

Süreç III. Raporlama ve Kullanıma Sunma

8. Raporlama

9. Uygulamaya yönelik kanıtlar sunma

Bu süreçler ve aşamalar bu araştırmaya yönelik şöyle açıklanabilir:

Süreç 1. Taramanın Planlanması

1. *Tarama ihtiyacının belirlenmesi*: Bu aşamaya uygun olarak ortaöğretim düzeyinde oyun konusunda yapılan çalışmalardaki genel eğilimler anlaşılmak istenmiştir. Bu yolla var olan bilgi birikiminin özetlenebileceği, alandaki boşlukların açığa çıkabileceği ve gelecekte yapılacak çalışmalara yol gösterebileceği dşnlmştir (Gough, Oliver ve Thomas, 2017; akt. Bellibaş ve Gümüş, 2018).

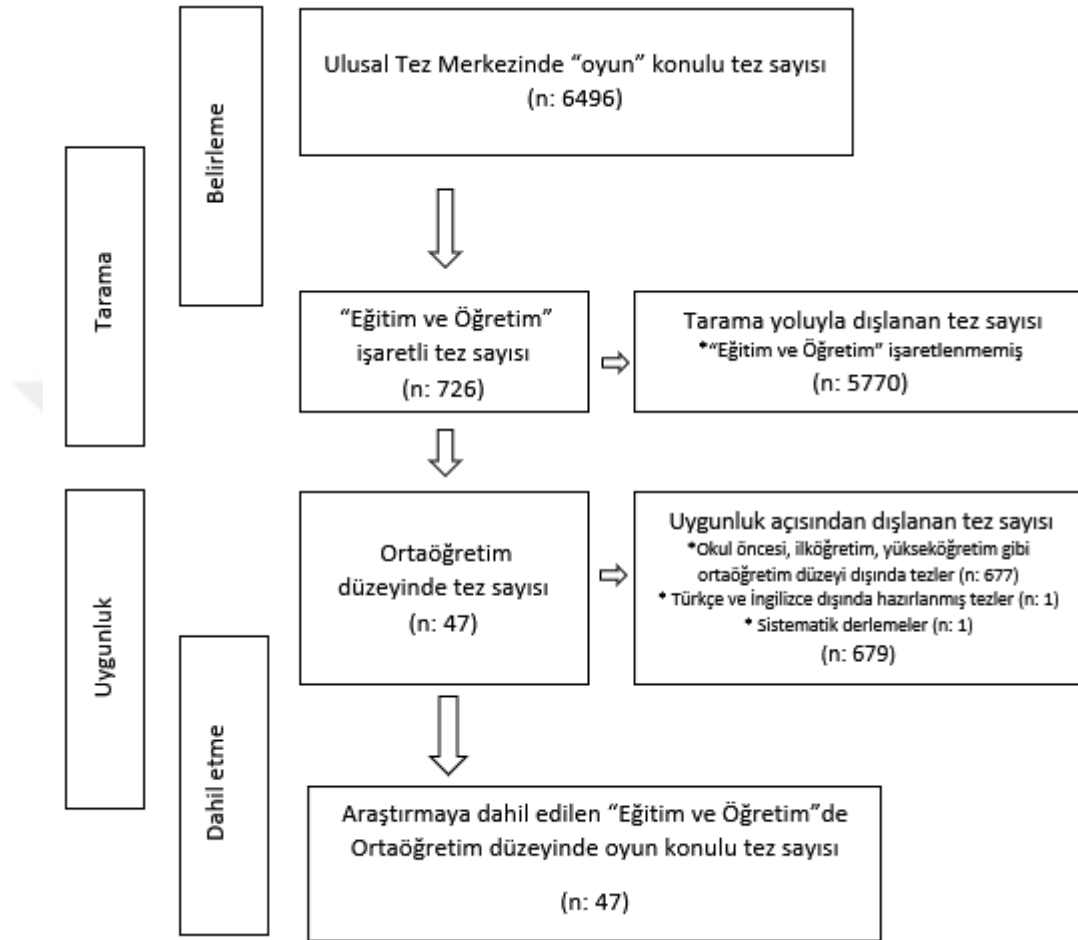
2. *Tarama protokolünün oluşturulması*: Bu aşamaya uygun olarak araştırma problemi ve alt problemler belirlenmiş “oyun”, “oyunlaştırma”, “eğitsel oyun” gibi anahtar sözcüklerin taramada kullanılabileceği belirlenmiştir.

Süreç 2. Taramanın Gerçekleştirilmesi

3. *Literatürün taranması*: Türkiye’de yapılan tez çalışmalarının sistematik derlemesi için veri tabanı olarak Ulusal Tez Merkezine müracaat edilmiştir. Ulusal Tez Merkezinde yapılan taramada **başlık**, **zet**, **konu** ve **dizin** olmak üzere “TÜMÜ”nde, “oyun” VEYA “oyunlaştırma” kelimelerinin geçtiği 6496 tez bulunmaktadır. Bunlardan “Eğitim ve ğretim” konusu işaretlenmiş tez sayısı 726’dır.

4. *Dahil etme ve dışlama amaçlı inceleme*: Ortaöğretim düzeyinde yapılan oyun hakkındaki araştırmalara ulaşabilmek üzere 726 tez tek tek incelenmiş ve okul öncesi, ilköğretim, yükseköğretime yönelik çalışmalar hariç tutularak ortaöğretime odaklı oyun hakkındaki araştırma sayısının 49 tane olduğu anlaşılmıştır. Bazı araştırmaların uygulamaları farklılaşabilmektedir. Örneğin araştırmalardan biri uygulamasını hem ortaöğretim hem yükseköğretimde gerçekleştirmiştir. Bulgularını ve sonuçlarını ayrı ayrı verdiği için ortaöğretim düzeyi bulgu ve sonuçlarından yararlanılmıştır. Buna karşılık bulgularını ayırmayan çalışmalar veri setine dahil edilmemiştir. Sistematik derleme çalışması olan bir tez çıkarılmıştır. Yıl bazında hariç tutma kriteri uygulanmamıştır. Bu anlamda 2005 yılında yapılmış ilk tezle birlikte

2005-2022 yılları arası tüm tezler sistematik derlemeye dahil edilmiştir. Veri setine ulaşmak üzere PRISMA (The Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-analysis) standardına uygun olarak izlenen süreç Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Taramadaki Adımları Detaylandıran PRISMA Akış Şeması (Karaçam, 2013, s. 30)

5. Kalite değerlendirmesi: Ortaöğretime odaklı tezler incelenirken araştırmaya yalnızca liselerde uygulanmış çalışmaların dahil edildiği belirtilmelidir. Benzer yaş grubuna hitap etmesine karşın uygulamasını lise dışında, örneğin spor kulüplerinde, çeşitli yaz kamplarında gerçekleştiren araştırmalar hariç tutulmuştur. Türkçe ve İngilizce dışındaki dillerde hazırlanan tezler hariç tutulmuştur. Fransızca hazırlanan 1 tez hariç tutulmuştur. Böylece araştırmanın veri setini 47 tez oluşturmuştur. Veri setini oluşturan tezler Ek 1’de sunulmuştur.

3.2. Verilerin Analizi

Araştırmada 47 tez veri setini oluşturmuş ve analiz edilmiştir. Wolcott (1994) veri analizinde üç yol önerir. Birinci yol, toplanan verilere mümkün olduğu kadar sadık kalmaya dayanır ve bu araştırmada da incelenen tezlerin bulgu ve sonuçlarını özetlemek için öncelikle birinci yol tercih etmiştir. İkinci yol sistematik analiz yapmaktır ve bu yolla araştırmacı bazı temalar ve temalar arası ilişkileri belirleyip okuyucuya yardımcı olmak üzere ek analizler sunar. Bu araştırmada da incelenen tezlerin sağladığı bulgu ve sonuçların oluşturduğu ortaklıklar temalar halinde birbirleriyle ilişkili olarak okura sunulmuştur (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yıldırım ve Şimşek'e göre birinci ve ikinci yolun bir arada kullanılması genel hatlarıyla betimsel analiz anlamına gelir ve bu araştırmanın öncelikli veri analiz tekniğinin betimsel analiz olduğu belirtilebilir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak için verileri sistematik ve açık bir biçimde betimlemektir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır: 1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulur, 2) tematik çerçeveye göre veriler işlenir, 3) bulgular tanımlanır ve 4) bulgular yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bununla birlikte Yılmaz'a (2021) göre sistematik derlemeler belli bir konu hakkında mevcut araştırmaların durumunu özetlediği için içerik analizi anlamına da gelir (Yılmaz, 2021). Nitekim Bellibaş ve Gümüş (2018) sistematik derlemelerde üç analiz çeşidi olduğunu belirtirler ve bunlardan birini de betimsel içerik analiziyle ifade ederler. Çünkü incelenecek çalışmalar çoğunlukla yöntem, desen, evren-örneklem, ölçme araçları, verilerin toplanması, verilerin analizini belirttiği için, bunlar aynı zamanda tema anlamına gelmekte ve sistematik derlemelerde betimsel analizin gerektirdiği kavramsal ve tematik çerçeveler genel hatlarıyla hazır olarak bulunmaktadır. Ayrıca incelenen araştırmalarda amaçlar ve sonuçlar da açık biçimde belirtilmektedir ve amaçlar/sonuçlar da çoğunlukla hazır kodlar, alt-temalar ve temalar anlamına gelmektedir (Bellibaş ve Gümüş, 2018).

6. *Veri çıkarma:* Verilerin analizinde Excel programından yararlanılmıştır. Veri setini oluşturan tezlerin genel bilgileri ve özetleri Excel programına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizinde incelenen araştırmaların özet kısımları yeterli olabilmektedir (Bellibaş ve Gümüş, 2018), yine de özetin yeterli olmadığı durumlarda incelenen tezlerin tam metnine sıklıkla müracaat edilmiştir.

Veri setini oluşturan doktora tezleri (D) harfiyle D₁, D₂, D₃ ... biçiminde, yüksek lisans tezleri (Y) harfiyle Y₁, Y₂, Y₃ biçiminde kodlanmıştır. Y₄, Y₂₂ ve Y₁₆ kodlu tezler araştırma sürecinde veri setinden çıkarılmıştır. Bu sebeple araştırmada 38 yüksek lisans tezi bulunmasına karşın yayın kodu Y₄₁ ile bitmektedir.

7. *Veri sentezleme*: Bu aşama bireysel çalışmaların ötesine geçebilmek için tezlerin tek tek sağladığı verilerden yeterince benzer olanlarının bütünleştirilmesini ifade eder. Veri sentezleme bir aşamadan çok diğer süreç ve aşamalarla döngüsel ilişki içindedir. Her aşama bütünleştirmeye katkıda bulunur. Verilerin bütünleştirilmesinde temaların aynı olup olmadığı, verilerin tek yönlü olup olmadığı belirlenmeye çalışılır (Yılmaz, 2021). Bu aşamaya yönelik bu araştırmada incelenen tezlerin aynı amaçlarla ulaştığı sonuçlar bir araya getirilerek sunulmuştur. Benzer amaçlar alt-temaların oluşturduğu ortak tema haline getirilerek sunulmuştur. Birbirinden farklı değişkenli amaçlara sahip temalar ise genel hatlarıyla ayrı ayrı sunulmuştur.

Süreç 3. Raporlama ve Kullanıma Sunma

8. *Raporlama*: Bu aşamaya uygun olarak bulgular araştırmanın tekrarlanabilmesini sağlamak için tablo ve şekillerle anlaşılır olarak sunulmuştur.

9. *Uygulamaya yönelik kanıtlar sunma*: Bu aşamaya uygun olarak kanıtlar başka uygulayıcıların karar vermelerine yardımcı olacak araçlar sağlayacak şekilde sunulmuştur.

3.3. Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Bu araştırmanın verilerini bilimsel tezler oluşturmaktadır. Bu tezler Ek 1’de sunulmuştur. Araştırmanın iç geçerliğini/inandırıcılığını güçlendirmek için veriler tarafsız ve açık bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini/aktarılabilişliğini güçlendirmek için verilerin elde edilmesine yönelik her adım ayrıntısıyla açıklanmıştır. Araştırmanın müracaat ettiği veri tabanı, anahtar kelimeler, dahil edilen ve hariç tutulan tezler nedenleriyle birlikte açıkça belirtilmiştir. Araştırma sürecinde bu bilgilerin güncelliği kontrol edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Guba ve Lincoln, 1982).

İnandırıcılık “tamamlayıcı sonuçlar ürettikleri ölçüde güvenilirlik iddialarını da destekler (Guba ve Lincoln, 1982, s. 248)” ve tutarlılık sağlar. Araştırmanın iç güvenilirliğini/tutarlılığını güçlendirebilmek adına çalışmanın danışmanı ile kontroller yapılmıştır.

Aktarılabilirlik için geçerli olan teyit edilebilirlik yönünden de geçerlidir. Bu araştırmanın teyit edilebilirliğine yönelik mekanizmalar açıktır ve her zaman tekrarlanabilir durumdadır. Araştırma sürecinde oluşturulan ham veriler, alınan notlar, kodlamalara yönelik Excel ve Word dosyaları gerektiğinde incelenebilecek şekilde saklanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Tezlerin Genel Betimsel Özellikleri

Araştırmanın birinci alt problemi ortaöğretimde oyun konusunu çalışan tezlerin genel betimsel özelliklerini sunmaktır. Veri setini oluşturan tezlerin yıllara ve türlere göre dağılımı birinci alt başlıkta sunulmuştur. Tezlerin üniversitelere, enstitülere ve anabilim dallarına göre dağılımı ikinci alt başlıkta yer almaktadır.

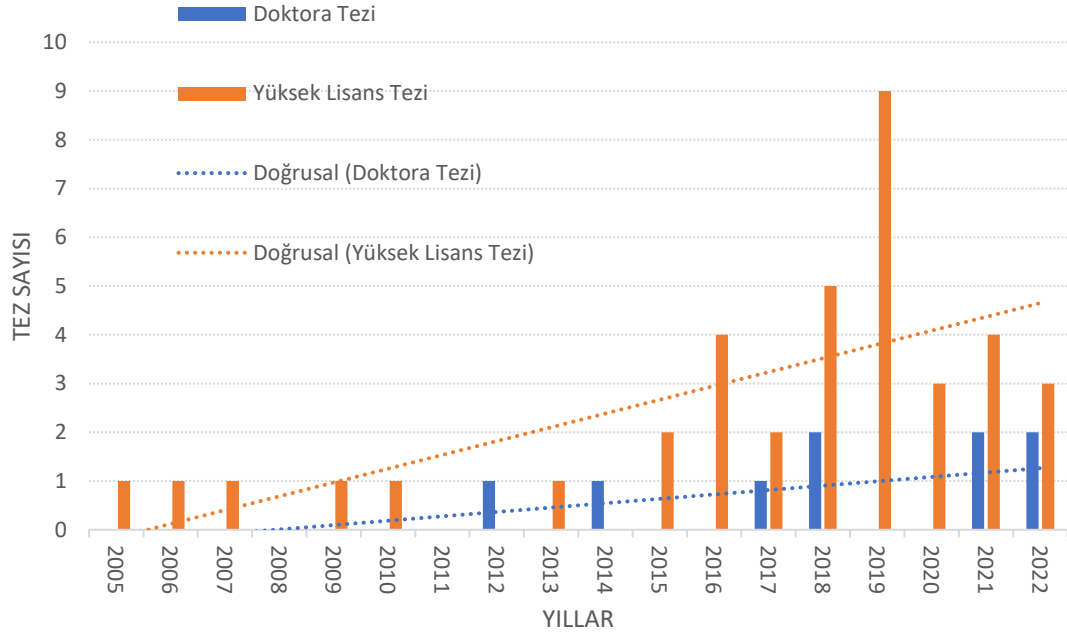
4.1.1. Tezlerin Yıllara ve Türlerine Göre Dağılımı

Eğitim-öğretim alanında, ortaöğretim düzeyinde oyun konusunu ele alan 47 tezin yıllara ve türlere göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır. Ortaöğretimde oyun konusu çoğunlukla yüksek lisans seviyesinde araştırılmaktadır.

Tablo 1. *Ortaöğretim Düzeyinde Oyun/Oyunlaştırma Konulu Tezler*

Yıllar	Yüksek lisans tezi			Doktora tezi			N	%
	n	%	Kodu	n	%	Kodu		
2022	3	6,4	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃	2	4,3	D ₁ , D ₂	5	10,6
2021	4	8,5	Y ₅ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₈	2	4,3	D ₃ , D ₄	6	
2020	3	6,4	Y ₉ , Y ₁₀ , Y ₁₁				3	6,4
2019	9	19,1	Y ₁₂ , Y ₁₃ , Y ₁₄ , Y ₁₅ , Y ₁₇ , Y ₁₈ , Y ₁₉ , Y ₂₀ , Y ₂₁				9	19,1
2018	5	10,6	Y ₂₃ , Y ₂₄ , Y ₂₅ , Y ₂₆ , Y ₂₇	2	4,3	D ₅ , D ₆	7	14,9
2017	2	4,3	Y ₂₈ , Y ₂₉	1	2,1	D ₇	3	6,4
2016	4	8,5	Y ₃₀ , Y ₃₁ , Y ₃₂ , Y ₃₃				4	8,5
2015	2	4,3	Y ₃₄ , Y ₃₅				2	4,3
2014				1	2,1	D ₈	1	2,1
2013	1	2,1	Y ₃₆					
2012				1	2,1	D ₉	1	2,1
2010	1	2,1	Y ₃₇				1	2,1
2009	1	2,1	Y ₃₈				1	2,1
2007	1	2,1	Y ₃₉				1	2,1
2006	1	2,1	Y ₄₀				1	2,1
2005	1	2,1	Y ₄₁				1	2,1
Toplam	38	80,9		9	19,1		47	100

Yıllara Göre Tez Sayısı



Şekil 3. Türkiye’de ortaöğretimde yıllara göre “oyun” konulu tez sayısı

Şekil 3’te görüleceği üzere ortaöğretim düzeyinde oyun konusunu ele alan ilk tez 2005 yılındadır. On yıl boyunca yılda yaklaşık bir tez hazırlanırken 2015 yılından itibaren oyun konulu tez sayısı artış göstermeye başlamaktadır. 2019 yılında dokuz yüksek lisans tezi ortaöğretim düzeyinde oyunu konu edinmesiyle dikkat çekmektedir. Son yıllarda yüksek lisans tez sayısı ortalama dört tez sayısına yerleşmiş görünmektedir. Doktora tez sayısı ise iki yılda bir ortalamadan yılda iki tez sayısına ulaşmış görünmektedir. Bu konudaki araştırmalar her iki tez türünde de artış eğilimindedir.

4.1.2. Tezlerin Üniversitelere, Enstitülere, Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

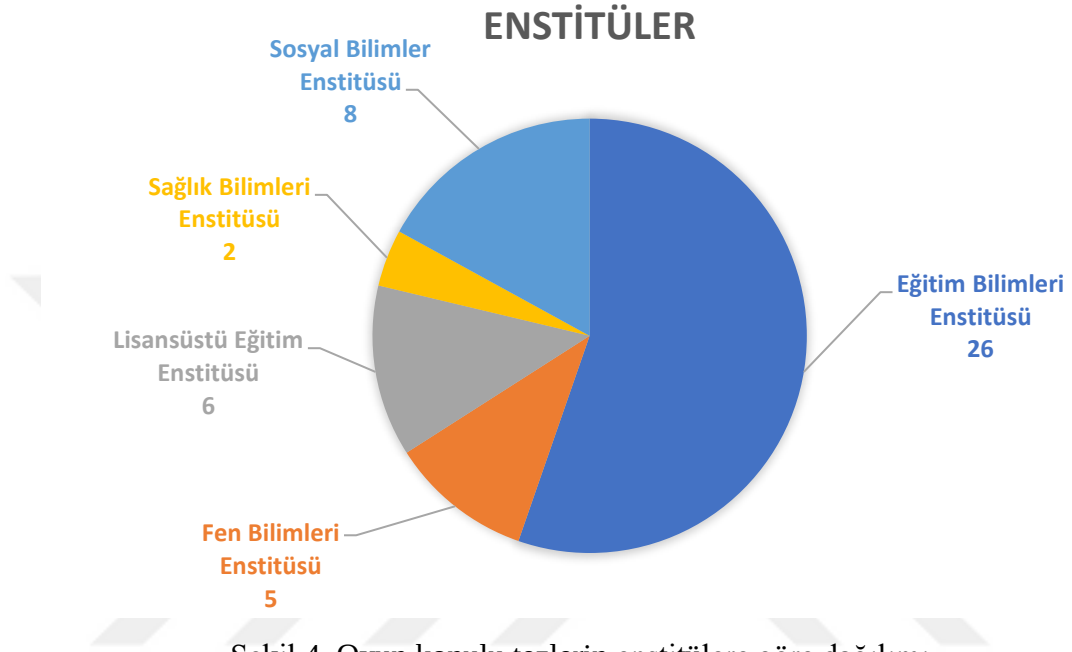
Araştırmanın ikinci alt problemi tezlerin üniversitelere, enstitülere ve anabilim dallarına göre nasıl dağılım gösterdiğini bulmaktır. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir. En çok tez Gazi Üniversitesi ve Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitülerinde yapılmıştır. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan dört tezin üçü yüksek lisans, biri doktora’dır. Bir doktora tezi Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsüne bağlı Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalındadır.

Tablo 2. Ortaöğretimde Oyun Konulu Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

ÜNİVERSİTE	Y. Lisans		Doktora		N	%
	n	%	n	%		
Gazi Üniversitesi	3	6,4	2	4,3	5	10,6
Bahçeşehir Üniversitesi	5	10,6			5	10,6
Atatürk Üniversitesi	3	6,4			3	6,4
Hacettepe Üniversitesi	1	2,1	2	4,3	3	6,4
Anadolu Üniversitesi	2	4,3			2	4,3
İstanbul Üniversitesi			1	2,1	1	4,3
Marmara Üniversitesi	2	4,3			2	4,3
Ondokuz Mayıs Üniversitesi			2	4,3	2	4,3
Sakarya Üniversitesi	1	2,1	1	2,1	2	4,3
Abant İzzet Baysal Üni.	1	2,1			1	2,1
Ankara Hacı Bayram Veli Üni.	1	2,1			1	2,1
Ankara Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
Balıkesir Üniversitesi			1	2,1	1	2,1
Bayburt Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
Biruni Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
Çağ Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
Çukurova Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
Dicle Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
Ege Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
Fırat Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
İnönü Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
İstanbul Sabahattin Zaim Üni.	1	2,1			1	2,1
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
Kütahya Dumlupınar Üni.	1	2,1			1	2,1
Maltepe Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
Necmettin Erbakan Üni.	1	2,1			1	2,1
Pamukkale Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
Selçuk Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	2,1			1	2,1
Toplam	38	80,9	9	19,1	47	100

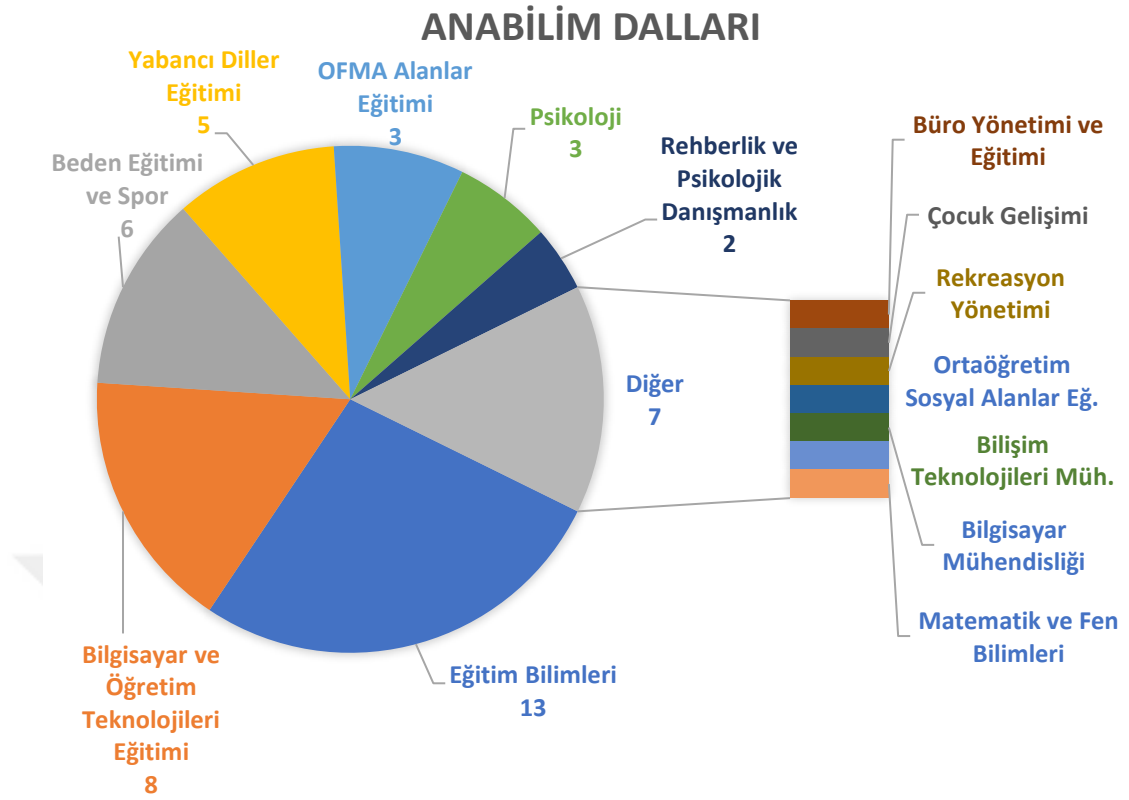
Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri dalında dört yüksek lisans tezi, Fen Bilimleri Enstitüsüne bağlı

Bilgisayar Mühendisliği Anabilim dalında bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Bu tezlerin dördü dijital eğitsel oyun tasarımı ve etkilerinin ölçülmesi üzerinedir. Toplam yedi yüksek lisans tezi İngilizce hazırlanmıştır. Bunların üçü yabancı dillerle ilgili alanlardayken dördü Bahçeşehir Üniversitesindedir. Beş üniversitede ikişer tez yapılırken 22 üniversitede birer tez yapılmıştır.



Şekil 4. Oyun konulu tezlerin enstitülere göre dağılımı

Tezlerin enstitülere göre dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir. Üniversitelerin yapısına göre enstitülere bağlı anabilim dalları ve bilim dallarının değişkenlik gösterdiğine değinilmelidir. Bu anlamda 26 tez Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılmış görünse de Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne bağlı yedi tezden üçü yine Eğitim Bilimleri anabilim dalındadır. Bazı üniversitelerde Yabancı Diller, Batı Dilleri ve Edebiyatı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dallarının Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olduğu görülmektedir. Bu sebeple eğitim alanıyla ilgili olsa da her tez Eğitim Bilimleri Enstitüsü çatısında yer almamıştır. Yine de Şekil 5'de görüleceği üzere Psikoloji, Rekreasyon Yönetimi, Bilgisayar Mühendisliği, Bilişim Teknolojileri Mühendisliği gibi anabilim dallarında ortaöğretim dönemine ilişkin eğitim ve öğretim üzerine oyun konulu tezler yapılmaktadır.



Şekil 5. Oyun konulu tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalına bağlı yapılan 13 tezin beşi Rehberlik ve Psikolojik Danışma bilim dalında, biri Eğitim Psikolojisi dalında, ikisi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Dalında yapılmıştır. Dolayısıyla Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Psikoloji anabilim dallarında yapılan tezlerle birlikte oyun konusu 13 tezde eğitimin psikolojiyle ilgili bilim dallarında yapılmıştır. Onu sekiz teze Bilgisayarlı Öğretim Teknolojileri anabilim dalı izlemektedir. Mühendislik anabilim dallarıyla birlikte 10 tezde eğitimde oyun konusu teknolojiyle ilgili bilim alanlarında yapılmıştır. Altı tez Beden Eğitimi ve Spor, beş tez Yabancı Diller Eğitimi anabilim dallarında, 3 tez Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yapılmıştır. Ortaöğretim Fen, Matematik ve Sosyal Bilimler alanlarında ise toplamda beş tez yapılmıştır.

4.2. Tezlerdeki Metodolojik Eğilimler

Bu başlıkta araştırmanın ikinci alt problemine bağlı olarak incelenen tezlerdeki metodolojik eğilimler sunulacaktır. Toplam beş alt başlıkta 1) tezlerin çalışma grupları ve örneklem seçimleri, 2) tezlerin uygulanma süreleri, 3) tezlerin yöntem ve desenleri, 4) tezlerin veri toplama araçları ve 5) tezlerin veri analiz teknikleri sunulacaktır.

4.2.1. Tezlerin Çalışma Grupları ve Örneklem Seçimlerine Göre Dağılımı

Tablo 3'te incelenen 47 teze ait örneklem/çalışma grubu, örneklem seçimi ve boyutu yer almaktadır. 19 Tez (% 40,4) araştırmasını tüm sınıflar seviyesinde gerçekleştirmiştir. 21 Tez (% 41,6) yalnızca bir sınıf seviyesine odaklanmıştır. Yedi tezde (% 14,9) ise bazı sınıflar bir arada örneklem grubunu oluşturmuştur.

Tablo 3. Tezlerin Çalışma Grupları, Örneklem Seçimi ve Örneklem Boyutları

Kod	Örneklem/Çalışma Grubu	Örneklem Seçimi	Örneklem Boyutu
D1	9/10/11	Yansız	24 Öğrenci
Y1	10	Belirtilmemiş	45 Öğrenci
Y2	10/11/12	Kolay Erişilebilir	335 Öğrenci (K:101, E:254)
Y3	9/10/11/12	Tabakalı	994 Öğrenci (K:517, E:477)
D2	Hazırlık/9/10/11/12	Uygun	508 Öğrenci (K:326, E:182)
D3	Lise	Amaçlı	947 Öğrenci (K:502, E:445)
Y5	9/10/11/12	Belirtilmemiş	753 Öğrenci (K: 461, E:292)
Y6	9/10/11/12	Tesadüfi	448 Öğrenci (K:306, E:142)
Y7	9/10/11/12	Belirtilmemiş	394 Öğrenci (K:199, E:195)
D4	Lise	Basit Tesadüfi	1221 Öğrenci (K:675, E:546)
Y8	Lise	Amaçlı	236 Öğrenci (K:108, E:128)
Y9	Lise	Belirtilmemiş	402 Öğrenci (K:223, E:178)
Y10	9/10/11/12	Belirtilmemiş	331 Öğrenci (K:170, E:161)
Y11	9/10/11/12	Belirtilmemiş	441 Öğrenci (K:272, E:169)
Y12	9/10/11/12	Belirtilmemiş	409 Öğrenci (K:203, E:206)
Y13	9/10/11/12	Rastgele	646 Öğrenci (K:360, E:286)
Y14	11	Basit Tesadüfi	1119 Öğrenci (K:571, E:548)
Y15	9/11	Tabakalı ve Amaçlı	1268 Öğrenci (K:809, E:459)
Y17	9	Kolay Erişilebilir	104 Öğrenci
Y18	10	Seçkisiz	35 Öğrenci (K:35)
Y19	Lise	Kolay Erişilebilir	384 Öğrenci (K:166, E:218)
Y20	9/10/11/12	Seçkisiz	520 Öğrenci (K:228, E:292)
Y21	9	Amaçlı ve Rastgele	48 Öğrenci (E:48)
Y23	9	Belirtilmemiş	83 Öğrenci (K:51, E:32)
Y24	9/12	Belirtilmemiş	504 Öğrenci (K:211, E:293)
Y25	10	Belirtilmemiş	85 Öğrenci
D5	9/10/11	Seçkisiz	160 Öğrenci
D6	11	Seçkisiz	99 Öğrenci
Y26	10	Yansız	66 Öğrenci
Y27	9	Yansız	129 Öğrenci
D7	9	Yansız	61 Öğrenci (K:34, E:27)
Y28	9/10/11/12	Uygun, Kolay Erişilebilir	615 Öğrenci (K:213, E:402)
Y29	10	Yansız	Belirtilmemiş
Y30	Lise	Belirtilmemiş	828 Öğrenci (K:505, E:323)

Tablo 3. *Devamı*

Y31	9/10/11/12	Küme	1088 Öğrenci (K:634, E:454)
Y32	12	Tesadüfî	718 Öğrenci (K:337, E:381)
Y33	10	Yansız	65 Öğrenci
Y34	9/10	Belirtilmemiş	247 Öğrenci (K:129, E:118)
Y35	11	Rastgele	91 Öğrenci (E:91)
D8	9/10/11/12	Tabakalı, Küme, Amaçlı, Ölçüt	426 Öğrenci (K:196, E:230)
Y36	10	Rastgele	152 Öğrenci (K:22, E:130)
D9	9	Rastgele	92 Öğrenci (K:63, E:29)
Y37	9	Rastgele	72 Öğrenci
Y38	10	Elverişli, Rastgele	266 Öğrenci (K:138, E:128)
Y40	10	Belirtilmemiş	32 Öğrenci (K:29, E:3)
Y39	9/10/11	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
Y41	Hazırlık	Belirtilmemiş	59 Öğrenci (K:35, E:18)

Tablo 4’te sınıf seviyesine göre örneklem grupları yer almaktadır. 10. Sınıflar dokuz teze (% 19,1) en çok çalışılan sınıf seviyesidir. Liseye yeni başlayan 9. Sınıf ve hazırlık sınıfına yönelik toplam sekiz tez (% 17) yapılmıştır. 12. Sınıf seviyesinde yalnızca bir tez yapılmıştır.

Tablo 4. *Sınıf Seviyesinde Örneklem Grubu*

Örneklem Grubu	N	%
Tüm Sınıflar	19	40,4
10. Sınıf	9	19,1
9. Sınıf	7	14,9
11. Sınıf	3	6,4
9/10/11 Sınıf	3	6,4
9/10 Sınıf	1	2,1
9/11 Sınıf	1	2,1
9/12 Sınıf	1	2,1
10/11/12 Sınıf	1	2,1
12. Sınıf	1	2,1
Hazırlık	1	2,1
Toplam	47	100

Tablo 5’de tezlerin kullandığı örneklem çeşitleri yer almaktadır. Birden çok örnekleme bir arada kullanan tez sayısı beştir (% 10,6). Buna karşılık tezlerin % 27,8’inde kullanılan örneklem çeşidi belirtilmemiştir.

Tablo 5. *Örneklem Çeşitlerinin Sayısı*

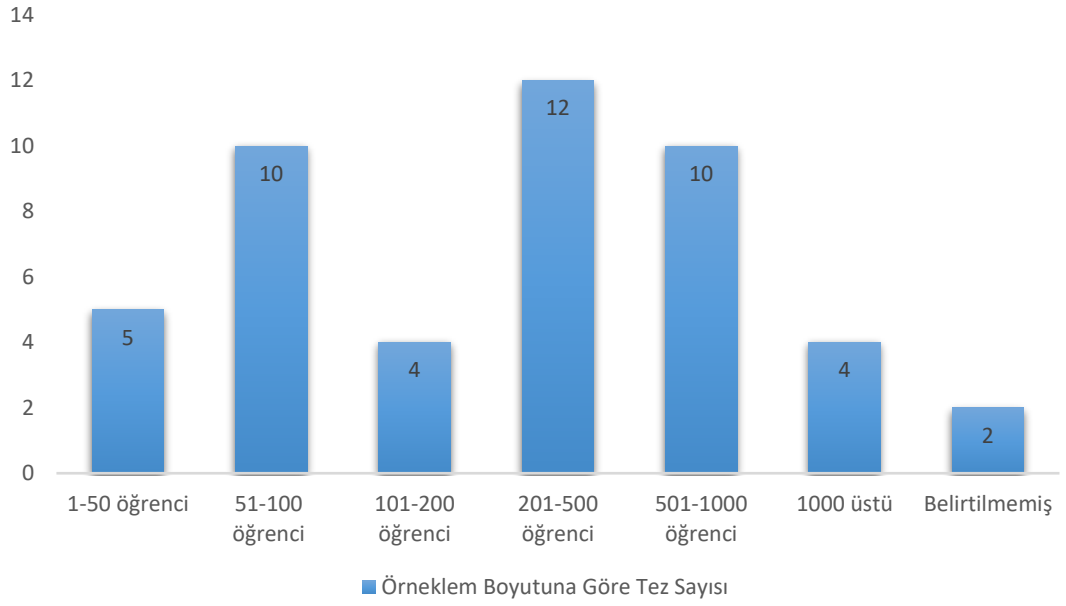
Örneklem Çeşidi	N	%
Belirtilmemiş	15	27,8
Tesadüfi (Rastgele) Örneklem	11	20,4
Yansız Örneklem	6	11,1
Amaçlı Örneklem	5	9,3
Kolay Erişilebilir Örneklem	5	9,3
Seçkisiz Örneklem	4	7,4
Tabakalı Örneklem	3	5,6
Küme Örneklem	2	3,7
Uygun Örneklem	2	3,7
Ölçüt Örneklem	1	1,9
Toplam	54	1,9

Tablo 5, amaçlı ve küme örneklem gibi olasılık dışı örneklem kullanılan tezlerin % 13 gibi bir oranda olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. *Örneklem Boyutuna Göre Tez Sayısı*

Örneklem Boyutu	N	%
1-50 Öğrenci	5	10,6
51-100 Öğrenci	10	21,3
101-200 Öğrenci	4	8,5
201-500 Öğrenci	12	25,5
501-1000 Öğrenci	10	21,3
1000 Üstü	4	8,5
Belirtilmemiş	2	4,3
Toplam	47	2,1

Tablo 6 ve Şekil 6, tezlerin örneklem boyutlarına göre sayısını sunmaktadır. Yaklaşık olarak 200 öğrencilik örneklem sayısının üstü genel hatlarıyla tarama çalışmalarına işaret etmektedir. 200 Altında ise eğitim-öğretim ortamındaki oyun uygulama çalışmaları yer almaktadır. Tezlerin % 51'ini (24 tez) tarama çalışmaları oluşturmaktadır. % 49'unu ise (23 tez) uygulama araştırmaları oluşturmaktadır. Örneklem/çalışma grubu boyutunu belirtmeyen çalışmalar uygulama araştırmalarıdır. Y34 (247 öğrenci) ve Y38 (266 öğrenci) kodlu tezlerde büyük gruplarla uygulama araştırmaları yapılmıştır.



Şekil 6. Örneklem boyutuna göre tez sayısı

4.2.2. Tezlerin Uygulanma Sürelerine Göre Dağılımı

Tablo 7’de tezlerin uygulama süreleri yer almaktadır. Tarama araştırmalarındaki anketler en fazla 40 dakika sürecektir şekilde, ders saatine uygun olarak uygulanmıştır. Bunun yanında dijital form kullanılan çalışmalar da vardır. Uygulama araştırmaları 11 ders saati veya bir haftalık sürelerden 4 aylık süreye kadar uzanabilmektedir.

Tablo 7. Tezlerin Uygulama Süreleri

Kod	Süre
D1	8 Hafta uygulama, 1 ay sonra takip
Y1	12 Hafta haftada 2 ders saati
Y2	Anket (30 dk)
Y3	Anket (10 dk)
D2	Anket (20 dk)
D3	Dijital form
Y5	Dijital form
Y6	Anket (35 dk)
Y7	Araştırmacı tarafından anket (kısa süre)
D4	Dijital form
Y8	Araştırmacı tarafından anket (uygun süre)
Y9	Araştırmacı tarafından anket (30 dk)
Y10	Belirtilmemiş
Y11	Araştırmacı tarafından anket (30 dk)

Tablo 7. *Devamı*

Y12	Araştırmacı tarafından anket
Y13	Araştırmacı tarafından anket (40 dk)
Y14	Araştırmacı tarafından anket
Y15	Araştırmacı tarafından anket
Y17	4 Ay, haftada 6 ders saati
Y18	4 Hafta
Y19	Belirtilmemiş
Y20	Araştırmacı tarafından anket
Y21	10 Hafta, haftada 60 dk
Y23	6 Hafta, haftada 2 saat
Y24	Dijital form
Y25	6 Hafta, haftada 2 saat
D5	6 Hafta, haftada 120 dk
D6	11 ders saati
Y26	10 Hafta, haftada 2 saat
Y27	6 Hafta
D7	6 Hafta, haftada 2 saat
Y28	Belirtilmemiş
Y29	Belirtilmemiş
Y30	Belirtilmemiş
Y31	Araştırmacı tarafından anket (35 dk)
Y32	Araştırmacı tarafından anket (30 dk)
Y33	3 Hafta
Y34	5 Hafta
Y35	4 Hafta, haftada 8 saat
D8	Araştırmacı tarafından anket, görüşme (25 dk)
Y36	2 Hafta
D9	6 Hafta
Y37	47 Gün
Y38	4 Hafta
Y40	5 Hafta
Y39	Belirtilmemiş
Y41	1 Hafta

Tablo 8’de tezlerin uygulama sürelerinin sayısı verilmiştir. Toplam 24 anket çalışmasının (%51) 12’sinde uygulamanın bizzat araştırmacı tarafından yapıldığı belirtilmiştir. Genellikle kişisel bilgi formu ve tezin amacına uygun ölçek veya ölçekler bir arada uygulanmıştır. Anket dışındaki uygulama araştırmalarının 1 hafta ve 8 hafta arasında (%31,9) yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 8. *Tezlerin Uygulama Sürelerinin Sayısı*

Uygulama Süresi	N	%
Belirtilmemiş (anket)	4	8,5
Belirtilmemiş (uygulama)	2	4,3
Dijital form	4	8,5
Anket	16	34
11 Ders Saati	1	2,1
1 Hafta - 4 hafta	6	12,8
4 Hafta üstü - 8 hafta	9	19,1
8 Hafta üstü	5	10,6
Toplam	47	100

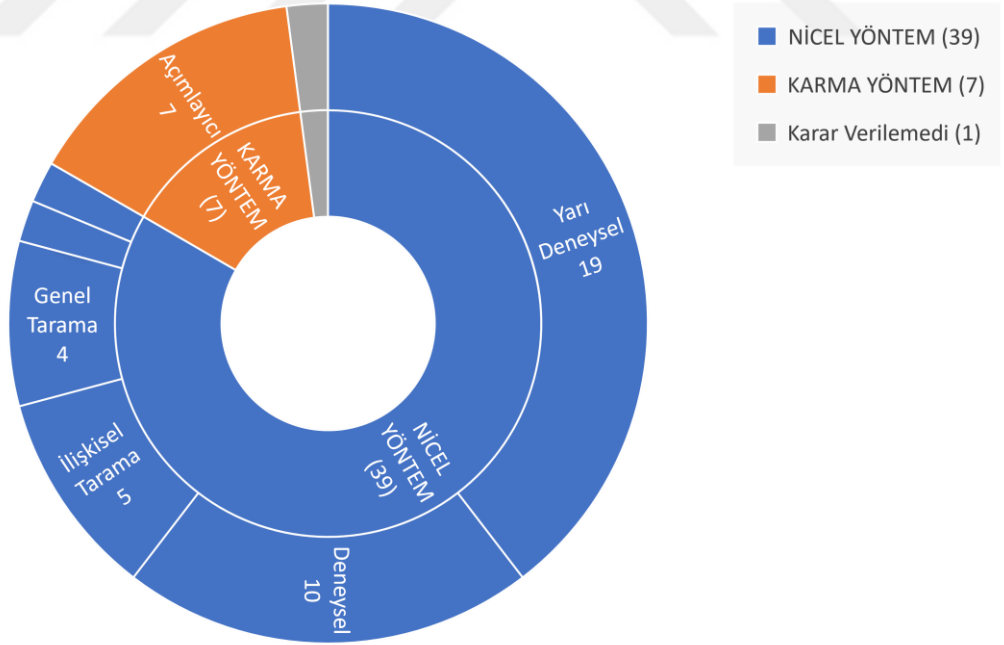
Tezlerin uygulama süreleri açısından dijital form uygulamalarına 2018 yılından itibaren başlandığı ve bu uygulamanın artmakta olduğu görülmektedir. Geleneksel anket uygulamaları ise bir ders saatine uygun olacak şekilde yapılmaktadır. Oyun/oyunlaştırmayı derslerde uygulayan deneysel/yarı deneysel ve karma yöntemin uygulandığı araştırmalar ise daha çok 4-8 hafta arasında tamamlanmaktadır.

4.2.3. Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Tezlerin çoğunluğunu nicel araştırmalar oluşturmaktadır (% 82,6). Deneysel ve yarı deneysel araştırmalar ise tezlerin % 31,8'ini oluşturmaktadır. Genel tarama, ilişkisel tarama ve korelasyonel desenli araştırmalar tüm araştırmaların % 51'ini oluşturmaktadır. Karma yöntem uygulanan yedi araştırmanın (% 14,9) tamamında açıklayıcı desen kullanılmıştır. Tezlerin yöntem ve desenlerine ilişkin bilgiler Tablo 9 ve Şekil 7'de verilmiştir. Bir araştırmada yöntem belirtilmemiş ve derslerde uygulanan oyun etkinlikleri betimsel olarak açıklanmıştır. Yalnızca nitel yöntemle gerçekleşen bir araştırmayla karşılaşılmamıştır.

Tablo 9. Tezlerin Yöntemleri ve Desenleri

Araştırma Yöntemi	Araştırma Deseni	N	%
Nicel	Deneyssel	10	21,2
	Yarı Deneyssel	5	10,6
	İlişkisel Tarama	19	40,2
	Genel Tarama	3	6,4
	İlişkisel ve Genel Tarama	1	2,1
	Korelasyonel	1	2,1
	Toplam	39	82,7
Karma	Açımlayıcı	7	14,9
	Toplam	7	14,9
Belirtilmemiş	Etkinlik örnekleri	1	2,1
	Toplam	1	2,1
Genel Toplam		47	100



Şekil 7. Tezlerin Yöntemleri ve Desenleri

4.2.4. Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Tezlerde kullanılan veri toplama araçları Tablo 10'da sunulmuştur. Tarama araştırmalarında kişisel bilgi formu, anket, test formları ve envanterlerle birlikte çeşitli ölçekler uygulanmıştır. Açıklayıcı desen karma yöntem araştırmalarında yarı yapılandırılmış, yapılandırılmış ve açık uçlu sorularla nitel veriler toplanmıştır. Dijital oyun uygulamalarında web sitesi ve oyunun sağladığı dijital veriler veri aracı olarak kullanılmıştır. Oyun/oyunlaştırma uygulamalarının etkililiği başarı testleriyle anlaşılma çalışılmıştır.

Tablo 10. Tezlerin Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı	N	%
Ölçek	66	46,15
Kişisel (demografik) bilgi formu	23	16,08
Başarı testi	21	14,69
Test formu, envanter	9	6,29
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	7	4,90
Anket	6	4,20
Yapılandırılmış görüşme	2	1,40
Web Sitesi, oyun kayıtları	2	1,40
Açık uçlu sorular	1	0,70
Belirtke tablosu	1	0,70
Görev kâğıdı	1	0,70
Gözlem formu	1	0,70
Öz değerlendirme formu	1	0,70
Öğretme materyalleri	1	0,70
Kişilik testi	1	0,70
Toplam	143	100

Tezlerde veri toplama aracı olarak ölçek (% 46), kişisel bilgi formu (% 16), başarı testleri (% 15), çeşitli anket ve envanterler (% 11) ve görüşme formlarından (% 7) yararlanıldığı belirtilebilir.

4.2.5. Tezlerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı

Tezlerde kullanılan veri analiz teknikleri ve kullanılan araçlar Tablo 11’de gösterilmiştir. Tezlerin % 92’sinde SPSS programının betimsel ve kestirimsel teknikleri kullanılmıştır. Bu analizlerin çoğunluğunu ise karşılaştırma ve ilişkisel analizler oluşturmaktadır. % 8 Oranında ise nitel veri analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

Tablo 11. Veri Analiz Teknikleri ve Kullanılan Araçlar

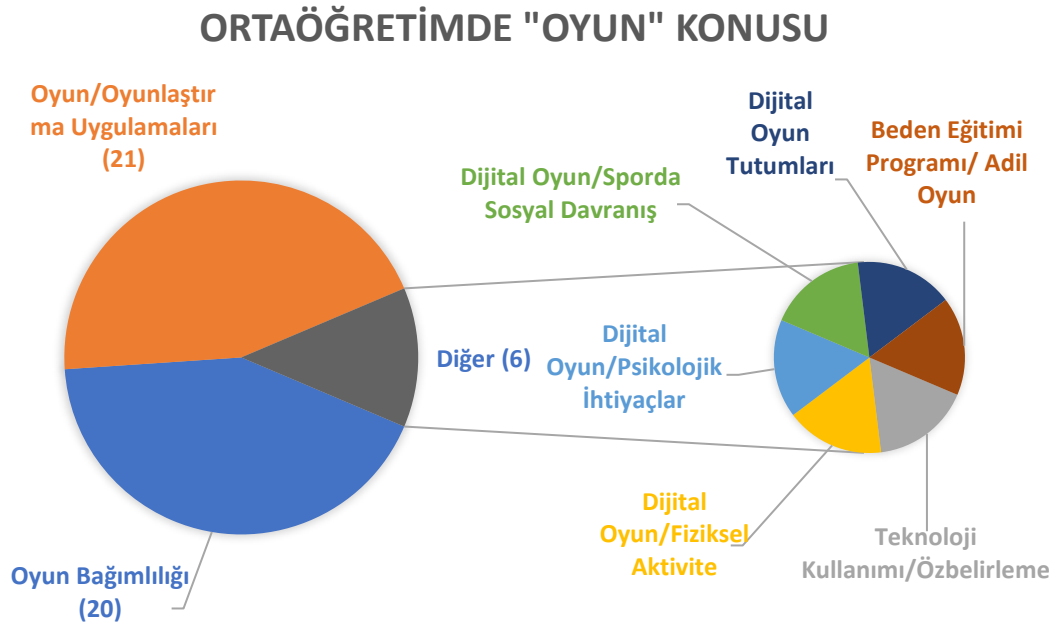
Veri Analiz Tekniği	N	%	Veri Analiz Araçları	n	%
Betimsel	9	6,5	Betimleyici istatistikler	7	5,1
			Çapraz tablolar	1	0,7
			Farklar istatistiği	1	0,7
Nicel	118	85,5	T testi	35	25,4
			ANCOVA	6	4,3
			ANOVA	37	26,8
			Mann-whitney U testi	7	5,1
			Kruskal Wallis	4	2,9
			Korelasyon Analizi	14	10,1
			Regresyon Analizi	9	6,5
			Ki-kare testi	3	2,2
			Wilcoxon	3	2,2
			İçerik analizi	7	5,1
Nitel	11	8,0	Betimsel analiz	3	2,2
			Uzman görüntü değerlendirmesi	1	0,7
Toplam	138	100		138	100

4.3. Tezlerin Sonuçları

Araştırmanın üçüncü alt problemi tezlerin sonuçlarının sunulmasıdır. Birinci alt başlıkta veri setini oluşturan 47 tezin oyun konusunu ele aldığı değişkenler sunulmuştur. İkinci alt başlıkta ise değişkenlere bağlı sonuçlar bir araya getirilmiştir.

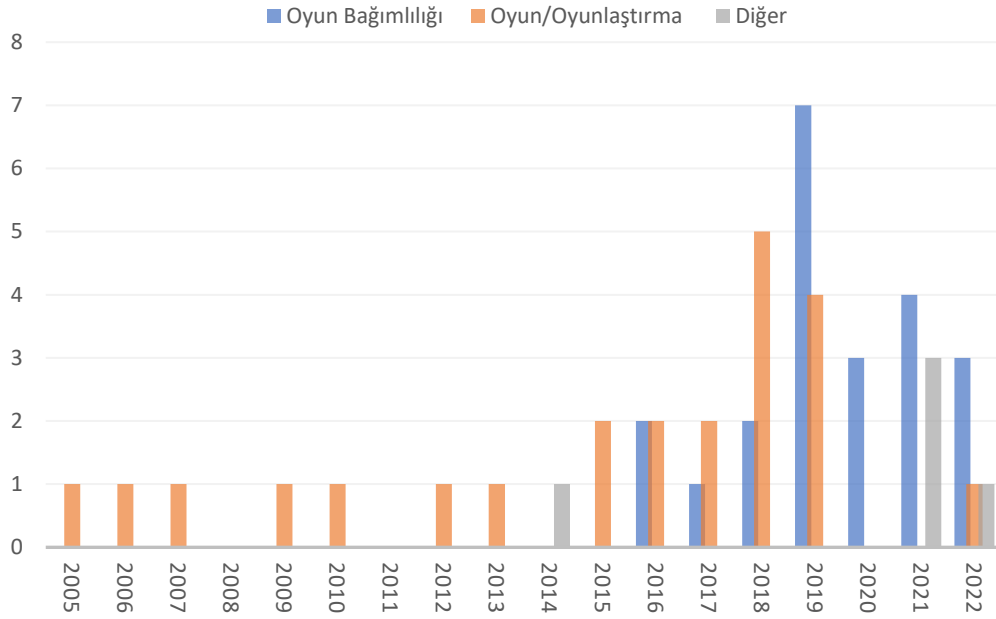
4.3.1. Oyun Konusundaki Değişkenler

Şekil 8’de görüleceği üzere ortaöğretim düzeyinde oyun konusunu ele alan 47 tez genel hatlarıyla iki ana başlıkta bir araya gelmektedir. Tezlerin 21’i derslerde oyun/oyunlaştırma uygulamalarını araştırmıştır. 20 Tez ise dijital oyun bağımlılığını konu edinmiştir. Geriye kalan tarama niteliğindeki altı tezin üçü yine oyun bağımlılığıyla ilişkili görülebilir. İki tez ise oyun bağımlılığına değinmeden ergenlerin psikolojik özellikleriyle dijital oyun tercih türlerini veya oyunlara karşı tutumlarını anlamaya çalışmıştır. Bir tez ise Beden Eğitimi ve Spor dersi kazanımlarını incelerken adil oyun kazanımından bahsetmiştir.



Şekil 8. Ortaöğretimde oyun konusu

Yıllara Göre "Oyun" Konusu

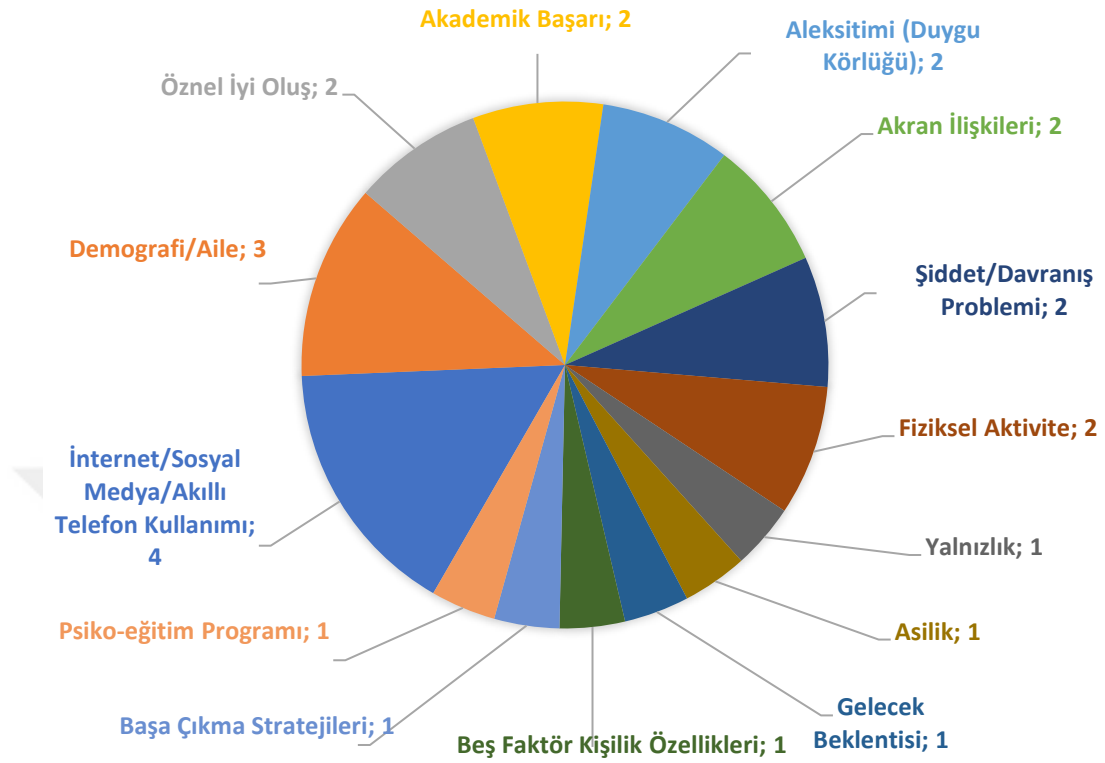


Şekil 9. Yıllara Göre Oyun Konusu

Bu konuların yıllara göre dağılımında ise ilk oyunla eğitim tezinin 2005 yılında yapıldığı görülürken oyun bağımlılığı konusunun 2016 yılıyla başladığı ortaya çıkmaktadır. 2019 Yılına kadar iki konu birlikte ilerlerken 2020 yılıyla birlikte araştırmaların çoğunu dijital oyun bağımlılığı konusu oluşturmaya başlamıştır. Son üç yılda oyun/oyunlaştırma tasarım, uygulama veya etki değerlendirmesine yönelik yalnızca bir tez yapılmış olması da dikkat çekmektedir. Aynı zamanda son iki yılda oyun konusunda farklılaşan çalışmaların artmaya başladığı görülmektedir.

Ortaöğretim düzeyinde oyun konusunu dijital oyun bağımlılığı üzerinden araştıran tezlerin değişkenleri Şekil 10'da ve Tablo 12'de gösterilmiştir. Dijital oyun bağımlılığının çok boyutlu, zengin bir yapıyla ele alındığı belirtilebilir. Dijital oyun bağımlılığı toplam 14 farklı değişkenle araştırılmıştır.

OYUN BAĞIMLILIĞI VE DEĞİŞKENLER



Şekil 10. Dijital oyun bağımlılığı araştırmalarında değişkenler

Tablo 12. *Dijital Oyun Bağımlılığı Araştırmalarında Değişkenler*

Oyun Bağımlılığı ve Değişkenler	N	%
İnternet/Sosyal Medya/Akıllı Telefon Kullanımı	4	16
Öznel İyi Oluş	2	8
Demografi/Aile	3	12
Akademik Başarı	2	8
Aleksitimi (Duygu Körlüğü)	2	8
Akran İlişkileri	2	8
Şiddet/Davranış Problemi	2	8
Fiziksel Aktivite	2	8
Yalnızlık	1	4
Asilik	1	4
Gelecek Beklentisi	1	4
Beş Faktör Kişilik Özellikleri	1	4
Baş Çıkma Stratejileri	1	4
Psiko-eğitim Programı	1	4
Toplam	25	100

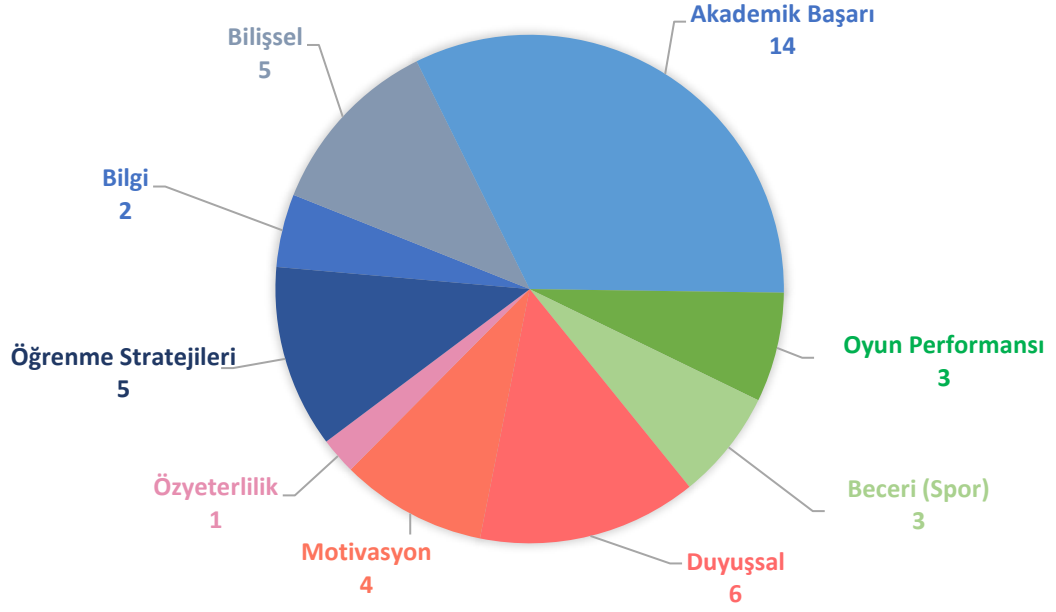
Tarama niteliğindeki diğer altı tezde ise oyun konusu Tablo 13’de gösterilen değişkenlerle ele alınmıştır. Bu tezlerin içeriğinde kimi alt başlıklar dijital oyun bağımlılığı konusunda veri sunmaktadır.

Tablo 13. *Oyun Konusunu Ele Alan Tezlerde Diğer Değişkenler*

Kod	Değişken 1	Değişken 2
Y ₈	Dijital oyun tercihleri	Temel psikolojik ihtiyaçlar
D ₈	Dijital oyun tutumları	Oyun deneyimleri
D ₄	Dijital oyun motivasyonu	Fiziksel aktivite
D ₂	Teknoloji kullanımı	Öz-belirleme kuramı
D ₃	Dijital oyun tutumları	Sporda sosyal davranış
Y ₃₂	Beden eğitimi ve spor dersi programı	Adil oyun kazanımı

Oyun/oyunlaştırmayı derslerde uygulayan tezlerde ise Şekil 11 ve Tablo 14’de görüleceği üzere oyun/oyunlaştırmanın etkisi dokuz farklı değişkenle araştırılmıştır. Tezlerin bir tanesi hariç tamamında oyun/oyunlaştırma uygulaması deney grubunu oluşturmuş ve bu yolla geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu manipüle edilmiştir. Bir tezde oyun tekniği uygulanan etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Deney-kontrol gruplarında farklılık en çok akademik başarı yönünden ölçülmeye çalışılmıştır (% 32,6). Etkiyi, akademik başarı, bilgi, bilişsel ve öğrenme stratejileri yönünden *bilişsel* anlamda ölçmeye çalışan tezler % 60’ı oluşturmaktadır. Duyuşsal, motivasyon ve özyeterlilik yönünden *duyuşsal* yönden ölçmeye çalışan tezler tüm uygulama tezlerinin % 25,6’sını oluşturmaktadır. Beden Eğitimi ve Spor dersinde oyun/oyunlaştırma uygulamaları ayrıca beceri ve oyun performansı yönünden devinişsel yönden de ölçülmüştür (% 14).

OYUN/OYUNLAŞTIRMADA DEĞİŞKENLER



Şekil 11. Oyun/Oyunlaştırmanın Etkisini Ele Alan Değişkenler

Tablo 14. Oyun/Oyunlaştırmanın Etkisini Ele Alan Değişkenler

Oyun/Oyunlaştırmanın Etkilediği Alanlar		N	%
Bilişsel	Akademik Başarı	14	32,6
	Bilişsel	5	11,6
	Öğrenme Stratejileri	5	11,6
	Bilgi	2	4,6
	Bilişsel Toplam	26	60,5
Duyuşsal	Duyuşsal	6	14,0
	Motivasyon	4	9,3
	Özyeterlilik	1	2,3
	Duyuşsal Toplam	11	25,6
Devinişsel	Beceri (Spor)	3	7,0
	Oyun Performansı (Spor)	3	7,0
	Devinişsel Toplam	6	14,0
Toplam		43	100

oluşturan sporlar, dersler ve oyunlar görülmektedir.



Şekil 12. Oyun konulu tezlerin anahtar kelimelere dayalı kelime bulutu

4.3.2. Tezlerin Değişkenlere Bağlı Sonuçları

Bu başlıkta ortaöğretim düzeyinde oyun konusunu ele alan tezlerdeki değişkenlere bağlı sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 15. *Oyun Bağımlılığı ve İnternet/Sosyal Medya/Akıllı Telefon Kullanımı İlişkisi*

Değişken	Tez Sayısı	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
İnternet/Sosyal Medya/Akıllı Telefon Kullanımı	4	4	0	İnternet, sosyal medya ve akıllı telefon kullanımı arttıkça dijital oyun bağımlılığı da artmaktadır.

İnternet, sosyal medya, akıllı telefon kullanımı ile oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran dört tez vardır (Tablo 15): (D₂, Y₁₅, Y₂₄, Y₃₁)

Her dört tez de aralarında ilişki olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak internet, sosyal medya ve akıllı telefon kullanımı arttıkça dijital oyun bağımlılığı da artmaktadır.

Tablo 16. *Dijital Oyun Bağımlılığı ile Demografik Veriler İlişkisi*

Değişken	Tez Sayısı	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Demografi/Aile	3	3	0	Demografik özelliklerin oyun bağımlılığı ile ilişkisi vardır.
*Cinsiyet	8	8	0	Erkeklerin bağımlılık düzeyi, kızların bağımlılık düzeyinden yüksektir
*Sınıf düzeyi	5	3	2	10. sınıfta bağımlılık yoğunlaşmaktadır.
*Okul türü	2	1	1	Meslek Lisesi öğrencileri daha oyun bağımlısıdır.
*Anne öğrenim durumu	4	2	2	Doğrudan bir ilişkisi yok görünmektedir.
*Kardeş sayısı	2	1	1	Kardeşi olmayanların bağımlılığı yüksektir. Sebebi yalnızlıkla da ilgilidir.
*Babanın eğitim düzeyi	3	1	2	Doğrudan bir ilişki yok görünmektedir.
*Gelir düzeyi	2	1	1	Çok düşük ve çok yüksek gelirli ailelerde bağımlılık azalmaktadır.

Dijital oyun bağımlılığı ile demografik veriler arasındaki ilişkiyi araştıran üç tez vardır (Tablo 16). Buna karşılık bazı başka tezlerde de cinsiyet, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumuyla ilgili bulgular sunulmuştur. Demografik verilere göre oyun bağımlılığının sonuçları şöyledir:

Demografik özelliklerle dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran her üç tez de ilişki bulmuştur. Sonuç olarak demografik özelliklerin oyun bağımlılığı ile ilişkisi vardır: (Y₅, Y₃₀, Y₁₂).

Cinsiyet ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran sekiz tez vardır: (D₂, D₃, Y₃, Y₅, Y₃₀, Y₇, Y₆, Y₁₂) Her sekiz tezde de aralarında ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak erkeklerin bağımlılık düzeyi, kızların bağımlılık düzeyinden yüksektir.

Sınıf düzeyi değişkeni ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran beş tez vardır: (D₄, Y₆, Y₅, Y₃₀, Y₁₂).

İki tez sınıf düzeyiyle dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmamıştır: (Y₆, Y₃₀).

Üç tez sınıf düzeyiyle dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmuştur: (D₄, Y₅, Y₁₂).

Y₁₂'nin bulgularına göre düşük düzeyde farklılaşsa da 10-11. sınıflar daha oyun bağımlısıdır. D₄'ün bulgularına göre 10. sınıflar daha oyun bağımlısıdır. Y₅'in bulgularına göre ise 9. sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre daha oyun bağımlısıdır. Her üç tez de 12. sınıflarda oyun bağımlılığının azaldığını bildirmektedir. İki tez 10. sınıflarda oyun bağımlılığını daha yüksek ölçmüştür. Sonuç olarak dijital oyun bağımlılığının 10. sınıfta yoğunlaştığı belirtilebilir.

Okul türü ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran iki tez vardır: (Y₅, Y₃₀).

Bir tez okul türü ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmamıştır: (Y₃₀).

Bir tez okul türü ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmuştur: (Y₅) Buna göre meslek lisesi öğrencileri diğer lise öğrencilerine göre daha oyun bağımlısıdır. Bunda üniversite sınav kaygısının etkisi de vardır. Sonuç olarak meslek lisesi öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının daha yaygın olduğu belirtilebilir.

Anne öğrenim durumu ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran dört tez vardır: (Y₆, Y₅, Y₃₀, Y₁₂).

İki tez anne öğrenim durumu ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmamıştır: (Y₆, Y₁₂).

İki tez anne öğrenim durumu ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmuştur: (D₄, Y₅).

Y₅'in bulgularında anne eğitim düzeyi arttıkça oyun bağımlılığı da artmaktadır. Bunun sebebi babanın evde olmamasına ek olarak annenin de iş hayatıyla meşgul olmasının getirdiği ihmalkâr ebeveynlik stiline etkisidir (Y₅). D₄'ün bulgularına göre ise tersine anne ve baba eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin dijital oyun oynama süreleri azalmakta ve fiziksel aktiviteye katılımları artmaktadır (D₄). Sonuç olarak dijital oyun bağımlılığı ile anne eğitim düzeyi arasında doğrudan bir ilişkisi kurulamadığı belirtilebilir.

Kardeş sayısı ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran iki tez vardır: (Y₅, Y₁₂).

Bir tez kardeş sayısı ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmamıştır: (Y₁₂).

Bir tez kardeş sayısı ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmuştur: (Y₅) Buna göre “kardeşi olmayan ergenlerin oyun bağımlılığı kardeşi olanlardan fazladır (Y₅).” Bu durumda yalnızlığın da etkisi vardır. Sonuç olarak yalnızlıkla da ilişkili olarak kardeşi olmayan ergenlerin oyun bağımlılığının daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Babanın eğitim düzeyi ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran üç tez vardır: (Y₅, Y₃₀, Y₁₂).

İki tez babanın eğitim düzeyi ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmamıştır: (Y₅, Y₆).

Bir tez babanın eğitim düzeyi ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmuştur: (D₄) Buna göre anne ve baba eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin dijital oyun oynama süreleri azalmakta ve fiziksel aktiviteye katılımları artmaktadır (D₄). Sonuç olarak dijital oyun bağımlılığı ile baba eğitim düzeyi arasında doğrudan bir ilişki kurulamadığı belirtilebilir.

Gelir düzeyi ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran iki tez vardır: (Y₅, Y₁₂).

Bir tez gelir düzeyi ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmamıştır: (Y₅).

Bir tez gelir düzeyi ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmuştur: (Y₁₂) Buna göre düşük gelirli ve yüksek gelirli ailelere sahip öğrencilerde bağımlılık azalmaktadır (Y₁₂). Bunda çok düşük gelirin getirdiği maddi imkansızlıklar ve çok

yüksek gelirin getirdiği daha aktif bir sosyal hayatın etkisi vardır. Sonuç olarak çok düşük ve çok yüksek gelirli ailelerde bağımlılığın azaldığı belirtilebilir.

Tablo 17. Öznel İyi Oluş ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki

Değişken	Tez Sayısı	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Öznel iyi oluş (artırma stratejisi)	2	1	1	Öznel iyi oluşla dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki yoktur fakat öznel iyi oluşu artırma stratejileri yönünden ilişki vardır. Öznel iyi oluşu artırmak için çevreye pozitif tepki verme stratejisi kullanıldıkça dijital oyun bağımlılığı azalmaktadır. Dijital oyun bağımlılığı arttığında ise çevreye pozitif tepki verme stratejisi kullanılmamaktadır.

Öznel iyi oluş ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran iki tez vardır (Tablo 17): (Y₆, Y₁₁).

Bir tez öznel iyi oluş ile dijital oyun bağımlılığı arasında negatif yönde çok düşük bir ilişki bulunmuş ve anlamlı bulmamıştır (Y₁₁).

Bir tez dijital oyun bağımlılığı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi öznel iyi oluşu artırma stratejisi yönünden araştırmıştır (Y₆). Buna göre ergenler öznel iyi oluşu artırmak için çevreye pozitif tepki verme stratejisi kullandıkça dijital oyun bağımlılıkları azalmaktadır. Sonuç olarak öznel iyi oluşla dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilebilir. Buna karşılık öznel iyi oluşu artırma stratejileri yönünden ilişki vardır. Öznel iyi oluşu artırmak için çevreye pozitif tepki verme stratejisi kullanıldıkça dijital oyun bağımlılığı azalmaktadır. Dijital oyun bağımlılığı arttığında ise çevreye pozitif tepki verme stratejisi kullanılmamaktadır.

Tablo 18. Akademik Başarı ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki

Değişken	Tez Sayısı	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Akademik Başarı	3	2	1	Dijital oyun bağımlılığı düzeyi arttıkça akademik başarı düzeyi azalmaktadır. Ayrıca dijital oyun bağımlılığı ile akademik başarı arasında davranış problemlerinin aracılık etkisi vardır. Dijital oyun bağımlılığının artışı davranış problemlerini artırarak akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir.

Akademik başarı ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran üç tez vardır (Tablo 18): (Y₆, Y₂, Y₃).

Bir tez akademik başarı ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmamıştır (Y₂).

İki tez akademik başarı ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmuştur. (Y₆, Y₃) Bunlardan birinde akademik başarı düzeyi düşük öğrenciler daha oyun bağımlısıdır (Y₆). Bir tez ise akademik başarı ile dijital oyun bağımlılığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu ilişkide dijital oyun bağımlılığının anlamlı ilişki içinde olduğu davranış problemlerinin orta düzeyde anlamlı aracılık etkisi vardır. Bu bağlamda dijital oyun bağımlılığının artışı davranış problemlerini artırmakta ve bu durum akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Y₃). Sonuç olarak dijital oyun bağımlılığı düzeyi arttıkça akademik başarı düzeyi azalmaktadır. Dijital oyun bağımlılığının artışı davranış problemlerini artırarak akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir.

Tablo 19. *Aleksitimi (Duygu Körlüğü) ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki*

. Değişken	Tez Sayısı	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Aleksitimi (Duygu Körlüğü)	2	2	0	Aleksitimi hem doğrudan hem de duygu düzenleme gücüyle dolaylı olarak dijital oyun bağımlılığını yordamaktadır.

Aleksitimi ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran iki tez vardır: (Y₉, Y₁₃).

Her iki tez de aleksitimi ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmuştur (Y₉, Y₁₃). Buna göre aleksitimi hem doğrudan hem de duygu düzenleme gücüyle dolaylı olarak dijital oyun bağımlılığını yordamaktadır. Sonuç olarak aleksitimi dijital oyun bağımlılığını yordamaktadır.

Tablo 20. *Akran İlişkileri ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki*

Değişken	Tez Sayısı	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Akran İlişkileri	2	2	0	Öğrenciler internette oynadıkları oyunlarla akran ilişkileri kurmakta ve bu da bağımlılık riskini artırmaktadır. Oyun bağımlılığıyla akran ilişkilerinin artışı, öğrencilerin sanal ilişkilere gerçek yaşam ilişkilerinden daha çok önem vermesiyle anlamlandırılmaktadır.

Akran ilişkileri ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran iki tez vardır (Tablo 20): (Y₇, Y₁₁).

Her iki tez de akran ilişkileri ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmuştur (Y₇, Y₁₁). Y₇, ortaöğretim öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılıkları arttıkça akran ilişkilerinde artış görmüştür (Y₇). Yazar, bu sonuca ulaşan başka araştırmalar olduğundan söz eder. Kimi araştırmalar ise oyun bağımlılık düzeyi arttıkça problemlili davranışların da artarak çocukların yalnızlaştığını ve bu sebeple oyunlara yöneldiğini bulmuştur (Doğan, 2006; akt: Y₇). Nitekim kazanma arzusuyla oyun oynayan lise öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılığı, zaman geçirmek ve arkadaş edinmek için oyun oynayanlardan anlamlı düzeyde yüksektir (Y₇). Bununla birlikte zaman geçirmek ve arkadaş edinmek için çevrimiçi oyunlara yönelinmesiyle birlikte oyun bağımlılığı ile akran ilişkileri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki çıkmaktadır. Y₇, oyun bağımlılığıyla akran ilişkilerinin artışı, öğrencilerin sanal ilişkilere gerçek yaşam ilişkilerinden daha çok önem vermesiyle anlamlandırmaktadır (Y₇). Y₁₁'e göre de öğrenciler internette oynadıkları oyunlarla akran ilişkileri kurmakta ve bu da bağımlılık riskini artırmaktadır (Y₁₁). Sonuç olarak öğrenciler internette oynadıkları oyunlarla akran ilişkileri kurmakta ve bu da bağımlılık riskini artırmaktadır.

Tablo 21. Şiddet/Davranış Problemi ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki

Değişken	Tez Sayısı	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Şiddet/ Davranış problemi	2	2	0	Oyun bağımlılığı ile şiddet ve davranış problemleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Şiddet/davranış problemi ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran iki tez vardır (Tablo 21): (Y₃, Y₁₉).

Her iki tez de şiddet/davranış problemi ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmuştur (Y₃, Y₁₉). Buna göre dijital oyun bağımlılığı davranış problemlerini pozitif yönde anlamlı yordamaktadır (Y₃) ve internet tabanlı oyun bağımlılığı şiddet eğilimi üzerinde orta düzeyde etkilidir (Y₁₉). Sonuç olarak dijital oyun bağımlılığı ile şiddet ve davranış problemleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Tablo 22. *Fiziksel Aktivite ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki*

Değişken	Tez Sayısı	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Fiziksel Aktivite	2	1	1	Dijital oyun bağımlılığı ile fiziksel aktivite arasında ilişki yoksa da fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu arttıkça, dijital oyun oynama motivasyonu anlamlı ve düşük düzeyde azalmaktadır.

Fiziksel aktivite ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran iki tez vardır (Tablo 22): (Y₁₂, D₄).

Bir tez fiziksel aktivite ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki bulmamıştır: (Y₁₂).

Bir tez ise lise öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları arttıkça, dijital oyun oynama motivasyonlarının anlamlı ve düşük düzeyde azaldığını ölçmüştür (D₄). Sonuç olarak dijital oyun bağımlılığı ile fiziksel aktivite arasında ilişki yoksa da fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu arttıkça, dijital oyun oynama motivasyonunun anlamlı ve düşük düzeyde azaldığı belirtilebilir.

Tablo 23. *Yalnızlık ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki*

Değişken	Tez Sayısı	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Yalnızlık	1	1	0	Yalnızlık seviyesi arttıkça oyun bağımlılığı seviyesi de artmaktadır.

Yalnızlık ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran bir tez vardır (Tablo 23): (Y₅). Buna göre dijital oyun bağımlılığı ile yalnızlık arasında anlamlı ilişki vardır. Yalnızlık seviyesi arttıkça oyun bağımlılığı seviyesi de artmaktadır. Yalnız öğrenciler, pandemi öncesi ve sonrasında, ekran karşısında daha fazla vakit geçirerek, daha fazla oyun oynayarak, daha fazla bağımlı olmaktadır (Y₅).

Sonuç olarak yalnızlık seviyesi arttıkça oyun bağımlılığı seviyesi de artmaktadır.

Tablo 24. *Asilik ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki*

Değişken	Tez Sayısı	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Asilik	1	1	0	Oyun bağımlılığı ile ergen asiliği arasında pozitif yönde güçlü ilişkiler vardır.

Asilik ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran bir tez vardır (Tablo 24): (Y₂₈). Buna göre internet bağımlılığı, bilgisayar oyun bağımlılığı ile ergen asiliği arasında pozitif yönde güçlü ilişkiler vardır. Oyun ve internet bağımlılığı asiliği yordamaktadır (Y₂₈). Sonuç olarak dijital oyun bağımlılığı ile ergen asiliği arasında pozitif yönde güçlü ilişkiler vardır.

Tablo 25. *Gelecek Beklentisi ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki*

Değişken	Tez Sayısı	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Gelecek Beklentisi	1	1	0	Erkeklerin iş ve eğitim beklentisi arttıkça dijital oyun bağımlılık düzeyleri azalmaktayken kızlarda iş ve eğitim beklentisi ile oyun bağımlılığı arasında ilişki yoktur.

Gelecek beklentisi ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran bir tez vardır (Tablo 25): (Y₆). Buna göre erkek ergenlerin iş ve eğitim beklentisi arttıkça dijital oyun bağımlılık düzeyleri azalmaktadır. Fakat kızlarda iş ve eğitim beklentisi oyun bağımlılığını yordamamaktadır (Y₆). Sonuç olarak erkeklerin iş ve eğitim beklentisi arttıkça dijital oyun bağımlılık düzeyleri azalmaktayken kızlarda iş ve eğitim beklentisi ile oyun bağımlılığı arasında ilişki yoktur.

Tablo 26. Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki

Değişken	Tez Sayısı	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Va r	Yok	
Beş faktör kişilik özellikleri	1	1	0	Yumuşak başlılık negatif yönde ve düşük düzeyde, duygusal dengesizlik (nevrotizm) pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkilidir.
*Yumuşak başlılık		1	0	
*Duygusal dengesizlik (nevrotizm)		1	0	
*Deneyime açıklık		0	1	
*Öz disiplin		0	1	
*Dışa dönüklük		0	1	

Beş faktör kişilik özellikleri ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran bir tez vardır (Tablo 26): (Y₂₀) Beş faktör kişilik özellikleri deneyime açıklık, öz disiplin, dışa dönüklük, yumuşak başlılık ve nevrotizmle karakterize edilmektedir (Y₂₀). “Beş faktör kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik dijital oyun bağımlılığını pozitif yönde ve düşük düzeyde yordamaktayken; yumuşak başlılık dijital oyun bağımlılığını negatif yönde ve düşük düzeyde yordamaktadır. Dışadönüklük ve deneyime açıklığın oyun bağımlılığı ile ilişkisi olmadığı görülmüştür. Sorumluluk (öz disiplin) ise lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyini yordamamaktadır (Y₂₀). Sonuç olarak dijital oyun bağımlılığı ile kişilik özellikleri arasında ilişki vardır. Kişilik özelliklerinden yumuşak başlılık negatif yönde ve düşük düzeyde, duygusal dengesizlik pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkilidir.

Tablo 27. Başa Çıkma Stratejileri ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki

Değişken	Tez Sayısı	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Başa Çıkma Stratejileri	1	1	0	Oyun bağımlılığı ile olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkma stratejileri arasında pozitif yönde güçlü anlamlı ilişki vardır.
*Aktif Başa Çıkma		0	1	
*Kaçınan Başa Çıkma		1	0	
*Olumsuz Başa Çıkma		1	0	

Başa çıkma stratejileri ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran bir tez vardır (Tablo 27): (Y₁₀) Buna göre başa çıkma stratejileri ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki vardır. Başa çıkma stratejileri üç alt başlıktan oluşmaktadır. Aktif başa çıkma stratejisi ile dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki yoksa da olumsuz başa çıkma stratejisi ve kaçınan başa çıkma stratejisi ile dijital oyun bağımlılığı arasında pozitif yönde güçlü anlamlı ilişki vardır (Y₁₀). Sonuç olarak dijital oyun

bağımlılığı ile olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkma stratejileri arasında pozitif yönde güçlü anlamlı ilişki vardır.

Tablo 28. Psiko-eğitim Programı ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki

Değişken	Tez Sayısı	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Psiko-eğitim programı (D1 tarafından hazırlanan)	1	1	0	Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı oyun bağımlılığını azaltmada etkilidir.

Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı (D₁ tarafından hazırlanmış) oyun bağımlılığını azaltmada etkili olmuş ve bu etki bir aylık izleme sonucunda kalıcılığını korumuştur (D₁). Sonuç olarak pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı oyun bağımlılığını azaltmada etkilidir. (Tablo 28)

Tablo 29. Dijital Oyun Tercihi ve Cinsiyet Arasındaki İlişki

Değişken 1	Değişken 2	Tez Sayısı	İlişki		İlişki Hakkında Açıklama
			Var	Yok	
Dijital oyun tercihi	Cinsiyet	2	2	0	Erkek öğrenciler sırasıyla spor, macera, aksiyon, rol yapma oyunlarını tercih etmektedirler. Kız öğrenciler simülasyon ve strateji/ zekâ, mantık oyunları oynamayı tercih etmektedirler. Kız öğrenciler çevrimdışı oyunları ve tek oyunculu oyunları, erkekler çevrimiçi ve çok oyunculu oyunları oynamayı tercih etmektedirler.

Dijital oyun tercihi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi araştıran iki tez vardır (Tablo 29): (D₈, Y₈).

Her iki tez de Dijital oyun tercihi ile cinsiyet değişkeni arasında ilişki bulmuştur (D₈, Y₈). Buna göre erkek öğrenciler, daha yüksek oranda spor, macera, aksiyon, rol yapma oyunları oynamayı tercih etmektedir (D₈, Y₈). Kız öğrenciler, daha yüksek oranda simülasyon, strateji/zekâ ve mantık oyunları oynamayı tercih etmektedir. Kız öğrenciler çevrimdışı oyunları, masaüstü oyunlarını ve tek oyunculu oyunları oynamayı tercih etmekte, erkek öğrenciler çevrimiçi oyunları ve çok oyunculu oyunları oynamayı tercih etmektedirler (D₈, Y₈). Simülasyon ve sosyal medya oyunları ile cinsiyet arasında ilişki yoktur (D₈).

Tablo 30. Dijital Oyun Tercihi ile Temel Psikolojik İhtiyaçlar Arasındaki İlişki

Değişken 1	Değişken 2	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Dijital oyun tercihi	Temel psikolojik ihtiyaçlar	1	0	Dijital oyun tercihi ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasında ilişki vardır. Spor oyunu, aksiyon oyunu veya rol yapma gibi oyunları tercih etmekle kişinin özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik ihtiyacı/doyumu arasında ilişkiler vardır.
	*Özerklik			
	*Yeterlilik			
	*İşkisellik			

Dijital oyun tercihi ile temel psikolojik ihtiyaçlar değişkeni arasındaki ilişkiyi araştıran bir tez vardır (Tablo 30): (Y₈). Buna göre dijital oyun tercihi ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasında ilişki vardır. Spor oyunu oynamayı tercih edenlerin özerklik doyum puanları daha yüksektir. Aksiyon oyunları tercih edenlerin özerklik doyumsuzluk puanları ve yeterlilik doyum puanları daha yüksektir. Rol yapma oyunlarını tercih edenlerin özerklik doyum ve yeterlilik doyum puanları daha yüksektir. Diğer tercihler ve psikolojik ihtiyaçlar arasında ilişki yoktur (Y₈).

Tablo 31. *Dijital Oyun Tercihi ile Dijital Oyun Motivasyonu Arasındaki İlişki*

Değişken 1	Değişken 2	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Dijital oyun tercihi	Dijital oyun motivasyonu	1	0	Dijital oyun tercihi ile dijital (çevrim-içi) oyun motivasyonu arasında ilişkiler vardır. Dijital oyunlar en yüksek düzeyde kaçış motivasyonu ile tercih edilmekte en düşük düzeyde sosyal ilişkiler motivasyonu ile tercih edilmektedir. Dijital oyun tercihinin diğer motivasyonlarla ilişkisi yoktur.
	*Konsantrasyon			
	*Algılanan zevk			
	*Kaçış			
	*Bilgisel merak			
	*Sosyal ilişkiler			

Dijital oyun tercihi ile dijital oyun motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştıran bir tez vardır (Tablo 31): (D₈). Buna göre dijital oyun tercihi ile dijital (çevrim-içi) oyun motivasyonu arasında ilişkiler vardır. Dijital oyunlar en yüksek düzeyde kaçış motivasyonu ile tercih edilmektedir. En düşük düzeyde ise sosyal ilişkiler motivasyonu ile tercih edilmektedir. Dijital oyun tercihinin diğer motivasyonlarla ilişkisi yoktur (D₈).

Tablo 32. *Dijital Oyun Tutumu ile Sporda Sosyal Davranış Arasındaki İlişki*

Değişken 1	Değişken 2	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	

Spor yapan lise öğrencilerinin dijital oyun tutumu	Sporda sosyal davranış *Oyunsallık *Antisosyal davranış *Prososyal davranış	1	0	Spor yapan lise öğrencilerinin dijital oyun tercihi ile sporda sosyal davranış arasında ilişkiler vardır. Dijital oyun oynama tutumları ve sporda oynunsallık tutumları arasında zayıf şiddette ve anlamlı bir ilişki vardır. Her iki oyun türü de benzer tutum anlamına gelmektedir. Spor yapan lise öğrencilerinin dijital oyun oynama tutumları ile sporda prososyal ve antisosyal davranış arasında zayıf şiddette, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Spor yapan öğrencilerin dijital oyun oynama tutumu arttıkça sporda prososyal ve antisosyal davranışlarında azalma olacağı anlamına gelmektedir.
--	--	---	---	---

Dijital oyun tutumu ile sporda sosyal davranış arasındaki ilişkiyi araştıran bir tez vardır (Tablo 32): (D₃).

D₃ spor yapan lise öğrencileri üzerinde araştırma yapmıştır. Buna göre spor yapan lise öğrencilerinin dijital oyun tercihi ile sporda sosyal davranış arasında ilişkiler vardır. Dijital oyun oynama tutumları ve sporda oynunsallık tutumları arasında zayıf şiddette ve anlamlı bir ilişki vardır. Yazar dolayısıyla her iki oyun türünün de benzer tutum anlamına geldiğini belirtmektedir (D₃). Spor yapan lise öğrencilerinin dijital oyun oynama tutumları ile sporda prososyal ve antisosyal davranış arasında zayıf şiddette, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. D₃, spor yapan öğrencilerin dijital oyun oynama tutumu arttıkça sporda prososyal ve antisosyal davranışlarda azalma olacağını, aynı şekilde sporda prososyal ve antisosyal davranışlar arttıkça dijital oyun oynama tutumlarında azalma olacağını belirtmektedir. Yazar alanyazından yaptığı tartışmayla bu tutumun aynı zamanda spor yapan öğrencilerin oynadığı dijital oyun türüne ve yaptığı spor branşına göre değişiklik gösterebileceğini belirtmektedir (D₃). Yazar, bulgularının spor yapmayla dijital oyun oynamanın birbirinin zıttı olarak yerleştirilemeyeceğini gösterdiğini belirtmektedir.

Tablo 33. *Beden Eğitimi ve Spor Dersinden Beklentiler ve Adil Oyun Davranışları ile Oyun Kuralları Bilgisi İlişkisi*

Değişken 1	Değişken 2	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Beden eğitimi ve spor dersi kazanım beklentisi	Adil oyun davranışları	1	0	12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ilk ve ortaöğretim sürecinde Beden Eğitimi ve Spor dersi beklentilerini karşılama düzeyi açısından adil oyun davranışları iyi düzeyde karşılanmıştır.
	Oyun kuralları bilgisi	1	0	Oyun kuralları bilgi düzeyi orta düzeyde karşılanmıştır.

Beden Eğitimi ve Spor dersinden beklentiler ve adil oyun davranışları ile oyun kuralları bilgisi ilişkisini araştıran bir tez vardır (Tablo 33): (Y₃₂).

Y₃₂, 12. sınıf öğrencilerinin ilk ve orta öğretim boyunca Beden Eğitimi ve Spor dersinin beklentileri karşılama düzeyini araştırmıştır. Alt boyutlardan ikisinden biri adil oyun davranışları ve diğeri oyun kuralları bilgisini edinmeleri üzerinedir. Buna göre Beden Eğitimi ve Spor dersi beklentisine uygun olarak adil oyun davranışları iyi düzeyde karşılanmıştır. Oyun kuralları bilgisi ise orta düzeyde karşılanmıştır (Y₃₂). Sonuç olarak beden eğitimi ve spor dersi adil oyun davranışlarını ve oyun kuralları bilgisini kazandırmaktadır.

Araştırmanın bu bölüme kadarki değişkenlere bağlı elde ettiği sonuçlar Tablo 34’te bir araya getirilmiştir.

Tablo 34. Ortaöğretim Düzeyi Oyun Konusunun Değişkenlere Bağlı Sonuçları

Değişken 1	Değişken 2	İlişki		Etki Hakkında Açıklama
		Var	Yok	
Dijital Oyun Bağımlılığı	*Cinsiyet	8	0	Erkeklerin bağımlılık düzeyi, kızların bağımlılık düzeyinden yüksektir
	*Sınıf düzeyi	3	2	10. sınıfta bağımlılık yoğunlaşmaktadır.
	*Okul türü	1	1	Meslek Lisesi öğrencilerinde oyun bağımlılığı yoğunlaşmaktadır.
	*Anne öğrenim durumu	2	2	Doğrudan bir ilişkisi yok görünmektedir.
	*Kardeş sayısı	1	1	Kardeşi olmayanların bağımlılığı yalnızlıkla ilgili olarak daha yüksek görünmektedir.
	*Babanın eğitim düzeyi	1	2	Doğrudan bir ilişki yok görünmektedir.
	*Gelir düzeyi	2	1	Çok düşük ve çok yüksek gelirli ailelerde bağımlılık azalmaktadır.
	Akademik Başarı	2	1	Dijital oyun bağımlılığı düzeyi arttıkça akademik başarı düzeyi azalmaktadır. Ayrıca dijital oyun bağımlılığı ile akademik başarı arasında davranış problemlerinin aracılık etkisi vardır. Dijital oyun bağımlılığının artışı davranış problemlerini artırarak akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir.
	Akran İlişkileri	2	0	Öğrenciler internette oynadıkları oyunlarla akran ilişkileri kurmakta ve bu da bağımlılık riskini artırmaktadır. Oyun bağımlılığıyla akran ilişkilerinin artışı, öğrencilerin sanal ilişkilere gerçek yaşam ilişkilerinden daha çok önem vermesiyle anlandırılmaktadır.
	Şiddet/Davranış problemi	2	0	Oyun bağımlılığı ile şiddet ve davranış problemleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.
	Aleksitimi (Duygu Körlüğü)	2	0	Aleksitimi hem doğrudan hem de duygu düzenleme güçlüğü aracılığıyla dolaylı olarak dijital oyun bağımlılığını yordamaktadır.
	Asilik	1	0	Oyun bağımlılığı ile ergen asiliği arasında pozitif yönde güçlü ilişkiler vardır.
	Yalnızlık	1	0	Yalnızlık seviyesi arttıkça oyun bağımlılığı seviyesi de artmaktadır.
	Fiziksel Aktivite	1	1	Dijital oyun bağımlılığı ile fiziksel aktivite arasında ilişki yoksa da fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu arttıkça, dijital oyun oynama motivasyonu anlamlı ve düşük düzeyde azalmaktadır.

Tablo 35. Devamı

Dijital Oyun Bağımlılığı	Psiko-eğitim programı	1	0	Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı oyun bağımlılığını azaltmada etkilidir.
	Beş faktör kişilik özellikleri	1	0	Kişilik özellikleri ile oyun bağımlılığı arasında ilişki vardır.
	* <i>Yumuşak başlılık</i>	1	0	Yumuşak başlılık oyun bağımlılığı ile negatif yönde ilişkilidir.
	* <i>Duygusal dengesizlik (nevrotizm)</i>	1	0	Duygusal dengesizlik (nevrotizm) pozitif yönde ilişkilidir.
	* <i>Deneyime açıklık</i>	0	1	Deneyime açıklıkla ilişki yoktur.
	* <i>Öz disiplin</i>	0	1	Öz disiplinle ilişki yoktur.
	* <i>Dışa dönüklük</i>	0	1	Dışa dönüklükle ilişki yoktur.
	Başa Çıkma Stratejileri	1	0	Oyun bağımlılığı ile başa çıkma stratejileri arasında anlamlı ilişki vardır.
	* <i>Aktif Başa Çıkma</i>	0	1	Oyun bağımlılığı ile aktif başa çıkma stratejisi arasında ilişki yoktur.
	* <i>Kaçınan Başa Çıkma</i>	1	0	Oyun bağımlılığı ile kaçınan başa çıkma arasında pozitif yönde güçlü anlamlı ilişki vardır.
	* <i>Olumsuz Başa Çıkma</i>	1	0	Oyun bağımlılığı ile olumsuz başa çıkma stratejileri arasında pozitif yönde güçlü anlamlı ilişki vardır.
Dijital oyun tercihi	Cinsiyet	2	0	Erkek öğrenciler sırasıyla spor, macera, aksiyon, rol yapma oyunlarını tercih etmektedirler. Kız öğrenciler sırasıyla simülasyon ve strateji/zekâ, mantık oyunları oynamayı tercih etmektedirler. Kız öğrenciler çevrimdışı oyunları ve tek oyunculu oyunları, erkekler çevrimiçi ve çok oyunculu oyunları oynamayı tercih etmektedirler.
	Temel psikolojik ihtiyaçlar	1	0	Dijital oyun tercihi ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasında ilişki vardır. Spor oyunu, aksiyon oyunu veya rol yapma gibi oyunları tercih etmekle kişinin özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik ihtiyacı/doyumu arasında ilişkiler vardır.
	* <i>Özerklik</i>			
	* <i>Yeterlilik</i>			
	* <i>İlişkisellik</i>			

Tablo 36. Devamı

Dijital oyun tercihi	Dijital oyun motivasyonu	1	0	Dijital oyun tercihi ile dijital (çevrim-içi) oyun motivasyonu arasında ilişkiler vardır. Dijital oyunlar en yüksek düzeyde kaçış motivasyonu ile tercih edilmekte en düşük düzeyde sosyal ilişkiler motivasyonu ile tercih edilmektedir. Dijital oyun tercihinin diğer motivasyonlarla ilişkisi yoktur.
	* <i>Konsantrasyon</i>			
	* <i>Algılanan zevk</i>			
	* <i>Kaçış</i>			
	* <i>Bilgisel merak</i>			
	* <i>Sosyal ilişkiler</i>			
Spor yapan lise öğrencilerinin dijital oyun tutumu	Sporda sosyal davranış	1	0	Spor yapan lise öğrencilerinin dijital oyun tercihi ile sporda sosyal davranış arasında ilişkiler vardır.
	* <i>Oyunsallık</i>	1	0	Dijital oyun oynama tutumları ve sporda oynasallık tutumları arasında zayıf şiddette ve anlamlı bir ilişki vardır. Her iki oyun türü de benzer tutum anlamına gelmektedir.
	* <i>Antisosyal davranış</i>	1	0	Spor yapan lise öğrencilerinin dijital oyun oynama tutumları ile sporda prososyal ve antisosyal davranış arasında zayıf şiddette, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.
	* <i>Prososyal davranış</i>	1	0	Spor yapan öğrencilerin dijital oyun oynama tutumu arttıkça sporda prososyal ve antisosyal davranışlarında azalma olacağı anlamına gelmektedir.
Beden eğitimi ve spor dersi kazanım beklentisi	Adil oyun davranışları	1	0	12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ilk ve ortaöğretim sürecinde Beden eğitimi ve spor dersinde beklentileri karşılama düzeyi açısından adil oyun davranışları iyi düzeyde karşılanmıştır.
	Oyun kuralları Bilgisi	1	0	Oyun kuralları bilgi düzeyi orta düzeyde karşılanmıştır.

Oyun/oyunlaştırmayı derslerde uygulayan 21 tez vardır. Biri hariç tezlerin tamamında oyun/oyunlaştırma uygulaması deney grubunu, geleneksel yöntem kontrol grubunu oluşturmuştur. Bu tezlerde oyun/oyunlaştırmının etkisi dokuz farklı değişkenle araştırılmıştır.

Tablo 37. *Oyun/Oyunlaştırmanın Bilgiye Etkisi*

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	İlişki var		İlişki yok	Açıklama
		Pozitif	Negatif		
Bilgi	Oyun/Oyunlaştırma	2	0	0	Bilgi yönünden oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Oyun/oyunlaştırmanın bilgiye etkisini araştıran iki tez vardır (Tablo 35): (Y₁, D₉).

Her iki tez de bilgi kazanımı yönünden oyun/oyunlaştırma uygulamasının geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu bulmuştur (Y₁, D₉).

Oyun/oyunlaştırmanın geleneksel yöntemle göre daha etkisiz olduğunu gösteren çalışma yoktur.

Sonuç olarak bilgi yönünden oyun/oyunlaştırma uygulanan iki çalışmanın ikisinde de deney grubu kontrol grubundan daha etkili olmuştur (%100). Bilgi yönünden oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Tablo 38. *Oyun/Oyunlaştırmanın Akademik Başarıya Etkisi*

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	İlişki var		İlişki yok	Açıklama
		Pozitif	Negatif		
Akademik başarı	Oyun/Oyunlaştırma	11	0	3	Akademik başarı yönünden oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Oyun/oyunlaştırmanın akademik başarıya etkisini araştıran 14 tez vardır (Tablo 36): (Y₁₇, Y₂₃, Y₂₅, D₆, Y₂₆, Y₂₇, Y₃₃, Y₃₅, Y₃₆, D₉, Y₃₇, Y₃₈, Y₄₀, Y₄₁).

11 Tez oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubunun akademik başarılarını geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuna göre daha yüksek bulmuştur: (Y₁₇, Y₂₃, Y₂₅, D₆, Y₂₆, Y₂₇, Y₃₃, Y₃₅, Y₃₆, Y₃₇, Y₄₀).

Üç tez oyun/oyunlaştırmanın uygulanan deney grubunun akademik başarılarını geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuyla benzer bulmuştur: (D₉, Y₃₈, Y₄₁).

Oyun/oyunlaştırmanın geleneksel yöntemle göre daha etkisiz olduğunu gösteren çalışma yoktur.

Sonuç olarak akademik başarı yönünden toplam 14 uygulamanın 11'inde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili olmuştur (% 78,57). Akademik başarı yönünden oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Tablo 39. *Oyun/Oyunlaştırmanın Bilişsel Etkisi*

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	İlişki var		İlişki yok	Açıklama
		Pozitif	Negatif		
Bilişsel	Oyun/Oyunlaştırma	4	0	2	Bilişsel yönden oyun/oyunlaştırma uygulamaları geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Oyun/oyunlaştırmanın bilişsel etkisini araştıran altı tez vardır (Tablo 37): (Y₂₃, Y₂₃, Y₃₃, Y₁₈, D₇, Y₂₁).

Dört tez oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubundaki bilişsel etkiyi geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuna göre daha yüksek bulmuştur: (Y₂₃, Y₂₃, Y₃₃, Y₁₈). Y₂₃, iki ayrı deney grubuyla çalışmıştır.

İki tez oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubundaki bilişsel etkiyi geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuyla benzer bulmuştur: (D₇, Y₂₁).

Oyun/oyunlaştırmanın geleneksel yöneme göre daha etkisiz olduğunu gösteren çalışma yoktur.

Sonuç olarak bilişsel yönden toplam altı uygulamanın dördünde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili olmuştur (% 66,6). Bilişsel yönden oyun/oyunlaştırma uygulamaları geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Tablo 40. *Oyun/Oyunlaştırmanın Öğrenme Stratejilerine Etkisi*

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	İlişki var		İlişki yok	Açıklama
		Pozitif	Negatif		
Öğrenme Stratejileri	Oyun/Oyunlaştırma	4	0	1	Öğrenme stratejileri yönünden oyun/oyunlaştırma uygulamaları geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Oyun/oyunlaştırmanın öğrenme stratejilerine etkisini araştıran beş tez vardır (Tablo 38): (Y₂₃, Y₂₃, Y₃₃, Y₁₈, Y₃₈).

Dört tez oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubunun öğrenme stratejilerini geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuna göre daha yüksek bulmuştur: (Y₂₃, Y₂₃, Y₃₃, Y₁₈). Y₂₃, iki ayrı deney grubuyla çalışmıştır.

Bir tez oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubunun öğrenme stratejilerini geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuyla benzer bulmuştur: (Y₃₈).

Oyun/oyunlaştırmanın geleneksel yöneme göre daha etkisiz olduğunu gösteren çalışma yoktur.

Sonuç olarak öğrenme stratejileri yönünden toplam beş uygulamanın dördünde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili olmuştur (% 80). Oyun/oyunlaştırma uygulaması öğrenme stratejileri yönünden geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Tablo 41. *Oyun/Oyunlaştırmanın Duyuşsal Etkisi*

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	İlişki var		İlişki yok	Açıklama
		Pozitif	Negatif		
Duyuşsal	Oyun/Oyunlaştırma	4	0	2	Duyuşsal yönden oyun/oyunlaştırma uygulamaları geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Oyun/oyunlaştırmanın duyuşsal etkisini araştıran altı tez vardır (Tablo 39): (D₉, D₇, Y₂₁, Y₂₆, Y₂₉, Y₃₄).

Dört tez oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubundaki duyuşsal etkiyi geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuna göre daha yüksek bulmuştur: (Y₂₁, Y₂₆, Y₂₉, Y₃₄). (% 66,6).

İki tez oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubundaki duyuşsal etkiyi geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuyla benzer bulmuştur: (D₇, D₉). (% 33,3).

Oyun/oyunlaştırmanın duyuşsal yönden geleneksel yöneme göre daha etkisiz olduğunu gösteren çalışma yoktur.

Sonuç olarak duyuşsal yönden toplam altı uygulamanın dördünde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili olmuştur (% 66,6). Oyun/oyunlaştırma duyuşsal yönden geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Tablo 42. *Oyun/Oyunlaştırmanın Motivasyona Etkisi*

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	İlişki var		İlişki yok	Açıklama
		Pozitif	Negatif		
Motivasyon	Oyun/Oyunlaştırma	4	0	0	Motivasyon yönünden oyun/oyunlaştırma uygulamaları geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Oyun/oyunlaştırmanın motivasyona etkisini araştıran dört tez vardır (Tablo 40): (Y₁₇, Y₂₅, Y₂₇, Y₃₆).

Her dört tez de oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubundaki motivasyon etkisini geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuna göre daha yüksek bulmuştur: (Y₁₇, Y₂₅, Y₂₇, Y₃₆). (% 100).

Oyun/oyunlaştırmanın motivasyonel etkisini geleneksel yöntemle göre daha düşük gösteren çalışma yoktur.

Sonuç olarak motivasyon yönünden toplam dört uygulamanın dördünde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili olmuştur (%100). Motivasyon yönünden oyun/oyunlaştırma uygulamaları geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Tablo 43. *Oyun/Oyunlaştırmanın Özyeterliliğe Etkisi*

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	İlişki var		İlişki yok	Açıklama
		Pozitif	Negatif		
Özyeterlilik	Oyun/Oyunlaştırma	1	0	0	Özyeterlilik yönünden oyun/oyunlaştırma uygulamaları geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Oyun/oyunlaştırmanın özyeterliliğe etkisini araştıran bir tez vardır (Tablo 41): (Y₃₅).

Y₃₅, oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubunun özyeterliliğini geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuna göre daha yüksek bulmuştur.

Sonuç olarak oyun/oyunlaştırmanın özyeterliliğe etkisi geleneksel yöntemden daha yüksektir (% 100).

Tablo 44. *Oyun/Oyunlaştırmanın Oyun Performansına Etkisi*

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	İlişki var		İlişki yok	Açıklama
		Pozitif	Negatif		
Oyun performansı	Oyun/Oyunlaştırma	3	0	0	Oyun performansı yönünden oyun/oyunlaştırma uygulamaları geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Oyun/oyunlaştırmanın oyun performansına etkisini araştıran üç tez vardır (Tablo 42): (Y₁, Y₂₁, D₇).

Her üç tez de oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubundaki oyun performansını geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuna göre daha yüksek bulmuştur: (Y₁, Y₂₁, D₇). (% 100).

Oyun/oyunlaştırmanın oyun performansına etkisini geleneksel yöntemle göre daha düşük gösteren çalışma yoktur.

Sonuç olarak oyun performansı yönünden toplam üç uygulamanın üçünde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili olmuştur (% 100).

Oyun performansı yönünden oyun/oyunlaştırma uygulamaları geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Tablo 45. *Oyun/Oyunlaştırmanın Spor Becerisine Etkisi*

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	İlişki var		İlişki yok	Açıklama
		Pozitif	Negatif		
Beceri (Spor)	Oyun/Oyunlaştırma	2	0	1	Spor becerisinde oyun/oyunlaştırma geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Oyun/oyunlaştırmanın spor becerisine etkisini araştıran üç tez vardır (Tablo 43): (Y₁, Y₂₁, D₇).

İki tezde deney grubundaki spor becerisini geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubundan yüksek bulmuştur: (Y₁, Y₂₁). (% 66,6).

Bir tez oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubundaki spor becerisini geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuyla benzer bulmuştur: (D₇). (% 33,3).

Oyun/oyunlaştırmanın spor becerisinde geleneksel yönetime göre daha etkisiz olduğunu gösteren çalışma yoktur.

Sonuç olarak spor becerisi yönünden toplam üç uygulamanın ikisinde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili olmuştur (% 66,6). Spor becerisi yönünden oyun/oyunlaştırma uygulamaları geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Eğitim-öğretimde oyun/oyunlaştırmanın etkilerini inceleyen tezlerin sonuçları ise bilişsel ölçmeleri yönünden Tablo 44'te ve duyuşsal etkileri ölçmeleri yönünden Tablo 45'de bir araya getirilmiştir. Tablo 44'de oyun/oyunlaştırma uygulamalarında akademik başarı, bilgi, bilişsel, öğrenme stratejileri yönünden etkisini ölçen araştırmalar toplam bilişsel etki olarak bir araya getirilmiştir. Bu durum 27 farklı sonucun bütünleştirilmesi anlamına gelmektedir.

Tablo 46. *Oyun/Oyunlaştırmanın Toplam Bilişsel Etkisi*

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	İlişki var		İlişki yok	Açıklama
		Pozitif	Negatif		
Bilişsel toplam (Akademik başarı, bilgi, bilişsel, öğrenme stratejileri)	Oyun/Oyunlaştırma	21	0	6	Bilişsel yönden oyun/oyunlaştırma uygulamaları geleneksel yöntemden daha etkilidir.

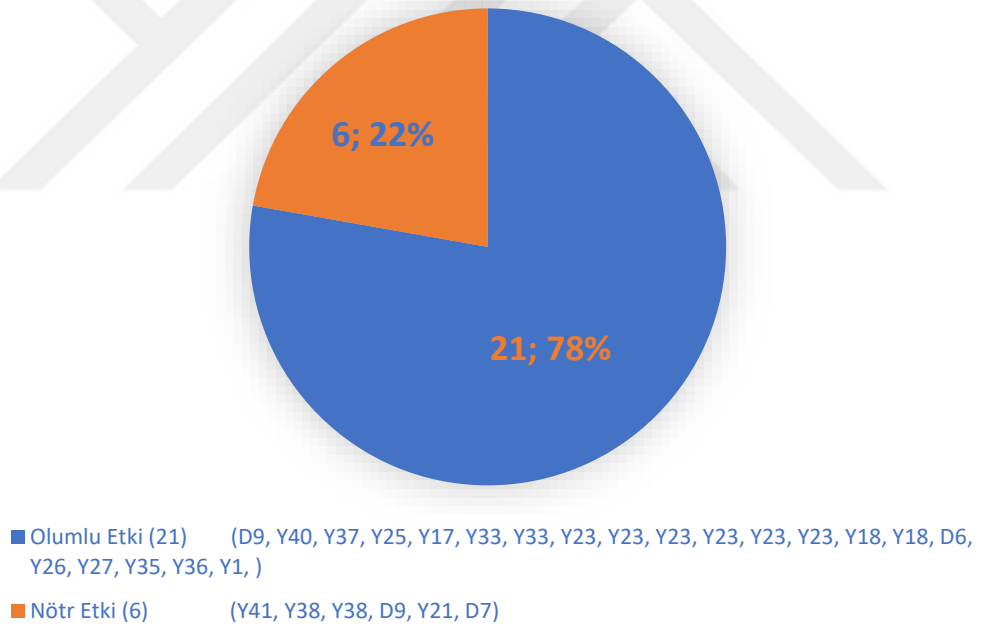
Tablo 44’te tezlerden elde edilen 21 bilişsel sonuçta, oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubundaki değişim, geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur: (D₉, Y₄₀, Y₃₇, Y₂₅, Y₁₇, Y₃₃, Y₃₃, Y₂₃, Y₂₃, Y₂₃, Y₂₃, Y₂₃, Y₂₃, Y₁₈, Y₁₈, D₆, Y₂₆, Y₂₇, Y₃₅, Y₃₆, Y₁). Y₂₃ üç farklı bilişsel değişkenle ve iki ayrı deney grubuyla çalışmıştır. Y₃₃ iki farklı bilişsel değişkenle ölçüm yapmıştır.

Altı bilişsel sonuç oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubundaki bilişsel etkiyi geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuyla benzer bulmuştur: (Y₄₁, Y₃₈, Y₃₈, D₉, Y₂₁, D₇). Y₃₈ iki farklı bilişsel değişkenle ölçüm yapmıştır.

Oyun/oyunlaştırmının bilişsel yönden geleneksel yöntemle göre daha etkisiz olduğunu gösteren sonuç yoktur.

Sonuç olarak oyun/oyunlaştırma bilişsel yönden geleneksel yöntemden (% 78) daha etkilidir. Bu etki Şekil 13’te gösterilmiştir.

Oyun/Oyunlaştırmının Bilişsel yönden Etkisi



Şekil 13. Oyun/oyunlaştırmının toplam bilişsel etkisi

Tablo 45’te oyun/oyunlaştırma uygulamalarında duyuşsal, motivasyonel, özyeterlilik yönünden etkisini ölçen araştırmalar toplam duyuşsal etki olarak bir araya getirilmiştir. Bu durum 11 farklı sonucun bütünleştirilmesi anlamına gelmektedir.

Tablo 47. Oyun/Oyunlaştırmının Toplam Duyuşsal Etkisi

İlişki var

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken				Açıklama
		Pozitif	Negatif	İlişki yok	
Duyuşsal (Duyuşsal, motivasyonel, özyeterlilik)	Oyun/Oyunlaştırma	9	0	2	Duyuşsal yönden oyun/oyunlaştırma uygulamaları geleneksel yöntemden daha etkilidir.

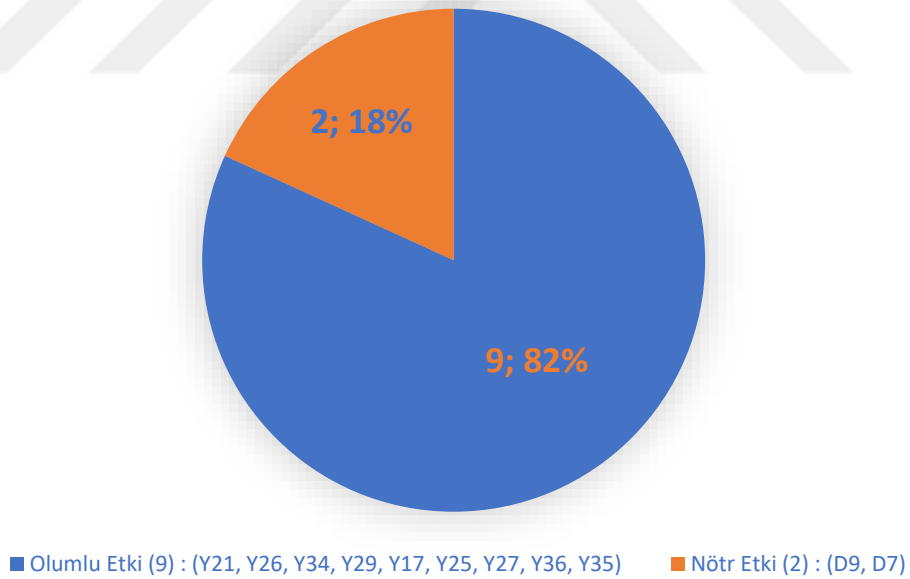
Dokuz duyuşsal sonuç oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubundaki değişimi geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuna göre daha yüksek bulmuştur: (Y₂₁, Y₂₆, Y₃₄, Y₂₉, Y₁₇, Y₂₅, Y₂₇, Y₃₆, Y₃₅).

İki sonuç oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubundaki duyuşsal etkiyi geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuyla benzer bulmuştur: (D₉, D₇).

Oyun/oyunlaştırmanın duyuşsal yönden geleneksel yöneme göre daha etkisiz olduğunu gösteren çalışma yoktur.

Sonuç olarak oyun/oyunlaştırma duyuşsal yönden geleneksel yöntemden (% 82) daha etkilidir. Bu sonuç Şekil 14’te gösterilmiştir.

Oyun/Oyunlaştırmanın Duyuşsal Yönden Etkisi



Şekil 14. Oyun/oyunlaştırmanın toplam duyuşsal etkisi

Tablo 46’da oyun/oyunlaştırma uygulamalarında spor performansı ve spor becerisi yönünden etkisini ölçen araştırmalar toplam devinişsel etki olarak bir araya getirilmiştir. Bu durum altı sonucun bütünleştirilmesi anlamına gelmektedir.

Tablo 48. *Oyun/Oyunlaştırmanın Devinişsel Etkisi*

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	İlişki var		İlişki yok	Açıklama
		Pozitif	Negatif		
Devinişsel (Oyun performansı, Spor becerisi)	Oyun/Oyunlaştırma	5	0	1	Devinişsel yönden oyun/oyunlaştırma uygulamaları geleneksel yöntemden daha etkilidir.

Beş devinişsel sonuç oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubundaki değişimi geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuna göre daha yüksek bulmuştur: (Y₂₁, Y₂₁, Y₁, Y₁, D₇).

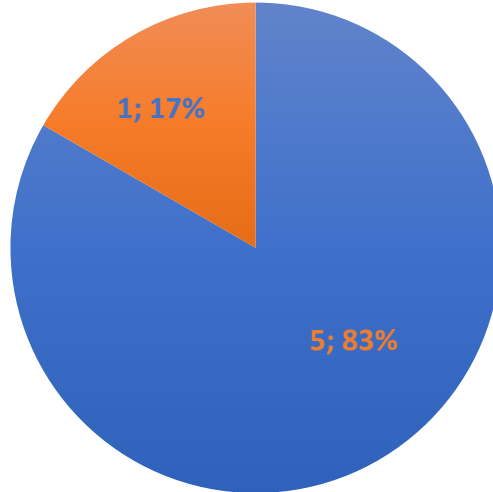
Bir sonuç oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubundaki devinişsel etkiyi geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuyla benzer bulmuştur: (D₇).

Oyun/oyunlaştırmanın devinişsel yönden geleneksel yöntemle göre daha etkisiz olduğunu gösteren çalışma yoktur.

Sonuç olarak oyun/oyunlaştırma devinişsel yönden geleneksel yöntemden (% 83) daha etkilidir. Bu sonuç Şekil 15’de gösterilmiştir.

Oyun/Oyunlaştırmanın Devinişsel Yönden Etkisi

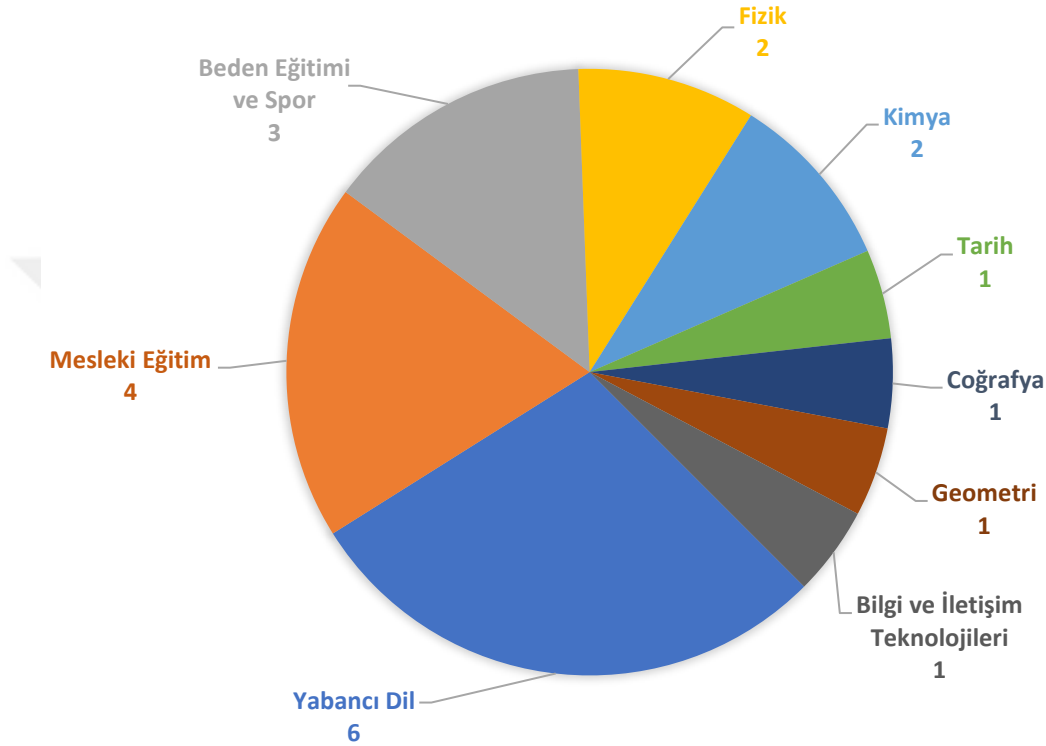
■ Olumlu Etki (5) : (Y₂₁, Y₂₁, Y₁, Y₁, D₇) ■ Nötr Etki (1) : (D₇)



Şekil 15. Oyun/oyunlaştırmanın devinişsel etkisi

Oyun/oyunlaştırma uygulanan dersler Şekil 16’da gösterilmiştir. Ortaöğretim düzeyinde oyun/oyunlaştırma uygulamaları en çok yabancı dil dersinde araştırılmıştır.

Meslek liselerinde çoğunlukla bilgisayar alanında algoritma, programlama gibi konulara yönelik dört araştırma yapılmıştır. Beden Eğitimi ve Spor dersinde üç araştırma yapılmıştır. Bu derslerin yanında, daha soyut, bilişsellik içeren Fizik, Kimya, Geometri derslerine yönelik uygulamalar yapılmış ve etkileri anlaşılmaya çalışılmıştır. Tarih ve Coğrafya gibi sözel derslerin de bulunması çeşitliliği artırmaktadır.



Şekil 16. Oyun/oyunlaştırma uygulanan dersler

Tablo 49. Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Yabancı Dil Dersi Sonuçları

Ders	Çalışma sayısı	İzlenen kazanım	Sayısı	Kontrol grubuna göre			Sonuç
				Yüksek	Nötr	Düşük	
Yabancı dil	6	Bilişsel	5	4	1	-	Daha etkilidir (%80)
		Duyuşsal	2	2	-	-	Daha etkilidir (%100)
		Etkinlik örnekleri	1	Kontrol grubu yoktur			Olumlu

Oyun/oyunlaştırmanın Yabancı Dil dersinde etkisini anlamaya çalışan altı tez vardır (Tablo 47): (Y₄₁, Y₂₅, Y₁₇, Y₄₀, Y₃₇, Y₃₉) Bunların biri etkinlik örnekleri biçimindedir (Y₃₉) ve deneysel özellik göstermemektedir. Geriye kalan beş araştırmanın beşinde bilişsel etki ölçülmüş, ikisinde buna ek olarak duyuşsal etki ölçülmüştür (Y₂₅, Y₁₇).

Bilişsel etki ölçülen beş araştırmanın dördünde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili bulunmuştur (% 80): (Y₂₅, Y₁₇, Y₄₀, Y₃₇, Y₃₉).

Bilişsel etki ölçülen beş araştırmanın birinde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır (% 20): (Y₄₁).

Duyuşsal etki ölçülen iki araştırmanın ikisinde de oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili bulunmuştur (% 100): (Y₂₅, Y₁₇).

Bilişsel ve duyuşsal yönden deney grubunu kontrol grubundan daha düşük ölçen sonuç yoktur.

Sonuç olarak Yabancı Dil dersinde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden bilişsel olarak (% 80) ve duyuşsal olarak (% 100) daha etkilidir.

Tablo 50. *Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Mesleki Eğitim Dersleri Sonuçları*

Ders	Çalışma sayısı	İzlenen kazanım	Sayısı	Kontrol grubuna göre			Sonuç
				Yüksek	Nötr	Düşük	
Mesleki eğitim dersleri	4	Bilişsel	3	3	-	-	Daha etkilidir %100
		Duyuşsal	3	3	-	-	Daha etkilidir %100

Oyun/oyunlaştırmının mesleki eğitim derslerinde etkisini anlamaya çalışan dört tez vardır (Tablo 48). (Y₃₃, Y₃₆, Y₂₇, Y₂₉).

Dört araştırmanın ikisinde üç ayrı bilişsel etki ölçülmüş (Y₃₃, Y₃₆), üçünde duyuşsal etki ölçülmüştür (Y₃₆, Y₂₉, Y₂₇).

Bilişsel etki ölçümlerinin üçünde de oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili bulunmuştur (% 100). (Y₃₃, Y₃₃, Y₃₆).

Duyuşsal etki ölçülen üç araştırmanın üçünde de oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili bulunmuştur (% 100): (Y₃₆, Y₂₉, Y₂₇).

Bilişsel ve duyuşsal yönden deney grubunu kontrol grubundan daha düşük ölçen sonuç yoktur.

Sonuç olarak mesleki eğitim derslerinde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden bilişsel olarak (% 100) ve duyuşsal olarak (% 100) daha etkilidir.

Tablo 51. *Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sonuçları*

Ders	Çalışma sayısı	İzlenen kazanım	Sayısı	Kontrol grubuna göre			Sonuç
				Yüksek	Nötr	Düşük	
Beden Eğitimi ve Spor	3	Bilişsel	3	1	2	-	Daha etkilidir %33
		Duyuşsal	2	1	1	-	Daha etkilidir %50
		Devinişsel	3	1	2	-	Daha etkilidir %33
		Oyun Performansı	3	3	-	-	Daha etkilidir %100

Oyun/oyunlaştırmanın Beden Eğitimi ve Spor dersinde etkisini anlamaya çalışan üç tez vardır (Tablo 49): (Y₁, Y₂₁, D₇). Üç araştırmanın üçünde de bilişsel, devinişsel ve oyun performansı ölçülmüş, ikisinde duyuşsal etki ölçülmüştür: (Y₂₁, D₇).

Bilişsel etkinin ölçüldüğü üç araştırmanın ikisinde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark görülmemiştir: (Y₂₁, D₇). Birinde bilişsel etki deney grubunda kontrol grubundan daha yüksek ölçülmüştür (Y₁). (% 33,3).

Duyuşsal etkinin ölçüldüğü iki araştırmanın birinde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark görülmemiştir: (D₇). Birinde duyuşsal etki deney grubunda kontrol grubundan daha yüksek ölçülmüştür: (Y₂₁). (% 50).

Devinişsel etkinin ölçüldüğü üç araştırmanın ikisinde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark görülmemiştir: (Y₂₁, D₇). Birinde devinişsel etki deney grubunda kontrol grubundan daha yüksek ölçülmüştür: (Y₁). (% 33,3).

Oyun performansı etkisinin araştırıldığı üç araştırmanın üçünde de deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur: (Y₁, Y₂₁, D₇). (% 100).

Bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve oyun performansı yönünden deney grubunu kontrol grubundan daha düşük ölçen sonuç yoktur.

Sonuç olarak Beden Eğitimi ve Spor derslerinde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden bilişsel olarak (% 33,3), duyuşsal olarak (% 50), devinişsel olarak (% 33,3) ve oyun performansı olarak (% 100) daha etkilidir.

Tablo 52. *Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Kimya Dersi Sonuçları*

Ders	Çalışma sayısı	İzlenen kazanım	Sayısı	Kontrol grubuna göre			Sonuç
				Yüksek	Nötr	Düşük	
Kimya	2	Bilişsel	2	2	-	-	Daha etkilidir %100

Oyun/oyunlaştırmının Kimya dersinde etkisini anlamaya çalışan iki tez vardır (Tablo 50): (Y₁₈, D₆) İki araştırmanın ikisinde de bilişsel etki ölçülmüştür.

Bilişsel etki ölçümlerinin ikisinde de oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili bulunmuştur: (Y₁₈, D₆). (% 100).

Sonuç olarak Kimya dersinde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden bilişsel olarak (% 100) daha etkilidir.

Tablo 53. *Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Fizik Dersi Sonuçları*

Ders	Çalışma sayısı	İzlenen kazanım	Sayısı	Kontrol grubuna göre			Sonuç
				Yüksek	Nötr	Düşük	
Fizik	2	Bilişsel	3	2	1	-	Daha etkilidir %66,6
		Duyuşsal	1	-	1	-	Anlamli fark yoktur %0

Oyun/oyunlaştırmının Fizik dersinde etkisini anlamaya çalışan iki tez vardır (Tablo 51): (D₉, Y₂₃).

Y₂₃ iki ayrı deney grubuyla bilişsel ölçüm gerçekleştirmiştir. D₉ tek deney grubuyla bilişsel ve duyuşsal yönden ölçüm yapmıştır.

Bilişsel etki ölçümlerinin ikisinde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili bulunmuştur: (Y₂₃, Y₂₃). (% 66,6).

Duyuşsal etki ölçülen bir araştırmada oyun/oyunlaştırma uygulamasıyla geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır: (D₉). (% 0).

Bilişsel ve duyuşsal yönden deney grubunu kontrol grubundan daha düşük ölçen sonuç yoktur.

Sonuç olarak Fizik dersinde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden bilişsel olarak (% 66,6) daha etkilidir. Duyuşsal olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 54. *Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Geometri Dersi Sonuçları*

Ders	Çalışma sayısı	İzlenen kazanım	Sayısı	Kontrol grubuna göre			Sonuç
				Yüksek	Nötr	Düşük	
Geometri	1	Bilişsel	1	1	-	-	Daha etkilidir %100
		Duyuşsal	1	1	-	-	Daha etkilidir %100

Oyun/oyunlaştırmının Geometri dersinde etkisini anlamaya çalışan bir tez vardır (Tablo 52): (Y₃₅). Y₃₅ bilişsel ve duyuşsal yönden ölçüm yapmıştır.

Hem bilişsel hem duyuşsal yönden oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili bulunmuştur: (Y₃₅). (% 100).

Sonuç olarak Geometri dersinde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden bilişsel olarak (% 100) ve duyuşsal olarak (% 100) daha etkilidir.

Tablo 55. *Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Tarih Dersi Sonuçları*

Ders	Çalışma sayısı	İzlenen kazanım	Sayısı	Kontrol grubuna göre			Sonuç
				Yüksek	Nötr	Düşük	
Tarih	1	Bilişsel	1	1	-	-	Daha etkilidir %100
		Duyuşsal	1	1	-	-	Daha etkilidir %100

Oyun/oyunlaştırmının Tarih dersinde etkisini anlamaya çalışan bir tez vardır (Tablo 53): (Y₂₆). Y₂₆ bilişsel ve duyuşsal yönden ölçüm yapmıştır.

Hem bilişsel hem duyuşsal yönden oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili bulunmuştur: (Y₂₆). (% 100).

Sonuç olarak Tarih dersinde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden bilişsel olarak (% 100) ve duyuşsal olarak (% 100) daha etkilidir.

Tablo 56. *Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Coğrafya Dersi Sonuçları*

Ders	Çalışma sayısı	İzlenen kazanım	Sayısı	Kontrol grubuna göre			Sonuç
				Yüksek	Nötr	Düşük	
Coğrafya	1	Duyuşsal	1	1	-	-	Daha etkilidir %100

Oyun/oyunlaştırmının Coğrafya dersinde etkisini anlamaya çalışan bir tez vardır (Tablo 54): (Y₃₄). Y₃₄ duyuşsal yönden ölçüm yapmıştır.

Duyuşsal yönden oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden daha etkili bulunmuştur: (Y₃₄). (% 100).

Sonuç olarak Coğrafya dersinde oyun/oyunlaştırma uygulaması geleneksel yöntemden duyuşsal olarak (% 100) daha etkilidir.

Tablo 57. *Oyun/Oyunlaştırma Uygulamasının Bilgi ve İletişim Tekn. Dersi Sonuçları*

Ders	Çalışma sayısı	İzlenen kazanım	Sayısı	Kontrol grubuna göre			Sonuç
				Yüksek	Nötr	Düşük	
Bilgi ve İletişim Teknolojileri	1	Bilişsel	1	-	1	-	Anlamlı fark yoktur % 0

Oyun/oyunlaştırmanın Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersinde etkisini anlamaya çalışan bir tez vardır (Tablo 55). (Y₃₈). Y₃₈ bilişsel yönden ölçüm yapmıştır.

Araştırmada oyun/oyunlaştırma uygulanan deney grubuyla geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır: (Y₃₈). (% 0).

Sonuç olarak Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersinde oyun/oyunlaştırma uygulamasıyla geleneksel yöntem arasında bilişsel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Oyun/oyunlaştırma uygulanan derslerdeki sonuçlar Tablo 56’da bir araya getirilmiştir.

Tablo 58. *Oyun/Oyunlaştırma Uygulanan Derslerin Sonuçları*

Ders	Çalışma sayısı	İzlenen kazanım	Sayısı	Kontrol grubuna göre			Sonuç
				Yüksek	Nötr	Düşük	
Yabancı dil	6	Bilişsel	5	4	1	-	Daha etkilidir (%80)
		Duyuşsal	2	2	-	-	Daha etkilidir (%100)
		Etkinlik örnekleri	1	Kontrol grubu yoktur			Olumlu
Mesleki eğitim dersleri	4	Bilişsel	3	3	-	-	Daha etkilidir %100
		Duyuşsal	3	3	-	-	Daha etkilidir %100
Beden Eğitimi ve Spor	3	Bilişsel	3	1	2	-	Daha etkilidir % 33
		Duyuşsal	2	1	1	-	Daha etkilidir % 50
		Devinışsal	3	1	2	-	Daha etkilidir % 33
		Oyun Performansı	3	3	-	-	Daha etkilidir %100
Kimya	2	Bilişsel	2	2	-	-	Daha etkilidir %100
Fizik	2	Bilişsel	3	2	1	-	Daha etkilidir %66,6
		Duyuşsal	1	-	1	-	Anlamlı fark yoktur %0
Geometri	1	Bilişsel	1	1	-	-	Daha etkilidir %100
		Duyuşsal	1	1	-	-	Daha etkilidir %100
Tarih	1	Bilişsel	1	1	-	-	Daha etkilidir %100
		Duyuşsal	1	1	-	-	Daha etkilidir %100
Coğrafya	1	Duyuşsal	1	1	-	-	Daha etkilidir %100
Bilgi ve İletişim Teknolojileri	1	Bilişsel	1	-	1	-	Anlamlı fark yoktur %0

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümün birinci alt başlığında araştırma sonuçları tartışılmıştır. İkinci alt başlıkta araştırma sonuçlarına bağlı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ortaöğretim düzeyinde oyun konusu hakkında çalışma yapan 47 tez incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi tezlerin genel betimsel özelliklerini, ikinci alt problemi tezlerdeki metodolojik özellikleri ve üçüncü alt problemi de tezlerin değişkenlerini belirleyip değişkenlere bağlı sonuçları sunmaktır.

Tezlerin genel betimsel özelliklerinde bu konuda 38 yüksek lisans tezi ve dokuz doktora tezi yapıldığı görülmektedir. Cop ve Kablan (2018) Türkiye’de eğitsel oyunlar hakkında yapılmış çalışmaları inceledikleri makalelerinde en çok yüksek lisans araştırması yapıldığını tespit etmişlerdir. Akan (2021) oyunla matematik öğretimi hakkında yapılan çalışmaların sistematik derlemesini yapmıştır. Derlemede en çok yüksek lisans çalışması yapıldığı görülmektedir. Şimşek ve Yılmaz (2020) Türkiye’de dijital oyun bağımlılığı hakkında yapılan çalışmaların sistematik derlemesini yapmıştır. Makalelerin yanında tez olarak en çok yüksek lisans tezi yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada da benzer şekilde ortaöğretim düzeyinde en çok yüksek lisans tezi yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte yüksek lisans öğrenci sayısının doktora öğrencisinden çok olması ve genel olarak Türkiye’de yapılan yüksek lisans tez sayısının doktora tez sayısından fazla olmasıyla bu durum normal karşılanabilir.

Tezlerde iki önemli başlık ortaya çıkmaktadır. Bunların birincisi dijital oyun bağımlılığını konu edinmektedir. İkincisi ise oyun/oyunlaştırmanın etkisini anlamaya çalışan tezlerdir. Dijital oyun bağımlılığı üzerine tezler 2016 yılından itibaren başlarken oyun/oyunlaştırmanın etkisini anlamaya çalışan tezler 2005 yılından başlamıştır. Türkiye eğitim sisteminde 2004 yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışı rehberliğinde ilköğretim programından başlayarak üniversite programlarına kadar uzanan reform niteliğinde değişiklikler gerçekleşmiştir (Bulut, 2007). Bu değişikliklerle öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa geçilmeye çalışılmaktadır. Eğitim-öğretimde oyuna duyulan ilgi bu paradigma değişikliğiyle artmış görünmektedir. Nitekim Kaytez ve Durualp (2014) okul öncesi oyun konusunda

lisans üstü tezleri inceledikleri çalışmalarında 2007 yılı ve sonrasında oyun konulu araştırmaların arttığını bulmuştur. Ortaöğretim düzeyinde oyun konusunu araştıran bir sistematik derleme çalışmasıyla karşılaşılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada da 2005 yılından başlayarak eğitim-öğretimde oyundan yararlanmak isteyen tezlerin artış göstermesi yapılandırmacı eğitim modeline geçişle paralellik gösteren bir eğilim olarak görülebilir.

Şimşek ve Yılmaz (2020) ve Akgül (2022) öğretim düzeyi ve eğitim-öğretim alanı fark etmeksizin dijital oyun bağımlılığına yönelik çalışmaların derlemesini yapmıştır. Akgül (2022) en fazla çalışmanın 2019 yılında yapıldığını ve 2018 öncesinde az çalışma yapıldığını bulmuştur. Şimşek ve Yılmaz (2020) 2018'e kadarki araştırmaları incelerken çalışmaların 2017-2018'de yoğunlaştığını bulmuştur. Bu araştırmanın bulguları da benzerdir. 2016 yılında ortalama iki tez sayısı ile başlayan dijital oyun bağımlılığı hakkındaki araştırmalar 2019 yılında dokuz tez sayısına ulaşmış ve sonrasında 2023 yılına kadar ortalama üç tez sayısına yerleşmiştir. Akgül (2022) Türkiye'de dijital oyunlara gösterilen ilginin dünya ortalamasının üstünde olduğunu bildirmekte ve bu konuda en çok tez çalışmasının Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapıldığını kaydetmektedir. İkinci sırada Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve sonra Sağlık Bilimleri Enstitüleri gelmektedir. Bu anlamda bu araştırmanın sunduğu veriler dijital oyun bağımlılığı konusunun esas tartışma alanının kenarında kalacağı düşünülecekse de konuyu eğitim-öğretimde ele alması ve ortaöğretim düzeyine odaklı verileri bir araya getirmesiyle eğitimcilerin ve araştırmacıların ihtiyacı olabilecek bir başka sistemleştirme sunmaktadır. Dijital oyun bağımlılığı üzerine araştırmaların giderek artması kuramsal çerçevede de belirtildiği üzere Amerikan Psikiyatri Derneğinin 2014 yılında dijital oyun bağımlılığı üzerine araştırmaları teşvik etmesi ve genel toplumsal dijital dönüşümün bir uzantısı olarak görülebilir. Dijitalleşme artmakta, buna bağlı olarak sosyal medya, internet, akıllı telefon kullanımı da artmakta ve bu kullanımlar bulgulara da belirtildiği üzere dijital oyun bağımlılığını da yanında getirmektedir.

En çok tezin yapıldığı Gazi Üniversitesi ve Bahçeşehir Üniversitesinde beşer tez yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesinde üçer tez yapılmıştır. Bahçeşehir Üniversitesinde beş yüksek lisans tezi yapılmasına karşın henüz doktora tezi hazırlanmamıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesinde ise iki doktora

tezi hazırlanmışken yüksek lisans tezi hazırlanmamıştır. Eğitim-öğretimde ortaöğretim düzeyinde oyun konusunun çeşitli enstitü, anabilim ve bilim dallarında araştırma konusu olduğu görülmektedir. Kaytez ve Durualp (2014) bu araştırmaya benzer ancak ortaöğretime değil de okul öncesine odaklı derlemelerinde 38 tez sayısını yeterli bulmamaktadırlar. Dolayısıyla Türkiye’de 200’ün üzerinde üniversite olduğu hatırlatılırsa bu konudaki araştırmaların henüz yeterli olmadığı buna karşılık oyun konulu araştırmaların aynı zamanda nispeten yeni gelişmeye ve yaygınlaşmaya başladığı düşünülebilir.

Tezlerin örneklem seçimlerinde 12. sınıf öğrencilerinin üniversite sınavı hazırlığında olması ve meslek lisesi öğrencilerinin staj programları nedeniyle bu sınıf seviyesine özel olarak araştırma yapmanın güçleştiği görülmektedir. Araştırmacılar kimi zaman bu sınıf seviyesini örneklemelerinden ayrı tutmaktadırlar. Bununla birlikte tezlerin % 27,8’inde örneklem çeşidi belirtilmemiştir. Bu tezlerin çoğunluğunun kolay erişilebilir örneklem olduğu tahmin edilmektedir. Bu anlamda tesadüfi (rastgele) ve kolay erişilebilir örneklem kullanımı örneklem çeşidinde çoğunluğu oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmacılar amaçlı ve küme örneklem gibi olasılık dışı örneklem çeşidini % 13 gibi bir oranda kullanmışlardır. Şimşek ve Yılmaz (2020) dijital oyun bağımlılığına ilişkin sistematik derlemelerinde örneklem belirtmeyen çalışmaların çokluğuna dikkat çekerler. Ayrıca dijital oyun bağımlılığı gibi hassas ölçüm gerektiren bir konuda büyük örneklem dışında doğru örneklem ihtiyacı duyulduğunu aksi takdirde temsil ediciliğinin düştüğünü de belirtmektedirler. Bu araştırmanın bulguları da benzer bir sorun ortaya koymaktadır. Hazırlanan tezlerin çoğunluğunun (% 80,9) yüksek lisans tezi olduğu hatırlatılırsa araştırmacıların maddi zorluk, yetersiz zaman gibi güçlükler sebebiyle ayrıntılandırılmış bir örneklem seçimi ve uygulama yapamadığı düşünülebilir.

Tezlerin % 82,7’sinde nicel yöntem, % 14,9’unda karma yöntem kullanılmıştır. Yalnızca nitel verilerden yararlanan bir tezle karşılaşılmamıştır. Nicel yöntemin çoğunluğunu (% 51) ise tarama çalışmaları oluşturmaktadır. Tarama çalışmaları çoğunlukla dijital oyun bağımlılığı üzerinedir ve Şimşek ve Yılmaz (2020) dijital oyun bağımlılığı çalışmalarında nitel araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bu araştırmanın bulguları da aynı ihtiyacı göstermektedir. Deneysel ve yarı deneysel araştırmalar çoğunlukla oyunla eğitim uygulamalarına yöneliktir ve genelin % 31,8’ini

oluştururken, yine oyunla eğitim uygulamaları anlamına gelen karma yöntem araştırmalarının tamamını açımlayıcı desen oluşturmaktadır. Açımlayıcı desende yarı-deneysel ve deneysel araştırmaların ardından nitel görüşmeler yapılmaktadır. Daha açık haliyle ifade edilirse oyunla eğitim konusu deneysel araştırmalarla ilerlemekte ve deneysel araştırmalara ek olarak nitel veri toplandığında karma yönteme dönüşmektedir. Cop ve Kablan (2018) oyunla eğitim araştırmalarının yöntem olarak deneysel çalışmaları seçmesini doğru bulmaktadırlar. Bununla birlikte deneysel araştırmaların nitel verilerle desteklenerek karma yöntem halinde uygulanmasının daha yararlı olduğundan bahsedilebilir. Örneğin D₉ Fizik dersine yönelik kendi tasarladığı *elektroGame* isimli oyunu uyguladığı deney grubuyla kontrol grupları arasında hem bilişsel hem duyuşsal yönden anlamlı farklılık çıkmamasına karşın daha sonra topladığı nitel veriler sayesinde öğrencilerin uygulamadan keyif aldıklarını, motive olduklarını, uygulama süresinin azlığı ve konunun kolaylığı nedeniyle farklılık çıkmadığının bulgusunu elde edebilmiş ve sunabilmiştir (D₉). D₆, Y₃₃, Y₂₅, Y₂₃, Y₁₇ kodlu karma yöntem uygulanan araştırma tezlerinde ise öğrencilerden alınan görüşme verilerinden elde edilen nitel bulgular deneysel sonuçları destekleyerek geçerliği ve güvenilirliği artırmıştır. Sonuç olarak Huizinga (1995), Sutton-Smith (1997) gibi oyun kuramcılarının oyun konusunda araştırma yapmanın sadece deneysel bilimin ölçü aletleriyle sınırlı kalamayacağına yaptıkları vurguyu da anarak, oyun araştırmalarında nitel verilerin önemine dikkat çekilebilir ve hem nitel çalışmalara duyulan ihtiyaç hem de deneysel çalışmaların nitel verilerle desteklenerek karma yönteme dönüştürülmesinin daha geçerli sonuçlar sunacağından bahsedilebilir.

İncelenen tezlerde veri toplama aracı olarak en çok ölçek ve kişisel bilgi formunun kullanıldığı görülmüştür. Bu veri toplama araçları daha çok dijital oyun bağımlılığı konusunda kullanılmaktadır. Kısa sürede toplanan bu verilerin nasıl toplandığı konusunda ayrıntılı açıklama yapan tezlerin yanı sıra anket uygulamasının nasıl yapıldığının ve süresinin belirtilmediği tezlerle de karşılaşılmıştır. Şimşek ve Yılmaz (2020) dijital oyun bağımlılığına yönelik veri toplamada sosyal beğenilirlik sorununun yani öğrencinin gerçekte olanı değil, başkalarının beklediği yanıtları vermesi sorunuyla başa çıkılması gerektiğine işaret eder. Bu veriler toplanırken araştırmacının orada bulunması önemlidir. Ayrıca 2018 yılından itibaren dijital anket uygulamalarının da arttığı görülmektedir. Dijitalleşmenin yaygınlaşacağı düşünülürse

bu uygulamaların da artacağı beklenebilir. Bu uygulamaların avantajları yanında kısıtlarını da dikkate almak gerekir (Dursun, Kabadayı, Yürüyen, 2022). Oyunla eğitim uygulamalarında ise başarı testleri ve ölçekler kullanılmıştır. Cop ve Kablan'ın (2018) ve Karataş'ın (2014) oyun/oyunlaştırma uygulamalarının analizini yaptıkları araştırmalarda da benzer durum vardır. Bununla birlikte nitel veri toplanan karma yöntem araştırmalarında daha çok yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Açık uçlu sorular, öz değerlendirme formları ve web sitesinin ya da dijital oyun verilerinden yararlanan araştırmalar da bulunmaktadır.

Nicel yöntemlerin baskın olduğu araştırmaların veri analizinde de nicel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Şimşek ve Yılmaz'ın (2020) dijital oyun bağımlılığına yönelik bulguları da benzerdir. Eğitimde oyunlaştırma eğilimlerini inceleyen Karataş (2014) da istatistiksel analizlerin yaygın kullanıldığını bulmuştur. Karataş'a göre bu durum belirli bir konudaki araştırmaların henüz başlangıç safhasında olduğuna işaret eder (Karataş, 2014).

Tezlerde baskın kavram olarak “ergenlik ve oyun” ön plana çıkarken, oyun konusu iki ana başlıkta ele alınmaktadır. Dijital oyun bağımlılığı üzerine çalışmaların çok boyutlu zengin bir yapıyla ele alındığı görülmüştür. Eğitim-öğretimde oyun ve oyunlaştırma uygulamalarında ise bilişsel ve duyuşsal özelliklerin anlaşılmasına çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca oyun ve oyunlaştırma farklı derslerde uygulanmış ve Yabancı Dil dersinin görece olarak daha çok çalışıldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın değişkenlere bağlı elde ettiği sonuçlar Tablo 34, Tablo 44, Tablo 45, Tablo 46 ve Tablo 56'da bir araya getirilmiştir.

Tablo 34'teki bulguların çoğunluğunu dijital oyun bağımlılığıyla ilgili değişkenlere bağlı sonuçlar oluşturmaktadır. Bu sonuçlar Şimşek ve Yılmaz'ın (2020) dijital oyun bağımlılığını, 18 makale ve sekiz yüksek lisans tezinden oluşan veri setiyle “her yaş grubundan” derlediği çalışmayla; cinsiyet, akademik başarı, yalnızlık, kişilik boyutları ve spora katılım yönünden benzer sonuçlar göstermektedir. Öte yandan Şimşek ve Yılmaz'ın (2020) derlemesi anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey ve aile gelir düzeyinin artmasıyla bağımlılığın arttığını göstermektedir. Yine her yaştan dijital oyun bağımlılığı hakkındaki lisansüstü tezleri inceleyen Akgül'ün (2022) verileri de hem bu araştırmanın sonuçlarıyla hem de Şimşek ve Yılmaz'ın (2020) sonuçlarıyla farklılıklar göstermektedir. Bu araştırmanın

bulguları yalnızca ortaöğretim düzeyinde yapılmış araştırmalardan yararlandığı için verilerin farklılaşması doğal karşılanabilir. Örneğin Şimşek ve Yılmaz'ın (2020) derlemesi çocuklarda yaş ilerledikçe bağımlılığın azaldığını göstermektedir. Bu araştırma ise yalnızca lise düzeyinde bağımlılığı irdelerken özellikle bağımlılığın 10. sınıfta yoğunlaşıp, 12. sınıfta azaldığını gösterirken benzer sonuçlar olarak yorumlanabilir. Ayrıca bu araştırmada oyun konusu incelenip dijital oyun bağımlılığı hakkında yirminin üzerinde tezden veri toplanmışsa da değişkenler çok çeşitlilik göstermekte ve yalnızca bir ya da iki araştırma sonucundan elde edilen sonuçların çoğunluğu oluşturduğu dikkate alınmalıdır.

Bire (2019) ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde dijital oyun uygulamalarının bilişsel ve duyuşsal etkilerinin meta-sentezini yaparken araştırmaların bilişsel yönden akademik başarı üzerine, duyuşsal yönden motivasyona odaklandığını bildirmektedir. Cop ve Kablan (2018) eğitsel oyunlar hakkındaki çalışmalarda en çok akademik başarı, sonra tutum, motivasyon ve özyeterliliğin ölçülmeye çalışıldığını göstermektedir. Karataş (2014) benzer şekilde eğitim-öğretimde oyunlaştırma araştırmalarında en çok akademik başarının sonra motivasyon değişkenlerinin kullanıldığını bulmuştur. Bu derleme araştırması da ortaöğretim düzeyi oyun/oyunlaştırma uygulamalarında en çok bilişsel değişkenlerin sonra duyuşsal değişkenlerin araştırıldığını ortaya çıkarmıştır.

Bire'nin (2019) meta-sentez çalışmasının lise düzeyi verileri, oyun/oyunlaştırma uygulamalarının tamamına yakınında, deney gruplarının kendi içinde hem bilişsel hem duyuşsal kazanımlarında anlamlı değişim olduğunu göstermiştir. Bu araştırma da deney gruplarının tamamında (% 100) anlamlı değişim gerçekleştiği görülmektedir. Cop ve Kablan (2018) eğitsel oyun uygulamalarında kontrol gruplarıyla karşılaştırılan bulguları bir araya getirdiğinde bilişsel yönden % 79 olumluluk oranını bulmuştur. Bu araştırmada bilişsel yönden % 78 olumlu etki sonucu çıkmıştır. Cop ve Kablan (2018) öğrenci tutumunda % 80, motivasyonda % 83,3, özyeterlilikte % 75 olumlu sonuç bulmuştur. Bu araştırmada da bulgular benzer olmakla birlikte duyuşsal bulguların bir araya getirilmesiyle % 82 olumlu sonuç oranına ulaşılmıştır. Sailer ve Homner (2020) oyunlaştırmanın öğrenmeye etkisinin meta-analizini yaptıkları çalışmada oyunlaştırmanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak etkili olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada da ortaöğretim düzeyinde

oyun/oyunlaştırma uygulamalarının bilişsel ve duyuşsal yönden etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 56'daki bulgular bilişsel ve duyuşsal verilere benzer şekilde oyun/oyunlaştırma uygulamalarının derslere yönelik olarak da olumlu sonuçlar sağladığını göstermektedir. Cop ve Kablan (2018) her eğitim düzeyinden eğitsel oyun araştırmalarının en çok bilişim teknolojileri, matematik ve fen bilimleri alanlarında uygulandığını bulmuştur. Daha sonrasında Türkçe, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil ve Beden Eğitimi dersleri gelmektedir. Ortaöğretim düzeyindeki uygulamalarda bazı farklılıklar görülmektedir. Bu araştırma oyun/oyunlaştırmanın ortaöğretim düzeyinde en çok Yabancı Dil dersinde uygulandığını göstermektedir. Bununla birlikte mesleki eğitim dersleri çoğunlukla bilgisayar bölümüne yönelik programlama, algoritma konuları üzerinedir ve Bilişim Teknolojileri dersi uygulamalarıyla benzerlik taşımaktadır. Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersleri ise lise düzeyinde Fizik, Kimya, Tarih ve Coğrafyaya dönüşmüştür. Bununla birlikte Geometri dersine yönelik bir uygulama dışında Matematik dersine yönelik uygulamayla karşılaşmamıştır. Bunun sebebi lise düzeyinde oyun/oyunlaştırma tasarımı yapmanın ilköğretime göre daha zor olmasıyla ilgili olabilir. Bununla birlikte Beden Eğitimi ve Spor dersine yönelik uygulamada bazı kararsızlıklar bulunduğunu belirtmek gerekir. Beden Eğitimi ve Spor dersinde uygulama araştırması yapan üç tez bulunmaktadır. Bu tezlerde futbol, basketbol ve voleybola yönelik olarak, bir araştırma “oyun alıştırmaları modeli”ni ve iki araştırma “taktik oyun modeli”ni geleneksel yöntemle karşılaştırmıştır. Bu modellerden hangisinin oyun olduğu veya geleneksel yöntemin ne anlamda oyun olmayacağı oyun konusunda kuramsal bir tartışma alanı açar. Bununla birlikte Matallaoui, Koivisto, Hamari ve Zarnekow (2017) fiziksel aktivitelerde oyunlaştırmayı antrenmanlarda puanlar, rozetler ve liderlik panolarının işe koşulması olarak ele alırlar. Bu anlamda incelenen tezlerdeki yaklaşım oyunlaştırma değilse de farklı oyun modellerinin denenmesi yönüyle oyun konusuyla ilgili kalmaya devam eder. Buna karşılık Beden Eğitimi ve Spor dersinde oyun konusu hala bir kararsızlık taşımaktadır ve bu kararsızlık bu araştırma verilerinin bir sınırlılığı olarak görülebilir.

Uz Bilgin ve Gül (2020) oyunlaştırma uygulamalarının sosyal yönden iş birlikli öğrenmeye etkilerini araştırmışlar ve etkili olduğunu bulmuşlardır. Domínguez ve diğ. (2013) tanınmış bir e-öğrenme platformuna oyunlaştırma uygulaması eklemiş ve bir

yıllık çalışma ardından etkililiğini bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden değerlendirmiştir. Simões, Redondo ve Vilas (2013) ise eğitimde oyunlaştırmayı sosyalleşme aracı olarak kullanmanın örneklerini sunmuştur. Oyunlaştırma iyi tasarlanırsa sosyal etkileşim, katılım ve bilgi paylaşımı yönünden de etkili olabilmektedir (Simões, Redondo ve Vilas, 2013). Bu araştırmanın veri setini oluşturan tezlerde oyun/oyunlaştırma uygulamalarının sosyal yönden etkisini araştıran bir tezle karşılaşılmamıştır.

5.2. Öneriler

Oyun konusunun kuramsal yaklaşımlarının ortaöğretim düzeyi gelişim özellikleri için yeterince açık olmadığı görülmektedir. Bu konunun daha açık hale gelmesi için bu öğretim düzeyine yönelik oyun araştırmalarının artmasına ve kuramsal yönden ayrıntılı tartışılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Ortaöğretim düzeyinde oyun konusu iki ayrı boyutta ele alınmaktadır. Dijital oyun bağımlılığına yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

- Saldırganlık içeren dijital oyun tasarlayan şirketlere karşı, hükümet ve sivil toplum kuruluşları ortaklaşa çalışarak kamuoyu baskısı yaratabilir ve hükümetler bu şirketleri denetime tabi tutulabilir.
- Dijital oyun bağımlılığına yönelik okullarda rehberlik servisleri aracılığıyla seminerler verilebilir ve bu yolla ortaöğretim düzeyi öğrencilerinin farkındalık taşımaları sağlanabilir. Bu seminerler dijital oyun bağımlılığına, dijital teknolojileri doğru yerde, doğru şekilde kullanmaya, saldırganlığa, akran zorbalığına, duygu yönetimine, boş zamanın verimli kullanılmasına yönelik olabilir.
- Medya okuryazarlığı ve bilişim teknolojilerine yönelik derslerin içeriğinde dijital oyun bağımlılığına yer verilebilir.
- Okulların Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik servisi öğrencilerin dijital oyun oynama alışkanlıklarını takip edebilir. Öğrencilerin ebeveynlerinden bu konuya özel olarak bilgi alıp, velilere farkındalık uyandırıcı bilgilendirmeler yapabilir.
- Dijital oyun bağımlılığı yalnızlıkla, yalnız kalmakla ilgilidir ve bağımlı oldukça daha da yalnızlaşarak öğrencilerin sosyalleşememesine sebep

olmaktadır. Bu anlamda okulların sağlıklı bir sosyal hayat sunabilmesi önemlidir. Öğrenciler gerçek hayatta yüz yüze iletişime dayalı sanat, spor, ders dışı egzersiz ve aktivitelerle sosyal yönden desteklendikçe dijital oyunlarla da daha dengeli bir ilişki kuracaklardır.

- Okulda ve evlerde dijital detoks niteliğinde alanlar ve saatler oluşturularak dijitalleşme çağının getirdiği sorunlara karşı farkındalık artırılabilir.
- Araştırmacılar dijital oyun bağımlılığına yönelik nitel araştırmalar gerçekleştirebilir.
- Dijital oyun bağımlılığıyla ilgili bulgular farklı değişkenlerle ve çok yönlü ele alındığı için bu konuda araştırmaların sürmesi önerilir.

Oyun/oyunlaştırma tasarımlarının farklı derslere yönelik uygulamalarından bilişsel ve duyuşsal yönden olumlu sonuçlar alındığı genel hatlarıyla açığa çıkmaktadır. Bu anlamda oyun/oyunlaştırma uygulamaları ortaöğretim düzeyinde de etkili görünmektedir. Ortaöğretim düzeyinde oyun-oyunlaştırma uygulamalarına yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

- Oyun/oyunlaştırma tasarımları genel hatlarıyla teknik bilgi gerektirdiği için çoğunlukla teknoloji ve yabancı dil bilgisine sahip eğitimci ve araştırmacılar tarafından uygulanmaktadır. Ortaöğretim düzeyi eğitimcilerinin oyun/oyunlaştırma tasarım ve uygulaması yapabilmeleri için teknoloji bilgilerinin ve yabancı dil gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir.
- Ortaöğretim düzeyi oyunlaştırma tasarımlarında stratejik düşünceyi besleyen yarışmacı nitelikte oyunlar yerine ucu açık, tasarım odaklı yapı-inşa oyunları pedagojik yönden daha verimli bir alan olacaktır. Eğitimcilerin oyunlaştırma uygulamalarına başvurmaları verimli olmakla birlikte oyunlaştırmanın yarışmacı niteliğine karşı bilinçli olmalarında fayda vardır.
- İleri seviye profesyonel tasarım programları yapı-inşa oyunları, oyunlaştırma ve ciddi oyun arasında kalan daha kolay versiyonlar sunarak ortaöğretim düzeyi eğitime katkı sağlayabilir.
- Yurt dışında yapılan çalışmalarda oyun/oyunlaştırma etkinliklerinin bilişsel ve duyuşsal etkisi yanında sosyal etkisinin de araştırıldığı örneklerle rastlanmaktadır. Türkiye'deki çalışmalarda da sosyal etkiler araştırılabilir.

- Yeni teknolojiler, sosyal yönden öğrencilerin üretimlerini birbirleriyle paylaşacakları açık ve özgür iletişimin fırsatlarını vermektedir. Oyunlaştırma tasarımları öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını artıran sosyal iş birliğine yönelik tasarımlarla geliştirilebilir ve araştırmalar da bu yönde derinleştirilebilir.
- Karar alıcılar eğitimcilerin ve araştırmacıların birlikte çalışabileceği Ar-Ge birimlerinin kurulmasını sağlayarak tasarım ve etki değerlendirmelerinin kurumlaşmasını sağlayabilir.



KAYNAKÇA

- Aarseth, E. J. (2014). *Ludology*. In M. J. P. Wolf, B. Perron (Eds.), *The Routledge Companion to Video Game Studies* (pp. 185-189). Routledge.
- Abt, C. C. (1970). *Serious games*. Viking Press.
- Akan, S. (2021). *Oyun ve etkinlik temelli matematik öğretimi çalışmalarına dair sistematik literatür incelemesi*. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akgül, M. (2022). *Türkiye’de oyun bağımlılığı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin sosyal ağ analizi ile incelenmesi: içerik analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anchor, R. (1978). *History and play: Johan Huizinga and his critics*. *History and Theory*, 17 (1) : 63-93
- Anlı, Ö. F. (2013). *Wittgenstein’da ‘dil-oyunu’ kavramı bağlamında ‘özel dil sorunu’nun ve yeni bir oyun olanağı olarak metafor kullanımının incelenmesi*, Dört Öge.
- Apra, C., Ifenthaler, D. (2021). Towards a framework for the design and evaluation of virtual and augmented reality applications in education. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 263-280. doi: 10.1007/s11423-020-09830-9
- Arkün Kocadere, S. ve Samur, Y. (2016). *Oyundan oyunlaştırmaya*. Eğitim Teknolojileri Okumaları.
- Avrupa Birliği. (2021). European Green Deal.
https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Barak, M., Ziv, N. (2015). Edutainment technologies: Educational games and virtual reality/augmented reality applications. *R&D Management*, 45(3), 409-429.
- Bateson, G. (1972). *A theory of play and fantasy*. The Performance Studies Reader (Ed. Henry Bial), London: Routledge, s. 121-31
- Bateson, P., Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and Innovation*. Cambridge University Press.
- Bateson, P., Martin, P. (2014). *Oyun oyunbazlık yaratıcılık ve inovasyon*, (Çev: Songül Kırgezen), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bateson, P., Martin, P. (2020). *Oyun, oyunseverlik, yaratıcılık ve buluş*, (Çev: Melih Pekdemir), (2. Baskı), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard J. (1990). *Seduction*. New World Perspectives.
- Baudrillard, J. (1995). *Kötülüğün şeffaflığı - aşırı fenomenler üzerine bir deneme*. (Çev: Emel Abora – Işık Ergüden), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2002). *Selected writings*. (Ed. Mark Poster), Stanford University Press

- Baudrillard, J. (2005). *Simülakrlar ve simülasyon*. (Çev: Oğuz Adanır), Ankara:Doğu Batı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2005). *Baştan çıkarma üzerine.*, (Çev. Ayşegül Sönmezay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2011). *Simülakrlar ve simülasyon*. (Çev. Oğuz Adanır), Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Baumann, Z. (2011). *Postmodern etik*, (Çev: Alev Türker), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bellibaş, M. Ş. (2018). Sistematik derleme çalışmalarında betimsel içerik analizi. Eğitim Yönetiminde Araştırma (Edt: K. Beycioğlu, N. Özer, Y. Kondakçı). Ankara: Pegem Akademi. ss. 511-532.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları. Eğitim Yönetiminde Araştırma (Edt: K. Beycioğlu, N. Özer, Y. Kondakçı). Ankara: Pegem Akademi. ss. 507-508.
- Bire, F. N. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretimde kullanılan dijital eğitsel oyunların etkilerinin meta-sentez yoluyla incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods* (5th ed.), Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Boratav, P. N. (1984). *100 soruda Türk folkloru:(inanırlar, töre ve törenler, oyunlar)*. İstanbul: Gerçek Yayınevi
- Bozkurt, A. ve Genç-Kumtepe, E. (2014). *Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: gamification*. Akademik Bilişim, (147-156). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Bozkurt, A. ve Durak, G. (2018). A Systematic review of gamification research: in pursuit of homo ludens. International Journal of Game-Based Learning (IJGBL), 8(3), 15-33.
- Brynskov, M. ve Ludvigsen, M. (2006). *Mock games: a new genre of pervasive play*, DIS '06 Proceedings of the 6th conference on Designing Interactive systems. ACM New York, NY, USA, s. 169 - 78
- Bulut, M. (2007). Curriculum reform in Turkey: A case of primary school mathematics curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(3), 203-212.
- Caillois, R. (1994). *Oyunun tanımı*. Sanat Dünyamız, Oyun Özel Sayısı, Sayı 55, s. 35-41
- Caillois, R. (2001). *Man, play; and game*. (Trs: Mayer Barash), New York: The Free Press of Glencoe.
- Caillois, R. (2015). *Les jeux et les hommes le masque et le vertige*, Éditions Gallimard. (Originally published in 1958)
- Carpendale, J. I. M. (2000). *Kohlberg and Piaget on stages and moral reasoning*. Developmental Review, 20(2), 181-205. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0500>

- Cop, M. R., ve Kablan, Z. (2018). Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52-71.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1982). *Does being human matter? On some interpretive problems of comparative ludology*, Behavioral and Brain Sciences, Vol 5, No 1, 160.
- Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Akış mutluluk bilimi*. (Çev: Semra Kunt Akbaş), Ankara: HYB Yay.
- Csikszentmihalyi, M. (2014) *Applications of flow in human development and education*. Springer, CA.
- Çatak, G. (2009). *Tasarım eğitiminde bilgisayar oyunlarının kullanımına yönelik bir model önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çuhadaroğlu, F., Canat, S., Kılıç, E., Şenol, S., Ruganca, N., Öncü, B., Hoşgör, A. G. Işıklı S., Avcı, A. (2004). *Ergen ve Ruhsal Sorunlar. Durum Saptama Çalışması, Türkiye Bilimler Akademisi Raporları*, Ankara.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining “gamification”*, Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, September 28-30, 2011, Tampere, Finland.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O’Hara, K., Dixon, D. (2011). *Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. Proceedings of the 2011 Annual Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems - CHI EA ’11*.
- Djaouti, D., Alvarez, J., Jessel, J. P., Rampnoux, O. (2011). Origins of serious games. Serious games and edutainment applications, 25-43.
- Domínguez, A., Saenz-De-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., and Martínez- Herráiz, J. J. (2013). *Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes*. Computers & Education, 63(4), 380-392.
- Dursun, Y. (2008). *Oyunun ontolojik durumu: Heidegger, Derrida, Gadamer ve Huizinga* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dursun, İ. , Tümer Kabadayı, E., Yürüyen, H. (2022). *Bilimsel Araştırmalarda İnternet Temelli Anketlerin Kullanımı: Akademisyenlerin Görüş, Tercih ve Kaygıları* . Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 23 (1) , 1-23 . DOI: 10.17494/ogusbd.962271
- Ekin, C. G., Gul, A. (2022). Bibliometric analysis of game-based researches in educational research. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 5(3), 499-517. <https://doi.org/10.46328/ijte.341>

- Erikson, H. E. (1968). *Identity, Youth and Crisis 1*, New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Erneling, C. E. (2014). *The Importance of Jean Piaget*. *Philosophy of the Social Sciences*, 44, 522-535.
- Ergün, M., Özsüer S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 8(2), 269-292
- Flavell, J. H. (1963). *Developmental psychology of Jean Piaget*. D. Van Nostrand.
- Gee, J. P. (2004). *What Video Games Have to Teach us About Learning and Literacy*, Palgrave Macmillan, New York.
- Gibbs, J. C. (2019). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt* (4th ed.). Oxford University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Goffman E. (1956). *The presentation of self in everyday life*. University of Edinburgh.
- Goffman, E. (2012). *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu*. (Çev: Barış Cezar), İstanbul: Metis Yayınları.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal Zeka- Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*. (Çev: Banu Seçkin Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gombrich, E. H. (1973). Huizinga's *Homo ludens*. In: Koops, W.R.H., Kossmann, E.H., van der Plaat, G. (eds) *Johan Huizinga 1872–1972*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-015-0730-1_8
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Griffiths, P. (1989). *Ethology and Ludology*. *History of Religions*, 29 (2), 174-177.
- Grimes, S. M. and Feenberg, A. (2009) Rationalizing Play: A Critical Theory of Digital Gaming, *The Information Society*, 25: 2, 105 118, DOI: [10.1080/01972240802701643](https://doi.org/10.1080/01972240802701643)
- Gros, L., Debue, N., Lete, J., van de Leemput, C. (2020). Video Game Addiction and Emotional States: Possible Confusion Between Pleasure and Happiness?. *Frontiers in psychology*, 10, 2894. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02894>
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1982). *Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry*. *ECTJ*, Vol. 30, No. 4, 233-252.
- Gümüş, P. ve Gündoğan, S. (2010). *Richard Schechner ve Performans Kuramı*. *Mimesis Tiyatro/Çeviri ve Araştırma Dergisi*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, Sayı:17, s. 15-26.
- Hamari, J. and Koivisto, J. (2013) *Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise*, In 3031 Proceedings of the European Conference on Information Systems, June 5-8, 2013, Utrecht, The Netherlands

- Hamari, J. (2013). *Transforming homo economicus into homo ludens: A field experiment on gamification in a utilitarian peer-to-peer trading service. Electronic Commerce Research and Applications*, 12(4), 236–245.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Boston: Beacon Press. (Originally published in German in 1938).
- Huizinga, J. (1980). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Routledge & Kegan Paul, London. Beacon Press. (Originally published in German in Switzerland in 1944).
- Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens – Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*. (Çev: M. A. Kılıçbay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hung, A. C. Y. (2017). *A critique and defence of gamification*. *Journal of Interactive Online Learning*, 15 (1), 57-72.
- Huotari, K., Hamari, J. (2012). *Defining gamification: a service marketing perspective*, In *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference*, October 3-5, Tampere, Finland, ACM, pp. 17-22.
- Irmak A., Erdoğan, S. (2016). Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128 - 137.
- Jauneaux, R. (2020). Gamification is not Ludification, <https://romanjnx.medium.com/gamification-is-not-ludification-36bb22f70e93> Erişim Tarihi: 12.09.2022
- Juul, J. (2005). *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press.
- Juul, J. (2013): *First Use of “Ludology”: 1951*, Blog post on *The Ludologist*. <http://www.jesperjuul.net/ludologist/first-use-of-ludology-1951> Erişim Tarihi: 12.05.2021
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Fransisco: John Wiley & Sons.
- Karaçam, Z. (2013). *Sistemik derleme metodolojisi: Sistemik derleme hazırlamak için bir rehber*. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemsirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 6(1), 26-33.
- Karagiorgas, D. N. and Niemann, S. (2017). *Gamification and Game-Based Learning. Journal of Educational Technology Systems*, 45(4), 499–519.
- Karamustafaoğlu, O., ve Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel Oyunlar Üzerine Yapılan Ulusal Bilimsel Araştırmaların İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 1-25.
- Karataş, E. (2014). *Eğitimde Oyunlaştırma: Araştırma Eğilimleri*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) , 15 (2), 315-333.
- Kaya, R. (2005). *Eğitim-Öğretimde Oyun – Geleneksel Kültürümüzdeki Oyun Zenginliği ve Bunların Eğitsel İşlevi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınlanmamış Bitirme Tezi.

- Kaya, R. (2013). *Gençlik Müzik Festivallerinin Oyunbilimsel Değerlendirmesi – Oyunbazlar, Aylaklar, Curcunabazlar*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Antropoloji Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kaytez, N., Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014 (2), 110-122.
- Király, O., Slecza, P., Pontes, H. M., Urbán, R., Griffiths, M. D., Demetrovics, Z. (2020). Validation of the Ten-Item Internet Gaming Disorder Test (IGDT-10) and evaluation of the nine DSM-5 Internet Gaming Disorder criteria. *Addictive Behaviors*, 105, 106334. doi: 10.1016/j.addbeh.2020.106334.
- Kitchener, R. F. (1991). Jean Piaget: The Unknown Sociologist? *The British Journal of Sociology*, 42(3), 421–442. <https://doi.org/10.2307/591188>
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri . *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 1 (17), 231-238.
- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z., Çalışkan, M. (2001). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. New York: Penguin Books.
- Koestler, A. (1970). *The act of creation*. New York: MacMillan.
- Kohlberg, L. (1970). Education For Justice: A Modern Statement Of The Platonic View. In *Moral Education: Five Lectures* (pp. 56-83). Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674424944.c3>
- Kohlberg, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. In P. B. Baltes & K. W. Schaie (Eds.) *Life-span developmental psychology* (pp. 179–204). New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. *New Directions for the Child and Adolescent Development*, 2, 83-87.
- Kohlberg, L. and Power, C. (1981). Moral Development, Religious Thinking, And The Question Of A Seventh Stage. *Zygon®*, 16: 203-259. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9744.1981.tb00417.x>
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. Vol. 2. Harpercollins College Div.
- Kuss, D. J., Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(2), 278-296.
- Lapsley, D. K. (1996). *Moral psychology*. Westview Press.
- Larsen, L. J. (2019). Play and Gameful Movies: The Ludification of Modern Cinema. *Games and Culture*, 14(5), 455-477. <https://doi.org/10.1177/1555412017700601>
- Larson, K. (2019). *Serious Games and Gamification in the Corporate Training Environment: a Literature Review*. TechTrends.

- Lastowka, G. (2009). *Rules of Play*. Games and Culture, Vol: 4, No:4, s. 379-395.
- Lee, J. J., Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange quarterly*, 15(2), 146.
- Maigaard, P. (1951). *About Ludology*. <https://issuu.com/larskonzack/docs/maigaardludology> Erişim Tarihi: 12.05.2021
- Malaby, T. M. (2007). *Beyond Play: A New Approach to Games*. Games and Culture, Vol: 2, No: 2, s. 95-113.
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Alias, A. (2021). Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education. *Sustainability*, 13(4), 2247. doi: 10.3390/su13042247
- Maslow, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation*. *Psychological Review*, 50, 370-396
- Masters, P. A. (2008). *Play Theory, Playing and Culture*. *Sociology Compass* 2, George Mason Uni, s. 856-869.
- Matallaoui, A., Koivisto, J., Hamari, J., Zarnekow, R. (2017). How effective is "exergamification"? A systematic review on the effectiveness of gamification features in exergames. In *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences 2017*. University of Hawai'i at Manoa.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. New York: Penguin Press
- Myers, D. (2006). *Signs, Symbols, Games, and Play*. Games and Culture, Vol: 1, No: 1, Loyola Uni, s. 47-51.
- Nicholson, S. (2012, June). A User-Centered Theoretical Framework for Meaningful Gamification. Paper Presented at *Games+Learning+Society 8.0*, Madison, WI.
- Nicolopoulou, A. (1993). *Play, Cognitive Development, and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond*. *Human Development*, 36(1), 1–23.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 37 (2) , 137-169.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, Principles, And Issues* (5th ed.) ,Boston Pearson Education Inc.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, And Issues* (7th global ed.) ,Boston Pearson Education Inc.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim Programı Temelleri, İlkeler ve Sorunlar* (Çev: Arı, A.) (2. Baskı), Eğitim Yayınevi, Ankara.
- Oskay, Ü. (2000). *XIX. Yüzyıldan Günümüze Kitle İletişiminin Kültürel İşlevleri – Kuramsal Bir Yaklaşım*. (3. Baskı), İstanbul: Der Yayınları.
- Özgür, H., Çuhadar, C. ve Akgün, F. (2018). Eğitimde oyunlaştırma araştırmalarında güncel eğilimler. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1479-1488.

- Parten, M. B. (1932). *Social Participation among Pre-School Children*. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, 243-269.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation And Research Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi, 2001)
- Piaget, J. (1948). *The moral judgment of the child*. (Trs: Marjory Gabain), Illinois: The Free Press. (Originally published in French in 1932).
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton. (Originally published in French in 1945).
- Piaget, J. (1966). Response to Brian Sutton-Smith. *Psychological Review*, 73, 111–112.
- Piaget, J. and Inhelder, B. (1969) *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Plass, J. L., Homer, B. D. and Kinzer, C. K. (2015). *Foundations of Game-Based Learning*. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. *On The Horizon*, 9, 3-6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9, 1-6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Raessens, J. (2006). Playful Identities, or the Ludification of Culture. *Games and Culture*, 1(1), 52–57. <https://doi.org/10.1177/1555412005281779>
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw Hill.
- Sailer, M., Homner, L. (2020). The Gamification of Learning: a Meta-analysis. *Educ Psychol Rev* 32, 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Salen, K. and Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play - Game Design Fundamentals*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England
- Schechner, R. (1976). *Selective Inattention: A Traditional Way of Spectating Now Part of The Avant-Garde*. The MIT Press, *Performing Arts Journal*, Vol: 1, s. 8-19.
- Schechner, R. (1992). *Invasions Friendly and Unfriendly: The Dramaturgy of Direct Theater*. *Critical Theory of Performance*, (Ed. Janelle G. Reinelt and Joseph R. Roach), Michigan: University of Michigan Press, s. 88-106
- Schechner, R. (1995). *Between Theatre and Anthropology*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Schechner, R. (1995). *The Future of Ritual – Writings on Culture and Performance*. London and New York: Routledge.

- Schechner, R. (2010). *Akademide Tiyatro İçin Yeni Bir Paradigma*. (Çev: Ayşan Sönmez), Mimesis Tiyatro/Çeviri Araştırma Dergisi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, Sayı 17, s. 59-65
- Schechner, R. (2010). *Tiyatro, Kültürlerarasıcılık, Sosyal Avangard... Richard Schechner ile Söyleşi*. (Röp. Duygu Dalyanoğlu), Mimesis Tiyatro/Çeviri Araştırma Dergisi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, Sayı 17, s. 27-45
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2014) *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa.
- Sevinç, M. (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Sezgin, S. (2018). *Çevrimiçi dersler için uyarlanabilirliğe dayalı oyunlaştırma tasarımı ilkelerinin incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Sezgin, S, Bozkurt, A, Yılmaz, E. ve Van Der Linden, N. (2018). *Oyunlaştırma, Eğitim ve Kuramsal Yaklaşımlar: Öğrenme Süreçlerinde Motivasyon, Adanmışlık ve Sürdürülebilirlik*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (45), 169-189.
- Siegal, M. (1980). Kohlberg Versus Piaget: To What Extent Has One Theory Eclipsed The Other? *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 26(4), 285–297. <http://www.jstor.org/stable/23084039>
- Simões, J., Redondo, R. D., Vilas, A. F. (2013). *A social gamification framework for a K-6 learning platform*. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345–353.
- Sönmez, V. (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Spires, H. A., Rowe, J. P., Mott, B. W., Lester, J. C. (2011). Efficacy of game-based learning: An empirical study. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 21(2), 43-65.
- Stenros, J. (2015). *Playfulness, Play, and Games A Constructionist Ludology Approach*. Tampere, Tampere University Press.
- Suits, B. (1978). *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*. Toronto: University of Toronto Press.
- Suits, B. (1995). *Çekirge - Oyun Yaşam ve Ütopya*. (Çev: Süha Sertabiboğlu), İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Sutton-Smith, B. (1971). Piaget on play: A critique. In R. E. Herron & B. Sutton-Smith (Eds.) *Child's play* (pp. 326-336). New York: Wiley.
- Sutton-Smith, B. (1997). *Play and Ambiguity*, USA: Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (2000). *A Formal Analysis of Game Meaning*. USA: Western Folklore.

- Sutton-Smith B. (2008). Play theory: a personal journey and new thoughts. *American Journal of Play* 1 80–123.
- Şimşek, E., Karakuş Yılmaz, T. (2020). Türkiye'de Yürütülen Dijital Oyun Bağımlılığı Çalışmalarındaki Yöntem ve Sonuçların Sistemik İncelemesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1851-1866. doi: 10.24106/kefdergi.3920
- Tasleem, U. (2017). Ahlaki sorumluluk aracı olarak oyun tasarımı. İzmir: Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Turner, V. (1974). *Liminal To Liminoid, in Play, Flow, and Ritual: An Essay in Comparative Symbolology*. Rice University Studies, Vol: 60, No:3, s. 53-92.
- Turner, V. (1975). *Dramas, Fields, and Metaphors: Symbolic Action in Human Society*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: PAJ Publications.
- Turner, V. (1983). *Dramas, Fields and Metaphors Symbolic Action in Human Society*. London: Cornell University Press.
- Turner, V. (1986). *Body Brain and Culture*. Performing Arts Journal, Vol.10, No:2, pp. 26-34
- Turner, V. (2007). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New Brunswick (USA) and London (UK): Aldine Transaction Publishing.
- Uz Bilgin, C., Gul, A. (2020). Investigating the Effectiveness of Gamification on Group Cohesion, Attitude, and Academic Achievement in Collaborative Learning Environments. *TechTrends* 64, 124–136). <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00442-x>
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds.). MIT Press. <https://doi.org/10.1037/11193-000>
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.
- Walz S. P. and Deterding S. (2014). *The gameful world: approaches issues applications*. MIT Press.
- Walther, B. K. and Larsen, L. J. (2020). *Gamification and Beyond: The Case of Ludification*. In Games and Learning Alliance: 9th International Conference, GALA 2020, Laval, France, December 9–10, 2020, Proceedings. Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, 125–134. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63464-3_12
- Winnicott, D. W. (2013) *Oyun ve Gerçeklik*, (Çev: Tuncay Birkan), İstanbul: Metis Yayınları.
- Wittgenstein, L. (1986). *Philosophical investigations*. Basic Blackwell. (Originally published in German in 1953).
- Wittgenstein, L. (2014). *Felsefi Soruşturmalar*, (Çev: Haluk Barışcan), İstanbul: Metis Yayınları.

- Yavuzer, H. (2008). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. (13.Basım) İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yeşilyurt, F. (2018). Türkiye’de Eğitim-Öğretim Alanında Yapılan Bilgisayar Oyunları Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi . OPUS International Journal of Society Researches , 9 (16) , 1506-1524 . DOI: 10.26466/opus.476837
- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim Sosyolojisi Perspektifi ile Piaget ve Vygotsky’nin Bilişsel Gelişim Kuramları Üzerine Sosyolojik Bir Analiz Denemesi . Bartın University Journal of Faculty of Education , 5 (2) , 617-628 . DOI: 10.14686/buefad.v5i2.5000191537
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11.b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2016). *Oyunlaştırma temelli 'öğretim ilke ve yöntemleri' dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep.
- Yıldız, A. (2022). Bir Araştırma Metodolojisi Olarak Sistematik Literatür Taramasına Genel Bakış . Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , AÜSBD Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Özel sayısı , 367-386 . DOI: 10.18037/ausbd.1227366
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.
- Yu, M., Wu, C. H. (2017). Exploring the major trends and applications of digital transformation. *Journal of Industrial and Production Engineering*, 34(2), 92-104.
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, Article 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>.
- Zicherman, G. and Cunningham, C. (2011) *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O’Reilly Media.

Ek 1- Veri Setini Oluşturan Tezler ve Kodları

YIL	TEZ TÜRÜ	ÜNİVERSİTE	TEZ ADI	YAZAR	KODU
2022	Doktora	Sakarya Üniversitesi	Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programının Ergenlerde Öznel İyi Oluş ve Dijital Oyun Bağımlılığına Etkisi	Sinem FARİZ	D1
2022	Yüksek Lisans	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Oyun Alıştırmaları Modelinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Voleybol Bilgi, Beceri ve Oyun Performanslarına Etkisi	Nergiz ERDEM	Y1
2022	Yüksek Lisans	Yıldız Teknik Üniversitesi	Meslek Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Medya ve Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri ile Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi	Esra ŞERAN	Y2
2022	Yüksek Lisans	Fırat Üniversitesi	Lise Öğrencilerinin Oyun Bağımlılık Düzeyleri, Davranış Problemleri ve Genel Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler	Müge VURAL	Y3
2022	Doktora	Hacettepe Üniversitesi	Ergenlerde Teknoloji Kullanımının Öz-Belirleme Kuramı Temelinde İncelenmesi	İlker KABA	D2
2021	Doktora	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Tutumları ile Oyunsallık ve Sporda Sosyal Davranışlarının İncelenmesi	Serhat ÜSTÜNDAĞ	D3
2021	Yüksek Lisans	Bahçeşehir University	Analysis Of the Digital Game Addiction of High School Students in Terms Of The Relationship Between Loneliness And Internet Parenting Styles, And Investigation Of Digital Game Addiction In Terms Of Various Demographics	Vesile Derya ÇAKIR	Y5
2021	Yüksek Lisans	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığının Yordayıcıları Olarak Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri ve Gelecek Beklentileri	Sedat ATEŞ	Y6
2021	Yüksek Lisans	Maltepe Üniversitesi	Lise Öğrencilerinin Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Hande BARIŞIK	Y7
2021	Doktora	Gazi Üniversitesi	Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Motivasyonları ile Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonlarının İncelenmesi	Hasan GÜLER	D4
2021	Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi	Bilgisayar Oyunu Oynama Davranışının Lise Öğrencilerinin Temel Psikolojik İhtiyaçları ile İlişkisi	Egemen Volkan ÖZGÜN	Y8
2020	Yüksek Lisans	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Lise Öğrencilerinde İnternet Oyun Oynama Bozukluğu ve Aleksitimi İlişkisinde Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü	Ahmet Burak GÜRSOY	Y9
2020	Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Ergenlerin Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ve Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Esra BORAN	Y10
2020	Yüksek Lisans	Biruni Üniversitesi	Ergenlerin Öznel İyi Oluşu Arttırma Stratejileri, Oyun Bağımlılığı ve Akran İlişkilerinin, Öznel İyi Oluş ile İlişkisinin İncelenmesi	Gülçin YAVAŞ	Y11
2019	Yüksek Lisans	İnönü Üniversitesi	Ortaöğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyleri ile İnternet ve Oyun Bağımlılığı İlişkisi	Nurcan ALAGÖZ	Y12

2019	Yüksek Lisans	İstanbul Aydın Üniversitesi	Lisede Okuyan Öğrencilerde Dijital Oyun Bağımlılığı, Aleksitimi Karakter Özelliği ve Gözlerden Zihin Okuma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Selda SUAK	Y13
2019	Yüksek Lisans	Çağ Üniversitesi	Lise Öğrencilerinde Fonksiyonel Olmayan Tutumların Sigara Kullanımı ve Dijital Oyun Bağımlılığı ile İlişkisi	Tevhide YILDIZ	Y14
2019	Yüksek Lisans	Ege Üniversitesi	Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı, Dijital Oyun Bağımlılığı ve Sosyal Medyaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Şebnem USLU	Y15
2019	Yüksek Lisans	Karadeniz Technical University	The Use of Gamification Among High School Students to Enhance EFL Learning	Esra KAVAKLI DUMAN	Y17
2019	Yüksek Lisans	Marmara Üniversitesi	Probleme Dayalı Öğretimin Farklı Öğrenme Stilleri ve Zekâ Alanlarına Sahip Öğrencilerin Asitler ve Bazlar Konusunu Öğrenmeleri Üzerine Etkisi	Tuğba KUMBASAR	Y18
2019	Yüksek Lisans	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Ergenlerin Bir Boş Zaman Aktivitesi Olarak İnternet Tabanlı Oyun Bağımlılıklarının Şiddet Eğilimine Etkisi	Gülden KARAKAYA	Y19
2019	Yüksek Lisans	Bayburt Üniversitesi	Ergenlerde Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi	Nurseven KAĞIZMANLI	Y20
2019	Yüksek Lisans	Pamukkale Üniversitesi	Futbol Oyununun Öğretiminde Taktik Oyun Yaklaşımının Erişmeye Etkisi	Okan KAYHAN	Y21
2018	Yüksek Lisans	Dicle Üniversitesi	Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar ile Bilgisayar Oyunlarının 9. Sınıf Öğrencilerinin Fizik (Kuvvet, Newton'un Hareket Yasaları Ve Sürtünme Kuvveti) Başarısı İle Bilimsel Süreç Becerilerinin Düzeylerine Etkisinin Karşılaştırılması	Zehra YILDIRIM	Y23
2018	Yüksek Lisans	Bahçeşehir University	Relational And Comparative Analysis On Social Networking, Smartphone, And Game Addictions	Bülent ERTAŞ	Y24
2018	Yüksek Lisans	Bahçeşehir University	Effects Of Gamification On Academic Achievement And Motivation in Second Language Learning	Onur HÜNER	Y25
2018	Doktora	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Motivasyonel Görüşme Tekniğine Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı Düzeylerine Etkisi	Kemal ÖZCAN	D5
2018	Doktora	Hacettepe Üniversitesi	Bilgisayar Animasyonları Destekli 5E Öğrenme Modelinin “Tepkimelerde Hız ve Denge” Konusunda Akademik Başarı Üzerine Etkisi	Burak GÜNEŞ	D6
2018	Yüksek Lisans	Atatürk Üniversitesi	Tarih İçerikli Strateji Oyunlarının 10. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Tutumları ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi	Ramazan OĞUL	Y26
2018	Yüksek Lisans	Bahçeşehir Üniversitesi	Oyunlaştırılmış Bir Soru Cevap Aracının Meslek Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarı ve İçsel Motivasyonuna Etkisi	Murat ŞAHİN	Y27
2017	Doktora	Gazi Üniversitesi	Basketbol Ünitesinde Taktik Oyun Yaklaşımının Lise Öğrencilerinin	Burak GÜNEŞ	D7

			Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi		
2017	Yüksek Lisans	Atatürk Üniversitesi	Lise Öğrencilerinin İnternet ve Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ile Asilık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Esra EYYUPOĞLU	Y28
2017	Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	Dijital Oyun Tabanlı Yaklaşım ile Yazılım Geliştirme Öğretimi	Davut ALAN	Y29
2016	Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi	Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılıklarının İncelenmesi: Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği	Özgür ÇUKURLUÖZ	Y30
2016	Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi	Ergenlerde İnternet ve Problemli İnternet Kullanım Davranışının İncelenmesi	Aykut GÜNLÜ	Y31
2016	Yüksek Lisans	Marmara Üniversitesi	Beden Eğitimi ve Spor Dersinin 12. Sınıf Öğrencilerinin Beklentilerini Karşılama Düzeyinin İncelenmesi	Remzi EŞKİL	Y32
2016	Yüksek Lisans	Sakarya Üniversitesi	Oyunlaştırmayla Öğrenmenin Meslek Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Öğrenme Stratejileri Kullanımı Üzerine Etkisi	Necmettin Alp AR	Y33
2015	Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi	Eğitsel Amaçlı Bilgisayar Oyunlarının Coğrafya Derslerinde Kullanılmasının Öğrenci Görgülerine Göre Değerlendirilmesi	Tayfur BAKIR	Y34
2015	Yüksek Lisans	Atatürk Üniversitesi	Kurmacılık Yaklaşımı ile Dijital Oyun Ortamında Tasarım Yapmanın, Lise Öğrencilerinin Geometri Başarı, Özyeterlilik ve Uzamsal Becerilerine Etkisi	Murat AKBAY	Y35
2014	Doktora	İstanbul Üniversitesi	Ergenlerin Çevrim İçi Oyunlardaki Deneyimleri ve Oyuna İlişkin Tutumlarının İncelenmesi	Ferahim YEŞİLYURT	D8
2013	Yüksek Lisans	Bahçeşehir University	The Effects of Digital Game Based Learning on Performance and Motivation for High School Students in Computer Science Education	Burcu YURDAARMAĞAN	Y36
2012	Doktora	Balıkesir Üniversitesi	Elektrogame Eğitsel Oyununun Tasarlanıp Geliştirilerek Basit Elektrik Devreleri Konusunda Bilişsel ve Duyuşsal Değişkenlere Etkisinin İncelenmesi	Mehmet Emin KORKUSUZ	D9
2010	Yüksek Lisans	Anadolu University	The Effect of Language Games On Learning Irregular Past Tense Verbs: A Study With 9th Grade Turkish Students	Şükriye Selin ÇİFTÇİ	Y37
2009	Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi	Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Lise Öğrencilerinin İnternete İlişkin Bilgi Düzeyi Performansına Etkisi: Quest Atlantis Örneği	Sedef SERT	Y38
2006	Yüksek Lisans	Çukurova Üniversitesi	Oyun Yoluyla Fransızca Öğretimi	Kadriye SUSÜZER	Y40
2007	Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi	Oyun Tekniği ve Arapça Öğretiminde Kullanımı	Gürkan DAĞBAŞI	Y39
2005	Yüksek Lisans	Abant İzzet Baysal University	Teaching English Grammar Through Games To Adolescents	Sibel ATAÖVER	Y41

Ek 2- Ortaöğretimde “Oyun” Konulu Tezlerde Anahtar Kelimeler Listesi

Anahtar Kelimeler Listesi

Adil Oyun Davranışları	Dijital Oyun	İnternet Oyun Oynama Bozukluğu	5E Öğrenme Modeli
Akademik Başarı	Dijital Oyun Bağımlılığı	Katılım	Öğrenme Stilleri
Akademik Başarı	Dijital Oyun Bağımlılığı	Kimya	Öğretim
Akademik Başarı	Dijital Oyun Bağımlılığı	Kimya Öğretimi	Ölçek
Akademik Başarı	Dijital Oyun Bağımlılığı	Kontrol Odağı	Ölçek Geliştirme
Akademik Erteleme	Dijital Oyun Bağımlılığı	Kurmacılık Yaklaşımı	Ölçek Geliştirme
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Dijital Oyun Türleri	Liderlik Tahtası	Öz-Belirleme Kuramı
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Dijital Oyun Yöntemi	Lise Öğrencileri	Öz-Belirleme Kuramı
Akran İlişkileri	Dijital Oyunlar	Lise Öğrencileri	Özerklik
Akran İlişkileri	Dil Başarısı	Lise Öğrencileri	Öznel İyi Oluş
Aleksitimi	Duygu Düzenleme	Lise Öğrencileri	Öznel İyi Oluş
Animasyon	Duyuşsal Alan	Mantıksal Düşünme Yeteneği	Öznel İyi Oluş
Asilik	Düzenli Egzersiz	Medya	Öznel İyi Oluşu Artırma Stratej.
Asit- Baz	Eğitim Psikolojisi	Meslek Lisesi Öğrencileri	Özyeterlilik
Bağımlılık	Eğitimde Dijital Oyun	Meta-Sentez	Pozitif Psikoloji
Bağımlılık	Eğitimde Dijital Oyunlar	Motivasyon	Probleme Dayalı Öğrenme
Bağımlılık	Eğitimsel Oyunlar	Motivasyon	Problemlı İnternet Kullanımı
Bağımlılık	Eğitsel Bilgisayar Oyunları	Motivasyon	Psiko-Eğitim Programı
Basketbol	Eğitsel Bilgisayar Oyunları	Motivasyonel Görüşme	Psikolojik İhtiyaçlar
Başa Çıkma Stratejileri	Eğitsel Bilgisayar Oyunları	MSLQ	Psiko-Motor Alan
Başarı	Eğitsel Oyun Tasarımı	Ortaöğretim	Saldırganlık
Beceri Gelişimi	Eğlence-ticari oyunlar	Ortaöğretim	Sanal laboratuvar
Beden Eğitimi Dersi	Eğlenerek Öğrenme	Oyun	Sigara Kullanımı
Beden Eğitimi ve Spor	Ergenlik	Oyun	Sosyal Davranış
Beklenti Karşılama Düzeyi	Ergenlik	Oyun	Sosyal Medya
Benlik Saygısı	Ergenlik	Oyun	Sosyal Medya
Beslenme Bilgisi	Ergenlik	Oyun	Sosyal Medya Bağımlılığı
Beş Faktör Kişilik Özellikleri	Ergenlik	Oyun	Sosyal Medya Bağımlılığı
Bilgisayar Dersi	Ergenlik	Oyun	Sosyalleşme Düzeyi
Bilgisayar Destekli Eğitim	Ergenlik	Oyun	Spor Sakatlıklarında İlk Yardım
Bilgisayar Oyunları	Ergenlik	Oyun Alıştırmaları Modeli	Strateji
Bilgisayar Oyunları	Ergenlik	Oyun Bağımlılığı	Süreç-Aşamalı Resim
Bilimsel Süreç Becerileri	Ergenlik	Oyun Bağımlılığı	Şiddet
Bilişim Serüveni	Ergenlik	Oyun Bağımlılığı	Taktik Oyun Yaklaşımı
Bilişim Teknolojileri	Fizik Başarısı	Oyun Bağımlılığı	Taktik Oyun Yaklaşımı
Bilişsel Alan	Fizik Eğitimi ve Oyun	Oyun Elementleri	Tarih Öğretimi
Boş Zaman	Fiziksel Aktivite	Oyun Elementleri	Tarih tutumu
Coğrafya Öğretimi	Fiziksel Aktivite	Oyun Kuralları Bilgisi	Tasarım ve Geliştirme
Çevrim İçi Oyun Deneyimi	Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar	Oyun Motivasyonu	Araştırması
Çevrimiçi Oyun	Fonksiyonel Olmayan Tutumlar	Oyun Öğeleri	Teknoloji Kullanımı
Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı	Futbol	Oyun Öğeleri	Teknolojik Bağımlılık
Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı	Gelecek Beklentisi	Oyun Performans	Temel Psikolojik İhtiyaçlar
Çevrimiçi Oyunlar	Geleneksel Öğretim Yöntemi	Oyun Tabanlı Öğrenme	Tepkimelerde Hız ve Denge
Çoklu Zekâ	Geleneksel Yaklaşım	Oyun Tabanlı Öğretim	Tutum
Davranış Problemleri	Genel Erteleme	Oyun Türleri	Uzamsal Beceri
			Video Oyun

Değerlendirme Formu	Genel Not Ortalaması	Oyunda Tasarım	Video Oyun
Dijital Bağımlılık	Grammer Öğretimi	Oyunlaştırma	Video Oyun
Dijital Eğitsel Oyun	İçsel Motivasyon	Oyunlaştırma	Video Oyunları
Dijital Oyun	İhtiyaç Doyumu	Oyunlaştırma	Voleybol
Dijital Oyun	İlişkisellik	Oyunlaştırma	Yabancı Dil
Dijital Oyun	İnternet	Oyunsallık	Yabancı Dil Öğretim Teknikleri
Dijital Oyun	İnternet Bağımlılığı	Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamları	Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri
Dijital oyun	İnternet Bağımlılığı	Öğrenci Motivasyonu	Yalnızlık
Dijital Oyun Bağımlılığı	İnternet Bağımlılığı	Öğrenme Başarısı	Yapılandırıcılık
Dijital Oyun Bağımlılığı	İnternet Bağımlılığı	Öğrenme Stili	Yazılım Geliştirme Öğretimi
Dijital Oyun Bağımlılığı	İnternet Kullanımı	Rozetler	Yeterlilik
Dijital Oyun Tabanlı Yaklaşım			

