



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS TEZİ

OYUNLAŞTIRMA KULLANICI TÜRLERİ
BAĞLAMINDA ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE
KATILIM MOTİVASYONLARININ
İNCELENMESİ: İLİŞKİSEL, YORDAYICI VE
KARAR AĞACI TEMELLİ BİR ANALİZ

SEFER METE

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2025

T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ ANABİLİM
DALI

**Oyunlaştırma Kullanıcı Türleri Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi
Dersine Katılım Motivasyonlarının İncelenmesi: İlişkisel, Yordayıcı ve Karar Ağacı
Temelli Bir Analiz**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sefer METE

Danışman: Doç. Dr. SERDAR ÖZÇETİN

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.



23/ 06 / 2025

SEFER METE

İmzası

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sefer METE ‘nin bu çalışması 09.07.2025 tarihinde jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Doç. Dr. Kenan IŞILDAK

Üye : Doç. Dr. Meriç ERASLAN

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Serdar ÖZÇETİN

YÜKSEK LİSANS/ DOKTORA TEZİNİN/ DÖNEM PROJESİNİN ADI:

Oyunlaştırma Kullanıcı Türleri Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Katılım Motivasyonlarının İncelenmesi: İlişkisel, Yordayıcı ve Karar Ağacı Temelli Bir Analiz

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanma sürecinde, bilgi birikimi, rehberliği ve akademik yönlendirmeleriyle yolumu aydınlatan değerli danışmanım Doç. Dr. Serdar Özçetin'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Kendisinin sabrı, desteği ve akademik vizyonu, bu çalışmanın şekillenmesinde ve tamamlanmasında büyük katkı sağlamıştır. Sadece bilimsel anlamda değil, akademik etik ve ahlaka uygun çalışma disiplini kazanmamda da değerli katkıları olmuştur. En yoğun çalışma dönemlerimizde dahi birlikte çalışmaktan büyük bir mutluluk duyduğum kıymetli danışmanımla, bundan sonraki süreçte de akademik iş birliklerimizi sürdürerek alanyazına katkı sunmaya devam edeceğimizi ümit ediyorum.

Bu süreçte her koşulda yanımda olan, maddi ve manevi destekleriyle bana güç veren sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim. Varlıklarıyla her zaman yanımda olduklarını hissettiren, bana inanan ve motive eden bütün diğer aile büyüklerimin de desteği olmadan bu süreci aynı azimle tamamlamam mümkün olmazdı.

Ayrıca bu çalışma sürecinde desteğini esirgemeyen, veri toplama aşamasında katkı sağlayan değerli beden eğitimi öğretmeni Alper Katman'a, araştırmanın yürütüldüğü kurumun idarecilerine ve bana her anlamda destek olan okul yetkililerine teşekkür ederim. Bu araştırmaya doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sunan tüm kişi ve kurumlara da içten şükranlarımı sunarım.

Sefer METE
ANTALYA, 2025

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin kullanıcı türleri ile beden eğitimi dersine yönelik katılım motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemek, demografik değişkenlere göre farklılıkları belirlemek ve kullanıcı türlerinin motivasyon üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 407 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak Demir-Tekkurşun (2023) tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi Dersine Katılım Motivasyonu Ölçeği” ve Marczewski (2015) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması yapılan “Oyunlaştırma için Kullanıcı Türleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada demografik değişkenlere göre motivasyon ve kullanıcı türleri farklılıkları Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleriyle, değişkenler arası ilişkiler Spearman korelasyon ile, yordayıcı ilişkiler ise çoklu regresyon ve CHAID analizleriyle incelenmiştir.

Analizler sonucunda; cinsiyet, sınıf düzeyi, tercih ettikleri oyun türü, oyun oynama tercihleri ve oyun unsuru tercihleri gibi değişkenlerin hem motivasyon hem de kullanıcı türlerinde anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmüştür. Özellikle 5. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek içsel motivasyon düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre de oyuncu ve oyunbozan türlerinde erkeklerin anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı saptanmıştır.

Kullanıcı türleri ile motivasyon alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; sosyalleşen, özgür ruhlu, başaran, yardımsever ve oyuncu türlerinin içsel ve dışsal motivasyonla pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği, buna karşılık oyunbozan türünün ise motivasyonla negatif yönde ilişki gösterdiği bulunmuştur.

Gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; içsel motivasyon üzerinde sosyalleşen kullanıcı türünün pozitif yönde, özgür ruhlu ve oyunbozan türlerinin ise negatif yönde anlamlı yordayıcılar olduğu belirlenmiştir ($R^2 = .167$). Dışsal motivasyon modeli de benzer şekilde anlamlı bulunmuş ve başaran, oyuncu türleri dışsal motivasyonun pozitif yordayıcıları olarak öne çıkmıştır ($R^2 = .135$). Motivasyonsuzluk değişkeni, analiz kapsamına alınmamıştır çünkü regresyon amacıyla yeterli normallik ve lineerlik varsayımları sağlanamamıştır.

Ek olarak uygulanan CHAID (Chi-Square Automatic Interaction Detection) analizleri, içsel motivasyon üzerinde etkili en temel değişkenin sınıf düzeyi olduğunu; dışsal motivasyon üzerinde ise cinsiyet ve kullanıcı türleri etkileşimlerinin belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle oyuncu ve başaran türleri, daha yüksek dışsal motivasyon düzeyleriyle ilişkilendirilmiştir.

Elde edilen bulgular, oyunlaştırma uygulamalarının bireysel demografik farklılıkları dikkate alarak tasarlanması gerektiğini ve oyunlaştırma temelli öğretim süreçlerinde kullanıcı türlerinin motivasyon üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, kullanıcı türleri, dijital oyunlar, beden eğitimi, öğrenci motivasyonu, oyun unsurları, içsel motivasyon, dışsal motivasyon.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between gamification user types and participation motivation in physical education classes among middle school students, to identify differences based on demographic variables, and to determine the predictive effect of user types on motivation. In this context, data collected from a total of 407 students enrolled in 5th, 6th, 7th, and 8th grades were analyzed.

As data collection tools, the “Motivation Scale for Participation in Physical Education Course” developed by Demir-Tekkurşun (2023) and the “Gamification User Types Hexad Scale” originally developed by Marczewski (2015) and adapted into Turkish were used. Differences in motivation and user types based on demographic variables were analyzed using Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests, relationships between variables were examined using Spearman correlation analysis, and predictive relationships were evaluated through multiple regression and CHAID analyses.

The analyses revealed that variables such as gender, grade level, preferred game type, game play preference, and preferred game element caused significant differences in both motivation and user types. In particular, 5th grade students were found to have higher levels of intrinsic motivation compared to 7th and 8th grade students. Gender-based analysis indicated that male students scored significantly higher in the "player" and "disruptor" user types.

In terms of the relationship between user types and motivation sub-dimensions, it was found that the "socializer", "free spirit", "achiever", "philanthropist", and "player" types were positively associated with both intrinsic and extrinsic motivation, while the "disruptor" type was negatively associated with motivation.

The results of the multiple linear regression analysis showed that the "socializer" user type was a significant positive predictor of intrinsic motivation, while the "free spirit" and "disruptor" types were significant negative predictors ($R^2 = .167$). Similarly, in the extrinsic motivation model, the "achiever" and "player" types emerged as significant positive predictors ($R^2 = .135$). The motivation sub-dimension was excluded from regression analysis due to unmet assumptions of normality and linearity.

Furthermore, CHAID (Chi-Square Automatic Interaction Detection) analysis indicated that grade level was the most influential variable on intrinsic motivation, while gender and user type

interactions were determinative on extrinsic motivation. Specifically, the "player" and "achiever" types were associated with higher levels of extrinsic motivation.

The findings suggest that gamification practices should be designed by taking individual demographic differences into account, and that gamification user types play a decisive role in students' motivation during gamified learning processes.

Keywords: Gamification, user types, digital games, physical education, student motivation, game elements, intrinsic motivation, extrinsic motivation.



İÇİNDEKİLER

DOĞRULUK BEYANI	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Alt Problemleri.....	6
1.3 Araştırmanın Önemi	7
1.4 Araştırmanın Varsayımları.....	9
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6 Tanımlar	9
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Oyun Kuramları.....	10
2.1.1 Klasik Oyun Kuramları	11
2.1.2 Dinamik Oyun Kuramları.....	14
2.1.3.Modern Oyun Kuramları	17
2.2 Oyun Türleri.....	18
2.2.1 Oyunsu Tasarım	19
2.2.2 Ciddi Oyunlar	20
2.2.3 Dijital Oyunlar	21
2.2.4 Simulasyonlar	22
2.2.5 Oyunlaştırma.....	23
2.3 Oyunlaştırma kuramları	26
2.3.1 MDA modeli	26
2.3.2 Elemental Tetrad Modeli	27
2.3.4 Octalysis Modeli	28
2.3.3 Werbach Oyunlaştırma Piramidi.....	30
2.4 Eğitimde Oyunlaştırma	33
2.4.1 Oyun Tabanlı Öğrenme	34
2.4.2 Beden Eğitiminde Eğitsel Oyunlar	34

2.5 Oyuncu Kişilik Tipleri	37
2.5.1 Bartle’ın Oyuncu Kişilik Tipleri Taksonomisi	38
2.5.2 Marcewzki’nin Kullanıcı Türleri	40
2.6 Oyun ve Motivasyon.....	41
2.6.1 Beden Eğitime Yönelik Katılım Motivasyonu	43
2.7 Alanyazındaki Çalışmalar	43
YÖNTEM.....	46
3.1 Araştırmanın Modeli.....	46
3.2 Evren ve Örneklem	46
3.3 Veri Toplama Araçları.....	47
3.3.1 Kişisel Bilgi ve Oyun Tercihleri Formu	48
3.3.2 Beden Eğitimi Dersine Katılım Motivasyonu Ölçeği (BEDKMÖ)	48
3.3.3 Değiştirilmiş Oyunlaştırma için Kullanıcı Türleri Ölçeği	49
3.4 Veri Toplama Süreci.....	50
3.5 Verilerin Analizi	50
BULGULAR	54
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	74
Kaynakça	79
EKLER.....	92

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Oyun Unsurları Tablosu.....	32
Tablo. 2 Oyuncu Kişilik Tipleri Çalışmaları	37
Tablo. 3 Örneklem Grubunun Genel Özellikleri.....	46
Tablo. 4 Değiştirilmiş Oyunlaştırma için Kullanıcı Türleri Ölçeği Alt Boyutları tablosu	49
Tablo. 5 BEDKMÖ Kolmogrov-Smirnov Test Sonuçları.....	51
Tablo 6 DOKTÖ Kolmogrov-Smirnov test sonuçları	51
Tablo. 7 Ortaokul öğrencilerinin BEDKMÖ boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	54
Tablo. 8 Ortaokul öğrencilerinin DOKTÖ boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler	54
Tablo. 9 Cinsiyet Türüne Göre, Öğrencilerin BEDKMÖ Düzeylerine İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları	55
Tablo. 10 Cinsiyet Türüne Göre, Öğrencilerin DOKTÖ Düzeylerine İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları	56
Tablo. 11 BEDKMÖ Boyutlarının Ortaokul Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..	57
Tablo. 12 DOKTÖ Boyutlarının Ortaokul Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması	58
Tablo. 13 BEDKMÖ Boyutlarının Ortaokul Öğrencilerin Tercih Ettiği Oyun Türlerine Göre Karşılaştırılması.....	59
Tablo. 14 DOKTÖ Boyutlarının Ortaokul Öğrencilerin Tercih Ettiği Oyun Türlerine Göre Karşılaştırılması.....	60
Tablo. 15 Oyun Tercihlerine Göre, Öğrencilerin BEDKMÖ Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları	61
Tablo. 16 Oyun Tercihlerine Göre, Öğrencilerin DOKTÖ boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları	62
Tablo. 17 BEDKMÖ Boyutlarının Ortaokul Öğrencilerin Tercih Ettiği Oyun Unsuruna Göre Karşılaştırılması.....	63
Tablo. 18 DOKTÖ Boyutlarının Ortaokul Öğrencilerin Tercih Ettiği Oyun Unsuruna Göre Karşılaştırılması.....	64
Tablo 19: Kullanıcı Türlerinin İçsel Motivasyon Üzerine Etkisi (Regresyon Sonuçları)	65
Tablo 20: Kullanıcı Türlerinin Dışsal Motivasyon Üzerine Etkisi (Regresyon Sonuçları)	66
Tablo. 21 Spearman Korelasyon Analizi.....	66
Tablo 22 CHAID Karar Ağacı: Kullanıcı Türlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik İçsel Motivasyonu Üzerindeki Etkisi	68
Tablo. 23 CHAID Karar Ağacı: Kullanıcı Türlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Dışsal Motivasyonu Üzerindeki Etkisi	70
Tablo. 24 CHAID Karar Ağacı: Kullanıcı Türlerinin Motivationsuzluk Düzeyleri Üzerindeki Etkisi	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil. 1 İçeriklerine Göre Oyun Türleri	18
Şekil. 2 Jesse Schell (2014) Elemental tetra modelini	28
Şekil. 3 Yu-kai Chou (2016) Octalysis Modeli	29
Şekil. 4 Werbach ve Hunter (2012) Oyunlaştırma Piramidi.....	31
Şekil. 5 Richard Bartle (1996) Oyuncu Tipleri Taksonomisi.....	39
Şekil. 6 Andrej Marcewzki (2015) Oyunlaştırma Kullanıcı Türleri (HEXAD)	40

KISALTMALAR LİSTESİ

BEDKMÖ: Beden Eğitimi Dersine Katılım Motivasyonu Ölçeği

DOKTÖ: Değiştirilmiş Oyunlaştırma için Kullanıcı Türleri Ölçeği

HEXAD: Gamification User Types Hexad / Oyunlaştırma Kullanıcı Türleri



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, önemi, varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1.1 Problem Durumu

Günümüz öğrencileri ile geleneksel eğitim sistemleri arasında bir uyuşmanın olduğunu söylemek oldukça zordur (Ar, 2016). Bu durumun farkında olan araştırmacılar eğitimde oyun kullanımı üzerine çalışmalar yapmaktadırlar (Sarıtaş ve Yıldız, 2015, Samur, 2012, Gelen ve Özer, 2009). Ancak eğitimde oyun kullanımını zorlaştıran birçok durum bulunmaktadır. Bunların başında gerekli ekonomik şartların sağlanması ve oyunların tasarlanması uzun zaman almaktadır. Eğitim ortamlarında oyun öğelerinin kullanımı, diğer bir deyişle oyunlaştırma, bu sorunların üstesinden gelmeye yardımcı olabilir. Öğrencilerin öğretim sürecindeki temel sorunları incelendiğinde motivasyon ve ilgi eksikliği görülmektedir (Yıldırım, 2016; Lee ve Hammer, 2011). Bu eksikliğin, öğrencilerin öğrenme sürecinde hata yaparak öğrenmelerine yardımcı olarak onları olumlu yönde etkileyebilecek ve aynı zamanda öğrencilerin duygusal deneyimlerini ve sosyal konumlanmalarını destekleyebilecek oyunlaştırma yoluyla giderilebileceği öngörülmektedir (Lee ve Hammer, 2011). Eğitim ortamlarında tarihsel süreç boyunca çeşitli yöntemler, araçlar ve materyaller kullanılmıştır. Bu uygulamalar, teknolojinin eğitim süreçlerine dâhil edilmesiyle birlikte zamanla biçim değiştirmiştir. Her ne kadar tüm bu yöntemlerin ortak amacı öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek ve motivasyonlarını artırmak olsa da, gelişen teknolojiyle birlikte öğrencilerin ilgi alanları ve kullandıkları dijital araçlar da zamanla değişime uğramıştır (Prensky, 2001). Bu dönüşümün bir sonucu olarak, bilgisayar oyunlarının eğitim amacıyla kullanımı günümüzde öne çıkan yeniliklerden biri hâline gelmiştir.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, eğitsel dijital oyunların öğrencilerin okul başarılarını olumlu yönde etkilediğini, derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırdığını göstermektedir (Pillay, 2003; Prensky, 2001). Nitekim, motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisi eğitim literatüründe uzun süredir vurgulanan bir konudur (Masgoret ve Gardner, 2003).

Günümüzde farklı ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına sahip öğrencilerin motivasyonlarını sağlamak ve sürdürülebilir kılmak adına alternatif yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte, dijital çağın gerektirdiği öğrenme ortamları, mevcut uygulamaların öğrencilerin ilgisini çekmekte yetersiz kaldığını da ortaya koymaktadır (Arabacı ve Polat, 2013).

Bu bağlamda, oyunlaştırma yaklaşımı söz konusu sorunlara çözüm sunabilecek potansiyel bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. 2010 yılında kavramsallaştırılan oyunlaştırma ilk olarak pazarlama, ticaret, sağlık ve reklam gibi sektörlerde uygulama alanı bulmuştur. Zamanla bu uygulamalar büyük bir endüstri hâline gelmiş ve ürün ya da hizmetlerin daha yaygın kullanımı amacıyla sıkça tercih edilmiştir. Örneğin, Foursquare’de check-in yapan kullanıcıların rozet kazanması, Facebook ya da Twitter’da etkileşim karşılığında puan ya da ödül verilmesi bu tür uygulamalara örnek gösterilebilir (Huotari ve Hamari, 2013). Başlangıçta ticari amaçlarla geliştirilen bu uygulamalar, günümüzde eğitim ortamlarına da uyarlanarak öğrencilerin motivasyonunu ve derse olan bağlılıklarını artırmak amacıyla kullanılmaktadır. Oyunlaştırma sürecinde sıklıkla kullanılan rozet, seviye, liderlik tablosu ve zorluk gibi mekaniklerin öğrencilerin öğrenme sürecine olan katılımlarını teşvik ettiği çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Üredi ve Üredi, 2005).

Oyunlaştırma üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle teorik temellere dayandığı; çevrim içi ortamlar üzerinden yürütüldüğü; uygulamalarda farklı oyun mekaniklerinin yer aldığı ve bu uygulamaların birbirinden farklı şekilde tasarlandığı görülmektedir (Freitas ve Freitas, 2013; Yıldırım ve Demir, 2014). Ancak bu çalışmalarda kullanılan yöntemlerin, tekniklerin ve işlem basamaklarının net olarak tanımlanmadığı, ayrıca sınıf içi ve dışı uygulamalara dair belirgin bir oyunlaştırma tasarımı çerçevesinin bulunmadığı da dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, hangi oyun unsurlarının etkili olduğu ve oyunlaştırma ortamlarında nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin uygulamalara dayalı kanıtlar henüz yeterli düzeyde değildir. Kavramın görece yeni olması, eğitimdeki uygulamaların hâlen gelişim aşamasında bulunması ve mevcut teorik çalışmaların sınırlı düzeyde pratiğe yansması, bu alanda yeni araştırmalara duyulan ihtiyacı artırmaktadır.

Son yıllarda oyunlaştırma, öğrenme-öğretme süreçlerini daha hedef odaklı, yapılandırılmış, kurallara dayalı ve eğlenceli hâle getiren etkili bir öğretim stratejisi olarak öne çıkmaktadır. Özellikle teknolojinin eğitimle entegrasyonu açısından önemli fırsatlar sunduğu ifade edilmektedir. Ancak bu entegrasyonun sağlanabilmesi için öncelikle öğretim materyallerinin ve öğrenme sistemlerinin oyunlaştırma ilkelerine uygun biçimde yeniden

tasarlanması gerekmektedir (Ar ve Akgün, 2015). Sonrasında ise oyun tasarımının belirginleştirilmesi gerekmektedir. Eğer bu tasarımda oyun dışı bir içerik yoksa ve alana uygulanabiliyorsa oyunlaştırma süreci işlemiş olacaktır (Yıldırım ve Demir, 2014). Lee ve Hammer (2011) oyunlaştırma yönteminin eğitimde kullanılmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olabileceğini öngörmüştür. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde oyunlaştırma yönteminin kullanımına ilişkin çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür (Ar, 2016).

Oyun tasarımı unsurlarının oyun dışı ortamlarda kullanılması yoluyla (Deterding ve ark., 2011; Werbach ve Hunter, 2012), eğitim de dahil olmak üzere birçok alanda moda bir kelime haline gelen oyunlaştırma, öğrencilerin katılımını ve sürdürülebilir öğrenmeyi teşvik etmeye yardımcı olmuştur (Taspınar ve ark., 2016; Barna ve Fodor, 2017). Eğitim alanında yapılan birçok çalışma, oyunlaştırmanın öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırabileceğini, olumlu davranış değişikliklerine yol açabileceğini ve akademik performanslarını olumlu yönde etkileyebileceğini vurgulasa da (Jo, Jun ve Lim, 2018; Huang ve Hew, 2018; Kim, Rothrock ve Freivalds, 2018), her sistem için işe yaramayabilir (Werbach ve Hunter, 2012). Etkileri bağlama ve uygulandığı kullanıcılara göre farklılık gösterir (Hamari, Koivisto ve Sarsa, 2014). Bu nedenle, kullanıcıların kişisel özellikleri, amaçları ve davranışlarıyla uyumlu olan en etkili oyunlaştırılmış sistemlerin tasarlanmasını sağlamak için farklı kullanıcıların motivasyonlarını incelemek önemlidir.

Oyunlaştırma, öğrenme süreçlerini daha dikkat çekici ve akılda kalıcı kılmak amacıyla kullanılan etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Bozkurt ve Kumtepe, 2014). Bu yaklaşım, uygulama kolaylığı ve ekonomik açıdan erişilebilir oluşuyla da dikkat çekmektedir (Gelen ve Özer, 2009). Bu nedenle, oyunlaştırma yönteminin sahip olduğu temel özelliklerin detaylı bir şekilde ele alınması, eğitim ortamlarında sağladığı katkıların daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Ders öncesinde yapılacak hazırlık ve düzenlenecek birkaç basit materyal ile etkili bir şekilde kullanılacak bu yöntem, öğrencilerin keyif almasını sağlayacağı gibi derse karşı tutum ve motivasyonunu da etkileyecektir (Gelen ve Özer, 2009). Oyunlaştırmanın öğrencilerin hata yaparak öğrenmelerine yardımcı olabileceğini ve böylece öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini gösteren çalışmalar vardır. Bu yöntem aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini de artırabilir (Lee ve Hammer, 2011). Buna ek olarak, oyunlaştırma yönteminin kullanılmasının öğrencilerin motivasyonunu ve derslere olan ilgisini artırdığı görülmektedir. Ayrıca öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını geliştirmiş ve öğrenme sürecini kolaylaştırmıştır (Kocadere ve Samur, 2016). Bu amacı gerçekleştirmek için öncelikle çocukların dersleri sevmesi, ardından da etkili öğretim yollarının bulunması gerekmektedir

(Gelen ve Özer, 2009). Buna karşın, Hanus ve Fox (2015) araştırmalarında oyunlaştırılmış öğrenme etkinliklerini kullanmışlardır. Araştırmalarında bu etkinliklerin kullanımının öğrencilerin motivasyonunu ve memnuniyetini azalttığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca, liderlik tabloları ve rozetlerin kullanıcıların öğrenme çıktılarına olumsuz katkıda bulunduğu belirtilmiştir (Hanus ve Fox, 2015). Farklı bir araştırmada ise oyunlaştırma uygulamalarında yer alan hayali avatarların öğrencileri gerçeklikten uzaklaştırdığı belirtilmektedir (Bayraktar, 2014).

Eğitim alanında geçmişten günümüze birçok farklı yöntem ve aracın kullanıldığı görülmektedir (Erümit, 2016). Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte bu yöntem ve araçların kullanımı da zaman içinde değişmiştir. Her birinin amacı öğrenenlerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak ve motivasyonlarını artırmaktır. Ayrıca bu araçlarla birlikte teknoloji kullanımı sayesinde öğrencilerin ilgileri ve kullandıkları teknolojiler de değişmiştir. Öğrencileri motive eden faktörler de teknolojinin gelişmesiyle farklılaşmıştır (Prensky, 2001). Kocadere ve Samur'a (2016) göre, oyunlaştırmanın amacı, oyuna özgü yeni bir dünya kurmak değil; oyun ortamlarında hissedilen duyguları, motivasyon kaynaklarını ve etkileşim biçimlerini gerçek hayattaki öğrenme süreçlerine taşımaktır. Eğitim aracı olarak kullanıldığında oyunlar, gerçek sorunlara çözümler sunarken, ilgi çekici ve eğlendirici özgün öğrenme fırsatları sunmaktadır. Doğasına uygun olarak sorgulama ve uygulamalı deneyim yoluyla öğrenmeye olanak tanımaktadır. Esasen oyun, "doğrudan deneyim, çaba, keşif, uygulama ve problem çözme" ile ilgilidir. Bu potansiyel özelliklerinden dolayı oyunlar, eğitimciler ve araştırmacılar tarafından öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir.

Rouse'un (2013) yürüttüğü bir çalışmada, mikrobiyoloji dersine yönelik gerçekleştirilen oyunlaştırma uygulamasının öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada deney grubunu oluşturan 40 öğrenciyle oyunlaştırma temelli öğretim gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, oyunlaştırmanın öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Benzer şekilde, Samur'un (2015) gerçekleştirdiği yarı deneysel çalışmada, bir akademik dönem boyunca (15 hafta) öğretim sürecine oyunlaştırma bileşenleri entegre edilmiştir. Bu süreçte hikâye, skor, liderlik tablosu, seviye, rozet ve meydan okuma gibi unsurlar ders içeriğine uyarlanmıştır. Araştırma kapsamında veriler; öğrencilerin doldurduğu çevrimiçi tutum anketleri, oyunlaştırma uygulamasından elde edilen çıktılar, lisansüstü öğrencilerle yapılan görüşmeler ve araştırmacının gözlem raporları aracılığıyla toplanmıştır. Dönem sonunda

yapılan mülakatlar doğrultusunda, deney grubundaki 19 öğrencinin derse yönelik tutum ve motivasyonlarının yüksek olduğu belirlenmiş, ancak bu gruptaki öğrencilerin akademik notlarının kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Hanus ve Fox (2015) oyunlaştırmanın öğrencilerin motivasyon, zevk, memnuniyet, öğrenme yönelimi ve başarı puanı üzerindeki etkisini ölçmek için bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma deneysel bir çalışmadır ve 16 hafta boyunca 80 lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu derslerde oyunlaştırılmış öğrenme etkinlikleri kullanılmış ve oyunlaştırılmış etkinlik kullanılan derslerdeki öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha az motive ve memnun oldukları görülmüştür. Bu etkinliklerin kullanıldığı ortamdaki öğrencilerin final sınav notlarının düşük olmasının nedeni ise öğrencilerin motivasyon düzeyinin düşük olmasıdır. Bu çalışmaya göre, liderlik tabloları ve rozetler de kullanıcıların öğrenme çıktılarına olumsuz katkıda bulunmuştur (Hanus ve Fox, 2015)

Johnson ve Gardner (2010) daha önce Beş Büyük kişilik özellikleri ile video oyunlarında psikolojik ihtiyaçların karşılanması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Uyumluluk ile yetkinlik; deneyime açıklık ile özerklik arasında pozitif; duygusal istikrar ile hazır bulunuşluk arasında ise negatif bir korelasyon tespit etmişlerdir. Yee (2006) kişilik özelliklerinin World of Warcraft'taki oyuncu davranışlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Dışadönüklüğü grup aktiviteleri tercihi ile, uyumluluğu daha sık ifade kullanımı ve savaş dışı aktiviteler tercihi ile, vicdanlılığı savaş dışı ortamlarda disiplinli koleksiyonlardan zevk alma ile, nevrotiliği Oyuncuya karşı Oyuncu aktiviteleri tercihi ile ve açıklığı yeni karakterler yaratma veya oyun dünyasını keşfetme gibi merak odaklı oyun oynama ile ilişkilendirmişlerdir.

Jia ve arkadaşları (2016), Beş büyük kişilik özellikleri ile bireysel oyunlaştırma unsurları arasındaki korelasyonu incelemiştir. Dışa dönüklük ile puanlar, seviyeler ve liderlik tabloları; uyumluluk ile zorluklar; ve vicdanlılık ile seviyeler ve ilerleme arasında pozitif; duygusal istikrar (nevrotiliğin tersi) ile puanlar, rozetler, ilerleme ve ödüller; ve açıklık ile avatarlar arasında negatif korelasyonlar bulmuşlardır.

Dijital çağda öğrencilerin dikkat sürelerinin kısılması, ilgi alanlarının farklılaşması ve öğrenme biçimlerinin değişmesi, eğitimde geleneksel yaklaşımların yetersiz kalmasına yol açmıştır. Bu bağlamda, oyunlaştırma, öğrencilerin ilgisini çekebilecek, katılımı artırabilecek ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirebilecek çağdaş bir öğretim stratejisi olarak öne çıkmaktadır (Prensky, 2001; Lee & Hammer, 2011). Özellikle beden eğitimi dersleri gibi hareket temelli ve

etkileşim odaklı alanlarda oyunlaştırmanın motivasyonel etkilerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin oyunlaştırma kullanıcı türleri ile beden eğitimi dersine yönelik katılım motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bununla birlikte, öğrencilerin demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf düzeyi, oynadıkları oyun türü, oyun oynama biçimi ve tercih ettikleri oyun unsurları) doğrultusunda hem motivasyon düzeylerinin hem de kullanıcı türlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği de araştırmanın odak noktalarındandır. Araştırmada, öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeyleri ile kullanıcı türleri (başaran, yardımsever, özgür ruhlu, sosyalleşen, oyuncu ve oyunbozan) arasındaki ilişkiler ortaya konulmakta; ayrıca demografik değişkenlerin bu değişkenler üzerindeki etkisi analiz edilmektedir. Bu yönüyle çalışma, hem bireysel farklılıkların öğrenme motivasyonuna yansımaları hem de oyunlaştırma tasarımında dikkate alınması gereken kullanıcı profillerini anlamaya yönelik kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu araştırma, yalnızca mevcut durumun betimlenmesini değil, aynı zamanda eğitimde oyunlaştırma uygulamalarının daha etkili ve kişiselleştirilmiş bir biçimde tasarlanmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin kullanıcı türlerine göre farklılaşan motivasyon profillerini dikkate almak, öğretmenlerin ve eğitim tasarımcılarının daha hedef odaklı oyunlaştırma stratejileri geliştirmelerine olanak tanıyacaktır. Böylece, öğretim süreci yalnızca daha eğlenceli değil; aynı zamanda bireyselleştirilmiş, kapsayıcı ve sürdürülebilir hale gelecektir.

1.3 Araştırmanın Alt Problemleri

- Ortaokul öğrencilerinin demografik değişkenleri (cinsiyet, sınıf, en sık oynadığı oyun türü, tek oyuncu veya çok oyunculu oyun oynama tercihleri ve en belirleyici oyun unsuru) ile beden eğitimi dersine yönelik katılım motivasyonları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin demografik (cinsiyet, sınıf, en sık oynadığı oyun türü, tek oyuncu veya çok oyunculu oyun oynama tercihleri ve en belirleyici oyun unsuru) ile sahip oldukları kullanıcı türleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları kullanıcı türleri ve beden eğitimi dersine yönelik katılım motivasyonları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

- Ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları kullanıcı türlerinin beden eğitimi dersine yönelik katılım motivasyonlarına etkisi var mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırmak amacıyla eğitimciler yıllar içerisinde pek çok yöntem ve modele başvurmuşlardır. Bu modellerden biri olan oyunlaştırma, eğitim alanında görece yeni kabul edilen ve henüz uygulama çeşitliliği açısından sınırlı sayıda örneğe sahip bir yaklaşımdır. Dijitalleşen dünya ile birlikte öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme alışkanlıkları ve dikkat süreleri büyük ölçüde değişmiş; bu durum özellikle dijital yerliler olarak tanımlanan nesiller için daha yenilikçi öğretim stratejilerine duyulan ihtiyacı artırmıştır (Prensky, 2001). Oyunlaştırma, yeni nesil öğrencilerin dikkatini çekebilecek ve onları öğrenme süreçlerine dahil edebilecek alternatif bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Literatürdeki araştırmalar, oyun mekaniklerinin eğitim ortamlarında kullanılmasının öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırabildiğini ve derse katılımlarını olumlu yönde etkileyebildiğini ortaya koymaktadır (Zichermann ve Cunningham, 2011). Bu bağlamda seviye, puan, rozet, ödül ve rekabet gibi öğelerden oluşan oyunlaştırma bileşenlerinin aslında birçok okul ortamında dolaylı olarak var olduğu gözlemlenmektedir (Freitas ve Freitas, 2013). Örneğin öğrencilerin görevleri tamamladıkça puan kazanmaları ya da belirli kriterleri sağlayarak ödüllendirilmesi, geleneksel öğretim ortamlarında dahi sıkça karşılaşılan bir durumdur. Ancak bu uygulamalar çoğu zaman eğlenceli bulunmamakta; bu da öğrencilerin motivasyonunun düşmesine neden olabilmektedir. Oyunlaştırma ise, bu geleneksel yapıyı daha ilgi çekici, etkileşimli ve öğrenci merkezli hale getirme potansiyeline sahiptir.

Mevcut oyunlaştırma araştırmalarına bakıldığında, büyük kısmının kuramsal düzeyde kaldığı, uygulamaların ise genellikle sınırlı kapsamlı olduğu görülmektedir. Eğitimde etkili bir oyunlaştırma uygulaması için belirgin bir tasarım çerçevesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın önemini artıran noktalardan biri de budur. Özellikle oyunlaştırmının hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklere nasıl entegre edilebileceğine ilişkin olarak, öğretmenlere rehberlik edecek nitelikte veriye dayalı önerilere ihtiyaç vardır. Nitekim sosyal oyunlar ve sosyal ağlar gibi araçların eğitim ortamlarına entegre edilmesinin öğrencilerin derse bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği daha önceki çalışmalarda da vurgulanmıştır (Simões ve ark., 2013; Vassileva, 2008).

Bu bağlamda, bu araştırma sadece öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemekle kalmayıp aynı zamanda oyunlaştırmanın eğitimde nasıl yapılandırılabilceğine dair uygulamaya dönük katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Oyunlaştırmanın eğitim alanında yaygın şekilde kullanılmasının önünde bazı engellerin (ekonomik kısıtlar, tasarım süresinin uzunluğu gibi) bulunduğu bilinmektedir (Ar, 2016; Sarıtaş ve Yıldız, 2015; Samur, 2012; Gelen ve Özer, 2009). Ancak bu sınırlılıklara rağmen oyunlaştırmanın pedagojik gücü, onu geleneksel yöntemlere kıyasla daha esnek ve motive edici bir seçenek haline getirmektedir.

Öğrencilerin öğretim sürecindeki temel sorunları incelendiğinde motivasyon ve ilgi eksikliği görülmektedir (Yıldırım, 2016; Lee ve Hammer, 2011). Bu eksikliğin, öğrencilerin öğrenme sürecinde hata yaparak öğrenmelerine yardımcı olarak onları olumlu yönde etkileyebilecek ve aynı zamanda öğrencilerin duygusal deneyimlerini ve sosyal konumlanmalarını destekleyebilecek oyunlaştırma yoluyla giderilebileceği öngörülmektedir (Lee ve Hammer, 2011). Son yıllarda oyunlaştırma yöntemi, öğrenme ve öğretme süreçlerinin hedef odaklı, geri bildirim odaklı, kural temelli ve eğlenceli olmasını sağlayan bir öğrenme ve öğretme stratejisidir. Bugünün ve yarının eğitim sistemlerinde kullanılması ve özellikle teknolojinin eğitime entegrasyonu açısından oyunlaştırmanın kullanılması önemli fırsatlar sunabilir. Eğitim alanında geçmişten günümüze birçok farklı yöntem ve aracın kullanıldığı görülmektedir (Erümit, 2016). Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte bu yöntem ve araçların kullanımı da zaman içinde değişmiştir. Her birinin amacı öğrenenlerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak ve motivasyonlarını artırmaktır. Ayrıca, teknolojinin bu araçlarla birlikte kullanılmasıyla öğrencilerin ilgileri ve kullandıkları teknolojiler de değişmiştir. Öğrencileri motive eden faktörler de teknolojinin gelişmesiyle farklılaşmıştır (Prensky, 2001). Oyunlaştırmanın kullanım amacı, oyundaki gibi yeni bir dünya yaratmak değil, oyundaki şeyleri gerçek dünyaya taşımak ve benzer duyguları buraya getirmektir (Kocadere ve Samur, 2016). Araştırmalara göre, faydalı sonuçları en üst düzeye çıkarmak için kullanıcı profilleri ele alınmalıdır (Ferro, Walz ve Greuter, 2013), çünkü bireyler kendilerini neyin teşvik ettiği ve ne tür teşvikleri değerli buldukları konusunda farklı bakış açılarına sahiptir (Werbach ve Hunter, 2012). Araştırmalar, oyunlaştırılmış ortamların kişiselleştirilmesinin herkese uyan tek bir senaryoya göre daha başarılı ve ilgi çekici olduğunu göstermektedir (Deterding ve ark., 2011).

1.5 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin tüm soruları içtenlik ve doğru bir şekilde gerçek fikirleri ile cevapladıkları varsayılmaktadır. Örneklem verilerinin, popülasyonu temsil ettiği ve popülasyonun özelliklerini yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

Uygulamaları Antalya’da bulunan 3 büyük ilçe ortaokullarında gerçekleştirilmesi ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmesi bu araştırmanın sınırlılığıdır.

1.7 Tanımlar

Oyun: Günlük yaşamdan ve gerçeklikten geçici olarak uzaklaşmayı sağlayan, belirli bir zaman ve mekânda, gönüllü olarak gerçekleştirilen keyif odaklı bir etkinliktir.

Oyunlaştırma: Oyun olmayan bir bağlamda, katılımı ve motivasyonu artırmak amacıyla oyun tasarımına özgü dinamiklerin ve mekaniklerin sistematik şekilde uygulanmasıdır.

Eğitsel Oyun: Temel amacı öğretim olan ya da içinde öğretici öğeler barındıran dijital veya fiziksel oyun yapılarıdır.

Oyun Elementleri: Oyunun temel yapı taşları olan; kurallar, hedefler, ödüller, geribildirimler ve etkileşim gibi unsurların bütünüdür.

Beden Eğitimi: Bireyin fiziksel gelişimini, motor becerilerini ve hareket yoluyla sosyal-duygusal yönlerini desteklemeyi amaçlayan eğitim alanıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Oyun kuramları, bireylerin ve grupların stratejik karar alma süreçlerini anlamak için geliştirilmiş bir dizi yaklaşımı ifade etmektedir. İlk olarak klasik oyun kuramlarında, bireylerin güdülleri, tercihleri ve çıkar çatışmaları temelinde analiz edilmektedir. Bu teoriler genellikle ekonomik ve sosyal süreçlerde rasyonel bireylerin nasıl davranış sergilediğini anlamak için kullanılmaktadır. Oyun teorisinin daha modern formları ise insan davranışlarının sosyal ve bilişsel temellerine dayanmaktadır. Bireylerin duygusal, psikolojik ve kültürel bağlamlarını göz önünde bulundurarak incelemektedir. Özellikle Wittgenstein'in oyunun sabit bir tanımı olamayacağını vurgulayan felsefi bakışı ve Huizinga'nın oyunun toplumsal gelişimdeki önemine dikkat çeken görüşleri, oyun kuramlarına olan ilgiyi artırmış ve oyunların yalnızca eğlence değil, aynı zamanda eğitim, sosyal etkileşim ve birey gelişimi üzerinde derin etkileri olan bir kavram olduğunu göstermiştir.

2.1. Oyun Kuramları

Oyun kavramı, farklı bilimsel yaklaşımlar tarafından çeşitli yönleriyle ele alınmış ve tanımlanmıştır. Wittgenstein (1976), oyunun tek bir tanıma indirgenemeyeceğini, kavramın çok yönlü doğası nedeniyle çeşitli biçimlerde anlaşılabileceğini belirtmiştir. Bu kapsamda, kimi kuramcılar oyunu bireyin fazla enerjisini harcamaya ya da harcanan enerjiyi yeniden kazanmaya yönelik bir faaliyet olarak görürken (Ural, 2009), bazıları ise onu gerçek hayatın bir provası ya da toplumsal rollerin öğrenildiği bir alan olarak tanımlamıştır.

Huizinga (1938), oyunu maddi çıkar kaygısından uzak, özgür iradeyle gerçekleştirilen, gündelik yaşamın dışında kurgulanan ve oyuncuyu içine çeken bir eylem olarak tanımlar. Piaget'ye (1962) göre ise oyun, bireyin çevreye uyum sağlamasına katkı sunan, kendi belirlediği kurallar çerçevesinde yürüttüğü bir etkinliktir. Benzer şekilde Anderson (1974), oyunu gönüllülük esasına dayalı, zaman ve mekân açısından günlük yaşamdan ayrılan bir faaliyet olarak ifade etmiştir. Dempsey, Haynes, Lucassen ve Casey (2002) ise oyunu belirli kurallar, hedefler ve sonuçlar içeren, bir ya da birden fazla kişiyle oynanan aktiviteler dizisi olarak değerlendirmiştir.

Oyun, yalnızca eğlenme amacı taşıyan bir etkinlik olmanın ötesinde, bireyin fiziksel ve bilişsel yeteneklerini geliştiren, zihinsel uyarımı destekleyen bir süreçtir (Keskin, 2009). Nitekim bireylerin boş zamanlarını değerlendirmelerinde oyunun sağladığı katkı, onu eğitsel bağlamda da değerli kılmaktadır. Oyun kuramlarının temelleri, bireylerin davranışlarını ve karşılaştıkları durumlarda verdikleri kararları anlamaya yönelik olarak şekillenmiştir. Demirci (2019), oyun kuramını stratejik düşünmeyi gerektiren, pek çok bilim alanına hitap eden ve olayları çok boyutlu analiz etmeye imkân tanıyan disiplinler arası bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Oyun teorileri üç kategoriye ayrılmaktadır: klasik, modern ve çağdaş bakış açıları (Cherry, 2012). Bu tez çalışmasında, oyun kuramları ve kuramcılarına ilişkin açıklamalar, üç ana başlık altında sunulmuştur.

2.1.1 Klasik Oyun Kuramları

Klasik oyun kuramları, oyunun doğasına ve nedenlerine dair çeşitli açıklamalar sunarak, onun bireysel ve toplumsal işlevlerini anlamaya yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşımlar, özellikle oyunun çocuk gelişimi, bilişsel süreçler ve sosyal etkileşimler üzerindeki rolüne odaklanmakta ve oyun olgusunu evrimsel, biyolojik ya da antropolojik bakış açılarıyla ele almaktadır (Arslan, 2016). Kuramlar temel olarak "oyun neden oynanır?" sorusuna yanıt ararken, oyunun biçimsel yapısından ziyade içeriksel ve güdüsel yönleriyle ilgilenmişlerdir. Bu bağlamda, çocuk oyunları sıklıkla enerji harcama, içgüdüsel dürtülerin ifadesi veya doğal gelişimin bir parçası olarak yorumlanmıştır. Klasik yaklaşımlar, özellikle oyun davranışının içsel motivasyon kaynakları ve biyolojik temellerine vurgu yaparak, oyunu sadece eğlence aracı değil aynı zamanda gelişimsel bir ihtiyaç olarak da değerlendirmişlerdir. Bu nedenle, çocuk psikolojisi ve eğitim alanındaki pek çok çalışma, bu kuramların çizdiği teorik çerçeveye dayanmaktadır.

2.1.1.1 Fazla enerji kuramı

Fazla Enerji Kuramı, kökeni Antik Yunan filozoflarından Aristoteles'e uzanan, ancak 18. yüzyılda Alman şair ve filozof Schiller tarafından sistematik biçimde ele alınan bir yaklaşımdır. Schiller, oyunu bireyde biriken enerjinin herhangi bir amaca bağlı olmadan, özgürce dışa vurumu olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşıma göre, özellikle yavru hayvanlar ve çocuklar, hayatta kalmak için sürekli tetikte olma zorunluluğu taşımadıkları için, bünyelerinde biriken fazla enerjiyi dışa vurma ihtiyacı duyarlar ve bu ihtiyacı oyun aracılığıyla karşılarlar. Kuram, bireyin sahip olduğu fiziksel enerjiyi dengelemek amacıyla oyunun doğal bir çıkış noktası olduğunu savunur. Oyunun ortaya çıkışı, bedensel gereksinimlerin karşılanması ve

enerjinin kontrollü biçimde dış dünyaya aktarılmasıyla açıklanmaktadır (Öğretir, 2008). Schiller'in oyun hakkındaki görüşleri, sadece fiziksel eylemin bir ifadesi olarak değil, aynı zamanda bireyin içsel dünyasının keşfi ve ifadesi olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Schiller'e göre, oyun sadece birikmiş enerjinin boşalması veya tüketilmesi değil, aynı zamanda yeteneklerin uygunluğu, eğilimlerin uyumu ve duyguların özgürlüğüyle ilgilidir (Schiller, 1795). Bu bakış açısı, oyunun sadece eğlence veya boş zaman etkinliği olarak algılanmasını aşmaktadır ve onu derin bir insan deneyimi olarak tanımlamaktadır. Schiller'in perspektifi, oyunun insanın kendini ifade etme ve keşfetme sürecinin önemli bir parçası olduğunu savunmaktadır. Bu görüş, modern oyun araştırmalarında da yankı bulmuştur. Örneğin, Huizinga oyunun toplumsal ve kültürel bir olgu olarak ele alınması gerektiğini savunmuş ve insanların oyun aracılığıyla dünyayı anlamlandırdıklarını öne sürmüştür. Bu bağlamda, Schiller'in oyun hakkındaki felsefi görüşü, oyunun derin doğasını anlamak için değerli bir katkı sunmaktadır. Modern oyun araştırmalarında oyunun insan deneyimine olan etkilerini anlamak için önemli bir çerçeve sağlamaktadır.

2.1.1.2 Rahatlama-eğlenme kuramı

Moritz Lazarus (1833–1902), oyun olgusunu önceki kuramlardan farklı bir bakış açısıyla ele almıştır. Ona göre, birey günlük yaşamın fiziksel ve zihinsel yükü altında yıpranmakta; bu yıpranmanın ardından bedeninin ve ruhunun yeniden toparlanabilmesi için dinlenmeye ve rahatlama ihtiyacı duymaktadır. Lazarus'un yaklaşımında, çocukların oyun aracılığıyla kaybettikleri enerjiyi yeniden kazandıkları ve böylece bedensel/ruhsal dengeyi sağladıkları öne sürülmektedir. Bu yaklaşım, Fazla Enerji Kuramı'ndan farklı olarak, oyunun enerji fazlasını değil, enerji eksikliğini dengelemek için ortaya çıktığını savunmaktadır. Ayrıca Lazarus, oyunun içeriğinden çok, bireyin ihtiyaç duyduğu rahatlama sağlaması açısından taşıdığı işleve dikkat çekmiştir. Lazarus'a göre oyun, bireylerin stresle başa çıkma ve duygusal rahatlama stratejilerinden biridir (Lazarus,1883). Lazarus'un oyun üzerine olan görüşleri, oyunun doğasını anlamaya yönelik önemli bir perspektif sunmaktadır. Lazarus'a göre oyun, herhangi bir dışsal amaç gütmeyen, kendiliğinden ortaya çıkan ve bireye haz veren bir etkinlik biçimidir. Bu yaklaşımda, oyunun temelinde içsel bir güdülenmenin yattığı, yani bireyin dışsal ödül ya da sonuç beklentisi olmaksızın oyuna yöneldiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla Lazarus'un tanımı, oyunun keyif alma ve rahatlama işlevini ön plana çıkararak onu hedefe yönelik etkinliklerden ayırmaktadır. Lazarus'un oyunla ilgili bu görüşleri, oyunun karmaşık ve çok yönlü doğasını anlamak için değerli bir katkı sağlamaktadır. Oyunun sadece eğlence veya

boş zaman etkinliği olmadığını, aynı zamanda insanın içsel dünyasını keşfetme ve geliştirme sürecinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu perspektif, oyunun psikolojik ve sosyal boyutlarını anlamak için önemli bir çerçeve sunar ve oyunun insan yaşamındaki derin etkilerini araştırmak için teorik bir temel oluşturmaktadır.

2.1.1.3 Rekapitülasyon (Tekrarlama) Teorisi

Amerikalı psikolog Stanley Hall tarafından ortaya konulan bu teorinin temelleri Charles Darwin'in Evrim Teorisi'ne (1859) dayanmaktadır. Teori, insan gelişiminde bireylerin, insan türünün evrimsel tarihini yeniden yaşadığını öne sürmektedir. Bu kuram, öncül deneme yaklaşımının aksine, oyunun çocuğun gelecekteki davranışlarını prova etmesinden ziyade, geçmişteki insanlık deneyimlerinin yeniden sahnelenmesi olduğunu ileri sürmektedir. Çocuğun oyun sırasında sergilediği davranışlar, yaşadığı çağdan çok, atalarının yaşam biçimlerini ve deneyimlerini yansıtan evrimsel izler taşımaktadır (Çakmak ve Elibol, 2013; Kacı, 2015). Bu bağlamda oyun, bireyin genetik mirasının bir yansıması olarak değerlendirilir; yani oyun etkinlikleri, geçmişe ait yaşantıların çocuk tarafından içselleştirilmiş biçimde dışa vurulması olarak görülmektedir (Çoban ve Nacar, 2008). Hall'a göre, bireyin çocukluktan yetişkinliğe doğru olan gelişim süreçleri, insanlığın evrimsel aşamalarını yansıtmaktadır. Bu bağlamda, çocukların oyunları da insanlığın tarihsel gelişimindeki ilkel deneyimleri ortaya çıkartmaktadır. Hall'a göre, çocukların oyunları, atalarının geçmişte hayatta kalma ve gelişim süreçlerinde oynadığı rollerin bir yansımasıdır (Hall, 1906)

2.1.1.4 Öncül Deneme Kuramı

Karl Gross'un geliştirdiği bu kuram, oyunu bireyin yaşamına hazırlanma sürecinin bir parçası olarak ele almaktadır. Kurama göre çocuklar, oyun yoluyla ileride üstlenecekleri yetişkin rollerini deneyimlemekte ve toplumsal yaşama ilişkin gerekli becerileri bu süreçte kazanmaktadır. Bu nedenle oyun, çocuğun yaşam boyu ihtiyaç duyacağı davranış kalıplarını pekiştirdiği bir araç olarak değerlendirilmektedir. Literatürde bu yaklaşım, "Yaşama Hazırlık Kuramı" olarak da adlandırılmaktadır (Çoban ve Nacar, 2008).

2.1.1.5 Huzinga Kuramı

Huizinga'nın kuramına göre kültürlerin gelişiminde oyunun temel bir rolü vardır; hatta kültürün temelleri oyunla şekillenmiştir. Ona göre, oyun yalnızca eğlence değil, aynı zamanda

belirli bir amacı olan, gönüllülüğe dayalı ve tekrar eden bir etkinliktir (Poyraz, 1999). Huizinga'nın "Homo Ludens" adlı eserinde ortaya koyduğu "Oyuncu İnsan" yaklaşımı, oyunu insan yaşamının en temel ve anlamlı eylemlerinden biri olarak tanımlar (And, 1974). Bu yaklaşıma göre oyun, yalnızca biyolojik ya da fizyolojik bir ihtiyaçtan ibaret olmayıp, insanın kültürel gelişimine katkı sağlayan karmaşık ve çok yönlü bir etkinliktir. Oyunun işlevi sadece zaman geçirme değil, aynı zamanda bireyin düşünsel, sosyal ve kültürel gelişimini destekleme yönünde de zengindir.

2.1.2 Dinamik Oyun Kuramları

Oyunun içeriğini inceleyen kuramlara dinamik kuramlar denmektedir. Bu kuramı ortaya atan kişiler Piaget ve Freud'dur (Kılıç, 2010). Kuram çocuğun oyun davranışlarının nedenlerini ve oyunların içeriğinin neler olduğunu açıklamaktadır. Bu kuram; "Psikanalitik kuram" ve "Bilişsel Gelişimsel Kuram" olarak iki ayrı şekilde incelenebilir (Çakmak ve Elibol, 2013). Dinamik oyun kuramları, oyunun daha karmaşık ve dinamik bir fenomen olarak ele alınmasını sağlamaktadır. Vygotsky'nin sosyal kültürel kuramı, oyunu çocuğun sosyal etkileşimlerinin bir ürünü olarak görür ve dilin gelişimine olan katkısını vurgular (Vygotsky, 1978). Erikson'un psikososyal gelişim teorisi ise oyunu çocuğun kimlik gelişiminin bir parçası olarak ele alır ve çocuğun sosyal becerilerini, özsaygısını ve ilişkilerini güçlendirmek için önemli bir araç olarak görür (Erikson, 1950). Bunların yanı sıra, Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi, oyunu çocuğun model alma ve gözlem yoluyla öğrenme sürecinde önemli bir rol oynayan bir etkinlik olarak ele alır (Bandura, 1977). Piaget ve Vygotsky'nin teorileriyle birlikte, dinamik oyun kuramları, oyunun çocuk gelişimi, sosyalizasyon ve öğrenme üzerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza olanak tanır. Bu kuramlar, çocuk psikolojisi, eğitim ve sosyal bilimlerde oyunun rolünü araştıran çalışmalarda önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır.

2.1.2.1 Psikanalitik Oyun Kuramı

Oyunların çocukların duygusal gelişim sürecine katkısı, psikanalitik bakış açısıyla özellikle Freud ve Erikson tarafından ele alınmıştır. Freud'un kuramında, çocuğun oyun aracılığıyla bastırılmış içgüdüsel dürtülerini (id) dışa vurduğu ve bu süreçte egosunu dengelediği düşünülmektedir. Freud, çocukların oyun oynarken yalnızca eğlenmediklerini; aynı zamanda iç dünyalarında yaşadıkları çatışmaları, bastırılmış duyguları ve geçmiş deneyimlerden doğan izleri oyun yoluyla dışsallaştırdıklarını savunmuştur (Koçyiğit ve ark., 2007). Bu bağlamda oyun, çocuğun bilinçaltındaki çatışmaları ifade etme ve psikolojik gerilimi

azaltma aracıdır. Freud'un izinden giden Erikson ise, oyunu yalnızca psikodinamik bir ifade biçimi olarak değil, aynı zamanda kültürel ve fiziksel gelişimin bir parçası olarak değerlendirmiştir. Erikson'a göre oyun, çocuğun içinde bulunduğu gelişim evresinin doğal bir çıktısıdır ve kişilik gelişiminde kritik bir rol oynar. Özellikle çocuğun kimlik gelişimi sürecinde oyunların belirli işlevlere sahip olduğu ve bu işlevlerin, çocuğun çevresiyle olan etkileşimini biçimlendirdiği vurgulanmaktadır (Arslan, 2017). Ayrıca, Erikson'un yaklaşımında oyun yalnızca bireysel bir etkinlik değil; aynı zamanda toplumsal rollerin prova edildiği ve duygusal ilişkilerin sembolik olarak yaşandığı bir süreçtir (Çakmak ve Elibol, 2013). Freud'un oyun hakkındaki görüşleri, oyunun çocukların sosyal ve bireysel gelişimine olan katkılarını anlamaya yönelik önemli bir perspektif sunmaktadır. Ona göre, oyun çocukların sosyal olgunluğa ulaşmalarına ve kendi öz benliklerini keşfetmelerine yardımcı olan bir etkinliktir (Freud, 1908). Freud'a göre, oyun, çocuğun içsel dünyasını dışa vurduğu ve kişiliğinin bir yansıması olan davranışlarının bir aynasıdır. Freud'un oyunla ilgili bu görüşleri, oyunun çocuk psikolojisi ve gelişimi üzerindeki derin etkilerini anlamak için değerli bir perspektif sunmaktadır. Oyunun sadece eğlence veya boş zaman etkinliği olmadığını, aynı zamanda çocuğun duygusal ve zihinsel gelişiminde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu perspektif, çocuk psikolojisi ve terapisinde oyunun kullanımını anlamak için önemli bir çerçeve sağlar ve çocukların içsel dünyalarını anlamak ve desteklemek için klinik uygulamalara rehberlik etmektedir.

2.1.2.2 Bilişsel Oyun Kuramı

Jean Piaget tarafından ortaya konan bu kuram, oyunun çocuğun bilişsel gelişimindeki etkilerini açıklamaya odaklanmaktadır. Piaget'e göre, oyun yalnızca eğlenceli bir etkinlik değil; aynı zamanda çocuğun düşünme becerilerini geliştirmesine olanak tanıyan yapısal bir öğrenme sürecidir. Özellikle işlem öncesi dönemde çocuklar, benmerkezci düşünce yapısına sahip oldukları için dünyayı kendi bakış açılarıyla anlamlandırma eğilimindedirler. Bu dönemde oyun, çocuğun çevresindeki dünyayı keşfetmesi ve anlamlandırması için kritik bir araç işlevi görmektedir. Zamanla, çocuğun zihinsel kapasitesinin artmasıyla birlikte oyunlar da daha sosyal ve kural temelli bir yapıya dönüşmektedir (Reigeluth, 1999).

Piaget, oyunun doğrudan bilişsel gelişimi sağlamaktan ziyade, mevcut bilişsel yapıların pekiştirilmesi ve bütünleştirilmesi açısından önemli bir destekleyici unsur olduğunu belirtmiştir. İlk çocukluk döneminde gözlenen bireysel ve benmerkezci oyunlar, çocuğun sosyal çevresiyle daha fazla etkileşime geçmeye başladığı orta çocukluk evresinde yerini kurallı ve sosyal oyunlara bırakmaktadır. Bu süreçte çocuk, başkalarının bakış açılarını anlamaya

başlar ve oyunun kurallarına uymayı öğrenir. Dolayısıyla oyun, çocuğun zihinsel gelişiminin hem bir yansıması hem de bir yapı taşı olarak değerlendirilir.

Piaget'nin oyun hakkındaki görüşleri, oyunun çocuk gelişimi ve eğitiminde önemli bir rol oynadığına dair derin bir anlayışı yansıtmaktadır. Ona göre, oyun bir uyum sürecidir ve çocuklar için dış dünyadan gelen uyaranları anlamlandırma ve iç uyum sistemlerine entegre etme sürecinin bir parçasıdır (Piaget, 1962). Piaget, oyunun çocukların doğal gelişim sürecinde önemli bir rol oynadığını vurgulayarak, çocuğun gelişimi ve eğitiminde oyunun doğal bir süreç olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Oyun, çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda çevreleriyle etkileşim kurmalarını sağlar ve öğrenme deneyimleri aracılığıyla dünyayı keşfetmelerine yardımcı olmaktadır. Piaget'nin oyun hakkındaki bu görüşleri, çocuk gelişimi ve eğitimi alanında oyunun önemini vurgulayan ve oyunun çocukların öğrenme sürecindeki rolünü anlamak için önemli bir çerçeve sunan önemli bir teorik temel oluşturmaktadır.

2.1.2.3 Sosyo-Kültürel Oyun Kuramı

Lev Vygotsky'nin oyun kuramı, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini anlamak için önemli bir çerçeve sunar. Vygotsky, oyunun çocukların öğrenme süreçlerindeki kritik rolünü vurgulamış ve bu süreçte dilin, sosyal etkileşimin ve sembolik düşüncenin önemine dikkat çekmiştir. ev Vygotsky'nin oyun ile ilgili teorisi genellikle "Sosyal Gelişim Teorisi" veya "Sosyal Yapılandırmacılık" (Social Constructivism) olarak adlandırılır. Özellikle çocukların bilişsel ve sosyal gelişimindeki oyunun rolünü vurgulayan çalışmalarıyla tanınır. Vygotsky'nin en önemli kavramlarından biri olan "Yakınsal Gelişim Alanı" (Zone of Proximal Development - ZPD) da bu teorinin temel unsurlarından biridir. Bu bağlamda, oyun, çocukların sosyal etkileşim ve bilişsel gelişim süreçlerini destekleyen kritik bir araç olarak görülmektedir.(Vygotsky, 1962)

2.1.2.4 Brian Sutton-Smith'in Oyun Kuramı

Oyun teorisyeni Brian Sutton-Smith (1924-2015), diğer oyun kuramcılarından farklı olarak oyunu bir araç olarak değil tek başına işlevi olan bir etkinlik olarak görmüştür. Oyunun bu işlevini ortaya çıkarmanın ise ancak yetişkinler tarafından oyuna müdahale edilmeden gözlem yoluyla incelenmesiyle mümkün olduğunu savunmuştur. Çocuklara serbest oyun oynama zamanı tanınmadığı "kötü" olarak nitelendirilen sokak, bahçe, park gibi alanlardaki

oyunların yerini “iyi” olarak nitelendirilen okullarda oynanan yönlendirmeli, programlı oyunların aldığını belirtmiş ve bu durumu “oyunun evcilleştirilmesi” olarak tanımlayarak eleştirmiştir (Yığıtoğlu, 2018).

2.1.3.Modern Oyun Kuramları

Modern (Çağdaş) oyun teorileri çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimini oyun ile sağlamayı hedeflemektedir. Önceki paragraflarda bahsedildiği üzere klasik bakış açısı, çocukların oyun yoluyla fazla enerjilerini kullanmalarına odaklanmaktadır. Ancak klasik teorinin aksine, modern oyun teorileri, oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Psikologlar, çocukların oyun sırasında fiziksel ve zihinsel olarak katıldıklarında daha etkili bir şekilde öğrendiklerini söylemektedir. Rollins ise, çocukların oyun zamanlarında öğrenmeye ve yaratıcı olmalarına izin verilirse en iyi şekilde hizmet edileceğini belirtmektedir. Bu stratejide, çocuk kendi rahat temposunda hareket etmesine izin verilirken, öğretmen de oyun oynarken onlara öğrenmelerinde yardımcı olmaktadır (Johnson, Christie ve Wardle, 2005). Bu, çocuğun oyunu aracılığıyla gerçekleşen bir zihinsel gelişim sürecidir ve çocuğun oyunu tarafından etkilenen aşamalarda gerçekleşmektedir. Bu aşamalar, dış dünyayı dahil ederek kendi gündemini anlamaya çalışmayı içermektedir (Cherry, 2012).

Oyun sayesinde, çocuklar sosyal beceriler geliştirme ve diğer çocuklarla nasıl etkileşimde bulunacaklarını öğrenme fırsatı yaratmaktadır. Bu, oyunun çocuklar için bir sosyal gelişim aracı olduğu anlamına gelmektedir. Çocuklar oynarken, iletişim becerileri ve birbirlerini daha kolay ve etkili bir şekilde anlamalarını sağlayan dilleri geliştirebilmektedir. Oyun, yetişkinliğe hazırlık aracı olarak işlev görmektedir. Oyun sayesinde çocuklar hem zihinsel hem de sosyal olarak gelişirler ve yetişkinliğe adım attıklarında artık oyun oynamaktan ziyade meslekleriyle eğlenmeye başlamaktadırlar (Cherry, 2012). Oyun, çocukların daha iyi ve sağlıklı çalışan bireyler olmaları için bir eğitim sağlamaktadır. Modern oyun teorileri, verimli büyüme için yemek ve uykuya daha fazla zaman harcanması gerektiğini savunmaktadır. Araştırmalar, daha fazla zaman uyuyup yemek yiyen çocukların daha az davranışsal sorun yaşadığını göstermiştir. Özünde, bu çocuklar ebeveynlerine daha yakın olduklarından, koruyucu gözetim altında olmaktadır.

Çağdaş teori, çevreye dayalı bir argüman sunarak, çocuğun gelişiminin çevre ve çocuk tarafından büyük ölçüde etkilendiğini öne sürmektedir. Çevre, aile, kültürel uygulamalar, toplumsal inançlar ve daha geniş toplumsal beklentileri kapsamaktadır. Yetişkinlerin gelişmesi

için çalışmaları gerekir, çocukların da gelişmesi için oynaması gerekir. Basit bir ifadeyle, oyun bir çocuğun mesleğidir. Geçmişte çocuklar, yetişkinlerin küçük versiyonları olarak görülmüş ve çocukluk gelişimleri sıklıkla göz ardı edilmiştir. Ancak bugün durum farklıdır; 20. yüzyılın başında çocukların büyüme ihtiyaçları dikkate alınmaya başlanmış, o dönemde yalnızca anormal durumları olan çocuklara odaklanılmıştır (Cherry, 2012).

Oyun teorileri ve oyunu oluşturan yapılar farklılık gösterdikçe, oyunun türleri de değişmektedir. Aşağıdaki paragrafta oyun türlerine ilişkin akademik bilgilere yer verilmektedir.

2.2 Oyun Türleri

Oyunlar amaçlarına bağlı olarak farklı kategorilerde farklı öğrenme deneyimleri sunmaktadır (Sezgin, 2016). Ayrıca oyunlar içerik bakımından da farklılıklar göstermektedir. Aşağıda oyun türlerinin içerdiği niteliklere yer verilmiştir;

Şekil.1 İçeriklerine Göre Oyun Türleri

	Oyun Estetiği	Oyun elementleri	Sanal Dünya	Oynanış	Eğlence
Oyunsu Tasarım	√				
Oyunlaştırma	√	√			
Simülasyon	√	√	√		
Ciddi Oyun	√	√	√	√	
Dijital(Video) Oyun	√	√	√	√	√

Oyun tasarımı ortaya koyulmadan önce, hedefler doğrultusunda hangi oyun türünün tercih edileceği belirlenmelidir. Eğlence ve ticari amaçlı tasarlanan birçok oyun farklı disiplinlere yönelik bilgiler içerebilmektedir. Ancak oyun fikrinin çıkış noktası türünün de belirleyicisidir. Oyunsu tasarımlar, oyun estetiğini kullanarak oyun dışı süreçlerde kullanmaktır. Oyunlaştırma ise oyun tekniklerini kullanarak bir şeyi daha eğlenceli hale getirmektir. Simülasyonlar gerçek dünyadaki bir ortamın sanal dünyaya uyarlanmasıdır. Ciddi oyun farkındalık yaratmak için tasarlanan oyunlardır. Dijital oyun ise içerisinde mekanik, dinamik, element ve estetik barındıran eğlence amaçlı tasarlanan aktivitedir. Andrej Marczewski'ye göre, oyun türlerinde kullanıcıların motivasyonunu ve katılımını artırmak esas alınmaktadır. Oyunlaştırma (gamification) ve ciddi oyunlar gibi türler, oyunların motive edici

unsurlarını kullanarak öğrenme, eğitim ya da davranış değişikliği gibi amaçlar hedeflemektedir (Werbach ve Hunter, 2012). Tüm türlerde, özellikle simülasyonlar ve oyunlar olmak üzere dijital teknolojinin kullanımı önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, dijital unsurlar kullanıcıların daha etkileşimli deneyimler yaşamasını sağlamaktadır (Deterding ve ark., 2011). Ciddi oyunlar ve simülasyonlar gibi türler, kullanıcıların belirli bir beceriyi veya bilgiyi kazanmasını hedeflemektedir. Bu anlamda her iki türde de öğrenme ve benzer pedagojik yaklaşımlar gösterilmektedir (Sawyer, 2007). Dijital oyunlar genellikle eğlence odaklı tasarlanmakta ve kullanıcıların sadece keyif almasını amaçlamaktadır. Ancak, bazı dijital oyunlar bu temel amaca hizmet ederken aynı zamanda eğitici unsurlar da içerebilir. Örneğin, Sid Meier's Civilization gibi eğlenceli strateji oyunları aracılığıyla tarihteki antik medeniyetler hakkında birçok bilgi edinilebilir. Buna karşılık, ciddi oyunlar ve simülasyonlar belirli bir eğitim ya da öğretim amacı taşımaktadır (Michael ve Chen, 2005). Örneğin, ciddi oyunlar eğitim veya sağlık gibi alanlarda kullanılırken, oyunlar daha geniş bir eğlence ve boş zaman etkinliği sunmaktadır.

Oyunsu tasarım (gameful design) ve oyunlaştırma arasındaki en büyük fark, oyunsu tasarımın oyun unsurlarını bir bütün olarak günlük yaşantı veya iş süreçlerine entegre etmesidir. Oyunlaştırma ise genellikle puanlar, rozetler, seviyeler gibi daha basit oyun mekanikleri kullanır ve tamamen bir oyuna dönüşmemektedir (Zichermann ve Cunningham, 2011). Simülasyonlar, gerçek dünyadaki olayların veya sistemlerin sanal ortamlarda modellenmesidir. Eğitsel amaçlarla sıklıkla kullanılmaktadır. Oyunlar ve ciddi oyunlar gerçek dünyaya doğrudan bir bağlantı kurmak zorunda olmadan kurgusal dünyalarda geçebilmektedir (Gredler, 2004). Oyunların genel eğlence ve rekabet öğelerini iş, eğitim, sağlık gibi oyun dışı alanlara uygulamayı hedeflemektedir. Bu nedenle diğer türlerden ayrılarak, oyun dışı alanlara yaygın şekilde entegre edilebilen bir yapı sunmaktadır (Deterding ve ark., 2011).

2.2.1 Oyunsu Tasarım

Oyunsu tasarım, oyunların eğlenceli ve motive edici yönlerinden ilham alarak, oyun dışı ortamlarda belirli hedeflere ulaşmayı veya davranışları teşvik etmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu bağlamda, oyunlaştırmadan farklı olarak, doğrudan oyun mekanikleri veya ödül sistemleri yerine, anlamlı seçimler ve etkileşimli deneyimler ön planda tutulur (Deterding ve ark., 2011). Oyunsu tasarımın temel amacı, kullanıcı katılımını ve motivasyonunu artırarak, oyunların sunduğu psikolojik motivasyonları gündelik süreçlere entegre etmektir. Böylece, kullanıcılar bir oyun oynuyormuş gibi hissetmek yerine, süreçler oyunların motive edici

unsurlarıyla daha anlamlı hale getirilir (McGonigal, 2011). Bu yaklaşım, doğrudan oyun unsurlarının kullanılmadığı, ancak oyunlardan ilham alınarak geliştirilen bir tasarım anlayışını ifade etmektedir. Bu bağlamda, oyunlardan esinlenen kullanıcı arayüzleri, tasarım veya sanat eserleri ya da yazı stilleri kullanılmaktadır. Bu öğelerin tamamı oyunlarla ilişkili olabilir, ancak bir oyunun parçası olarak değerlendirilebilecek doğrudan oyun unsurlarını içermemektedir (Marczewski, 2015). Kullanıcının dikkatini çekmek amacıyla oyun estetiğinin oyun dışı bir bağlamda sınırlı kullanımıdır (Baker, Bujak, ve DeMillo, 2012). Bu tasarım yöntemindeki asli amaç oyun estetiklerini kullanarak bireylerde duygusal etkiler yaratmak ve eğlenmelerini sağlamaktır.

2.2.2 Ciddi Oyunlar

Eğlence öğesini içerisinde barındırmayan ve yalnızca eğitim amacı ile dizayn edilmiş oyunlara ciddi oyunlar denmektedir (Kapp, 2012). bu oyunların ekonomi, eğitim, sağlık, endüstri, askeri, mühendislik ve siyaset gibi çeşitli alanlarda gerçeğe uygun olarak tasarlandığını belirtmek için “Ciddi” terimi kullanılmıştır. Ciddi oyunlar amaçları doğrultusunda 3 grupta incelenmektedir (Marczewski, 2015);

Öğretici oyunlar, gerçek bir oyun oynayarak bir becerinin nasıl kazanılacağını öğretmeyi amaçlayan oyunlardır. Örneğin, Phantomation adlı oyun, animasyon yazılımı Play Sketch'i kullanmayı öğretmek için tasarlanmıştır. Kullanıcılara yalnızca araçları tanıtmak yerine, yazılımın işlevlerini daha derinlemesine kavramalarını sağlayan çeşitli bulmacalar sunar. Bu oyunun dikkat çeken özelliği, eğitim amacı taşımayan kullanıcılar için dahi, kendi başına bir oyun olarak keyifli ve tatmin edici bir deneyim sunmasıdır.

Anlamlı oyunlar, anlamlı bir mesaj iletmeyi ve bu mesaj aracılığıyla toplumsal bir değişim yaratmayı amaçlayan oyunlardır. Örneğin, Darfur is Dying oyunu, Reebok İnsan Hakları Vakfı ve Uluslararası Kriz Grubu tarafından düzenlenen bir yarışma sonucunda geliştirilmiştir. Güney Kaliforniya Üniversitesi'nden beş öğrenci tarafından tasarlanan bu oyun, oyuncularını Sudan'daki kriz nedeniyle yerinden edilmiş bir Darfur'lu mültecinin yerine koyarak, bu insanların yaşadığı zorlukları gözler önüne sermeyi hedeflemektedir. Bu tür oyunlar, bir araç ya da yöntem öğretmekten ziyade, oyuncularını daha önce farkında olmadıkları konular hakkında bilgilendiren ve bu süreçte ilgi çekici ve anlamlı bir deneyim sunan yapılar olarak öne çıkmaktadır.

Amaçlı Oyunlar, oynanmasının gerçek dünyada belirli sonuçlar doğurduğu oyunları ifade eder. Bu bağlamda, FoldIt, oyunlaştırma alanında sıkça referans verilen popüler bir bulmaca oyunudur. Oyunculara, proteinlerin yapısını katlayarak tahmin etme görevi verilmektedir. Proteinlerin katlanma mekanizmasını anlamak, HIV ve kanser gibi birçok hastalığın tedavisinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. İnsanların bulmacaları çözme konusundaki yetenekleri oldukça yüksektir; bu bağlamda, oyuncular, bilim insanlarının on yıldan fazla bir sürede çözmeye çalıştığı bir enzimatik yapıyı sadece on gün içinde çözmeyi başarmıştır. Tilt World ise Nicole Lazzaro tarafından geliştirilen bir mobil oyundur; oyuncuları son iribaş olan Flip karakterinin bedenine yerleştirerek, Flip'in evindeki güneş ışığını yeniden sağlamak amacıyla havadan karbon tüketmelerini sağlamaktadır. Bu oyun, ekolojiye yönelik bir mesaj iletme çabasında olmasının yanı sıra, oynanması sonucunda Madagaskar'da ağaçların dikilmesine katkıda bulunması bakımından dikkat çekicidir. Genes in Space eğlenceli bir uzay nişancı oyunu olarak tasarlanmıştır ve oyuncuları kanserle mücadeleye yardımcı olmak amacıyla genomları haritalama göreviyle buluşturmaktadır. Son olarak, Digitalkoot oyunu, oyuncunun kelimeleri gördükçe yazarak bir gelinciğin üzerinde yürüyebileceği bir köprü inşa etmesini gerektirir; bu kelimeler, Finlandiya Ulusal Kütüphanesi'nden alınan gazeteler, kitaplar ve dergilerden taranmış olup, böylece oyuncular, bilgisayarların daha önce gerçekleştirdiği OCR (Optik Karakter Tanıma) işlemlerini kontrol etmiş olmaktadır. Bu örnekler, amaçlı oyunların yalnızca eğlence sağlamanın ötesinde, toplumsal ve bilimsel fayda sağlama potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

2.2.3 Dijital Oyunlar

Bilgisayar destekli oyunlar; görsel efektlerle zenginleştirilmiş, oyuncunun el-göz koordinasyonu ve etkileşimli girdileriyle çalışabilen dijital ortamlarda gerçekleştirilen simülasyonlar olarak değerlendirilmektedir (Crawford, 1982). Bu oyunlar genellikle belirli kurallar çerçevesinde kurgulanan, soyut hedeflerin ve zorlukların çözümüne dayalı sistemler şeklinde tanımlanır (Coleman ve Money, 2020). Dijital oyunların yapısal ve işlevsel özelliklerini inceleyen bilimsel alan ise ludoloji olarak adlandırılmaktadır (Frasca, 2003; Juul, 2005). Ludoloji, oyunları yalnızca içerikleriyle değil, aynı zamanda biçimsel ve kurgusal yönleriyle değerlendirmeyi amaçlayan bir yaklaşım sunar. Her ne kadar zamanla oyun araştırmalarıyla eş anlamlı bir kavramsal çerçeve halini almış olsa da, ludoloji daha çok bir yöntemsel yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Dijital oyun araştırmalarının akademide bağımsız bir alan olarak tanımlanmaya başladığı süreçte, ludolojik bakış açısı; edebiyat eleştirisi, medya çalışmaları ve iletişim gibi alanların oyunlara dair yorumlayıcı yaklaşımlarına karşı eleştirel bir perspektif geliştirmiştir. Bilgisayar teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte dijital oyun endüstrisi de hızlı bir büyüme sürecine girmiştir. Özellikle 1990'lı yıllarda kişisel bilgisayarların daha erişilebilir hale gelmesi ve eēitim alanında teknolojik araçlara olan yönelimin artması, bilgisayar oyunlarının eēitim amaçlı kullanımını da gündeme taşımiştır (Ural, 2009). Bu bağlamda dijital oyunlar, öğrenme sürecini daha etkileşimli ve katılımcı hale getiren araçlar olarak deēerlendirilmeye başlanmıştır.

Son yıllarda dijital oyunların küresel çapta milyonlarca kullanıcıya ulaşmasında sosyal medya platformları belirleyici bir rol üstlenmiştir. Facebook gibi aēlar üzerinden oynanan oyunların yaygınlaşması, dijital oyunların sosyalleşme, eēlence ve rekabet gibi birçok ihtiyaa hitap eden araçlara dönüşmesini saēlamıřtır. World of Warcraft gibi devasa çok oyunculu çevrim içi oyunlar (MMOGs), Farmville gibi sosyal tabanlı uygulamalar ve Angry Birds gibi mobil oyunlar, farklı yaş, cinsiyet ve kültürel geçmişe sahip kullanıcıları dijital oyun evrenine dahil etmektedir (Domínguez ve ark., 2013).

Prensky'nin (2001) dijital aēın çocuklarını "dijital yerliler" olarak tanımlaması, onların teknolojiyle i içe büyüdüklerini ve bu teknolojilerin eēitim süreçlerinde önemli bir yer edindiğini ortaya koymaktadır. Günümüz öğrencileri için bilgisayarlar, dijital oyunlar, akıllı telefonlar, internet, dijital müzik çalarlar ve diēer teknolojik araçlar yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu bağlamda, bilgisayar oyunlarının da eēitimle etkileşimi kaçınılmazdır. Zamanla eşitlilik kazanan bilgisayar oyunlarını sınıflandırmak üzere pek çok araştırmacı çeşitli kategorizasyonlar geliştirmiştir (Crawford, 1982; Gros, 2007; Prensky, 2001). Örneēin Prensky (2001) ve Bates (2004) tarafından önerilen bir sınıflamada, bilgisayar oyunları sekiz temel kategoriye ayrılmıştır: aksiyon, macera, dövüş, rol yapma, spor, strateji, simülasyon ve evrimii oyunlar.

2.2.4 Simulasyonlar

Simülasyon, gerçek dünyadaki bir etkinliēin veya sürecin sanal bir temsili olarak tasarlanmış, genellikle riskli veya pratik olmayan durumları güvenli bir ortamda taklit etmeye olanak tanıyan bir uygulamadır (Marzcewski, 2015). Örneēin, bir uçuş simülatörü, pilotların gerçek uçuşların tehlikeleri ve maliyetleri olmaksızın uçmayı deneyimlemelerini saēlamaktadır. Simülasyonlar oyun benzeri görünebilse de, genellikle oyun mekaniklerinden

yoksundur ve daha çok doğruluk ve güvenlik üzerine odaklanmaktadır. Oyunların veya ciddi oyunların aksine, simülasyonlar oyun unsurlarına ihtiyaç duymadan kullanıcıya yetenek geliştirme ve deneyim kazanma imkanı sunmaktadır (Zyda, 2005; Michael ve Chen, 2005). Akademik literatürde simülasyon türleri genel olarak üç ana kategoriye ayrılmaktadır: canlı, sanal ve yapıcı simülasyonlar.

Canlı Simülasyonlar, gerçek dünyada var olan fiziksel sistemlerin veya ortamların bir kopyasıdır ve insanlar bu sistemlere fiziksel olarak katılırlar. Askeri eğitim, tıp alanındaki operasyon simülasyonları gibi uygulamalar bu kategoride değerlendirilebilir (Banks ve ark., 2001).

Sanal Simülasyonlar, dijital ortamda gerçekleştirilen ve kullanıcıların sanal olarak etkileşimde bulunduğu simülasyonlardır. Bu tür simülasyonlar, genellikle eğitim ve öğretim alanında kullanılır ve kullanıcılara sanal dünyada belirli görevleri yerine getirme fırsatı sunar (Zyda, 2005).

Yapıcı Simülasyonlar, modelleme ve simülasyon yazılımları kullanılarak gerçekleştirilen, katılımcıların direkt olarak sisteme katılmadığı ancak sistemlerin ve süreçlerin analiz edildiği bir simülasyon türüdür. Bu tür simülasyonlar, genellikle sistem geliştirme veya strateji simülasyonlarında kullanılmaktadır (Law ve Kelton, 2000).

2.2.5 Oyunlaştırma

Werbach (2012), oyunlaştırmayı oyunla doğrudan ilişkili olmayan bağlamlarda, oyun tasarımı öğeleri ve mekanizmalarının bilinçli olarak uygulanması şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım doğrultusunda, oyunlaştırma; bireyleri etkileşime geçirmeyi, öğrenme süreçlerine katılımı artırmayı ve estetik unsurlar ile motivasyonu desteklemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Oyunlaştırma, öğrenenlerin motivasyonunu yükseltmek ve problem çözme becerilerini güçlendirmek adına oyun mekaniği ve oyunsal düşünme biçimlerinden yararlanan yenilikçi bir strateji olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde oyunlar, sağladığı eğlence ve sosyalleşme fırsatları nedeniyle gençler için önemli bir boş zaman aktivitesi haline gelmiştir (Abbasi ve ark., 2021). Oyunların popülaritesi, oyun tabanlı öğrenmenin eğitim amaçlı kullanımının yaygınlaşmasına yol açmıştır. Oyunlaştırma da eğitim bağlamlarında popülerlik kazanmıştır. Oyunlaştırma, öğrencilerin eğitsel, entelektüel ve kişilerarası becerilerini ve yeteneklerini önemli ölçüde geliştirmelerine olanak sağlamak için oyun dışı süreçlere ve etkinliklere video oyunu unsurlarını dahil eden bir tekniktir (Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke, 2011;

ManzanoLeón ve ark., 2021). Başka bir deyişle, oyunlaştırma, öğrencilerin ilgisini çekmek, dışsal ve içsel motivasyonu artırmak ve öğrenmeyi teşvik etmek için oyun tabanlı ilkeleri ve estetiği kullanmayı ifade etmektedir (Kapp, 2012).

Oyunlaştırmanın eğitim ortamlarında uygulanmasına ilişkin önceki çalışmalar, öğrenci katılımının ve derslere katılımın artması, daha eğlenceli dersler ve daha yüksek kalite gibi faydalı sonuçların elde edildiğini göstermiştir (Foster, Sheridan, Irish ve Frost, 2012; Goehle, 2013; Hew, Huang, Chu & Chiu, 2016).

Tarih boyunca oyunlar, öğrenme süreçlerinde ve sosyalizasyon ile hayatta kalma için gerekli becerilerin geliştirilmesinde merkezi bir rol oynamıştır (Alves ve ark., 2003). Huizinga bu bağlamda, oyunların tarihinin insanlık ve çalışma tarihiyle de ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Antik toplumlarda çalışmanın günümüzdeki kadar değerli olmadığını ve günlük yaşamda bu kadar fazla zaman almadığını belirtmektedir. Ancak günümüzde oyunlar, toplumsal bir birlik ve kolektif deneyim aracı olarak önemli bir rol üstlenmiştir. Oyunların evrenini anlamaya yönelik arayışında, Huizinga "büyülü daire" kavramını ortaya koyar; bu dairenin içinde, günlük yaşamın yasaları ve gelenekleri geçerliliğini yitirir, varlıklar ise farklıdır ve farklı şeyler yaparlar. Hem Huizinga hem de Kuutti (2013) oyunların kendi gerçekliklerini yaratabileceğini savunmaktadır. Bir birey bu gerçekliğe katılmayı kabul ettiğinde, büyümlü dairenin içine adım atar ve bu gerçekliğin yasalarına, gerçek dünyada anlamlı olmasalar bile, uymayı kabul etmektedir. McGonigal (2011), oyunları hedefler, kurallar ve gönüllü katılım yoluyla kabul edilen bir geri bildirim sistemi olarak görmektedir. Diğer yandan, Liu ve arkadaşları (2019), oyunu hoş bir şekilde zorlu ve stresli aktivitelerin deneyimlenmesine olanak tanıyan gönüllü bir katılım olarak tanımlamaktadır. Huizinga ise oyunu, "belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, özgürce kabul edilen ama kesinlikle bağlayıcı olan kurallar çerçevesinde, kendisine yönelik bir amacı olan ve gerilim, neşe ile 'olağan yaşamdan' 'farklı' olduğunu bilme duygusuyla birlikte yürütülen gönüllü bir aktivite veya meslek" şeklinde tanımlamaktadır. Gee (2007) için oyunlar, kullanıcıları belirli bir aktivitede bir hedefe ulaşmaya çalışırken saatlerce motive eden ve meşgul eden araçlardır. Kısacası, oyun, kullanıcılar arasında eğlence, etkileşim ve keyif duyguları yaratmayı amaçlayan, belirli bir evren ve kurallar çerçevesinde bir dizi eylem ve karar içeren eğlenceli bir aktivitedir. Ancak oyunlaştırma, oyun ile karıştırılmamalıdır. Oyunlaştırma, esasen oyunların mekaniklerini, estetiğini ve düşünce yapısını kullanarak insanları çekmek, eylemi motive etmek, öğrenmeyi teşvik etmek ve en çeşitli alanlarda sorunları çözmekle ilgilidir (Kapp, 2012; Burke, 2014; Chou, 2015). Ayrıca, Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke (2011), terimin dijital teknoloji ile sınırlı tutulmaması gerektiğine dikkat

çekmektedir; zira dijital teknoloji, günümüzdeki oyunlaştırma örneklerinin büyük çoğunluğunda bulunmaktadır. Kuutti (2013), Deterding ve ark. (2011), Werbach ve Hunter (2012), Y. Xu (2011), Fitz-Walter (2015) ve Herzig (2014), oyunlaştırmanın esasen bir oyun inşası eylemi olmadığını belirtmekte hemfikirdir. Bunun yerine, oyun unsurlarını alıp bunları oyun dışı bağlamlarda uygulamak, kullanıcıların motivasyonunu ve katılımını desteklemek, tutum ve davranışlarda olumlu değişiklikler sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Treiblmaier ve Putz, 2020).

Zichermann ve Cunningham (2011), oyunlaştırmanın kullanıcıları sorunları çözme ve kolektif faaliyetleri gerçekleştirme sürecine gerçekten dahil etmede kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, Jane McGonigal'ın 2010 yılındaki bir TED Talk'ta (Teknoloji; Eğlence; Tasarım) vurguladığı perspektifle örtüşmektedir; McGonigal, oyunların yalnızca eğlence olmanın ötesinde, dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek için davranışları şekillendirme potansiyeline sahip olduğunu ifade etmiştir (McGonigal, 2010). Hamari (2019), oyunlaştırmanın, aktiviteleri, sistemleri, hizmetleri, ürünleri veya organizasyonel yapıları oyun deneyimi aracılığıyla dönüştürme anlamına geldiğini savunmaktadır. Oyunlaştırma kendine özgü bir yapıdadır, ancak oyun hissiyatı (gamefulness) veya oyun odaklı tasarım (gameful design) ile aynı şey değildir (McGonigal, 2011; Fraga, 2017). Deterding ve ark. (2011), oyun hissiyatının davranışsal ve deneyimsel bir nitelikte ilişkili olduğunu açıklarken, oyun odaklı tasarımın ise oynanabilirlik sağlamak amacıyla, genellikle oyun unsurlarını kullanarak tasarım yapma ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, oyun hissiyatı belirli bir oyunun sağladığı zihin durumunu ifade ederken, oyun odaklı tasarım bu durumu elde etmek için yapılan kasıtlı bir çabayı ifade etmektedir. Oyunlaştırma, bu tüm unsurları kullanarak insanları oyun dışı bağlamlarda etkileşime geçirmeyi amaçlamaktadır.

Oyunlaştırma kavramında, oyuncuların etkinliğe katılmasına neden olan seviyeler, ödüller, ustalık gibi araçların kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle oyunlardaki altyapı ve mantıksal şema, öğretimi eğlenceli ve motive edici hale getirmek için kullanılabilir (Gökkaya, 2014). Oyunların sağladığı kazanımların yanı sıra çocukların özellikle dijital oyunlara olan ilgi ve merakları da göz önünde bulundurulduğunda oyunlaştırmanın eğitimde kullanılabileceği ortaya çıkmıştır (Kırkılıç, Kılıç ve Topal, 2005). Oyunlaştırmada genellikle iki terim kullanılır: oyun mekaniği ve oyun dinamiği. Oyun mekaniği çeşitli eylemleri, davranışları ve kontrol mekanizmalarını içerir. Oyundaki puanlar, hediyeler ve sanal ürünler oyun mekaniğine örnektir. Kullanıcının deneyimini ve ilgisini artırmak için kullanılırlar. Öte yandan, Oyun dinamikleri, oyuncunun oyunlara yönelik ilgi ve tutkusunun ürünleri olarak tanımlanabilir.

Ödül, statü ve başarı oyun dinamiklerine örnek olarak verilebilir (Sarıtaş ve Yıldız, 2015). Oyunun eğitimde kullanımı uzun zamandır bilinen ve tercih edilen bir yöntemdir (Ar, 2016). Çünkü oyunlar evde, sokakta ve fırsat bulunan her ortamda oynanmakta, düşünme becerileri işlenmekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için oyun stratejileri eğitimde kullanılmaktadır (Gelen ve Özer, 2009).

Öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik araştırmalarda üzerinde durulması gereken önemli konulardan birinin de çocukların en sevdiği etkinlik olan oyun yoluyla öğretim olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2016, Bozan, 2014, Akçetin ve Akçetin 2013). Oyunların öğretim amaçlı kullanılması durumunda, ilkokul çağındaki çocukların derse olan ilgilerini artırmak için uygun araçlar olabileceği gibi, öğretim sürecinde çocukların motivasyon ve isteklerini de artırabilir (Karataş, 2014).

2.3 Oyunlaştırma kuramları

Oyunlaştırma, bireylerin motivasyonlarını artırmak ve davranışlarını yönlendirmek amacıyla oyunlara özgü unsurların oyun dışı bağlamlara uygulanmasını temel alan bir yaklaşımdır (Deterding ve ark., 2011; Werbach ve Hunter, 2012). Bu yaklaşımın etkili biçimde kullanılabilmesi için altında yatan kuramsal temellerin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Oyunlaştırmanın hangi psikolojik ihtiyaçlara hitap ettiği, bireylerin ne tür etkileşim biçimlerinden hoşlandığı ve öğrenme süreçlerine nasıl katkı sunduğu gibi sorulara yanıt arayan kuramlar, bu alandaki uygulamaların sağlam bir teorik çerçeveye oturmasını sağlar (Kapp, 2012). Literatürde yer alan çeşitli oyunlaştırma kuramları, bireylerin içsel ve dışsal motivasyonlarını açıklamaya yönelik farklı bakış açıları sunmakta ve oyunlaştırmanın yapı taşlarını anlamada önemli bir rehber işlevi görmektedir. Aşağıda bu kuramlar tek tek ele alınarak oyunlaştırma uygulamalarının dayandığı temel teorik yaklaşımlar açıklanmaya çalışılmıştır.

2.3.1 MDA modeli

Hunicke, LeBlanc, Zubek (2004) tarafından önerilen MDA (Mechanics, Dynamics, Aesthetics) modeli, Mekanikler, Dinamikler ve Estetikler kavramlarının kısaltmasıdır ve oyun tasarımı ile analizinde kullanılan bir perspektif sunmaktadır. Bu modele göre, herhangi bir oyunun geliştirilmesinde bu üç bileşen dikkate alınmalıdır.

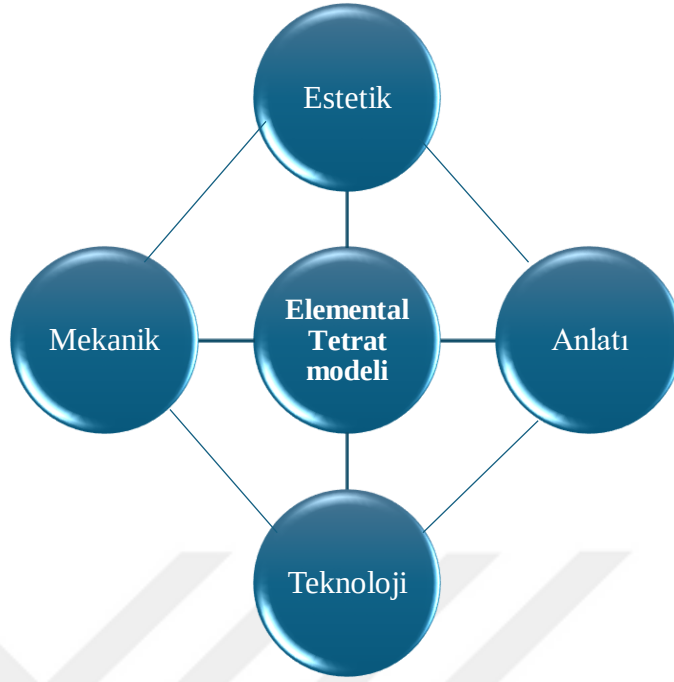
- Mekanikler, oyunun nasıl işlediğini tanımlayan veri yapıları, algoritmalar ve kurallar gibi oyunun spesifik bileşenlerine işaret etmektedir.
- Dinamikler, oyuncu eylemlerine karşı mekaniklerin nasıl tepki verdiğini ve bu etkileşimlerin zaman içinde nasıl şekillendiğini vurgulayan sistem davranışını açıklamaktadır.
- Estetikler ise oyuncunun oyun sistemiyle etkileşimi sırasında oyunun uyandırmayı hedeflediği duygusal deneyim ve tepkileri temsil etmektedir.

MDA modeli, oyun tasarımı ve analizinde mekanik unsurlar, oyuncu davranışları ve duygusal deneyimler arasındaki ilişkilerin önemini vurgulayan yapısal bir yaklaşım sunmaktadır.

2.3.2 Elemental Tetrad Modeli

Schell (2014) tarafından geliştirilen Elemental Tetrad modeli, MDA modeline dayanan ancak onu genişleten bir yaklaşımdır. Schell, dört kategoriye dayalı bir öneri sunmaktadır. Elemental Tetrad'in bu dört unsuru birbirini tamamlayıcı nitelikte olup, karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir;

- Mekanikler, oyunun amacını ve oyuncuların bu amaca nasıl ulaşabileceklerini ya da ulaşamayacaklarını tanımlar. Bu kategori, oyunun işleyişini ve kurallarını içerir.
- Anlatı, oyundaki olaylar dizisini ifade eder. Anlatı, doğrusal ve önceden belirlenmiş olabileceği gibi dallanmış ve kendiliğinden gelişen bir yapı da sergileyebilir.
- Estetik, oyunun görsel, işitsel, koku gibi duyuşsal ve diğer algısal unsurlarını kapsar.
- Teknoloji, oyunu mümkün kılan malzemeler ve etkileşimlerden oluşur; bunlar kağıt ve kalem, plastik parçalar ya da dijital araçlar gibi daha sofistike yapılar olabilir.



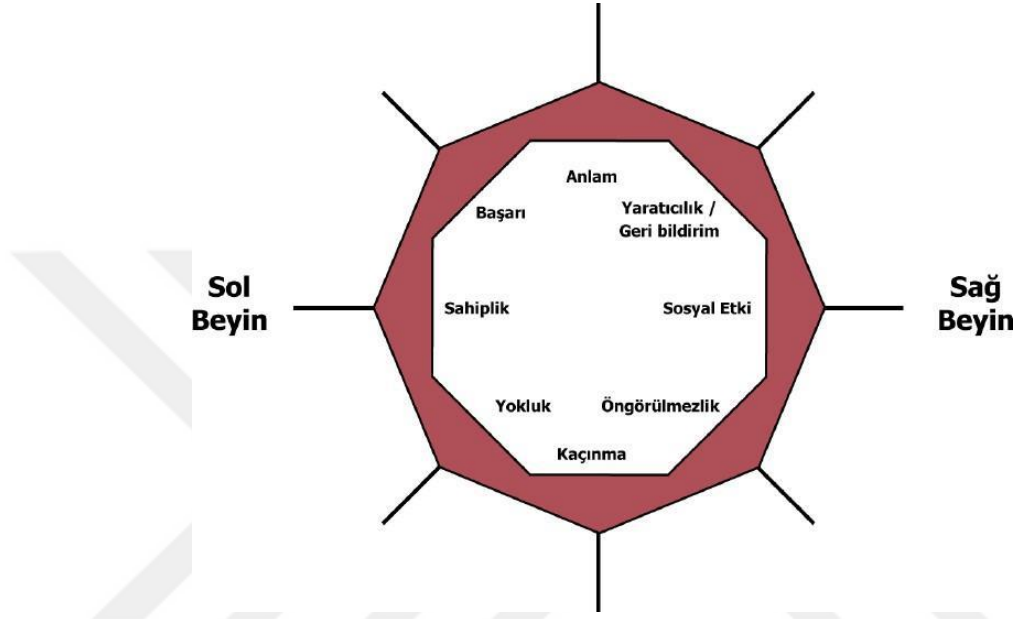
Şekil. 2 Jesse Schell (2014) Elemental tetrat modeli

2.3.4 Octalysis Modeli

Octalysis Modeli Yu-kai Chou, oyunlarda birçok duygunun bir arada olmasından yola çıkarak, oyunlaştırmanın sadece rozet, puan ya da güzel hazırlanmış bir tasarımdan ibaret olmadığını, bireylerin duygularını da önemli ölçüde belirlediğini belirterek 2013 yılında Octalysis adını verdiği, sekiz basamaktan oluşan bir oyunlaştırma çatısı tasarlamıştır (Aydın, Amaş ve Turan, 2023). Chou (2016) tarafından geliştirilen Octalysis Modeli'nde, başarılı oyunların ortak noktasını ve bu oyunların, hepimizde var olan bazı temel dürtüleri hedef alarak bizi birtakım davranışlarda bulunmak için motive etmeleri ve harekete geçirmeleri şeklinde açıklanmaktadır. Octalysis modelinde esas amaç, oyuna ait elementleri ve bilişsel dürtüleri belirli bir sistem çerçevesinde bir araya getirerek sürecin daha ilgi çekici hale getirilmesi ve bu sayede motivasyonun artırılmasıdır (Aydın, Amaş ve Turan, 2023).

Chou'nun (2016) geliştirdiği Octalysis Modeli, oyunlaştırma sürecinde bireylerin motivasyon kaynaklarını daha iyi anlamak amacıyla temel dürtüleri sembolik olarak sağ ve sol beyinle ilişkilendirerek sınıflandırmaktadır. Bu modele göre, sekizgenin sağ kısmında yer alan dürtüler; bireyin yaratıcılığını kullanması, kendini ifade etmesi ve spontan katılım gibi içsel motivasyonlarla ilişkilidir. Öte yandan, sol kısımda yer alan dürtüler daha çok mantıksal düşünme, analiz yapma ve ödül gibi dışsal güdülerle ilişkilendirilir. Bu bağlamda, sol taraftaki

dürtülerin dış kaynaklı motivasyonları temsil ettiği, sağ taraftakilerin ise içsel yönelimlere işaret ettiği ifade edilebilir. Dolayısıyla kişi bir ödül, amaç ve hedef doğrultusunda motive olmaktadır. Ancak çerçevenin sağ tarafında olan dürtüler içsel motivasyonla ilişkilidir, yani kişi eylemin kendisini motive edici bulmaktadır. Modelin adını da aldığı sekizgen geometrik şeklinin her bir köşe noktasında bulunan dürtüler ve bu dürtülere ait bileşenlerin ait açıklamalar sırasıyla verilmiştir.



Şekil.3 Yu-kai Chou (2016) Octalysis Modeli

- **Anlam:** Bireylerin kendinden daha büyük bir şeyin parçası olarak anlam arayışına girmesi, kendisinden daha önemli bir şey yapma duygusudur.
- **Başarı (Başarmak):** Sistem içerisinde hedeflenen yolda başarı ile ilerleme, bütün zorlukların üstesinden gelme ve beceri geliştirebilmenin içgüdüdür.
- **Yaratıcılık ve Geri Bildirim (Güçlenmek):** Sağ üst köşede bulunup altın köşe olarak adlandırılan bu basamak, bireylerin farklı kombinasyonlar oluşturmalarına ve tekrar tekrar deneyebilmelerine imkân sağlayarak yaratıcılığın güçlendirmesi ve geri bildirimlerle desteklenmesi durumudur.
- **Sahiplik:** Bireylerin kendi kendini motive ettiği bir içsel dürtüdür. Bireylere sahip olma duygusu, süreç içerisinde kendisinin kontrol edebildiği ve sahiplendiği şeyler üzerinde kendi iradesiyle değişiklik yapabilme imkânı motivasyonunu arttırmaktadır.
- **Sosyal Etki:** İçerisinde arkadaşlık, yardımlaşma, rekabet, kabul etme ve kabul görme, imrenme, usta-çırak ilişkisi gibi tüm sosyal unsurları içeren dürtüdür.
- **Yokluk (Azlık ve Sabırsızlık):** Bireyin sahip olamadıklarını isteme dürtüsüdür. Bir ödül, puan, statü ya da unvan olabileceği gibi herhangi bir somut nesne de olabilir.

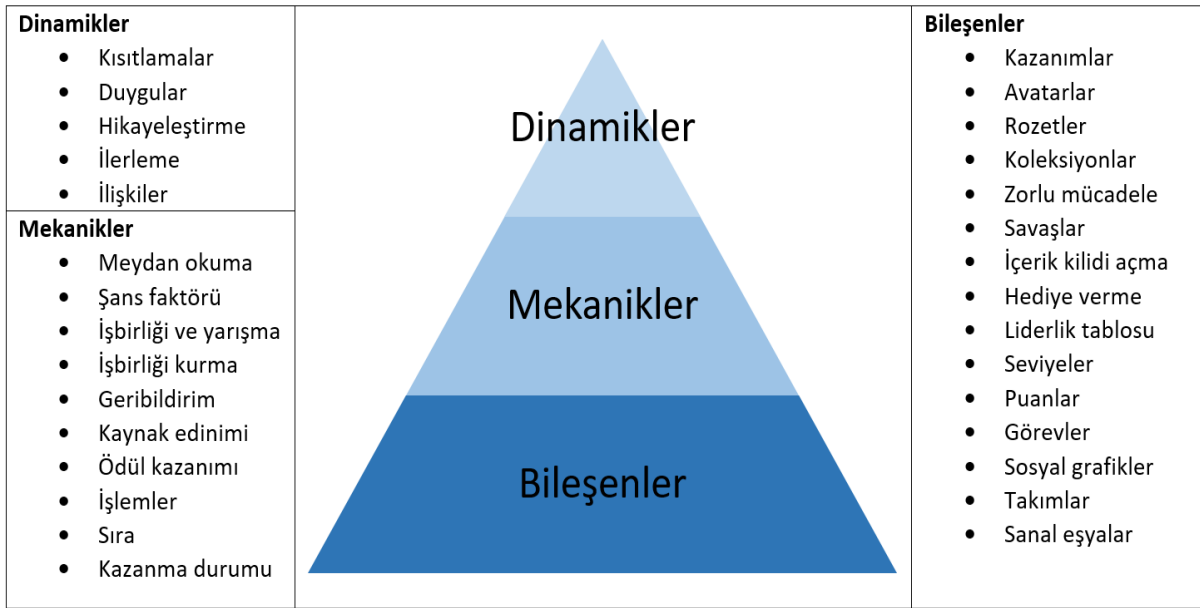
Bireyler, bu çok istenilen şeye erişemediğinde, onu elde edebilme motivasyonu ile daha fazla çaba gösterir.

- **Öngörülmezlik (Belirsizlik ve Merak):** Ne olacağını bilememe, olayın sonucunu kestirememe gibi durumlardan kaynaklanan merak ve belirsizlik duygusu ile bizi davranışı gerçekleştirmeye iten içsel dürtüdür.
- **Kaçınma (Kayıp):** Olumsuz durumlardan kaçınmamıza sebep olan dürtüdür. Oyunu kaybetmek, seviye atlayamamak, bir çalışmayı son teslim tarihine yetiştirememek gibi istenilmeyen bir durumla karşılaşmamak adına harekete geçmemize neden olur.

2.3.3 Werbach Oyunlaştırma Piramidi

Hunicke, Leblanc ve Zubek'in (2004) MDA modelinin Mekanikler-Dinamikler-Estetikler yapısından ve özellikle Schell'in (2014) Elemental Tetrad modelinde önerdiği oyun unsurlarından esinlenen Werbach ve Hunter (2012), daha ayrıntılı bir oyun unsurları modeli geliştirmiştir (Pereira, 2017). Bu öneri, bir piramit biçiminde yapılandırılmış olup soyutluktan somuta doğru azalan bir hiyerarşi sunmaktadır:

- **Dinamikler:** Piramidin en soyut seviyesi olup doğrudan oyunun bir parçası olmayan, ancak yönetilmesi gereken ve deneyimin genel çerçevesini temsil eden örtük unsurları içerir.
- **Mekanikler:** Oyuncu eylemlerini ve katılımını sağlayan temel süreçleri oluşturur. Bir mekanik ögesi, bir ya da birden fazla dinamik ögeyle ilişkili olabilir.
- **Bileşenler:** Oyundaki daha pratik ve spesifik düzeyde yer alan unsurları ifade eder. Bileşenler, mekanikleri oluşturacak şekilde birbirleriyle ilişkilidir.



Şekil.4 Werbach ve Hunter (2012) Oyunlaştırma Piramidi

Bu model, oyun deneyimini anlamlandırmada soyut ve somut unsurların nasıl birbirini tamamladığını hiyerarşik bir düzende açıklamaktadır. Werbach ve Hunter'a (2012) göre, bir oyun tasarımına her zaman dinamiklerle başlanmalıdır. Ardından, oyun konseptine en uygun olan mekanikler düşünülmeli ve oyunun işlevsel hale gelmesi için bileşenler belirlenmelidir (Kuutti, 2013). Oyunlaştırılmış bir projenin özü, dinamikler, mekanikler ve bileşenlerin bir araya getirilerek istenilen sonuçlara ulaşılmasından oluşmaktadır (Costa ve Marchiori, 2016). Mekaniklerin örneklenmesi, oyunlaştırmada dinamiklerin işlevselleştirilmesini ortaya koymaktadır. Mekanikler, oyunlaştırma paradigmasında en önemli çıktılar olarak kabul edilen katılım ve motivasyonun merkezi yapılarını geliştirmek amacıyla oyunlaştırılmış yapıyı hayata geçiren operasyonel bileşenler olarak hizmet etmektedir. Werbach ve Hunter (2012), her bir dinamiğin somutlaştırılmasında katkıda bulunan bir rol oynayan on temel mekaniği sistematik olarak kategorize etmiştir. Bunlar arasında meydan okuma, şans faktörü, işbirliği ve yarışma, işbirliği kurma, geribildirim, kaynak edinimi, ödül kazanımı, işlemler, sıra, kazanma durumu mekanikleri yer almaktadır. Dinamikler ile kurgusu yapılan oyunlaştırma, mekanikler ile hayata geçirilmektedir.

2.3.3.1 Oyun unsurları

Werbach ve Hunter'ın (2012) oyun unsurlarına ilişkin modeline göre oyunlar, dinamikler, mekanikler ve bileşenler olmak üzere üç temel boyutta ele alınmaktadır. Bu unsurların her biri, oyuncuların motivasyonlarını artırmak ve oyun içi etkileşimlerini güçlendirmek amacıyla farklı roller üstlenmektedir. Bu modelde, dinamikler oyuncunun genel

deneyimini şekillendirirken, mekanikler oyunun işleyişini sağlamakta ve bileşenler ise bu mekaniklerin uygulanmasını somutlaştırmaktadır. Böylece oyun tasarımı, oyuncuların hem duygusal hem de davranışsal düzeyde oyuna daha fazla katılım göstermelerini sağlamaktadır. Werbach ve Hunter (2012) piramidine göre oyun unsurlarına aşağıdaki Tablo 1’de yer verilmiştir;

Tablo. 1 *Oyun Unsurları Tablosu*

BOYUT	OYUN UNSURU	AÇIKLAMA
DİNAMİKLER	Duygular	Oyunun katılımcılarda uyandırmaya çalıştığı merak, mutluluk, hayal kırıklığı, öfke gibi duygularla ilgilidir; yani oyunun kullanıcıları aktif tutmak için verdiği duygusal çaba.
	Anlatı	Oyunun sistemine anlam ve amaç katarak, onu rastgele bir unsur toplamı haline getirmekten alıkoyar. Bu anlatı, oyunun amacını hissettiren yapıdır.
	İlerleme	Oyuncuların oyunda ilerlediklerini hissetmeleriyle ilgilidir, tıkanmış hissetmek yerine ilerleme duygusu sağlar.
	İlişki	Bu unsur, oyun sırasında oyuncuları arkadaşları ve aileleriyle daha yakın hale getirmeyi amaçlar.
MEKANİKLER	Kısıtlamalar	Oyuncuların yapabileceklerini sınırlayan ve yapamayacaklarını belirleyen kısıtlamalar getirir. Bu engeller, oyunun monotonlaşmasını önlemek için aşılması gereken zorluklar yaratır.
	Kaynak Edinimi	Oyuncuların belirli hedeflere ulaşmalarına yardımcı olacak öğeleri toplamasına olanak tanır.
	Şans	Oyuncuların eylemlerine rastgelelik ekleyerek sürpriz ve belirsizlik duygusu yaratır.
	Rekabet	Katılımcılara bir yarışma veya diğer insanlarla olan mücadelede zafer veya yenilgi hissi sağlar.
	İşbirliği	Önceki mekaniklerden farklı olarak, amaç kullanıcılara diğer insanlarla işbirliği yaparak zafer hissi yaşatmak.
	Zorluklar	Kullanıcıların başarması gereken hedeflerdir.
	Geri Bildirim	Kullanıcılara nasıl ilerlediklerini gösterir.
	Ödüller	Oyuncuların oyundaki başarılarından elde edebilecekleri faydalar.
	Zafer	Oyunun kazanıldığı anı tanımlayan "durum".
	Avatar	Oyundaki oyuncunun görsel temsili.
BİLEŞENLER	Sanal Eşyalar	Oyuncuların oyun içinde topladığı ve sanal para veya gerçek para ile satın alabildikleri değerli eşyalar.
	Rozetler	Oyundaki başarıların görsel temsilleri.
	Bölüm Sonu Canavarı (Boss)	Bölümün sonunda geçilmesi gereken zor rakip.
	Koleksiyonlar	Oyunda toplanan öğelerden oluşur. Kartlar ve rozetler genellikle koleksiyonlarda bulunur.
	Başarılar	Oyuncunun belirli etkinlikleri tamamlayarak elde ettiği ödüller.
	Kilitli İçerik	İlk başta mevcut olmayan, ancak oyuncunun belirli bir şey yaparak erişebileceği öğeler.
	Sosyal Grafik	Oyuncunun oyunda kimlerin arkadaşları olduğunu görmesine ve onlarla etkileşimde bulunmasına olanak tanır.

Görev	Belirli bir görev dizisinden oluşur.
Seviyeler	Oyuncunun ilerleyişinin temsili. Oyuncunun seviyesi arttıkça gelişir.
Puanlar	Başarılı eylemler sonucu biriken puan birimi.
Hediyeler	Oyuncunun diğerine veya sisteme verdiği eşyalar.
Sıralama	En yüksek puan ve başarıya sahip oyuncuların listesi.
Takımlar	Diğer oyuncularla birlikte oyun oynamayı sağlayan kaynak.

Oyun unsurlarının tasarımı ve uygulanması, belirli hedeflere ulaşma sürecinde büyük bir önem taşımaktadır. Oyun unsurlarının bu faydaları, onları sadece eğlence aracı olarak değil, aynı zamanda öğrenme ve gelişim süreçlerinde etkili bir araç olarak konumlandırmaktadır.

2.4 Eğitimde Oyunlaştırma

Bartle oyunlaştırma için, bir şeyi oyun gibi yapmanın onu daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getireceğini ifade etmiştir (Bartle, 1996). İlerleyen yıllarda, bu kavram farklı bağlamlarda incelenerek tanımlanmıştır. Pelling'e (2022) göre ise oyunlaştırma; oyun dışı içeriklerde kullanıcılara oyunsal düşünce ve oyun mekaniği kullanılarak problemlerin çözümünün sağlanmasıdır. Oyunlaştırma yöntemi, Gerçek yaşamdaki tecrübe ve deneyimleri oyunlaştırarak daha motive edici ve eğlenceli hale getirmeyi hedeflemektedir (Berber, 2018, s.37-43). Ayrıca oyunlaştırma belli bir amaç doğrultusunda içeriği tasarlanarak oyun olmayan öğeleri de oyun formatına uygun hale getirilerek çeşitlendirilmektedir (Jarvinen, 2008). Oyun esnasında hissettiği duyguları gerçek dünyada da hissetmesini sağlayarak bireyi motive etmeyi amaçlayan oyunlaştırma uygulamaları, oyun elementlerini içerisinde bulundurarak bu sürecin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Kocadere ve Samur, 2016).

Eğitim aracı olarak kullanıldığında oyunlar, gerçek sorunlara çözümler sunarken, ilgi çekici ve eğlendirici özgün öğrenme fırsatları sunmaktadır. Doğasına uygun olarak sorgulama ve uygulamalı deneyim yoluyla öğrenmeye olanak tanımaktadır. Esasen oyun, "doğrudan deneyim, çaba, keşif, uygulama ve problem çözme" ile ilgilidir (Bruce, 1994). Bu potansiyel özelliklerinden dolayı oyunlar, eğitimciler ve araştırmacılar tarafından öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Oyunlar amaçlarına bağlı olarak farklı kategorilerde farklı öğrenme deneyimleri sunmaktadır (Sezgin, 2016).

Oyunlaştırma, yalnızca eğlenceli vakit geçirmek amacıyla başvuru bir araç olmanın ötesinde, özellikle soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlaması nedeniyle uzun yıllardır eğitimde etkili biçimde kullanılan yöntemlerden biri olmuştur (Arslan, 2017). Oyun kavramının tarihsel süreçte geçirdiği değişim ve toplumsal yaşamdaki rolünün artması üzerine

birçok çalışma yapılmış; bu bağlamda çeşitli kuramsal yaklaşımlar ve kavramsallaştırmalar literatüre kazandırılmıştır. Eğitimde oyunsu tasarımlar, estetik unsurları kullanarak katılımcının ilgisini çekmeyi ve duygusal etkileşim sağlamayı hedeflerken, “ciddi oyunlar” (serious games) doğrudan öğretimsel amaçlarla geliştirilen oyun formatlarını ifade etmektedir (Kapp, 2012). “Ciddi” ifadesi, bu oyunların ekonomi, sağlık, eğitim, savunma, mühendislik ve siyaset gibi alanlarda gerçek yaşamı simüle edecek biçimde yapılandırıldığını vurgular. Bu tür oyunlarda kullanıcılar, gerçek yaşam senaryolarını deneyimlerken maddi kayıp veya fiziksel risk yaşamadan öğrenme sürecine katılır. Söz konusu yapıların temel hedefi, bilgiyi etkili ve kalıcı biçimde kullanıcıya aktarmaktır (Simoes, Redondo ve Vilas, 2013). Son yıllarda oyunlaştırma, eğitim ve teknoloji ekseninde öne çıkan ve yoğun şekilde araştırılan kavramlardan biri haline gelmiştir. Özellikle 2010’lu yıllarda popülerleşmeye başlayan bu yaklaşım, hem akademik dünyada hem de sektör uygulamalarında dikkat çekmeye devam etmektedir (Matallaoui, Koivisto, Hamari, ve Zarnekow, 2017; Seaborn ve Fels, 2015).

2.4.1 Oyun Tabanlı Öğrenme

Oyunlaştırma ciddi oyunlar ve oyun tabanlı öğrenme kavramları ile doğrudan ilişkilidir. Oyun içeriği ve oyun yoluyla tanımlanmış öğrenme çıktılarının elde edilmesini ve aynı zamanda oyuncu olan öğrenenlere başarı duygusu sağlayan problem çözme alanları ve zorlukları içererek öğrenmeyi geliştirmeyi ifade etmektedir (Qian ve Clark, 2016). Oyun tabanlı öğrenme eğitimi amaçlamaktadır. Genellikle ciddi oyun olarak adlandırılan tam teşekküllü bir oyuna dayanmaktadır. Eğitimin ötesinde, ciddi oyunlar (Abt, 1970) endüstri, eğitim veya teşvik gibi çeşitli ciddi amaçlara yönelik oyunlardır (Alsawaier, 2018; Connolly ve ark., 2012). Ciddi oyunlar ve oyun tabanlı öğrenme, tam özellikli oyunlar oldukları için oyunlaştırmadan farklı olsa da daha geniş bir kavram olarak oyunlaştırma yalnızca oyunların bileşenlerini kullanır ve bunları gerçek ortama uygularken, tüm kavramlar eğlenceye odaklanmak yerine, eğitim veya davranış değişikliği gibi ciddi bir amaç uğruna olumlu oyun deneyimlerini kullanma fikrini paylaşmaktadır (Deterding ve ark., 2011).

2.4.2 Beden Eğitiminde Eğitsel Oyunlar

Beden eğitimi, bireyin yalnızca fiziksel becerilerini değil, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönlerini de geliştirmeye yönelik etkinlikleri kapsayan disiplinler arası bir eğitim alanıdır. Bu etkinlikler, bireyin yaşam kalitesini artırmak, hareketliliğini desteklemek ve sosyal katılımını güçlendirmek açısından önemli bir işlev görür. Bedensel etkinlikler

bireyleri hareketsiz yaşamdan uzaklaştırırken, fiziksel ve ruhsal sağığı destekler niteliktedir. Ayrıca, sağılıklı bireylerin gelişimi için temel bir araç olan beden eğitimi; güçlü bir fiziki yapı, toplumsal değere saygılı, mutlu ve karakterli bireylerin yetişmesine katkı sağlar (Kuru, 2000; Muallimoğlu, 1998). Bu dersin içeriğı, çevresel koşullara ve katılımcı özelliklerine göre şekillenebilen oyun, eğlence ve spor temelli hareketleri içermektedir (Aracı, 2006). Enerji dengesini koruma, zihinsel yorgunluğu azaltma, ideal beden kitle indeksini sağlama ve kalp-dolaşım sistemini destekleme gibi fizyolojik katkılar da beden eğitiminin faydaları arasında yer almaktadır (İnal, 2003; Leithwood, 2007). Bu bağlamda, beden eğitimi dersi diğer disiplinlerden farklı olarak "hareketle öğrenme" ve "hareket yoluyla öğretme" temeline dayanmaktadır (Tamer ve Pulur, 2001).

Öğrenme süreçlerinde aktif katılımın sağlanması, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı açısından da önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Eğitsel oyunlar ise öğretim sürecini desteklemek ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek amacıyla kullanılan araçlardır. Bu oyunlar; ödül, geribildirim ve etkileşim gibi öğeleri içinde barındırarak öğrenenlerin motivasyonunu yükseltir (Dodlinger, 2007). Eğitsel oyunlar; bilgisayar destekli oyunlardan fiziksel aktivite gerektiren oyunlara, mobil uygulamalardan kart oyunlarına kadar çeşitli biçimlerde sınıflandırılabilir. Bu tür oyunların etkin şekilde kullanılabilmesi için hedefe yönelik hazırlanması, yaş gruplarına uygunluğu ve birden fazla duyuyu harekete geçirecek biçimde tasarlanması önerilmektedir (Usta ve ark., 2017). Eğitsel oyunlarda hem oyuncu hem de öğretici açısından farklı hedefler bulunmaktadır. Öğrenciler oyuna katılırken başarıya ulaşma ve eğlenme isteğıyle motive olurken; öğretmenler bu isteğı pedagojik amaçlarla yönlendirmeyi hedefler (Arıcı, 1998). Böylece oyunun eğlence boyutu öğrenme sürecine katkı sağlayan bir araca dönüşür. Bu oyunlar öğrencilerin özgüven gelişimine, bilgi pekiştirmesine ve sınıf içindeki etkileşime olumlu katkılar sağlar. Ancak, eğitsel oyunun etkili olabilmesi için içeriğın aktarılacak istenen bilgiyle uyumlu olması büyük önem taşır (Gürsoy ve Arslan, 2011).

Hareket, yalnızca beden eğitiminin değil, aynı zamanda eğitsel oyunun ve spor etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır. Bedenin ve zihnin birlikte katılımını gerektiren hareket etkinlikleri, bireyin fiziksel sağığı kadar duygusal ve sosyal gelişimi açısından da destekleyicidir. Bu süreçlerde, gönüllü ve istekli katılım özellikle ilkokul çağındaki bireyler için oldukça önemlidir (Kale ve Erşen, 2003). Bu nedenle, öğrencilerin beden eğitimi derslerinde kazandıkları becerilerin yalnızca fiziksel gelişimle sınırlı kalmayıp, duygusal ve sosyal boyutlarının da göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminde beden eğitiminin temel hedeflerinden biri, bu çok yönlü gelişimi desteklemektir.

2.4.2.1 Beden Eğitimi Uygulanan Oyun Unsurları

Beden Eğitimi alanında, oyunlar uzun zamandır kullanılmaktadır. Derslerde önerilen her türlü motor beceri, popüler, geleneksel veya spor oyunu, müfredat içeriğini öğretim-öğrenme sürecinin temeli olarak yapılandırılmıştır (Kirk, 2010; Castaner ve ark., 2006). Ancak, oyunlaştırma gibi yeni metodolojik yaklaşımlar daha da dönüştürücü bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşım, dijital toplumun avantajlarından faydalanarak dersin kendisinin dijital unsurlarla ve rol yapma oyunları ile aktif bir oyuna dönüştüğünü önermektedir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu oyun ortamında gelişme fırsatına sahip oldukları vurgulanmaktadır (Ferriz-Valero ve ark., 2020; Pérez-López et al., 2019). Üniversite öğrencileri arasında yapılan nicel ve nitel araştırmalar, oyunlaştırılmış derslerin geleneksel metodolojilere kıyasla daha fazla öğrenme, eğlence ve performans sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte, diğer araştırmalar, bazı öğrencilerin oyunlaştırılmış sınıflarda daha düşük motivasyon ve akademik başarı sergilediğini göstermiştir (Dichev ve Dicheva, 2011).

Zorunlu eğitimde Beden Eğitimi alanında yapılan araştırmalar, oyunlaştırmanın öğrencilerin motivasyonu ve psikolojik etkileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bu çalışmalar, oyunlaştırmanın tek başına etkili olmadığını, kullanılan diğer oyun unsurlarının farklı motivasyonel sonuçlar doğurabileceğini de belirtmiştir. Bu nedenle, oyunlaştırmanın Beden Eğitimi derslerinde öğrenci motivasyonu ve akademik performans üzerindeki gerçek etkisini daha iyi anlamak için daha titiz araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Beden eğitiminde oyunlaştırma, öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırmanın etkili bir yolu olarak yaygın bir şekilde kabul edilmiştir. Puanlar, liderlik tabloları ve rozetler gibi oyun mekaniklerinin entegre edilmesi, öğrencilerin müfredata daha aktif bir şekilde katılmalarını teşvik etmektedir. Ferriz-Valero ve arkadaşları (2020), eğitim ortamlarında oyunlaştırmanın dikkatli bir şekilde uygulandığında, dışsal motivasyonu artırdığını ve akademik performansı iyileştirdiğini, ancak içsel motivasyonu her zaman anlamlı bir şekilde etkilemediğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, Pérez-López ve ark. (2019), beden eğitiminde yapılandırılmış oyun benzeri deneyimler aracılığıyla işbirliği, rekabet ve duygusal gelişimin teşvik edilmesinde oyunlaştırmanın rolünü ön plana çıkartmıştır.

2.5 Oyuncu Kişilik Tipleri

Tondello ve ark. (2016), bireylerin sanal ve fiziksel dünyada benzer kişilik özellikleri sergileyip sergilemediği konusunu tartışmaya açmışlardır. Bu tartışma daha çok, çocukluk ve gençlik dönemini internet öncesi dönemde geçirmiş bireyler için geçerlidir. Ancak Z kuşağı olarak adlandırılan ve dijital teknolojiyle büyüyen bireylerin, yetişkinliğe geçişleriyle birlikte iş yaşamına çok farklı bir kişilik yapısıyla dâhil olacakları yönünde çeşitli görüşler bulunmaktadır (Dolot, 2018; Twenge, 2018; Bencsik ve ark., 2016). Özellikle Dolot (2018) ve Twenge (2018), bu kuşağın hem fiziksel hem de sanal dünyada aktif roller üstlenerek büyüdüğünü ve bu etkileşimlerin onların kişilik gelişiminde özgün bir yapı oluşturduğunu vurgulamaktadırlar. Hayatın neredeyse her alanında sınıflandırma ve kategorize etme, insanların karmaşık yapıları ve sistemleri analiz etmesini kolaylaştırmaktadır.

Oyunlarda, oyuncuların demografik özelliklerine, davranışlarına, beklentilerine ve oyun tercihlerine göre sınıflandırılması, oyuncuların motivasyonunu ve memnuniyetini artırmak için önemlidir. Benzer şekilde, öğrencilerin oyun ve öğrenme tercihlerinin bilinmesi etkili eğitsel oyunların tasarlanmasına yardımcı olabilir. Oyuncuların cinsiyetine, motivasyonuna veya kişilik özelliklerine (içe dönük, dışa dönük vb.) göre oyun tercihleri, oyunda geçirdikleri süre ve hatta oyundaki davranışları farklılık gösterebilmektedir (Graham ve Gosling, 2013; Weiser, 2000). Oyuncuların cinsiyetine, motivasyonuna veya kişilik özelliklerine (içe dönük, dışa dönük vb.) göre oyun tercihleri, oyunda geçirdikleri süre ve hatta oyundaki davranışları farklılık gösterebilmektedir (Graham ve Gosling, 2013; Weiser, 2000).

Tablo. 2 Oyuncu Kişilik Tipleri Çalışmaları

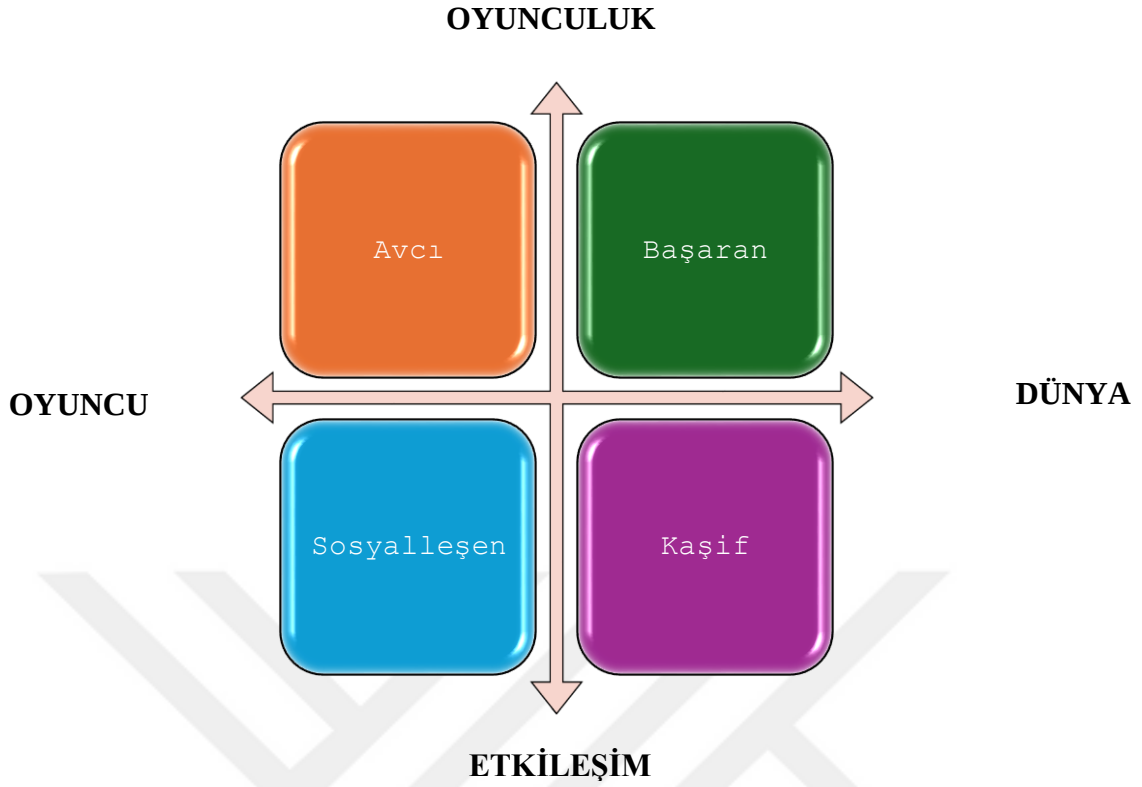
Yazar(lar)	Yayın	Oyuncu Tipleri
Bartle (1996)	Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs	Avcı Kaşif Başaran Sosyalleşen
Yee (2006)	Motivations for play inonline games	Başarı İlişki Kendini kaptırma Kaçış Manipülasyon
Nacke ve ark., (2011)	BrainHex: A neurobiological gamer typology survey	Arayışçılar Hayatta Kalanlar Başaranlar Fatihler Gözü Pekler Dehalar Sosyalleşenler

A. Marczewski (2015)	Even Ninja Monkeys like to play	Yardımsseverler Oyun Bozanlar Sosyalleşenler Özgür Ruhlular Başaranlar Oyuncular
----------------------	---------------------------------	---

Dijital oyunlar, farklı yaş gruplarından ve cinsiyetlerden bireyler için çekici bir eğlence ve etkileşim aracıdır. Ancak bireysel farklılıklar, oyun tercihlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Prensky (2001), bireylerin dijital oyunlara olan ilgisinin; yaş, cinsiyet, rekabete açıklık ve oyunlara dair sahip olunan önceki deneyimler gibi faktörlerden etkilendiğini belirtmektedir. Cinsiyetin, özellikle oyun türü seçiminde ayırt edici bir faktör olduğu çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir. Örneğin, Can (2003) bireylerin oyun tercihlerinin kişisel özelliklerine göre farklılaştığını ifade ederken, Karakuş ve ark. (2008), kadın ve erkek oyuncular arasında belirgin tür tercihi ayrımları olduğunu vurgulamıştır. Onlara göre erkek oyuncular, daha çok aksiyon, spor ve dövüş gibi şiddet içeren oyunlara yönelme eğilimindeyken; kadın oyuncular, daha çok keşif içeren, günlük yaşama benzetilebilecek oyun türlerini (örneğin bulmaca, bilgi yarışması, kart oyunları) tercih etmektedir. Benzer şekilde Durdu, Hotamaroğlu ve Çağıltay (2004), kadın oyuncuların genellikle şiddet öğeleri barındıran içeriklerden kaçındığını, erkeklerin ise bu tür oyunlara daha fazla ilgi gösterdiğini ifade etmiştir. Literatürdeki diğer çalışmalar da (Funk ve Buchman, 1996; Gorriz ve Medina, 2000; Subrahmanyam, Greenfield, Kraut ve Gross, 2001), yaş ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerin dijital oyun türü tercihlerine etkide bulunduğunu ortaya koymuştur.

2.5.1 Bartle'in Oyuncu Kişilik Tipleri Taksonomisi

En eski ve en sık kullanılan oyuncu tiplerinden biri modeller Bartle'in oyuncu tipi modeli ve uzantılarıdır. Çok Kullanıcı Zindan (Multi-User Dungeon) oyuncuları için bir MUD'dan ne istediklerine bağlı olarak Bartle dört oyuncu tipi tanımlamıştır. Bartle'in oyuncu tipi taksonomisine göre, bir oyunda her oyuncuyu motive eden birincil faktörler farklıdır. Örneğin, keşif tipi bir oyuncu, sistemin mekaniklerini ve kurallarını anlamak için oyundaki çevre hakkında bilgi edinmek ister. Öte yandan, sosyalleşen bir oyuncu oyundaki diğer oyuncularla etkileşime girmekten, sohbet etmekten ve birlikte aktiviteler yapmaktan hoşlanır. Bartle'in taksonomisine göre, oyuncular bir türe daha yatkındır, ancak çoğunlukla birincil hedeflerine ulaşmak için diğer oyuncu türlerinin özelliklerini de gösterirler. Örneğin, Yee (2006) başarılı bir oyuncunun başkalarıyla sosyalleşmek için değil, başarmak için sosyalleştğini gözlemlemiştir.



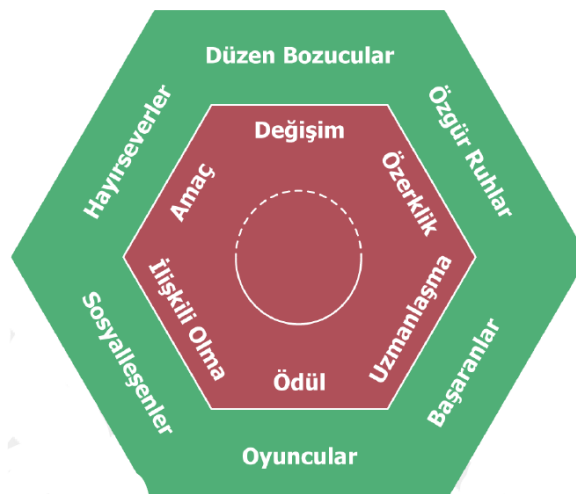
Şekil. 5 Richard Bartle (1996) Oyuncu Tipleri Taksonomisi

Şekil 5'te gösterilen Bartle'in (1996) sınıflandırmasına göre, Başaranlar, tamamen kazandıkları puanlara ve oyundaki seviyelerine odaklanmaktadır. Oyunda ne kadar hızlı ilerlediklerini ve ne kadar başarılı olduklarını rozet toplayarak ve rozet takarak göstermek istemektedirler. Kaşifler, yeni şeyler görmek ve yeni sırlar keşfetmek isterler ve puanlara veya ödüllere çok az önem verirler. Onlar için ödül keşfin kendisidir. Sürprizlerle karşılaşmaktan hoşlanırlar ve oyunun yeni bir seviyesine geçebildikleri sürece görevleri yerine getirmeye motive olurlar. Örnek olarak, bu oyuncular gizli bir geçide erişmekten heyecan duyarlar ve sosyal bağlar kurmaktan ziyade deneyimi yeniden yaşamanın bir yolu olarak keşif deneyimini arkadaşlarıyla paylaşmaktan hoşlanırlar. Sosyalleşenler, diğer oyuncularla etkileşim kurmak için oyun oynarlar. Güçlerini başkalarının güçleriyle birleştirmeyi anlamlı bulurlar ve kendi başlarına elde edebileceklerinden daha fazlasını elde etmek için işbirliği yapmaktan mutluluk duyarlar. Örneğin, sosyalleştirici oyuncular kendi çiftlikleri için yeni ürünler karşılığında başkalarının çiftliklerini sulamaya gönüllü olurlar. Avcı, puan kazanmak ve statü kazanmak ister; onları ayıran şey, avcılarının diğer oyuncuların kaybettiğini görmek istemesidir. Son derece rekabetçidirler ve kendilerini oyunda en iyi olduklarını kanıtlamak onları motive eden unsurdur (Bartle, 1996; Kapp, 2012). Bartle'in (1996) çevrimiçi oyuncuların kişilik özelliklerine ilişkin yaptığı özgün analize ve geliştirdiği taksonomiye göre, etkileşime karşın eylem ve oyuncu yönelimine karşın dünyaya yönelme olmak üzere iki oyun eksenini bulunmaktadır. Oyuncunun

bu eksenlerin her birine göre konumunu belirleyerek oyuncuya ve tipine uyan özellikleri tanımlamak mümkündür.

2.5.2 Marcewzki'nin Kullanıcı Türleri

Marcewski, Bartle'in oyuncu kişilik tipleri sınıflamasını temel alarak bu modeli daha ayrıntılı hale getirmiş ve altı farklı kullanıcı türleri tanımlamıştır. Bu altılı yapı, özellikle oyunlaştırma süreçlerinde bireylerin hangi motivasyonla etkileşime girdiklerini açıklamada kullanılmaktadır. Modelde yer alan başaran, sosyalleşen, özgür ruh ve hayırsever kullanıcı tipleri, içsel motivasyonla yönlendirilirken; oyuncu tipi dışsal ödüllerle harekete geçen bireyleri temsil eder. Oyunbozanlar ise sistemin mevcut yapısını değiştirmeyi hedefleyen kullanıcıları ifade etmektedir. Bu kullanıcı tipi modeli, insanın psikolojik ihtiyaçlarını merkeze alan Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Kuramı (1985) ile Pink'in "Drive" kuramı (2009) yaklaşımlarından esinlenmektedir: Öz Belirleme Kuramı'na göre bireyler; özerklik, yeterlik ve ilişki kurma gibi temel ihtiyaçları karşılandığında içsel olarak motive olurlar (Deci, Koestner ve Ryan, 2001; Ryan ve Deci, 2000). Bu yaklaşım, bireyin bağımsız hareket etme isteğini, yetkinlik duygusunu geliştirme arzusunu ve sosyal bağlar kurma ihtiyacını temel alır. Buna paralel olarak, Pink (2009)'e göre motivasyonun 3 ana ögesi, bireyin yaşamına yön verme arzusu olan "Özerklik", Bireyin belli bir konuda kendini geliştirme isteği olan "Uzmanlaşma" ve daha büyük bir amaca hizmet etme ihtiyacı olan "Amaç" kavramlarından oluşmaktadır. Her iki kuram da oyunlaştırma sistemlerinin daha etkili tasarlanabilmesi için kullanıcıların motivasyon kaynaklarının dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.



Şekil.6 Andrej Marcewzki (2015) Oyunlaştırma Kullanıcı Türleri (HEXAD)

Yardımsever (Philanthropist): Karşılık beklemeden başkalarına yardımcı olan, sürecin anlamına ve amacına odaklanan oyuncu tipidir. Bu oyuncu tipine sahip bireyler oyundaki diğer

kişilere yardım etmeye yoğunlaşırlar. Onlar için bir başkasının ihtiyaçlarının karşılanması için destek olabilmek ön plandadır ve oyunlaştırma süresince buna odaklanırlar.

Sosyalleşen (Socializer): Sosyal statüye önem veren, kaybetmekten veya kazanmaktan ziyade ekip ruhunu ön planda tutan oyuncu tipidir. Asıl amaçları, süreç içerisinde diğer bireylerle iletişim halinde olarak onlarla konuşmak, diyalog kurmak ve sosyalleşmektir.

Oyuncu (Player): Oyunun kendisine odaklanan, dışsal ödüllerle motive olan ve kazanmak için her şeyi göze alan oyuncu tipidir. Oyunda başarmak amacıyla yer alan oyuncu tipleridir. Bireysel veya grup şeklinde gerçekleştirilen oyunlarda esas amaçları oyunda kazanmak ve sonrasında ödül, pekiştireç, rozet almaktır.

Başaran (Achiever): Belirlenen hedef ve görevleri yerine getiren, zorlukları aşmaktan ve başarıya duygusundan motive olan oyuncu tipidir.

Özgür Ruh (Free Spirit): Keşfetmekten hoşlanan oyuncu tipidir. Oyun sürecine ait bilinmeyen, gizli kalmış veya diğer oyuncuların fark edemediği durumları fark eden yeniliğe açık olan oyuncu tipleridir.

Oyunbozan-Düzen Bozucu (Disruptor): Oyun içerisinde olumlu ya da olumsuz değişimlerle motive olan, bulunduğu sistemi değiştirme motivasyonu ile hareket eden oyuncu tipidir (Aydın, Amaş ve Turan, 2023).

Oyuncuların oynadıkları oyunda motive olabilmeleri için oyunda eğlence unsurlarının unutulmaması ve akış durumunun yaşanması gerekmektedir. Bu da oyuncu tiplerine göre oyun tasarlamakla mümkün olabilir. Oyuncu tiplerine göre tasarlanan eğitsel oyunlar; öğrenenlerin aktif olmasını sağlayarak belirli bir amaç etrafında eğlenceli ve motive edici bir süreç ile etkili ve kolay öğrenmeyi sağlayabilecektir. Özellikle eğitim amaçlı tasarlanan oyunların pedagojik yönlerinin ön plana çıktığı ve eğlencenin arka planda kaldığı belirtilmektedir (Prensky, 2001).

2.6 Oyun ve Motivasyon

Oyun oynamanın merkezinde yer alan temel unsurun motivasyon olduğu birçok çalışma tarafından vurgulanmaktadır. Literatürde motivasyon, genel olarak içsel ve dışsal olmak üzere iki temel başlık altında sınıflandırılmaktadır. İçsel motivasyon, bireyin herhangi bir dışsal ödül ya da baskı olmaksızın yalnızca öğrenme arzusuyla harekete geçmesini ifade ederken; dışsal motivasyon, bireyin belirli bir ödül elde etmek ya da ceza almaktan kaçınmak gibi dışsal

güdülerle davranışta bulunması durumudur (Kapp, 2012). Bu iki motivasyon biçiminin nasıl çalıştığını anlamak, etkili oyunlaştırma tasarımları geliştirmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Oyunlaştırma sürecinde motivasyonel faktörlerin nasıl devreye girdiği, Malone'un (1981) bilgisayar oyunları temelinde ortaya koyduğu motivasyon modeline dayanmaktadır. Bu model, özellikle içsel güdülenmeyi desteklemek amacıyla zorluk, eğlence, merak ve kontrol olmak üzere dört temel öğeye vurgu yapar. Zorluk, öğrencinin bireysel düzeyine uygun olarak tasarlanmış görevlerle öğrenme sürecine aktif katılımını desteklerken; eğlence, kişinin oyun içerisinde kendisine özgü bir alan yaratarak öğrenme isteğini artırmaktadır. Merak, oyunda karşılaşılan sürpriz öğeler ve beklenmeyen durumlarla tetiklenirken; kontrol, öğrencinin seçim yapabilme ve karar alabilme özgürlüğüyle ilgilidir. Malone (1981), bu dört öğenin birleşiminin öğrenme sürecini daha etkili ve kalıcı kılabileceğini savunmaktadır. Lepper (1988) ise içsel motivasyonun, bireyin yalnızca keyif aldığı için bir etkinliği gerçekleştirmesini ifade ettiğini; bunun dışsal ödüllerle sağlanan motivasyona göre daha kalıcı ve derin öğrenme sağladığını belirtmektedir. Huizinga'ya göre de oyun, bireyi içine çekme ve motive etme gücüne sahip bir yapıdadır; bu bağlamda oyunlar içsel motivasyonun tetiklenmesi için etkili bir araç olarak değerlendirilebilir. Öte yandan dışsal motivasyon, bireyin herhangi bir davranışı yalnızca belirli bir ödül ya da kazanç için gerçekleştirmesi durumunu tanımlar. Örneğin, "Bu soruyu çözersen sana 100 puan vereceğim" gibi bir önerme, bireyin ödül beklentisiyle hareket etmesini sağlar ve dışsal motivasyonun bir örneğidir (Kapp, 2012; Lepper, 1988). Bu çalışmada, dışsal motivasyonu desteklemek amacıyla öğrencilere kupa gibi ödüller verilmiş ve bu ödüller liderlik tablosu aracılığıyla görünür kılınarak motivasyonel bir araç olarak kullanılmıştır. Oyunlaştırma sürecinin tasarımında Malone'un önerdiği motivasyon bileşenleri dikkate alınarak uygulamalar oluşturulmuştur. Etkinlikler öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yapılandırılmış, eğlence unsuru öne çıkarılmış ve merak uyandırıcı öğeler dahil edilmiştir. Ayrıca öğrencilere karar alma ve tercih yapma imkânı tanıyan yapılar oluşturularak kontrol duyguları desteklenmiştir.

Oyunlaştırma, ciddi oyunlar ve oyun tabanlı öğrenmenin bu kadar popüler hale gelmesinin nedenlerinden biri de oyun oynamanın motive edici olarak görülmesidir (Bai ve ark., 2020). Motivasyon, insan davranışının "nedenini" açıklar: davranışa enerji ve yön veren tüm içsel süreçleri tanımlamaktadır (Reeve, 1996). Motivasyon, davranışta kendini gösteren ve gelişmiş öğrenme ve başarı gibi olumlu bilişsel sonuçlara yol açabilen varsayımsal bir yapıdır (Keller, 2008). Eğitim bağlamında, yüksek kaliteli motivasyon, örneğin içsel motivasyon, düşük kaliteli motivasyondan, örneğin dışsal ödüller yoluyla motivasyondan daha iyi sonuçlarla bağlantılıdır (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2020). Geçmiş araştırmalar, ciddi oyunların (Connolly ve ark., 2012; Kordaki ve Gousiou, 2017; Vlachopoulos ve Makri, 2017) veya

oyunlaştırmanın (Dichev ve Dicheva, 2017; Ekici, 2021; Koivisto ve Hamari, 2019; Sailer ve Homner, 2020) kullanımı ile motivasyonel sonuçlar arasında olumlu bir ilişki olduğunu büyük ölçüde desteklemektedir. Ancak bazı çalışmalar çelişkili sonuçlar sunmaktadır (Hamari ve ark., 2014; Hanus ve Fox, 2015; Mekler ve ark., 2017; Sailer ve Homner, 2020; Zimmerling ve ark., 2019). Motivasyonun ötesinde, psikofizyolojik bir yapı olarak duygusal etki, öznel olarak deneyimlenen durumun bir değerlendirmesi olan değerlik ve motivasyon için bir aracı olarak düşünülebilecek bir aktivasyon ölçüsü olan uyarılma boyutlarını içermektedir (Harmon-Jones ve ark., 2013). Oyunlaştırma, ciddi oyunlar ve oyun tabanlı öğrenmenin değerlik boyutuna bağlanabilecek diğer duygusal sonuçları arasında memnuniyet yer almaktadır (Boyle ve ark., 2016; Vlachopoulos ve Makri, 2017). Oyuna veya oyunlaştırılmış konuya (Ekici, 2021) yönelik olumlu tutumlar, keyif (Ab Jalil ve ark., 2020; Koivisto ve Hamari, 2019; Kordaki ve Gousiou, 2017), sürükleyicilik (Connolly ve ark., 2012) ve akışır (Koivisto ve Hamari, 2019).

2.6.1 Beden Eğitime Yönelik Katılım Motivasyonu

Beden eğitimi, bireyin yalnızca fiziksel sağlığını ve dayanıklılığını değil; aynı zamanda kişilik gelişimini, zihinsel canlılığını, duygusal dengeyi, sosyal uyumu ve liderlik becerilerini destekleyen çok yönlü bir eğitim alanıdır. Bu derse düzenli katılım sayesinde bireyler hem fazla enerjilerini atabilmekte hem de farklı spor branşlarına özgü motor becerileri edinmektedir. Beden eğitimi dersine katılımın sürdürülebilirliği açısından en önemli faktörlerden biri ise bireyin motivasyon düzeyidir. Yüksek içsel motivasyon, öğrencinin dersi sevmesini, etkinliklerden keyif almasını ve olumlu duygular geliştirmesini sağlarken (Yetim ve ark., 2014); yüksek dışsal motivasyon ise öğrencinin derse aktif katılım göstermesi, takdir edilme veya ödüllendirilme beklentisiyle daha istekli olması ile ilişkilendirilmektedir. Öte yandan, beden eğitimi dersine yönelik düşük motivasyon düzeyi, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir, bireyin akademik başarısını azaltabilir, sosyal etkileşimlerini sınırlayabilir ve fiziksel sağlığına dair olumsuz sonuçlar doğurabilir (Öncü, 2004). Bu nedenle beden eğitimi dersine yönelik motivasyonun düzeyini belirlemek ve bu motivasyonun etkilerini ortaya koymak önem arz etmektedir.

2.7 Alanyazındaki Çalışmalar

Erümit'in (2016) yürüttüğü tasarım odaklı araştırma, oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve öğrenme süreçlerini desteklediğini göstermektedir. Çalışma süresince yapılan gözlemler ve öğrenci gruplarıyla gerçekleştirilen mülakatlar

doğrultusunda, oyunlaştırmaya dayalı etkinliklerin öğrenciler tarafından genel olarak eğlenceli bulunduğu tespit edilmiştir. Derse yönelik ilgileri artan öğrencilerin, hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme bağlamlarında daha yüksek düzeyde farkındalık geliştirdikleri görülmüştür.

Benzer şekilde, öğrencilerin oyunlaştırmının eğitsel ortamlarda kullanılmasıyla birlikte dersleri daha eğlenceli, rekabetçi, yararlı ve verimli bulduklarını ifade ettikleri çalışmalara da rastlanmaktadır. Yıldırım ve Demir (2014) ile Samur (2015) tarafından yürütülen araştırmalarda da oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ve derse olan katılımlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karahan, Ayтуğ Koşan ve Demirören'in (2014) temel mikrobiyoloji eğitimi ile ilgili çalışmalarında mikrobiyoloji dersinde oyunlaştırma yönteminin kullanılmasının öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubunda dersler oyunlaştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma sonunda oyunlaştırma yöntemi kullanımının öğrencilerin başarısını ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Ekici (2016) çalışmasında da oyunlaştırma yönteminin kullanılmasının öğrencilerin derslere katılımını ve motivasyonunu artırdığı, eğitim sürecini daha eğlenceli hale getirdiği ve sonuç olarak öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Lee ve Hammer (2011) araştırmalarında oyunlaştırma yönteminin hata yapma ve hatalardan öğrenme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle bu yöntemin öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ve öğrencileri sosyal ve duygusal açıdan desteklediği için derse olan ilgilerinin artmasına yardımcı olduğu belirtilmektedir. İlgi ve motivasyonu artan öğrenciler akademik başarılarının da arttığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara benzer şekilde; oyunlaştırma yönteminin kullanılması da dersin daha dikkatli dinlenmesine katkı sağlamıştır.

İncelenen çalışmalarda oyunlaştırma yönteminin eğitimde kullanımına ilişkin olumlu öngörüler bulunmaktadır (Yıldırım, 2016). Bu öngörülerden bazıları oyunlaştırma yönteminin süreç odaklı bir tasarım olması, öğrenme durumlarının ihtiyaçlarına göre tasarlanması ve uygulamada yer alan oyun öğeleridir. Yıldırım (2016) oyunlaştırma uygulamasına yönelik öğrenci algılarını incelediğinde önem sırasına göre dinamikler, bileşenler ve mekanikler elde edildiğini belirtmiştir. Ayrıca, oyunlaştırmının en önemli yönleri mantık, duygu ve ilerleme süreci olarak verilmiştir. Öte yandan, bu araştırmada kullanılan puanlar, liderlik tabloları, avatarlar ve duyuru-bildirim gibi bazı terimler öğrenci üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Garcia, Hoang & Brown (2015) da araştırmalarında öğrencilere sadece olumlu davranışları teşvik etmek için değil aynı zamanda olumsuz davranışları önlemek için de geri bildirim ve puan verilmesi gerektiğini açıklamıştır. Bu sistemin bazı öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri de olabilir. Puan almak için ders çalışmayan öğrenciler, puan almak için uğraşan öğrenciler ya da sınıfta alışkan olduğu halde puan alamayan öğrenciler olabilir. Bu noktada öğretmenin sınıf içinde dengeyi sağlamak için oyunlaştırmanın kullanımını kontrol etmesi gerekmektedir.

Sipone ve arkadaşları (2021), ilkokul öğrencilerine sürdürülebilir ulaşım konularını öğretmek için kullanılan ClassCraft platformunda, öğrencilerin kullanıcı profilleri ile öğrenme deneyimleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Bu çalışmada, her bir öğrencinin oyunlaştırılmış uygulamayla etkileşiminde sergilediği kullanıcı türü ile öğrencinin öğrenme düzeyi ve deneyimi karşılaştırılmış; ayrıca cinsiyetin bu ilişkiye etkisi değerlendirilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modelleri birlikte kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini tanımlamak amacıyla veri toplayan araştırmalar için uygundur ve mevcut durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı hedefler (Büyüköztürk ve ark., 2011; Karasar, 2006). İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini incelemeye yönelik bir yaklaşımdır (Karasar, 2006). Bu bağlamda, çalışmada kullanılan model; hem mevcut durumun tanımlanmasına hem de değişkenler arasındaki ilişkilerin analiz edilmesine olanak sağlamaktadır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda öğrenim gören 407 öğrenci oluşturmaktadır. Bu doğrultuda evreni 84120 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem yüzde 5 örnekleme hata payı ile belirlenen 382 kişi ile evreni temsil ettiği belirlenmiştir. Araştırmada, evrenden örnekleme yapılırken tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış ve belirlenen tabakalardan katılımcılar seçkisiz (rastgele) örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yaklaşım, örneklemin evreni daha iyi temsil etmesini sağlamak amacıyla tercih edilmiştir (Büyüköztürk ve ark., 2017).

Tablo. 3 Örneklem Grubunun Genel Özellikleri

Değişken	Değişken Parametresi	n	%
Cinsiyet	Kadın	204	50,1
	Erkek	203	49,9
Sınıf	5.sınıf	114	28
	6.sınıf	80	19,7
	7.sınıf	111	27,3
	8.sınıf	102	25,1
Oyun Türü	Aksiyon	183	45
	Macera	56	13,8

	Strateji	16	3,9
	Spor	93	22,9
	Simülasyon	33	8,1
	Rol Yapma	15	3,7
	Diğer	11	2,7
Oyun Tercihi	Tek Oyunculu	107	26,3
	Çok Oyunculu	300	73,7
Belirleyici Oyun Unsuru	Puan	50	12,3
	Rozet	19	4,7
	Ödül	55	13,5
	Seviye	32	7,9
	Zorluk	33	8,1
	Sohbet	22	5,4
	Zaman	5	1,2
	Hikaye	46	11,3
	Ekip	47	11,5
	Liderlik Tablosu	42	10,3
	Meydan Okuma	17	4,2
	İlerleme	39	9,6

Tablo 3 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 204'ünün (%50,1) kız, 203'ünün (%49,9) erkek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre dağılımda öğrencilerin 114'ü (%28) 5. sınıf, 80'i (%19,7) 6. sınıf, 111'i (%27,3) 7. sınıf ve 102'si (%25,1) 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin oyun türü tercihleri incelendiğinde, en çok tercih edilen türün 183 öğrenciyle (%45) aksiyon oyunları olduğu; bunu 93 öğrenciyle (%22,9) spor oyunları, 56 öğrenciyle (%13,8) macera oyunları ve 33 öğrenciyle (%8,1) simülasyon oyunları takip ettiği görülmektedir. En az tercih edilen türlerin ise 16 öğrenciyle (%3,9) strateji, 15 öğrenciyle (%3,7) rol yapma ve 11 öğrenciyle (%2,7) diğer oyun türleri olduğu belirlenmiştir. Oyun oynama tercihleri açısından öğrencilerin büyük çoğunluğu olan 300'ü (%73,7) çok oyunculu oyunları tercih ederken, 107'si (%26,3) tek oyunculu oyunları tercih etmektedir. Öğrencilere en çok etki eden oyun unsurları incelendiğinde; 55 öğrencinin (%13,5) ödül, 50 öğrencinin (%12,3) puan, 47 öğrencinin (%11,5) ekip, 46 öğrencinin (%11,3) hikâye ve 42 öğrencinin (%10,3) liderlik tablosu unsurunu belirleyici bulduğu; daha az etki eden unsurların ise ilerleme (%9,6), zorluk (%8,1), seviye (%7,9), sohbet (%5,4), meydan okuma (%4,2), rozet (%4,7) ve zaman (%1,2) olduğu gözlemlenmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; Kişisel bilgi formu, Demir ve Tekkurşun(2023) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Dersine Katılım Motivasyonu Ölçeği (BEDKMÖ) ile Taşkın ve Kılıç Çakmak (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Değiştirilmiş

Oyunlaştırma Kullanıcı Türleri Ölçeği” kullanılarak araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin kullanıcı tipi, oyun tercihleri ve beden eğitimine yönelik motivasyonlarının tespit edilmesi için kullanılacaktır.

3.3.1 Kişisel Bilgi ve Oyun Tercihleri Formu

Ortaokul öğrencilerinin demografik bilgilerini içeren bir form sunulmuştur. Bu form cinsiyet, yaş, en çok oynadıkları dijital oyun türlerini, oyun tercihlerini ve en belirleyici oyun unsurlarına yönelik bilgileri içermektedir.

1.3.2 Beden Eğitimi Dersine Katılım Motivasyonu Ölçeği (BEDKMÖ)

Demir-Tekkurşun (2023) tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi Dersine Katılım Motivasyonu Ölçeği”, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik üç alt boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve toplam 13 madde içermektedir. İçsel motivasyon boyutu, bireyin beden eğitimi dersine katılım sürecinde keyif alma, heyecan duyma ve mutlu olma gibi içsel etkenlerle harekete geçmesini ifade eder. Bu boyutta alınabilecek puan aralığı 4 ile 20 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar daha güçlü bir içsel motivasyon düzeyine işaret etmektedir. Dışsal motivasyon boyutu, öğrencilerin ödül, geri bildirim veya sosyal tanınırlık gibi dışsal faktörlere bağlı olarak derse katılım sağlamalarını temsil eder. Bu faktörde alınabilecek puanlar 5 ile 25 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar öğrencilerin dışsal faktörler aracılığıyla motive olduğunu göstermektedir. Motivasyonsuzluk boyutu ise, öğrencilerin dersin faydasını algılayamaması, katılım konusunda kararsızlık yaşaması ve davranış-sonuç ilişkisini kurmakta zorlanması gibi durumları kapsar. Bu alt boyut ters maddelerle ölçülmekte olup, puan aralığı 4 ile 20 arasındadır. Yüksek puanlar, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik motivasyonsuzluk düzeylerinin arttığını ifade etmektedir. Ölçeğin geliştirildiği orijinal çalışmada güvenirlik düzeyi içsel motivasyon boyutu için Cronbach’s alfa katsayısı .881, dışsal motivasyon için .853, motivasyonsuzluk için .867 ve ölçeğin tümü için .891 olarak raporlanmıştır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen güvenirlik katsayıları da benzer biçimde yüksek bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda içsel motivasyon alt boyutunun güvenirliği .872, dışsal motivasyonun .837, motivasyonsuzluğun ise .859 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için elde edilen Cronbach’s alfa katsayısı .886 düzeyindedir. Bu değer, ölçme aracının yüksek

düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve güvenilir kabul edildiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2021). Ölçeğin içsel motivasyon boyutu için Cronbach's Alpha katsayısı .88, dışsal motivasyon boyutu için .76, motivasyonsuzluk boyutu için ise .79 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik katsayısı .847 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, Bartlett Küresellik Testi sonucunda $\chi^2 = 2060,447$ (sd = 78, $p < .001$) değeri elde edilmiş olup bu değer, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

3.3.3 Değiştirilmiş Oyunlaştırma için Kullanıcı Türleri Ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin oyunlaştırılmış sistemlere karşı gösterdikleri eğilimleri ve kullanıcı profillerini belirlemek amacıyla Taşkın ve Kılıç Çakmak (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Değiştirilmiş Oyunlaştırma için Kullanıcı Türleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Marczewski'nin (2015) altı kullanıcı türünden oluşan sınıflandırmasına dayanmaktadır. Bu kullanıcı türleri, bireylerin içsel ve dışsal motivasyonlarını temel alan farklı eğilimleri temsil etmektedir. Söz konusu kullanıcı türleri; Başaran, Sosyalleşen, Yardımsever, Özgür Ruhlu, Oyuncu ve Oyunbozandır. Aşağıdaki tabloda Taşkın ve Kılıç Çakmak'ın (2020) Değiştirilmiş Oyunlaştırma için Kullanıcı Türleri Ölçeği alt boyutlarına yer verilmiştir;

Tablo. 4 Değiştirilmiş Oyunlaştırma için Kullanıcı Türleri Ölçeği Alt Boyutları tablosu

İçsel Motivasyon				Dışsal Motivasyon	
Sosyalleşen (Socialiser)	Özgür Ruh (Free spirit)	Başaran (Achiever)	Yardım Sever (Philanthropist)	Oyuncu (Player)	Oyunbozan (Disruptor)
5,9, 14, 21	2,6, 16, 19	4,11, 17, 22	1, 13, 18, 24	3,7, 15, 23	8,10, 12, 20

Ölçek, her biri dört maddeden oluşan toplam altı faktör ve 24 madde içermektedir. Maddeler, katılımcıların oyunlaştırma ortamlarında hangi motivasyon türlerine yöneldiğini ölçmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Ölçekte, katılımcıların ifadelerine 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 7 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değişen 7'li Likert tipi bir ölçek üzerinden yanıt vermeleri istenmektedir. Ölçek maddeleri doğrudan oyun terminolojisi içermemekte, daha genel tutum ve eğilimlere odaklanmaktadır. Bu özellik, özellikle ortaokul düzeyindeki öğrencilerden sağlıklı veri elde edilmesine olanak tanımaktadır. Her katılımcı, altı kullanıcı türüne ilişkin ayrı ayrı puanlar almakta ve bu puanlar, ilgili motivasyon eğilimini yansıtmaktadır. Katılımcılar birden fazla kullanıcı tipine ait özellikleri taşıyabilmekte; ancak baskın puanlar, bireyin eğilim gösterdiği kullanıcı türünü belirlemede kullanılmaktadır. Bu doğrultuda analizler, öğrencilerin her bir kullanıcı türüne ilişkin aldıkları toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçek, her biri farklı bir oyuncu profilini temsil eden sosyalleşen,

özgür ruhlu, başaran, yardımsever, oyuncu ve oyunbozan olmak üzere altı alt boyuttan oluşmakta ve toplam 24 madde içermektedir. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla sosyalleşen için .82, özgür ruhlu için .77, başaran için .78, yardımsever için .71, oyuncu için .76 ve oyunbozan için .64 olarak rapor edilmiştir.

Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda elde edilen güvenirlik değerleri de büyük ölçüde yeterli düzeyde bulunmuştur. Cronbach alfa; Sosyalleşen boyutu için .814, özgür ruhlu için .801, başaran için .790, yardımsever için .764, oyuncu için .782 ve oyunbozan için .661 düzeyinde güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach's alfa katsayısı ise .882 olarak bulunmuştur. Bu veriler, ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve araştırma bağlamında kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğe uygulanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucunda örneklem yeterlilik katsayısı .837 olarak bulunmuştur. Ayrıca, Bartlett testi sonucu anlamlı sonuç vermiştir ($\chi^2=2258,701$; $sd=276$; $p<.001$). Bu bulgu, veriler arasında faktör analizine elverişli anlamlı korelasyonlar bulunduğunu göstermektedir.

3.4 Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama işlemleri, Antalya ilinin üç büyük ilçesinde yer alan resmi ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci öncesinde ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmış ve etik kurul onayı sağlanmıştır. Veri toplama süreci, araştırmacı tarafından bizzat yürütülmüş olup, toplam 407 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Veri toplama işlemleri yüz yüze olarak, sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere önce araştırmanın amacı hakkında genel bilgilendirme yapılmış, ardından katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu açıkça belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilere, verdikleri yanıtların gizli tutulacağı ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı güvence altına alınarak açıklanmıştır. Uygulama süresince, öğrencilerin yaş ve bilişsel düzeylerine uygun bir anlatım benimsenmiş, gerektiğinde sorular açıklanarak destek sağlanmıştır. Her oturum yaklaşık 20 ila 25 dakika sürmüştür. Tüm uygulamalar benzer koşullarda yürütülerek verilerin tutarlılığına ve standardizasyonuna dikkat edilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sürecinde, öncelikle betimleyici istatistikler kullanılarak örnekleme ilişkin temel dağılımlar belirlenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin puan dağılımları incelenmiş ve normallik varsayımları Kolmogrov-Smirnov test

değerleri temel alınarak analiz edilmiştir. Elde edilen değerlere bakıldığında analizler için parametrik olmayan (non-parametrik) testler kullanılmıştır. Tüm analizler SPSS 26.0 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiş; anlamlılık düzeyi olarak $p < .05$ kabul edilmiştir. Bulgular tablolarla desteklenerek yorumlanmış, akademik formatta APA 7'ye uygun şekilde raporlanmıştır.

Tablo. 5 BEDKMÖ Kolmogrov-Smirnov Test Sonuçları

Ölçek Boyutları	Test Değeri	p
İçsel Motivasyon	0,238	0,00
Dışsal Motivasyon	0,098	0,00
Motivasyonsuzluk	0,109	0,00
Toplam	,081	0,00

Tablo 5 incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının tüm ölçek türlerinde $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, veri setinin normal dağılım varsayımını karşılamadığı anlaşılmaktadır. Verilerin normal dağılmaması nedeniyle, bu çalışmada parametrik testler yerine non-parametrik testler tercih edilmiştir. İkili grup karşılaştırmalarında Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda ise Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 6 DOKTÖ Kolmogrov-Smirnov test sonuçları

Ölçek Boyutları	Test Değeri	p
Sosyalleşen	,135	0,00
Özgür Ruhlu	,138	0,00
Başaran	,181	0,00
Yardım Sever	,181	0,00
Oyuncu	,131	0,00
Oyunbozan	,075	0,00
Toplam	,086	0,00

Tablo 6 incelendiğinde, kullanıcı türlerine ait alt boyutlarda yapılan Kolmogorov-Smirnov testleri sonucunda tüm ölçekler için $p < .05$ düzeyinde anlamlılık elde edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, verilerin normal dağılım varsayımını karşılamadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, kullanıcı türleri alt boyutları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde parametrik testler yerine non-parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir. İkili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla gruba ait karşılaştırmalar için ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında, demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, oyun türü, oyun tercihi, oyun unsuru tercihi) göre katılım motivasyonu ve kullanıcı türü puanları arasındaki farkları belirlemek amacıyla ikili gruplar için Mann-Whitney U testi, üç ve

daha fazla gruplu değişkenler için ise Kruskal–Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis testinde anlamlı farklılık tespit edilen boyutlarda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunn-Bonferroni post-hoc testi yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, motivasyon boyutları (içsel, dışsal, motivasyonsuzluk) ile kullanıcı türleri (sosyalleşen, özgür ruhlu, başaran, yardımsever, oyuncu, oyunbozan) arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, kullanıcı türlerinin beden eğitimi dersine yönelik katılım motivasyonu üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan regresyon analizlerinde yalnızca içsel motivasyon boyutu bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bunun nedeni, çalışmada kullanılan iki farklı ölçek arasında yapısal bir paralellik bulunmasıdır. Her iki ölçekte de içsel ve dışsal motivasyon boyutları yer almakta olup, kuramsal olarak bu iki boyutun kullanıcı türleriyle (İçsel motivasyon için sosyalleşen, başaran, özgür ruhlu, yardımsever; dışsal motivasyon için oyuncu ve oyunbozan) doğrudan ilişkili olduğu öngörülmektedir (Kapp, 2012; Marcewzski, 2015; Tondello ve ark., 2016). Bu bağlamda, regresyon analizinde motivasyonsuzluk boyutuna yer verilmemesinin nedeni, bu boyutun kuramsal olarak kullanıcı türleriyle anlamlı bir yordayıcı ilişki kurmasının beklenmemesidir. Zira motivasyonsuzluk, öğrencinin herhangi bir içsel ya da dışsal güdüyle harekete geçmemesi durumunu temsil etmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Kullanıcı türleri ise belirli motivasyon eğilimlerine sahip birey profillerine dayanmakta olup, herhangi bir motivasyonel yönelimin bulunmadığı durumları açıklamada yetersiz kalabilir. Bu nedenle, regresyon analizinde yalnızca içsel ve dışsal motivasyon değişkeni dikkate alınarak analiz yürütülmüştür. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinde elde edilen R^2 (determinasyon katsayısı) değeri, modelin bağımlı değişkenin toplam varyansını ne oranda açıkladığını göstermektedir. Sosyal bilimlerde regresyon modelleri için R^2 değerinin %10 ila %30 arasında olması orta düzeyde açıklayıcılık olarak kabul edilmektedir (Cohen, 1988; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Son olarak, CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detector) karar ağacı analizi ile motivasyon boyutlarının hangi demografik değişkenlerle anlamlı şekilde ayrıştığı incelenmiştir. Karar ağacı şeması ortaya konulabilmesi için veriler düşük, orta, yüksek şeklinde kategorik değişkenlere dönüştürülmüştür. CHAID modeli, özellikle sınıf düzeyi, oyun tercihi ve kullanıcı türlerinin motivasyondaki farklılıkları açıklamada etkili sonuçlar vermiştir. Örneğin içsel motivasyonun en yüksek olduğu grupların çoğunlukla 5. sınıf öğrencileri ve

sosyalleşen kullanıcı profiline sahip öğrenciler olduğu gözlemlenmiştir. Bu analizler sayesinde çoklu değişkenlerin etkileşimsel etkileri görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde yapılan analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgulara yönelik bilgiler tablo altı yorumları ile kapsamlı açıklanmıştır.

Tablo. 7 Ortaokul öğrencilerinin BEDKMÖ boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçekler	Min. değer	Max. değer	$\bar{X}$	S
İçsel Motivasyon	1,75	5,00	4,43	,70
Dışsal Motivasyon	1,20	5,00	3,65	,82
Motivasyonsuzluk	1,00	5,00	3,70	,99
Toplam	1,54	5,00	3,91	,64

Tablo 7 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,43$; $S=0,70$). Bu durum, öğrencilerin derse katılımında içsel nedenlerle öğrenme arzusu, ilgi ve merak gibi motive olduklarını göstermektedir. Dışsal motivasyon boyutunda elde edilen ortalama ($\bar{X}=3,65$; $S=0,82$), öğrencilerin ödül, not veya dış baskı gibi unsurlar tarafından da kısmen motive olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, motivasyonsuzluk düzeyinin de orta düzeyde olduğu ($\bar{X}=3,70$; $S=0,99$) gözlemlenmiştir. Bu bulgu, bazı öğrencilerin derse yönelik belirgin bir motivasyon hissetmediğini göstermektedir. Tüm boyutların genel ortalaması değerlendirildiğinde, öğrencilerin akademik içsel motivasyon düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu söylenebilir ($\bar{X}=3,91$; $S=0,64$).

Tablo. 8 Ortaokul öğrencilerinin DOKTÖ boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçekler	Min. değer	Max. değer	$\bar{X}$	S
Sosyalleşen	1,00	7,00	5,78	1,10
Özgür Ruhlu	1,00	7,00	5,76	,89
Başaran	1,00	7,00	6,13	,94
Yardım Sever	1,00	7,00	5,42	1,11
Oyuncu	1,75	7,00	5,84	,99
Oyunbozan	1,00	7,00	3,19	1,48
Toplam	1,25	7,00	5,36	,65

Tablo 8 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kullanıcı türlerine göre en yüksek ortalama sahip alt boyutunun Başaran olduğu görülmektedir ($\bar{X}=6,13$; $S=0,94$). Bu durum, öğrencilerin hedef belirleme, başarı elde etme ve performans odaklı davranışlar sergileme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Başaran boyutunu sırasıyla Oyuncu ($\bar{X}=5,84$; $S=0,99$), Sosyalleşen ($\bar{X}=5,78$; $S=1,10$) ve Özgür Ruhlu ($\bar{X}=5,76$; $S=0,89$) kullanıcı türleri izlemektedir.

Bu bulgular, öğrencilerin sosyal etkileşim kurmaya, keşfetmeye ve oyun içerisindeki deneyimi önemseyen bir profile sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Yardım Sever kullanıcı türüne ilişkin ortalama puan ($\bar{X}=5,42$; $S=1,11$), öğrencilerin başkalarına yardım etmeye ve topluluğa katkıda bulunmaya yönelik motivasyonlarının da güçlü olduğunu göstermektedir. Öte yandan, Oyunbozan kullanıcı türü en düşük ortalamaya sahip boyut olarak dikkat çekmektedir ($\bar{X}=3,19$; $S=1,48$). Bu sonuç, öğrencilerin sistem karşıtı davranışlardan ve yapı bozucu etkileşimlerden uzak durduklarını göstermektedir. Genel toplam ortalamasının ($\bar{X}=5,36$; $S=0,65$) yüksek olması, öğrencilerin oyunlaştırma ortamında çeşitli pozitif kullanıcı türleriyle yüksek düzeyde örtüştüğünü göstermektedir.

Tablo. 9 Cinsiyet Türüne Göre, Öğrencilerin BEDKMÖ Düzeylerine İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

Değişkenin Düzeyi	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
İçsel Motivasyon	Kadın	204	189,64	38686,00	17776,00	-2,594	,009*
	Erkek	203	218,43	44342,00			
Dışsal Motivasyon	Kadın	204	193,78	39532,00	18622,00	1,761	,078
	Erkek	203	214,27	43496,00			
Motivasyonsuzluk	Kadın	204	200,68	40938,50	20028,500	-,573	,566
	Erkek	203	207,34	42089,50			
Toplam	Kadın	204	193,42	39457,50	18547,500	-1,821	,069
	Erkek	203	214,63	43570,50			

* $p<0,05$

Tablo 9 incelendiğinde, cinsiyete göre öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre veriler istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=17776.00$; $p=.009<.05$). Sıralama ortalamaları incelendiğinde, erkek öğrencilerin ($SO=218,43$) içsel motivasyon düzeylerinin, kadın öğrencilere ($SO = 189,64$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer boyutlara bakıldığında, dışsal motivasyon ($U = 18622.00$; $p = .078$), motivasyonsuzluk ($U=20028.50$; $p = .566$) ve toplam motivasyon düzeyi ($U=18547.50$; $p=.069$) açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu durum, bu boyutlardaki cinsiyet temelli farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir.

Tablo. 10 Cinsiyet Türüne Göre, Öğrencilerin DOKTÖ Düzeylerine İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

Değişkenin	Sıra				U	Z	p
Düzeyi	Cinsiyet	n	Ort.	Sıra Top.			
Sosyalleşen	Kadın	204	204,78	41775,00	20547,000	-,135	,893
	Erkek	203	203,22	41253,00			
Özgür Ruhlu	Kadın	204	210,02	42844,00	19478,000	-1,040	,298
	Erkek	203	197,95	40184,00			
Başaran	Kadın	204	201,01	41006,50	20096,500	-,521	,602
	Erkek	203	207,34	42021,50			
Yardımsever	Kadın	204	215,83	44029,00	18293,000	-2,041	,041
	Erkek	203	192,11	38999,00			
Oyuncu	Kadın	204	203,60	41533,50	20623,500	-,070	,944
	Erkek	203	204,41	41494,50			
Oyunbozan	Kadın	204	205,75	41973,00	20349,000	-,301	,763
	Erkek	203	202,24	41055,00			
Toplam	Kadın	204	210,92	43028,00	19294,000	-1,190	,234
	Erkek	203	197,04	40000,00			

***p<0,05**

Tablo 10 incelendiğinde, kullanıcı türlerine göre cinsiyete bağlı anlamlı farklılıkların büyük oranda gözlemlenmediği görülmektedir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda yalnızca Yardım Sever alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir (U=18293.00, Z=-2.041, p=.041 < .05). Bu bulgu, kadın öğrencilerin (SO=215.83) yardım severlik eğilimlerinin erkek öğrencilere (SO=192.11) kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun dışında; Sosyalleşen (p=.893), Özgür Ruhlu (p=.298), Başaran (p=.602), Oyuncu (p=.944), Oyunbozan (p=.763) ve Toplam kullanıcı türleri puanı (p=.234) açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, cinsiyetin bu kullanıcı türleri üzerinde belirleyici bir etken olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo. 11 BEDKMÖ Boyutlarının Ortaokul Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
İçsel Motivasyon	1. 5. Sınıf	114	234,04	12,821	3	,005*	1-3 1-4
	2. 6. Sınıf	80	203,14				
	3. 7. Sınıf	111	183,65				
	4. 8. Sınıf	102	193,24				
Dışsal Motivasyon	1. 5. Sınıf	114	225,44	16,243	3	,001*	2-3 1-3 3-4
	2. 6. Sınıf	80	219,53				
	3. 7. Sınıf	111	167,21				
	4. 8. Sınıf	102	207,89				
Motivasyonsuzluk	1. 5. Sınıf	114	224,03	9,870	3	,020*	1-3 1-4 2-3 2-4
	2. 6. Sınıf	80	221,78				
	3. 7. Sınıf	111	186,86				
	4. 8. Sınıf	102	186,33				
Toplam	5. 5. Sınıf	114	237,61	20,411	3	,000*	1-3 2-3 1-4
	6. 6. Sınıf	80	218,86				
	7. 7. Sınıf	111	171,84				
	8. 8. Sınıf	102	189,77				

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde, Analiz sonucuna göre, içsel motivasyon puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($\chi^2= 12,821$; $p = ,005$). En yüksek sıralama ortalaması 5. sınıf öğrencilerine aittir (Ort. = 234,04), bu da onların beden eğitimi dersine daha yüksek içsel motivasyonla katıldıklarını göstermektedir. post hoc testleri sonucunda anlamlı farkın 5. sınıf ile hem 7. sınıf ($p < .05$) hem de 8. sınıf ($p < .05$) arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik içsel motivasyonlarının azalma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, dışsal motivasyon boyutunda da anlamlı fark elde edilmiştir ($\chi^2= 16,243$; $p = ,001$). Yine en yüksek sıralama ortalaması 5. sınıf öğrencilerine aittir (Ort. = 225,44), en düşük ortalama ise 7. sınıf öğrencilerinde gözlenmiştir (Ort. = 167,21). Anlamlı farklılıklar şu sınıf düzeyleri arasında saptanmıştır: 5-7, 6-7 ve 7-8. sınıf ($p < .05$). Bu sonuç, özellikle 7. sınıf öğrencilerinde dışsal motivasyon düzeyinin ciddi şekilde düştüğünü göstermektedir. Motivasyonsuzluk boyutunda da sınıf düzeyine göre anlamlı fark vardır ($\chi^2= 9,870$; $p = ,020$). 5. sınıf (Ort. = 224,03) ve 6. sınıf öğrencilerinin (Ort. = 221,78) motivasyonsuzluk düzeyleri, 7. ve 8. sınıflara göre daha yüksek bulunmuştur. İlginç şekilde, bu sonuçlar motivasyonsuzluk düzeyinin orta sınıf düzeylerinde azaldığını, ancak bu azalışın yüksek motivasyona dönüşüp dönüşmediğinin başka bulgularla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Anlamlı farklılıklar şu gruplar arasında saptanmıştır: 5-7, 5-8, 6-7 ve 6-8. sınıf ($p < .05$). Toplam motivasyon puanları bakımında da

anlamlı fark elde edilmiştir ($\chi^2 = 20,411$; $p = ,000$). En yüksek toplam motivasyon 5. sınıfta gözlenmiş (Ort. = 237,61), bunu sırasıyla 6. sınıf (Ort. = 218,86), 8. sınıf (Ort. = 189,77) ve 7. sınıf (Ort. = 171,84) izlemiştir. Bu sonuçlara göre en düşük genel motivasyon düzeyine sahip grup 7. sınıf öğrencileridir. Post hoc analizlere göre anlamlı farklılıklar 5-7, 5-8, 6-7 ve 6-8. sınıf ($p < .05$) grupları arasında bulunmuştur.

Tablo. 12 DOKTÖ Boyutlarının Ortaokul Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
Sosyalleşen	1. 5. Sınıf	114	221,82	12,821	3	,040*	1-3 2-3
	2. 6. Sınıf	80	217,15				
	3. 7. Sınıf	111	180,37				
	4. 8. Sınıf	102	199,49				
Özgür Ruhlu	1. 5. Sınıf	114	210,13	8,336	3	,112	
	2. 6. Sınıf	80	201,35				
	3. 7. Sınıf	111	183,59				
	4. 8. Sınıf	102	221,45				
Başaran	1. 5. Sınıf	114	223,24	5,993	3	,082	
	2. 6. Sınıf	80	208,79				
	3. 7. Sınıf	111	183,92				
	4. 8. Sınıf	102	200,59				
Yardımsaver	1. 5. Sınıf	114	224,22	6,993	3	,015*	1-3 2-3
	2. 6. Sınıf	80	220,53				
	3. 7. Sınıf	111	179,07				
	4. 8. Sınıf	102	195,56				
Oyuncu	1. 5. Sınıf	114	184,60	5,019	3	,170	
	2. 6. Sınıf	80	220,68				
	3. 7. Sınıf	111	208,14				
	4. 8. Sınıf	102	208,10				
Oyunbozan	1. 5. Sınıf	114	177,64	11,434	3	,010*	1-3 1-4
	2. 6. Sınıf	80	196,06				
	3. 7. Sınıf	111	214,09				
	4. 8. Sınıf	102	228,71				
Toplam	1. 5. Sınıf	114	205,61	3,657	3	,301	
	2. 6. Sınıf	80	212,92				
	3. 7. Sınıf	111	186,63				
	4. 8. Sınıf	102	214,11				

* $p < 0,05$

Sosyalleşen boyutunda sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2 = 12,821$; $p = ,040$). Yapılan post hoc analizler sonucunda anlamlı farkın 5. sınıf ile 7. sınıf ve 5. sınıf ile 8. sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. Bu fark, daha küçük yaşta öğrencilerin oyunlaştırma sürecinde sosyal etkileşim odaklı bir katılım gösterme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Yardımsaver boyutunda da anlamlı bir fark saptanmıştır ($\chi^2 = 6,993$; $p = ,01$). 5. sınıf öğrencilerinin, 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek sıralama ortalamalarına sahip olması, yaş ilerledikçe öğrencilerin oyunlaştırma içinde

başkalarına yardım etme veya katkı sağlama eğilimlerinin azaldığına işaret etmektedir. Oyunbozan boyutunda da anlamlı bir fark elde edilmiştir ($\chi^2= 11,494$; $p = ,01$). Anlamlı farklılıklar 5. sınıf ile 7. sınıf ve 5. sınıf ile 8. sınıf öğrencileri arasında bulunmuştur. Bu sonuçlar, küçük yaş grubundaki öğrencilerin “disruptor” türüne ait davranışlara daha uzak, yani daha az "yıkıcı" eğilim gösterdiğini düşündürmektedir. Diğer boyutlara ilişkin (Özgür Ruhlu, Başaran, Oyuncu) yapılan analizlerde anlamlı fark saptanmamıştır ($p > .05$). Bu, bu boyutlara ilişkin eğilimlerin sınıf düzeyine göre önemli ölçüde değişmediğini ortaya koymaktadır. Toplam kullanıcı türü puanları bakımından da sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2= 3,657$; $p = ,301$), bu da genel kullanıcı eğilimlerinin sınıf düzeyinden bağımsız olarak benzer dağılım gösterdiğini göstermektedir.

Tablo. 13 BEDKMÖ Boyutlarının Ortaokul Öğrencilerin Tercih Ettiği Oyun Türlerine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Oyun Türü	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
İçsel Motivasyon	1. Aksiyon	183	210,58	24,179	6	,000*	4-5
	2. Macera	56	188,49				
	3. Strateji	16	162,31				
	4. Spor	93	237,65				
	5. Simülasyon	33	148,20				
	6. Rol Yapma	15	149,90				
	7. Diğer	11	190,73				
Dışsal Motivasyon	1. Aksiyon	183	206,24	15,167	6	,018*	4-5
	2. Macera	56	198,57				
	3. Strateji	16	157,22				
	4. Spor	93	234,17				
	5. Simülasyon	33	155,98				
	6. Rol Yapma	15	183,97				
	7. Diğer	11	178,64				
Motivasyonsuzluk	1. Aksiyon	183	200,69	12,930	6	,044	-
	2. Macera	56	187,05				
	3. Strateji	16	177,81				
	4. Spor	93	238,56				
	5. Simülasyon	33	182,30				
	6. Rol Yapma	15	201,57				
	7. Diğer	11	159,64				
Toplam	1. Aksiyon	183	203,83	21,686	6	,001*	4-5
	2. Macera	56	187,72				
	3. Strateji	16	155,19				
	4. Spor	93	245,59				
	5. Simülasyon	33	157,86				
	6. Rol Yapma	15	184,30				
	7. Diğer	11	174,32				

* $p < 0,05$

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeylerinin tercih ettikleri oyun türlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği

görülmektedir. Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, içsel motivasyon puanlarında oyun türlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2= 24,179$; $p < ,001$). Anlamlı farkın özellikle spor oyunu tercih eden öğrenciler ile simülasyon oyunu tercih eden öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, dışsal motivasyon puanları açısından da oyun türlerine göre anlamlı bir fark saptanmıştır ($\chi^2= 15,167$; $p = ,018$) ve yine spor ve simülasyon oyunu tercih eden gruplar arasında bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Motivasyonsuzluk boyutunda da anlamlı bir fark olduğu görülmekle birlikte ($\chi^2= 12,930$; $p = ,044$), anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir. Ölçek genel toplam puanları açısından ise oyun türlerine göre anlamlı bir fark gözlemlenmiş ($\chi^2= 21,686$; $p = ,001$) ve bu farkın spor ve simülasyon oyunlarını tercih eden öğrenciler arasında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin oyun tercihleri ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo. 14 DOKTÖ Boyutlarının Ortaokul Öğrencilerin Tercih Ettiği Oyun Türlerine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Oyun Türü	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
Sosyalleşen	1. Aksiyon	183	200,73	2,833	6	,829	-
	2. Macera	56	208,01				
	3. Strateji	16	195,69				
	4. Spor	93	217,88				
	5. Simülasyon	33	200,05				
	6. Rol Yapma	15	179,33				
	7. Diğer	11	178,32				
Özgür Ruhlu	1. Aksiyon	183	203,70	1,878	6	,931	-
	2. Macera	56	212,26				
	3. Strateji	16	182,44				
	4. Spor	93	196,62				
	5. Simülasyon	33	217,48				
	6. Rol Yapma	15	203,00				
	7. Diğer	11	221,55				
Başaran	1. Aksiyon	183	210,07	10,085	6	,121	-
	2. Macera	56	215,78				
	3. Strateji	16	166,56				
	4. Spor	93	215,08				
	5. Simülasyon	33	161,33				
	6. Rol Yapma	15	182,47				
	7. Diğer	11	161,14				
Yardımseser	1. Aksiyon	183	202,13	5,686	6	,459	-
	2. Macera	56	220,64				
	3. Strateji	16	179,63				
	4. Spor	93	214,96				
	5. Simülasyon	33	193,48				
	6. Rol Yapma	15	155,03				
	7. Diğer	11	191,59				
Oyuncu	1. Aksiyon	183	205,72	4,107	6	,662	-
	2. Macera	56	211,41				
	3. Strateji	16	169,69				

Boyutlar	Oyun Türü	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
Oyunbozan	4. Spor	93	206,35	7,315	6	,293	-
	5. Simülasyon	33	217,11				
	6. Rol Yapma	15	177,53				
	7. Diğer	11	164,50				
	1. Aksiyon	183	209,80				
	2. Macera	56	200,50				
	3. Strateji	16	226,47				
	4. Spor	93	178,14				
	5. Simülasyon	33	222,29				
	6. Rol Yapma	15	226,83				
	7. Diğer	11	225,23				
	1. Aksiyon	183	204,07				
	2. Macera	56	215,60				
	3. Strateji	16	195,25				
Toplam	4. Spor	93	206,82	1,567	6	,955	-
	5. Simülasyon	33	194,77				
	6. Rol Yapma	15	181,73				
	7. Diğer	11	190,77				

*p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin tercih ettikleri oyun türlerine göre kullanıcı türleri boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, hiçbir kullanıcı türü boyutunda tercih edilen oyun türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$). En yüksek test istatistik değeri başaran kullanıcı türüne ait olsa da ($\chi^2 = 10,085$; $p = ,121$), bu fark anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Bu sonuç, öğrencilerin hangi kullanıcı türüne ait olduklarının, tercih ettikleri oyun türlerine göre anlamlı şekilde değişmediğini göstermektedir. Dolayısıyla oyun türü tercihleri, kullanıcı türü sınıflandırmaları açısından ayırt edici bir faktör olarak öne çıkmamaktadır.

Tablo. 15 *Oyun Tercihlerine Göre, Öğrencilerin BEDKMÖ Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları*

Değişkenin Düzeyi	Oyun Tercihi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
İçsel Motivasyon	Tek Oyunculu	107	174,25	18644,50	12866,500	-3,202	,001*
	Çok Oyunculu	300	214,61	64383,50			
Dışsal Motivasyon	Tek Oyunculu	107	184,91	19785,50	14007,500	-1,961	,050
	Çok Oyunculu	300	210,81	63242,50			
Motivasyonsuzluk	Tek Oyunculu	107	198,16	21203,50	15425,500	-,600	,548
	Çok Oyunculu	300	206,08	61824,50			
Toplam	Tek Oyunculu	107	182,65	19543,50	13765,500	-2,189	,029*
	Çok Oyunculu	300	211,62	63484,50			

*p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin oyun tercihleri doğrultusunda BEDKMÖ boyutlarındaki puanlarında anlamlı farklılıklar olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonucuna göre, içsel motivasyon düzeylerinde oyun tercihiyle anlamlı

bir fark olduğu görülmüştür ($U = 12866,500$; $p = ,001$). Bu farkın, çok oyunculu oyun tercih eden öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, toplam motivasyon puanlarında da anlamlı bir fark bulunmuş ($U = 13765,500$; $p = ,029$), bu farkın da çok oyunculu oyun oynayan öğrenciler yönünde olduğu görülmüştür. Buna karşılık, dışsal motivasyon ($p = ,050$) ve motivasyonsuzluk ($p = ,548$) boyutlarında oyun tercihinin göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, çok oyunculu oyun tercih eden öğrencilerin daha yüksek içsel ve genel motivasyon düzeyine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo. 16 *Oyun Tercihlerine Göre, Öğrencilerin DOKTÖ boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları*

Değişkenin Düzeyi	Oyun Tercihi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Sosyalleşen	Tek Oyunculu	107	167,99	17974,50	12196,500	-3,709	,000*
	Çok Oyunculu	300	216,85	65053,50			
Özgür Ruhlu	Tek Oyunculu	107	199,86	21384,50	15606,500	-,427	,670
	Çok Oyunculu	300	205,48	61643,50			
Başaran	Tek Oyunculu	107	180,76	19341,00	13563,00	-2,415	,016*
	Çok Oyunculu	300	212,29	63687,00			
Yardımsever	Tek Oyunculu	107	179,40	19196,00	13418,000	-2,528	,011*
	Çok Oyunculu	300	212,77	63832,00			
Oyuncu	Tek Oyunculu	107	188,67	20188,00	14410,000	-1,577	,115
	Çok Oyunculu	300	209,47	62840,00			
Oyunbozan	Tek Oyunculu	107	201,92	21605,50	15827,500	-,213	,831
	Çok Oyunculu	300	204,74	61422,50			
Toplam	Tek Oyunculu	107	173,92	18609,50	12831,500	-3,082	,002*
	Çok Oyunculu	300	214,73	64418,50			

* $p < 0,05$

Tablo 16 incelendiğinde, öğrencilerin oyun tercihleri doğrultusunda DOKTÖ (Değiştirilmiş Oyunlaştırma için Kullanıcı Türleri Ölçeği) boyutlarında anlamlı farklılıklar olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, sosyalleşen ($p = ,000$), başaran ($p = ,016$), yardımsever ($p = ,011$) ve toplam kullanıcı türü puanı ($p = ,002$) açısından oyun tercihlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farkların, çok oyunculu oyun tercih eden öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Buna karşın, özgür ruhlu ($p = ,670$), oyuncu ($p = ,115$) ve oyunbozan ($p = ,831$) boyutlarında oyun tercihlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar, çok oyunculu oyun oynayan öğrencilerin daha sosyal, başarı odaklı ve yardımsever kullanıcı eğilimleri gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo. 17 BEDKMÖ Boyutlarının Ortaokul Öğrencilerin Tercih Ettiği Oyun Unsuruna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Oyun Unsuru	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
İçsel Motivasyon	Puan	92	212,20	7,929	6	,243	-
	Rozet	19	246,82				
	Ödül	55	197,08				
	Seviye	104	204,92				
	Hikaye	46	185,88				
	Ekip	69	210,64				
	Meydan Okuma	22	162,70				
Dışsal Motivasyon	Puan	92	205,41	1,873	6	,931	-
	Rozet	119	223,00				
	Ödül	55	197,90				
	Seviye	1104	210,91				
	Hikaye	46	197,22				
	Ekip	69	193,19				
	Meydan Okuma	22	212,34				
Motivasyonsuzluk	Puan	92	218,49	7,619	6	,267	-
	Rozet	19	253,84				
	Ödül	55	208,00				
	Seviye	104	186,60				
	Hikaye	46	200,08				
	Ekip	69	201,09				
	Meydan Okuma	22	189,93				
Toplam	Puan	92	214,66	4,640	6	,591	-
	Rozet	19	247,26				
	Ödül	55	202,28				
	Seviye	104	197,18				
	Hikaye	46	198,88				
	Ekip	69	199,98				
	Meydan Okuma	22	181,89				

*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin tercih ettikleri oyun unsurlarına göre BEDKMÖ boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığı Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; içsel motivasyon ($\chi^2= 11,622$; p = ,393), dışsal motivasyon ($\chi^2= 8,947$; p = ,627) ve toplam motivasyon puanı ($\chi^2= 13,800$; p = ,244) açısından öğrencilerin tercih ettikleri oyun unsurlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (p > ,05). Bununla birlikte, motivasyonsuzluk boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($\chi^2= 20,519$; p = ,039). Bu durum, öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin tercih ettikleri oyun unsurlarına göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Post-hoc analiz sonuçlarına göre, özellikle “Zorluk” unsurunu tercih eden öğrenciler ile “Liderlik Tablosu” unsurunu tercih edenler (5-10) ve “Rozet” tercihi olanlar ile “Zorluk” tercihi yapanlar arasında (2-5) anlamlı farklar

belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin oyun unsuru tercihlerinin bazı durumlarda motivasyon düzeylerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Tablo. 18 DOKTÖ Boyutlarının Ortaokul Öğrencilerin Tercih Ettiği Oyun Unsuruna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Oyun Unsuru	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
Sosyalleşen	1. Puan	92	208,95	10,689	6		,098
	2. Rozet	19	265,29				
	3. Ödül	55	192,30				
	4. Seviye	104	183,50				
	5. Hikaye	46	204,42				
	6. Ekip	69	221,51				
	7. Meydan Okuma	22	200,73				
Özgür Ruhlu	1. Puan	92	193,38	6,934	6		,327
	2. Rozet	19	191,71				
	3. Ödül	55	196,33				
	4. Seviye	104	201,36				
	5. Hikaye	46	225,15				
	6. Ekip	69	201,36				
	7. Meydan Okuma	22	254,80				
Başaran	1. Puan	92	204,04	3,037	6	,	,804
	2. Rozet	19	235,47				
	3. Ödül	55	193,63				
	4. Seviye	104	199,31				
	5. Hikaye	46	219,99				
	6. Ekip	69	198,89				
	7. Meydan Okuma	22	207,34				
Yardımsever	1. Puan	92	197,16	6,428	6		,377
	2. Rozet	19	248,26				
	3. Ödül	55	208,74				
	4. Seviye	104	204,20				
	5. Hikaye	46	178,46				
	6. Ekip	69	205,46				
	7. Meydan Okuma	22	230,45				
Oyuncu	1. Puan	92	207,54	6,174	6		,404
	2. Rozet	19	207,45				
	3. Ödül	55	180,16				
	4. Seviye	104	196,34				
	5. Hikaye	46	232,66				
	6. Ekip	69	203,65				
	7. Meydan Okuma	22	223,18				
Oyunbozan	1. Puan	92	194,03	7,576	6	,	,271
	2. Rozet	19	170,08				
	3. Ödül	55	188,79				
	4. Seviye	104	209,03				
	5. Hikaye	46	204,68				
	6. Ekip	69	232,80				
	7. Meydan Okuma	22	197,48				
Toplam	1. Puan	92	194,55	5,173	6		,522
	2. Rozet	19	228,76				
	3. Ödül	55	191,97				
	4. Seviye	104	196,42				

Boyutlar	Oyun Unsuru	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
	5. Hikaye	46	206,39				
	6. Ekip	69	219,24				
	7. Meydan Okuma	22	235,23				

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri oyun unsurlarına göre DOKTÖ ölçeğinin alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, Sosyalleşen ($\chi^2= 10,689$, $p = .098$), Özgür Ruhlu ($\chi^2= 6,934$, $p = .327$), Başaran ($\chi^2= 3,037$, $p = .804$), Yardımsever ($\chi^2= 6,428$, $p = .377$), Oyuncu ($\chi^2= 6,174$, $p = .404$) ve Oyunbozan ($\chi^2= 7,576$, $p = .271$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Toplam DOKTÖ puanlarına göre yapılan analizde de ($\chi^2= 5,173$, $p = .522$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin tercih ettikleri oyun unsurlarının, oyunlaştırma kullanıcı türleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 19: Kullanıcı Türlerinin İçsel Motivasyon Üzerine Etkisi (Regresyon Sonuçları)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standardize Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	R ²
		B	Standart Hata	Beta			
İçsel Motivasyon	Sabit	3,094	,254	-	12,195	,000	,167
	Sosyalleşen	,149	,036	,235	4,171	,000	
	Özgür Ruhlular	-,156	,040	,040	-3,879	,000	
	Başaranlar	,195	,042	,042	4,606	,000	
	Yardımseverler	,034	,034	,034	,986	,325	

Model:

F = 20,194

p = ,000

Tablo 19 incelendiğinde, kullanıcı türlerinin içsel motivasyon üzerindeki yordayıcı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F= 20,194$, $p < .001$). Regresyon modeline göre kullanıcı türleri içsel motivasyon değişkeninin %16,7'sini açıklamaktadır ($R^2 = ,167$). Bağımsız değişkenlerden “Sosyalleşen” ($\beta = ,235$, $p < .001$), “Özgür Ruhlular” ($\beta = -,200$, $p < .001$) ve “Başaranlar” ($\beta = ,263$, $p < .001$) anlamlı yordayıcılar olarak öne çıkarken, “Yardımseverler” kullanıcı türünün içsel motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu sonuçlara göre, sosyalleşme ve başarı odaklı kullanıcıların içsel motivasyon düzeyleri artarken, özgür ruhlu kullanıcıların içsel motivasyon düzeyleri olumsuz etkilenmektedir.

Tablo 20: Kullanıcı Türlerinin Dışsal Motivasyon Üzerine Etkisi (Regresyon Sonuçları)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standardize Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	R ²
		B	Standart Hata	Beta			
Dışsal Motivasyon	Sabit	2,235	,239	-	9,350	,000	,106
	Oyuncu	,272	,040	,325	6,844	,000	
	Oyunbozan	-,054	,026	-,096	-2,023	,044	

Model:

F = 24,050

p = ,000

Tablo 20 incelendiğinde, Oyuncu ve oyunbozan kullanıcı türlerinin dışsal motivasyon üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(2, 404) = 24,050$; $p < .001$). Modelin açıklayıcılık düzeyi $R^2 = .106$ olup, bu sonuç dışsal motivasyondaki varyansın yaklaşık %11'inin kullanıcı türleriyle açıklandığını göstermektedir. Regresyon katsayılarına bakıldığında, oyuncu kullanıcı türünün dışsal motivasyon üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\beta = .325$, $p < .001$). Buna karşılık, oyunbozan türü dışsal motivasyonu anlamlı fakat negatif yönde etkilemektedir ($\beta = -.096$, $p = .044$). Bu bulgular, öğrencilerin oyun içi tercih biçimlerinin dışsal motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Tablo. 21 Spearman Korelasyon Analizi

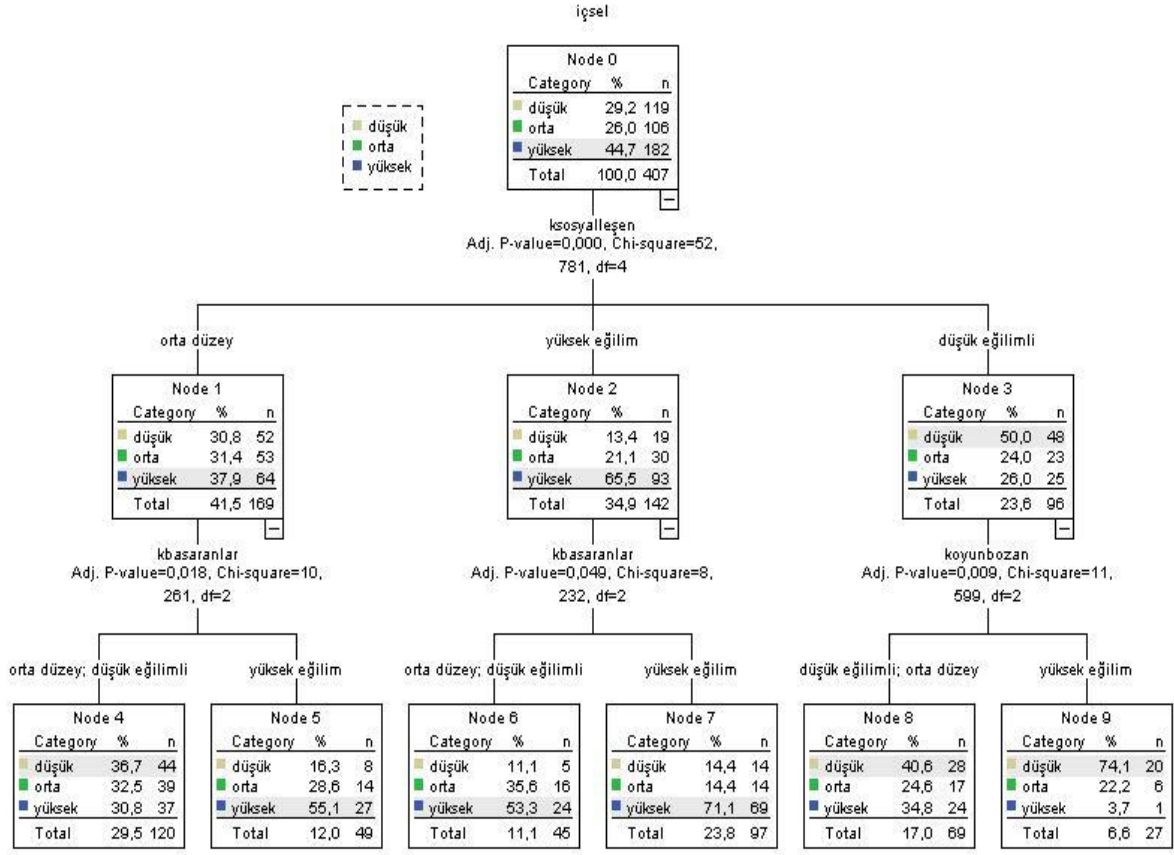
		İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	Motivasyonsuzluk	Sosyalleşen	Özgür Ruhlu	Başaranlar	Yardımsever	Oyuncu	Oyunbozan
İçsel Motivasyon	r	1000								
	p									
	n	407								
Dışsal Motivasyon	r	,475**	1000							
	p	,000								
	n	407	407							
Motivasyonsuzluk	r	,395**	,862**	,294**						
	p	,000	,000							
	n	407	407	407						
Sosyalleşen	r	,349**	,394**	,288**	1					
	p	,000	,000	,000						
	n	407	407	407	407					
Özgür Ruhlu	r	,31**	,197**	,48	,329**	1000				
	p	,533	,000	,334	,000					
	n	407	407	407	407	407				

Başaranlar	r	.319**	.429**	.327**	.465**	.385**	1000			
	p	,000	,000	,000	,000	,000				
	n	407	407	407	407	407	407			
Yardımsıver	r	.242**	.272**	.200**	.450**	.236**	.340**	1000		
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
	n	407	407	407	407	407	407	407		
Oyuncu	r	.242**	.350**	.159**	.422**	.373**	.405**	.194**	1000	
	p	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000		
	n	407	407	407	407	407	407	407	407	
Oyunbozan	r	-,169**	-,50**	-,287**	-,125*	-,127*	-,168**	-,142**	-,117*	1000
	p	,001	,319	,000	,011	,010	,001	,004	,018	
	n	407	407	407	407	407	407	407	407	407

****p<0,01**

Tabloda yer alan Spearman korelasyon katsayılarına göre, içsel motivasyon ile tüm kullanıcı türleri arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir ($p < .01$). En güçlü ilişki sosyalleşen ($r = .349$), başaran ($r = .319$) ve özgür ruhlu ($r = .310$) kullanıcı türleri ile saptanmıştır. Bu bulgu, içsel motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin aynı zamanda daha çok iş birliği kurmaya, başarı elde etmeye ve özgürce hareket etmeye yatkın olduğunu göstermektedir. Dışsal motivasyon değişkeni ile de tüm kullanıcı türleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler gözlemlenmiş, en güçlü korelasyon yine başaran ($r = .429$), oyuncu ($r = .350$) ve sosyalleşen ($r = .394$) türleriyle görülmüştür ($p < .01$). Bu, dışsal motivasyonu yüksek öğrencilerin ödül, puan, takdir gibi dışsal teşviklerle motive olurken aynı zamanda başarı ve sosyal etkileşimi de önemseydiğini göstermektedir. Motivasyonsuzluk boyutu ise kullanıcı türleriyle genel olarak daha düşük düzeyde, fakat anlamlı korelasyonlar göstermektedir. En güçlü ilişki negatif yönde oyunbozan ($r = -.287$, $p < .01$) ile gözlemlenmiş olup, bu türdeki öğrencilerin motivasyon eksikliği yaşama ihtimalinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Öte yandan, oyunbozan kullanıcı türü ile hem içsel ($r = -.169$, $p < .01$) hem de dışsal motivasyon ($r = -.050$, $p > .05$) arasında zayıf ve anlamlı olmayan ilişki görülmüştür. Bu durum, oyunbozan türündeki bireylerin motivasyon kaynaklarından bağımsız, daha çok sisteme karşı gelen ve oyunu bozucu davranışlar sergileyebileceğini düşündürmektedir. Genel olarak, motivasyon boyutları ile kullanıcı türleri arasında düşükten orta düzeye kadar değişen anlamlı ilişkiler tespit edilmiş ve bu ilişkiler motivasyonel eğilimlerin oyunlaştırma kullanıcı tipolojileriyle örtüştüğünü ortaya koymuştur.

Tablo 22 CHAID Karar Ağacı: Kullanıcı Türlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik İçsel Motivasyonu Üzerindeki Etkisi

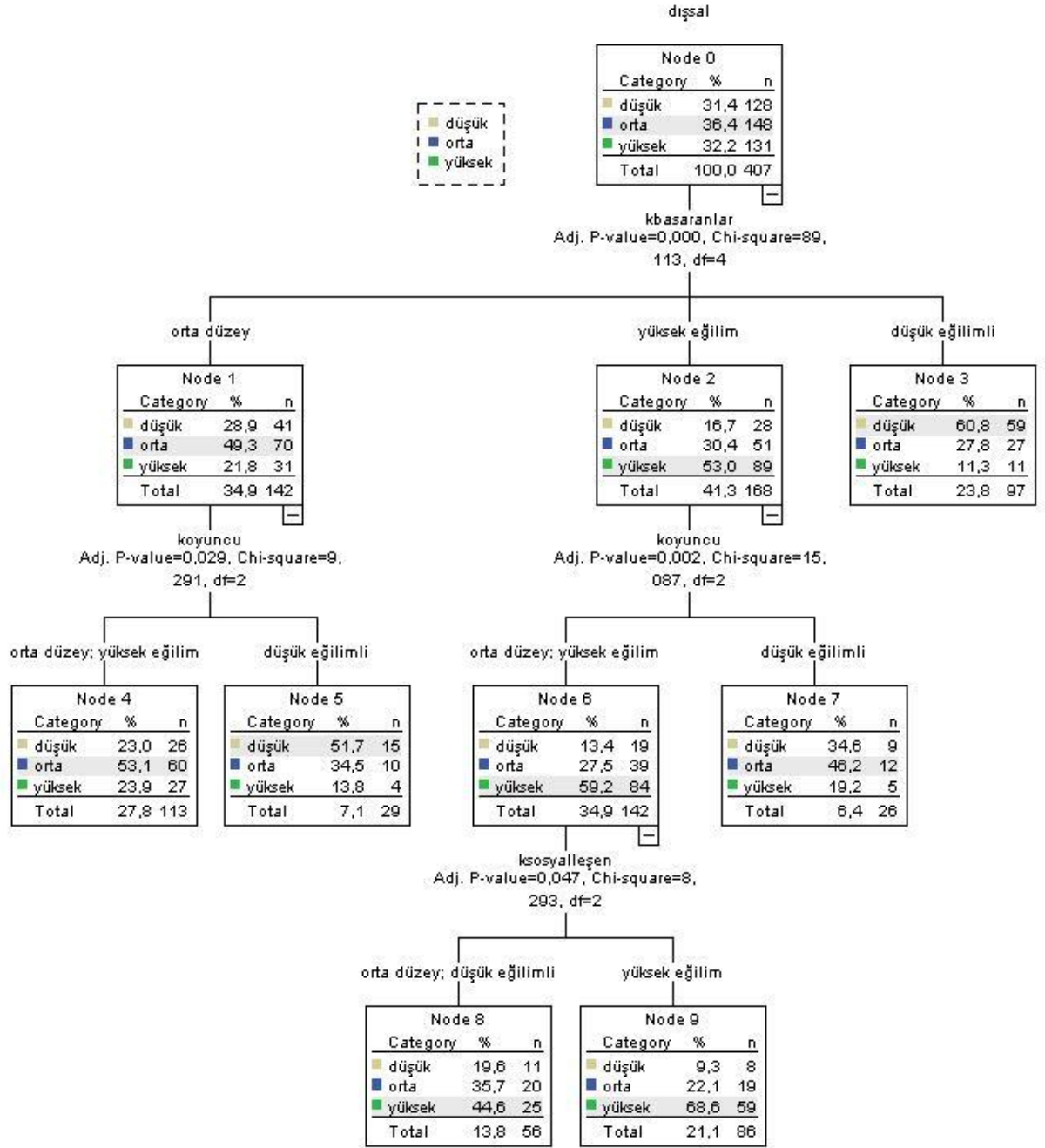


Bu karar ağacı modeli, öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerini (düşük, orta, yüksek) kullanıcı türleri temelinde sınıflandırmak amacıyla CHAID algoritmasıyla oluşturulmuştur. Model, toplam 10 düğüm ve 6 terminal yaprak oluşturmuş, ağaç derinliği ise 3 olarak belirlenmiştir. Risk oranı 0.358'dir. Modelde ilk ayırım, öğrencilerin sosyalleşen kullanıcı tipi eğilimlerine göre gerçekleşmiştir ($\chi^2 = 52.78$, $p < .001$). Sosyalleşme eğilimi yüksek olan bireylerin %65,5'inin içsel motivasyon düzeyleri yüksek olarak sınıflanmıştır; buna karşın düşük eğilimli bireylerde bu oran yalnızca %26,8'de kalmıştır. Bu bulgu, içsel güdülenmenin sosyal etkileşim temelli öğrenme süreçlerinden olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. İkinci düzeyde modele dahil edilen başaran kullanıcı tipi, hem orta hem yüksek sosyalleşme düzeyine sahip bireylerde içsel motivasyon oranlarını daha ayrıştırıcı biçimde şekillendirmiştir. Örneğin, sosyalleşme ve başarı yönelimi yüksek olan bireylerde içsel motivasyon oranı %72,1'e kadar çıkmıştır. Bu grubun yalnızca %14,4'ü düşük motivasyon düzeyindedir. Öte yandan, başarı yönelimi düşük olan orta sosyalleşen bireylerde bu oran %36,7'ye kadar düşmektedir. Üçüncü düzeyde modele giren oyunbozan kullanıcı tipi, özellikle düşük

sosyalleşen gruplarda içsel motivasyon açısından belirleyici olmuştur. Bu grupta oyunbozan eğilimi düşük olan öğrencilerin %50'si yüksek motivasyona sahipken; oyunbozan eğilimi yüksek olanlarda bu oran %25,9'a kadar düşmektedir. Bu durum, geleneksel kurallara karşı daha uyumlu olan bireylerin içsel güdülenmeyi daha kolay sürdürebildiklerini göstermektedir. Sonuç olarak, bu karar ağacı modelinde en güçlü yordayıcı değişkenler sırasıyla sosyalleşen, başaran ve oyunbozan kullanıcı tipleri olmuştur. Model, içsel motivasyonun çok boyutlu bir yapı olduğunu ve farklı kullanıcı profillerinin bu değişkeni anlamlı şekilde açıkladığını ortaya koymaktadır.

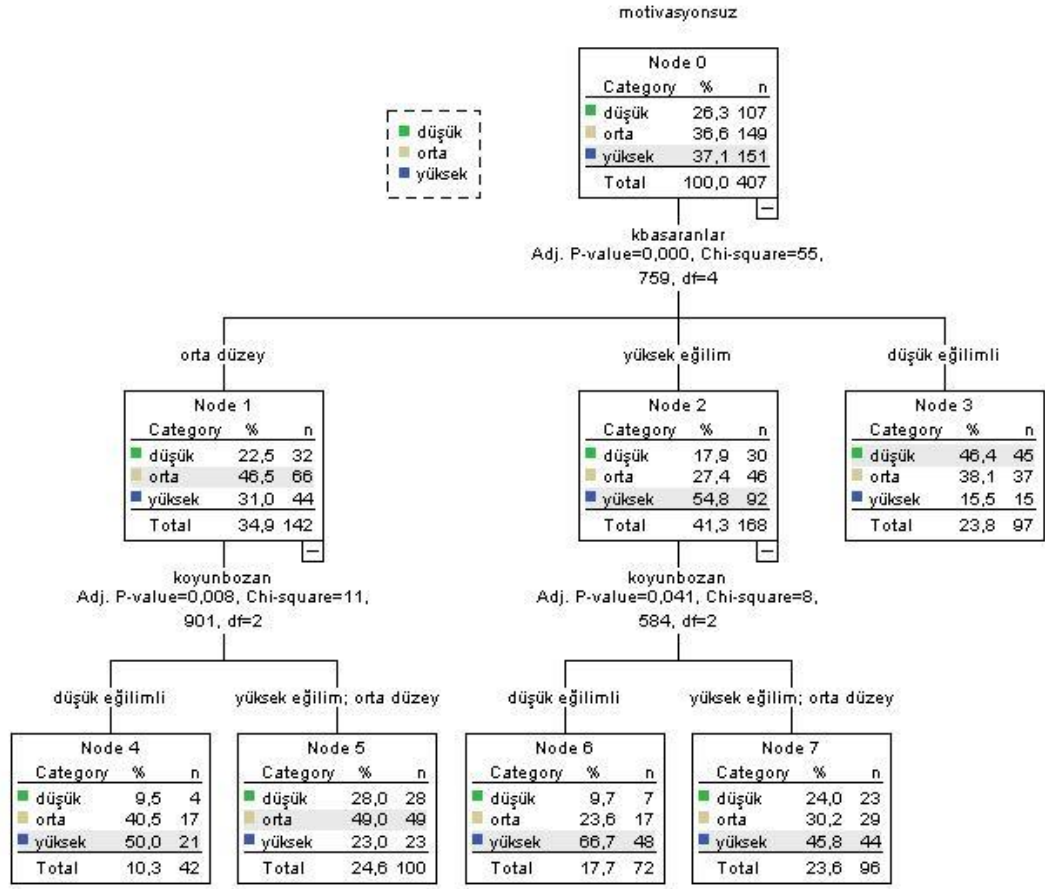


Tablo. 23 CHAID Karar Ağacı: Kullanıcı Türlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Dışsal Motivasyonu Üzerindeki Etkisi



kadar düşmüştür. Bu fark, bireyin başarıya verdiği önemin dışsal motivasyonla pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Modelin ikinci düzeyinde, başarı eğilimi orta ve yüksek olan gruplarda oyuncu kullanıcı tipi değişkeni etkili olmuştur. Başarı eğilimi yüksek ve aynı zamanda oyuncu yönelimi güçlü olan bireylerde dışsal motivasyon düzeyi %63,0 ile en yüksek değerde gözlemlenmiştir. Buna karşılık oyuncu yönelimi düşük olan başarı grubunda düşük dışsal motivasyon oranı %54,5'e çıkmıştır. Bu bulgular, ödül, ilerleme, rekabet gibi oyun odaklı dışsal tetikleyicilerin, özellikle başarıyı önemseyen bireylerde etkili olduğunu göstermektedir. Üçüncü düzeyde modelin içine giren değişken sosyalleşen kullanıcı tipi olmuştur. Bu ayrım özellikle “orta düzey başarı ve oyuncu eğilimli bireyler” grubunda dışsal motivasyon düzeylerini daha ayrıntılı olarak ayırmıştır. Sosyalleşme eğilimi yüksek olan bireylerde dışsal motivasyon %82,6 gibi oldukça yüksek bir orana ulaşırken, bu eğilim düşük olanlarda oran %48,4'te kalmıştır. Bu sonuç, sosyal etkileşim ihtiyacının ödül ve onay arzusuyla birleştiğinde dışsal motivasyonu anlamlı biçimde artırabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, bu modelde dışsal motivasyon üzerinde etkili olan en güçlü değişkenler sırasıyla başarı, oyuncu ve sosyalleşen kullanıcı tipleridir. Model bulguları, oyunlaştırma kurgularında bireylerin hem başarı ihtiyacını karşılayacak sistemler hem de sosyal ve eğlenceli öğelerle dışsal tetiklenmeyi artırabilecek yapıların dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo. 24 CHAID Karar Ağacı: Kullanıcı Türlerinin Motivasyonsuzluk Düzeyleri Üzerindeki Etkisi



Bu karar ağacı modeli, öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerini kullanıcı türlerine göre sınıflandırmak amacıyla CHAID algoritması ile oluşturulmuştur. Model toplamda 10 düğüm ve 6 terminal yaprak içermekte olup, maksimum ağaç derinliği 3'tür. Modelin risk değeri 0.452 olarak belirlenmiştir. Modelin ilk düzeyinde en anlamlı yordayıcı değişken başarı kullanıcı tipi olmuştur ($\chi^2=55.76$, $p < .001$). Başarı eğilimi düşük olan öğrencilerde yüksek motivasyonsuzluk oranı %46,4 seviyesindeyken; başarı eğilimi yüksek olan öğrencilerde bu oran %27,4'e düşmüş, aynı zamanda düşük motivasyonsuzluk oranı da artmıştır. Bu durum, başarı odaklı bireylerin motivasyonsuzluk yaşama ihtimalinin daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. İkinci düzeyde modele dahil olan oyunbozan kullanıcı tipi, hem orta hem yüksek başarı düzeyindeki gruplarda motivasyonsuzluğu ayırıcı biçimde açıklamaktadır. Özellikle orta düzey başarı ve düşük oyunbozan eğilimli bireylerde, yüksek motivasyonsuzluk oranı %50,0'a ulaşmıştır. Bu sonuç, görev odaklı bireylerin kurallara sıkı bağlı olması durumunda içsel çatışma yaşayarak motivasyonsuzluk geliştirebileceğini düşündürmektedir. Buna karşılık, hem başarı hem de oyunbozan eğilimleri yüksek olan

bireylerde, motivasyonsuzluk düzeyinin anlamlı biçimde düştüğü görülmektedir. Örneğin, bu grupta yüksek motivasyonsuzluk oranı sadece %23,0 seviyesinde kalırken, düşük motivasyonsuzluk oranı %28,0 olmuştur. Bu durum, sistemle esnek ilişki kurabilen başarı odaklı bireylerin, motivasyonsuzlukla daha az karşılaştığını göstermektedir. Ayrıca, başaran eğilimi yüksek olan ve oyunbozan eğilimi düşük olan bireylerde yüksek motivasyonsuzluk oranı %66,7'ye kadar çıkmaktadır. Bu grup, sistemin kurallarına aşırı uyum gösteren bireylerde, esneklik eksikliğinin motivasyonel gerilemeye neden olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu analiz sonucunda başaran ve oyunbozan kullanıcı tiplerinin etkileşimli olarak motivasyonsuzluk üzerinde belirleyici olduğu anlaşılmıştır. Özellikle esneklik (oyunbozanlık) ile başarı yöneliminin birlikte değerlendirilmesi, öğrencilerin motivasyonel dirençlerini anlamak açısından önemli bir gösterge sunmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara yönelik sonuç, tartışma ve öneriler bölümüne yer verilmiştir.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Araştırmalar, beden eğitimi derslerine yönelik motivasyonun cinsiyete göre farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Erkek öğrencilerin beden eğitimi derslerinde daha yüksek içsel motivasyon düzeyine sahip oldukları ve derse katılımdan daha fazla haz aldıkları, buna karşılık kız öğrencilerin daha düşük içsel motivasyon ve daha yüksek düzeyde motivasyonsuzluk bildirdikleri saptanmıştır (Camacho-Sánchez ve ark., 2023; Hainey ve ark., 2010). Erkek öğrencilerin rekabet ve başarı odaklı etkinliklerden motive oldukları, kız öğrencilerin ise daha çok sosyal etkileşim ve işbirliği gibi unsurlardan etkilendikleri belirtilmektedir. Bu durum, özellikle algılanan yeterlik düzeyleri ve önceki deneyimlerle ilişkili olabilmektedir; kız öğrencilerin beden eğitimi etkinliklerinde kendilerini daha az yeterli hissetmeleri ve zaman zaman dışlanmış hissetmeleri, motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Lucas ve Sherry, 2004). Ayrıca, spor katılım motivasyonu üzerine yapılan çalışmalar da benzer cinsiyet farklılıklarına işaret etmektedir. Erkek öğrenciler genellikle sporun rekabetçi yönlerine ilgi duyarken, kız öğrenciler sporda sosyal fırsatlara ve arkadaşlık ilişkilerine daha fazla önem vermektedirler (Bonanno ve Kommers, 2005). Dolayısıyla beden eğitimi dersi planlanırken, her iki cinsiyetin motivasyon kaynaklarına hitap edecek şekilde rekabet ve işbirliği dengesinin gözetilmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin tercih ettikleri dijital oyun türlerinin, oyun oynama alışkanlıkları kadar fiziksel aktivite düzeyleriyle de ilişkili olduğu görülmektedir. Thorne ve ark. (2021) tarafından yapılan çalışmada, spor ve hareket temelli oyunları tercih eden öğrencilerin, strateji ya da rol yapma türü oyunları tercih eden öğrencilere kıyasla daha yüksek fiziksel aktivite düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin oyun türü tercihleri, beden eğitimi dersinde hangi etkinliklerden motive olacaklarını tahmin etmeye yardımcı olabilir. Örneğin spor oyunlarına ilgi duyan öğrenciler, takım sporlarında veya fiziksel rekabet içeren etkinliklerde daha motive olabilirken; bulmaca ya da strateji oyunlarını seven öğrenciler, bireysel hedefler içeren veya taktiksel düşünme gerektiren etkinliklerden daha çok haz alabilir. Cinsiyet farklılıkları da bu bağlamda önemlidir. Erkek öğrenciler genellikle aksiyon, yarış, spor ve

strateji oyunlarını tercih ederken; kız öğrenciler bulmaca, macera, simülasyon ve sosyal etkileşim temelli oyunlara yönelmektedir (Lucas ve Sherry, 2004).

Oyun oynama biçimlerine ilişkin olarak, öğrencilerin tek oyunculu ya da çok oyunculu mod tercihleri de motivasyonel eğilimler hakkında bilgi vermektedir. Hainey ve ark. (2010) çok oyunculu oyunları tercih eden öğrencilerin sosyal etkileşim ve grup çalışması odaklı güdülere sahip olduklarını belirtirken; tek oyunculu mod tercih edenlerin bireysel başarı ve kişisel hedeflere odaklandıkları ifade edilmektedir. Bu ayrım beden eğitimi dersine de yansiyabilir. Çok oyunculu deneyimleri tercih eden öğrenciler, takım oyunlarından ve grup etkinliklerinden motive olabilirken; tek oyunculu deneyimleri seven öğrenciler, bireysel gelişim odaklı, kendi hedeflerini takip edebilecekleri etkinliklerden daha fazla haz alabilirler. Bu nedenle, ders içeriğinde hem bireysel hem işbirlikçi yapılar dengeli biçimde yer almalıdır.

Öğrencilerin oyun unsurlarına yönelik tercihleri de beden eğitimi motivasyonu ile doğrudan ilişkilidir. Camacho-Sánchez ve ark. (2023) tarafından yapılan sistematik derlemeye göre, oyunlaştırma uygulamalarında puan, rozet, sıralama sistemi ve takım rekabeti en sık kullanılan unsurlar arasındadır. Öğrencilerin puan ve ödül gibi unsurları dışsal motivasyon kaynakları olarak gördükleri, buna karşın hikâyeleştirme, ekip çalışması ve meydan okuma gibi unsurların içsel motivasyonu tetiklediği belirtilmiştir. Bu bağlamda, oyun unsurlarının yalnızca ödül ve puan mekanizmasıyla sınırlı kalmaması; öğrencilerin yeterlik, özerklik ve ilişki kurma ihtiyaçlarını da destekleyecek şekilde bütüncül olarak tasarlanması gerektiği ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Bu çalışmada kullanılan oyunlaştırma için kullanıcı tipleri ölçeği çerçevesinde, öğrencilerin oyunlardaki davranış örüntülerinin beden eğitimi motivasyonlarına nasıl yansıdığı analiz edilmiştir. Literatürde her kullanıcı türünün farklı motivasyonel eğilimlere sahip olduğu belirtilmiştir (Marczewski, 2015). Örneğin "Başaran" kullanıcılar, seviye atlama, başarı ve bireysel hedeflere ulaşma gibi unsurlardan motive olurken; "Sosyalleşen" kullanıcılar, takım oyunları ve sosyal etkileşimlerden daha fazla haz almaktadır. "Oyuncu" tipi bireylerin dışsal ödüllere daha duyarlı olduğu, "Özgür ruh" kullanıcıların ise keşfetme ve bağımsız deneyimlerden motive olduğu ifade edilmektedir (Marczewski, 2015). Ancak, bazı çalışmalar bu tiplerin motivasyon düzeylerinde anlamlı fark yaratmadığını da gösterebilmektedir. Dolayısıyla, oyunlaştırma uygulamalarının farklı kullanıcı tiplerine hitap edebilecek çok boyutlu yapılar içermesi önerilmektedir. Hem bireysel hem sosyal güdülenmeleri destekleyen ders tasarımları, tüm öğrenci tiplerinin motivasyon düzeyini artırabilir.

Araştırma kapsamında, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyon düzeylerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detector) analizi uygulanmıştır. Bu analiz, özellikle çok kategorili bağımlı değişkenleri açıklamada ve değişkenler arasındaki çok düzeyli ilişkileri görselleştirmede etkili bir yöntem sunmaktadır.

CHAID analizinin sonuçlarına göre, beden eğitimi dersine yönelik içsel motivasyon düzeyinin en güçlü belirleyicilerinden birinin öğrencilerin sınıf düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Özellikle 5. sınıf öğrencilerinin içsel motivasyon düzeylerinin, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, yaşın ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin derse olan içsel motivasyonlarının azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, literatürde de sıklıkla vurgulanan, ergenliğe geçiş sürecindeki öğrencilerin fiziksel aktiviteye ve ders içi katılıma olan ilgisinin azalabileceğini öne süren çalışmalarla paralellik göstermektedir (Ntoumanis, 2001; Wang ve Biddle, 2001).

Analizde dikkati çeken bir diğer bulgu, oyun unsuru tercihlerinin, özellikle puan ve ekip unsurlarını öncelikli tercih eden öğrencilerde motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğudur. Bu bağlamda, oyunlaştırma bileşenleri arasında yer alan rekabet ve iş birliği öğelerinin, beden eğitimi gibi fiziksel katılım gerektiren derslerde içsel motivasyonu tetikleyebileceği söylenebilir (Zichermann ve Cunningham, 2011). Bu sonuç, özellikle oyun dinamiklerinin bireysel farklılıklara göre özelleştirilmesinin, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırabileceğini desteklemektedir (Tondello ve ark., 2016).

CHAID analizinde öne çıkan bir diğer değişken ise kullanıcı türleridir. Özellikle "sosyalleşen" ve "başaran" kullanıcı tipine sahip öğrencilerin motivasyon skorlarının, "oyunbozan" kullanıcı türüne sahip öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Kuramı'nda (2000) vurgulanan "aidiyet" ve "başarı" ihtiyaçlarının, öğrenme sürecine katılımda önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Oyunlaştırma uygulamalarında kullanıcı türlerine uygun mekaniklerin tercih edilmesi, bu ihtiyaçların karşılanmasını sağlayarak öğrencilerin içsel motivasyonunu artırabilir (Werbach & Hunter, 2012).

Sonuç olarak, CHAID analizleri, beden eğitimi dersine yönelik motivasyonun yalnızca bireysel farklılıklardan değil; aynı zamanda öğrencilerin sınıf düzeyi, oyunlaştırma tercihleri ve kullanıcı türleri gibi çok boyutlu etkileşimlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır.

5.2 Öneriler

Araştırma sonuçları, bazı oyunlaştırma için kullanıcı türlerinin (sosyalleşen ve başaran) içsel ve dışsal motivasyonu pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, beden eğitimi derslerinde oyunlaştırma tasarımları yapılırken her kullanıcı türlerinin ihtiyaçlarına uygun oyunlaştırma yapıları oluşturulmalıdır.

Öğrencilerin tercih ettiği oyun türleri ve oyun unsurlarına göre motivasyon düzeylerinde farklılıklar görülmüştür. Eğitimcilerin, ders içeriklerini planlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı; özellikle erkek öğrencilerin daha çok tercih ettiği aksiyon ve mücadeleye dayalı öğelerle, kız öğrencilerin benimsediği hikâye ve keşif gibi unsurlar arasında denge sağlamalıdır.

CHAID analizine göre, sınıf düzeyinin içsel motivasyon üzerinde etkili bir değişken olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, özellikle alt sınıf düzeylerinde (5. ve 6. sınıf) oyunlaştırma uygulamalarının içsel motivasyonu desteklemek adına daha etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenler, sınıf düzeyine göre oyunlaştırma stratejilerini farklılaştırmalıdır.

Oyunbozan kullanıcı türünün içsel motivasyonu negatif yönde etkilediği görülmüştür. Bu kullanıcı profiline sahip öğrenciler için daha katılımcı ve iş birliğine dayalı oyunlaştırma yaklaşımları benimsenmeli, rekabet yerine iş birliği desteklenmelidir.

Eğitimciler, öğretmenlerin oyunlaştırma konusunda uygulama becerilerini geliştirmek adına hizmet içi eğitim programları sunmalı ve öğretmenleri bu alanda teşvik etmelidir.

Farklı ders alanlarında (matematik, fen bilimleri, Türkçe vb.) da benzer araştırmalar yapılarak oyunlaştırmanın kullanıcı türleri bağlamında ders bazlı etkileri karşılaştırılabilir.

Bu çalışma nicel verilerle sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin kullanıcı türlerinin oyunlaştırmaya yönelik deneyimlerini derinlemesine anlamak için nitel ya da karma yöntemli çalışmalar yürütülmesi önerilir.

Çalışma örneklemini Antalya ilinde bulunan bir grup ortaokul öğrencisiyle sınırlıdır. Farklı bölgelerde, sosyoekonomik düzeylerde ve okul türlerinde yapılacak araştırmalarla bulguların genellenebilirliği artırılabilir.

Kullanıcı türlerine göre özelleştirilmiş oyunlaştırma uygulamalarının etkilerini deneysel bir tasarımla inceleyen çalışmalar yapılabilir. Bu tür araştırmalar, kişiselleştirilmiş oyunlaştırma uygulamalarının motivasyona etkisini daha net ortaya koyacaktır.

Araştırmanın sonuçları ortaokul öğrencilerinin oyun türü tercihleri, oyun oynama biçimleri ve oyun unsurlarına verdikleri önem ile beden eğitimi dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı ilişkiler olabileceğini göstermektedir. Eğitimciler, öğrencilerin dijital oyun dünyasında gösterdikleri ilgi ve motivasyon örüntülerini göz önünde bulundurarak, beden eğitimi derslerini daha ilgi çekici ve motive edici hâle getirebilir. Oyunlaştırma unsurlarının pedagojik hedeflerle uyumlu biçimde kullanılması, içsel motivasyonu artırarak öğrencilerin derse katılımını ve fiziksel aktiviteye olan bağlılığını destekleyecektir. Bu çalışma Türkiye'deki ortaokul öğrencileri örnekleminde elde edilen verilerle bu ilişkilere dair güncel ve yerel katkı sunmakta, ileride yapılacak araştırmalar ve uygulamalar için yol gösterici olmaktadır.

Kaynakça

- Abbasi, G. A., Tariq, B., Muthaly, S., Hashmi, M. S., & Scholz, M. (2021). Social media as a source of knowledge for customers: A systematic review of the literature. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 60, 102456.
- Ab-Jalil, H. (2020). Systematic review of enjoyment elements in health-related game-based learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(21), 40. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i21.17345>
- Abt, C. C. (1970). *Serious games: The art and science of games that simulate life*. The Viking Press.
- Adagideli, F. H., Saraç, S., & Ader, E. (2015). Assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423–440.
- Akçetin, S., & Akçetin, E. (2013). *İlköğretim öğrencileri için eğitsel oyunlar ve öğretim teknikleri*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Akgün, E., & Topal, M. (2023). Z kuşağının oyunlaştırma kullanıcı türleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 1-20.
- Akgün, Ö. E., & Topal, M. (2018). The Turkish Adaptation Study of the Gamification User Types Hexad Scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(3), 389–402. <https://doi.org/10.21449/ijate.379139>
- Akkuş Sevigen, F. (2013). *Oyun temelli matematik eğitim programının çocuğun matematik gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 244–248.
- Aksoy, A. B., & Çiftçi, H. D. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, H. (2019). *Z jenerasyonunun oyunlaştırma kullanıcı tipleri ve Beş Faktör kişilik özellikleri ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya
- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56–79. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>
- Altun, F., & Yıldız, A. (2021). Oyuncu Tiplerinin Z Kuşağında İncelenmesi: HEXAD Ölçeği Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(79), 585–594. <https://doi.org/10.17719/jisr.2021.5767>
- Alves, S., Marques, A., Queirós, C., & Orvalho, V. (2013). LIFEisGAME prototype: A serious game about emotions for children with autism spectrum disorders. *PsychNology Journal*, 11(3), 191–211.

- Anderson, N. H. (1974). Cognitive algebra: Integration theory applied to social attribution. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 7, pp. 1–101). Academic Press.
- Andrade, D. S., Mizoguchi, R., Isotani, S., Pedro, L. S., & Vassileva, J. (2020). Distribution of HEXAD gamification user types: A global survey. In *Companion Proceedings of the 10th International Conference on Learning Analytics & Knowledge* (pp. 79–86). ACM.
- Ar, A., & Akgün, E. (2015). Oyunlaştırma yönteminin eğitimde kullanımı ve bir örnek uygulama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1–24.
- Arabacı, R., & Polat, S. (2013). Oyun ve fiziki etkinlikler dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 49–59.
- Aracı, H. (2006). *Öğretmen ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi* (Geliştirilmiş 6. baskı). Nobel.
- Arıcı, A. (1998). *Eğitsel oyunlar ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arkun Kocadere, S., & Samur, Y. (2016). *Eğitsel oyun ve oyunlaştırma: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, A. (2017). Geçmişten Günümüze Uzanan Süreçte Oyun ve Oyuncaklardaki Farklılaşmanın İncelenmesi (Sivas İli Örnekleme). *International e-Journal of Educational Studies*, 1(2), 69–87.
- Aydın, M., Amaş, M., & Turan, S. (2023). Oyunlaştırma modelleri ve dijital öğrenme ortamları. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 88–105.
- Aydın, S. (2018). *Yeni nesilin liderlik öz yeterliğine göre oyuncu tiplerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Psychology Review*, 32(4), 983–1004.
- Baker, P. M. A., Bujak, K. R., & DeMillo, R. (2012). The evolving university: Disruptive change and institutional innovation. In *Procedia Computer Science* (Vol. 14, pp. 330–335). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.10.037>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Banks, J. A., Cortés, C. E., Gay, G., García, R. L., & Ochoa, A. S. (Eds.). (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Barna, B., & Fodor, S. (2017). An empirical study on the use of gamification on IT courses at higher education. In M. Auer, D. Guralnick, & I. Simonics (Eds.), *Interactive mobile communication, technologies and learning* (pp. 684–692). Springer.
- Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. *Journal of MUD Research*, 1(1), 19.
- Bencsik, A., Horváth-Csikós, G., & Juhász, T. (2016). Y and Z generations at workplaces. *Journal of Competitiveness*, 6(3), 90–106. <https://doi.org/10.7441/joc.2016.03.06>
- Berber, A. (2018). *Oyunlaştırma: Oynayarak başarmak*. Seçkin Yayıncılık.
- Bonanno, P., & Kommers, P. A. M. (2005). Gender differences and styles in the use of digital games. *Educational Psychology*, 25(1), 13–41.

- Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., & Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education*, 94, 178–192. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.003>
- Bozan, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bozkurt, A., & Genç-Kumtepe, E. (2014, February 5–7). *Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. Akademik Bilişim'14 – XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (ss. 147–156). Mersin Üniversitesi.
- Bruce, T. (1994). *Helping young children to play*. London: Hodder & Stoughton.
- Buchman, D. D., & Funk, J. B. (1996). Video and computer games in the '90s: Children's time commitment and game preference. *Child Today*, 24(1), 12–15, 31.
- Burke, B. (2014). *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 13. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., & Kılıç-Çakmak, E. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Camacho-Sánchez, M., Fernández-Bustos, J. G., & González-Hernández, J. (2023). Motivational profiles in physical education: Differences by gender and grade. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 1875.
- Can, A. (2003). *Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Castañer, M., & Camerino, O. (2006). *Manifestaciones básicas de la motricidad*. INEFC, Universitat de Lleida.
- Cevher, M. (2020). Bilgisayar oyunları ve gerçeklik ilişkisi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2020 Özel Sayı), 201–212.
- Cherry, M. A. (2012). The gamification of work. *Hofstra Law Review*, 40(4), Article 2.
- Chou, Y. K. (2016). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Octalysis Media.
- Chou, Y.-K. (2015). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Octalysis Media.
- Coleman, T. E., & Money, A. G. (2020). Student-centred digital game-based learning: A conceptual framework and survey of the state of the art. *Higher Education*, 79(3), 415–457. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00417-0>
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661–686. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.004>
- Costa, A. C. S., & Marchiori, P. Z. (2016). Gamification, game elements and strategy: a reference matrix. *Revista de Ciência da Informação e Documentação*, 6(2), 44–65.
- Crawford, C. (1984). *The art of computer game design*. McGraw-Hill/Osborne Media.

- Çakmak, M., & Elibol, G. (2013). Oyun kuramları ve çocuk gelişimi. In M. Güler (Ed.), *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi* (ss. 99–115). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çoban, B., & Nacar, E. (2008). *İlköğretim 2. kademe eğitsel oyunlar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- de Freitas, A. A., & de Freitas, M. M. (2013). Classroom Live: A software-assisted gamification tool. *Computer Science Education*, 23(2), 186–206.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325–346.
- Demir, Ö. (2015). Bilgisayar oyunları ve gerçeklik ilişkisi [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Demirci, S. (2019). *Oyun kuramı: Stratejik düşünme ve çok boyutlu analiz perspektifi* [Yayımlanmamış tez].
- Dempsey, J. V., Haynes, L. L., Lucassen, B. A., & Casey, M. S. (2002). Forty simple computer games and what they could mean to educators. *Simulation & Gaming*, 33(2), 157–168. <https://doi.org/10.1177/1046878102332003>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, 9–15.
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), Article 9. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Ding, L., & Ge, X. (2023). The consistency of gamification user types: A study on the change of preferences over time. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 39(7), 1472–1484.
- Dolot, A. (2018). The characteristics of Generation Z. *e-mentor*, 2(74), 44–50. <https://doi.org/10.15219/em74.1351>
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J.-J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63(1), 380–392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Dondlinger, M. J. (2007). Educational video game design: A review of the literature. *Journal of Applied Educational Technology*, 4(1), 21–31.
- Durdu, P. O., Hotomaroğlu, A., & Çağıltay, K. (2004). *Türkiye’deki öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri: ODTÜ ve Gazi Üniversitesi öğrencileri*

- arası bir karşılaştırma. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı Bildirileri* (ss. 1–8). Ankara, Türkiye.
- Ekici, M. (2021). A systematic review of the use of gamification in flipped learning. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3327–3346. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10394-y>
- Erdemir, N. (2022). Eğitimde oyunlaştırma ve yaratıcı düşünme becerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 375–398.
- Erenli, K. (2013). The Impact of Gamification: A Recommendation of Scenarios for Education. In *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 243–250).
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- Erümit, S. F. (2016). *Oyunlaştırma yaklaşımlarının eğitimde kullanımı: Tasarım tabanlı bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ferriz-Valero, A., Østerlie, O., García Martínez, S., & García-Jaén, M. (2020). Gamification in physical education: Evaluation of impact on motivation and academic performance within higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4465. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124465>
- Ferro, L. S., Walz, S. P., & Greuter, S. (2013). Towards personalised, gamified systems: An investigation into game design, personality and player typologies. In *Proceedings of the 9th Australasian Conference on Interactive Entertainment: Matters of Life and Death* (Article 7, pp. 1–6). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2513002.2513024>
- Fiş Erümit, S., Yıldırım, M., & Demir, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun oynama tercihleri ile oyuncu tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1125–1148.
- Fitz-Walter, Z., Johnson, D., Wyeth, P., Tjondronegoro, D., & Scott-Parker, B. (2017). Driven to drive? Investigating the effect of gamification on learner driver behavior, perceived motivation and user experience. *Computers in Human Behavior*, 71, 586–595. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.050>
- Foster, J. A., Sheridan, P. K., Irish, R., & Frost, G. S. (2012, June). *Gamification as a strategy for promoting deeper investigation in a reverse engineering activity*. Paper presented at the 2012 ASEE Annual Conference & Exposition, San Antonio, TX, United States. <https://doi.org/10.18260/1-2--21419>
- Freud, S. (1908). 1959. Creative writers and day-dreaming. *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, 9, 141-54.
- Garcia, E., & Hoang, D. (2015). *Positive behavior supports: Using Class Dojo as a token economy point system to encourage and maintain good behaviors*. ERIC
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (Revised & updated edition). Palgrave Macmillan.
- Goehle, G., & Wagaman, J. (2016). The impact of gamification in web-based homework. *PRIMUS*, 26(6), 557–569. <https://doi.org/10.1080/10511970.2015.1122690>
- Gorritz, C. M., & Medina, C. (2000). Engaging girls with computers through software games. *Communications of the ACM*, 43(1), 42–49. <https://doi.org/10.1145/323830.323838>

- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım: Oyunlaştırma. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 71–84.
- Göksu, A. (2022). Oyun tasarımı anahtarı modeline göre okul öncesi öğretmenlerinin oyun algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 23(2), 1331–1352.
- Graham, L. T., & Gosling, S. D. (2013). Personality profiles associated with different motivations for playing World of Warcraft. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(3), 189–193. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0090>
- Gredler, M. E. (2004). *Games and simulations and their relationships to learning*. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed., pp. 571–581). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of games-based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 23–38. <https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782494>
- Gürsoy, A., & Arslan, M. (2011). Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretim yöntemi. In *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics* (pp. 5–7).
- Hailey, T., Connolly, T. M., Stansfield, M., & Boyle, E. A. (2011). The differences in motivations of online game players and offline game players: A combined analysis of two studies at higher education level. *Computers & Education*, 57(4), 2197–2211. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.001>
- Hall, G. S. (1906). *Youth: Its education, regimen and hygiene*. D. Appleton.
- Hamari, J., & Tuunanen, J. (2014). Player types: A meta-synthesis. *Transactions of the Digital Games Research Association*, 1(2).
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Harmon-Jones, E., Gable, P. A., & Price, T. F. (2013). Does negative affect always narrow and positive affect always broaden the mind? Considering the influence of motivational intensity on cognitive scope. *Current Directions in Psychological Science*, 22(4), 301–307. <https://doi.org/10.1177/0963721413481353>
- Herzig, P. (2014). *Gamification: State of the art in education* (Master's thesis). Technische Universität Dresden.
- Hew, K. F., Huang, B., Chu, K. W. S., & Chiu, D. K. (2016). Engaging Asian students through game mechanics: Findings from two experiment studies. *Computers & Education*, 92, 221–236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.010>
- Hofacker, C. F., de Ruyter, K., Lurie, N. H., Manchanda, P., & Donaldson, J. (2016). Gamification and mobile marketing effectiveness. *Journal of Interactive Marketing*, 34, 25–36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intmar.2016.03.001>

- Huang, B., & Hew, K. F. (2018). Implementing a theory-driven gamification model in higher education flipped courses: Effects on out-of-class activity completion and quality of artifacts. *Computers & Education*, 125, 254–272. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.018>
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. Amsterdam: Rijksuniversiteit te Leiden.
- Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). *MDA: A formal approach to game design and game research*. Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI, 1–5. San Jose, CA: AAAI Press.
- Huotari, K., & Hamari, J. (2013). A definition for gamification: Anchoring gamification in the service marketing literature. *Electronic Markets*, 27(1), 21–31. <https://doi.org/10.1007/s12525-015-0212-z>
- İnal, A. (2003). *Eğitimde beden eğitimi ve spor*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Järvinen, A. (2008). Understanding video games as emotional experiences. In B. Perron & M. J. P. Wolf (Eds.), *Video Game Theory Reader 2* (pp. 85–108). Routledge.
- Jia, Y., Xu, B., Karanam, Y., & Volda, S. (2016). Personality-targeted gamification: A survey study on personality traits and motivational affordances. In *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2001–2013). ACM. <https://doi.org/10.1145/2858036.2858515>
- Jo, J., Jun, H., & Lim, H. (2018). A comparative study on gamification of the flipped classroom in engineering education to enhance the effects of learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 26(5), 1626–1640. <http://dx.doi.org/10.1002/cae.21992>
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Boston, MA: Pearson.
- Juul, J. (2003). The open and the closed: Games of emergence and games of progression. In M. Copier & J. Raessens (Eds.), *Proceedings of the Computer Games and Digital Cultures Conference* (pp. 323–329). Tampere University Press.
- Kahraman, A., & Arslan, E. (2021). Eğitimsel oyun ve matematik merkezinde oyun. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 86–106.
- Kale, R., & Erşen, E. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimlerine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Karahan, A., Koşan, A., & Demirören, M. (2014). Temel mikrobiyoloji eğitiminde oyunlaştırma yönteminin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 198–208.
- Karakus Yilmaz, T., Inal, Y., & Cagiltay, K. (2008). A descriptive study of Turkish high school students' game-playing characteristics and their considerations concerning the effects of games. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2520–2529. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.03.011>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H., & Erden, M. (2014). Academic motivation: Gender, domain and grade differences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 143, 708–715. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.469>

- Kaur, P., Dhir, A., Chen, S., & Rajala, R. (2020). Gamification user types and their impact on game playing behavior. *International Journal of Information Management*, 54, 102139. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102139>
- Keller, J. M. (2008). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 6(2), 79–104.
- Keskin, A. (2009). *Oyun ve eğitici oyun*. Ankara: Morpa Yayınları.
- Kırkılıç, H. A., Kılıç, Y., & Topal, Y. (2005). Oyunlaştırma yönteminin dil öğretiminde yeri, önemi ve bazı İngiliz araştırmacıların bu yöntemle ilgili tespitleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 6–18.
- Kim, E., Rothrock, L., & Freivalds, A. (2018). An empirical study on the impact of lab gamification on engineering students' satisfaction and learning. *International Journal of Engineering Education*, 34(1), 201–216.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Oyun temelli öğrenme ve öğretme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 1–15.
- Koivisto, J., & Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, 45, 191–210. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013>
- Koivisto, J., Hamari, J., & Sarsa, H. (2017). The Consistency of Gamification User Types: A Study on the Change of Preferences over Time. *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences*, 1227–1236. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2017.149>
- Kordaki, M., & Gousiou, A. (2017). Digital game-based learning in education: Educational games and their potential. *Themes in Science and Technology Education*, 10(1), 29–48.
- Köse, B., & Sertkaya, E. (2021). Oyun tasarımı anahtarı modeline göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun tasarımları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 48–67.
- Kuru, E. (2000). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kuutti, J. (2013). *Designing gamification* [Master's thesis, University of Oulu, Oulu Business School]. <https://oulurepo.oulu.fi/handle/10024/38348>
- Law, A. M., & Kelton, W. D. (2000). *Simulation modeling and analysis* (3rd ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- Lazarus, M. (1883). *Ueber die Reize des Spiels* [On the charms of play]. Wilhelm Hertz.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.
- Leithwood, K. (2007). What we know about the educational leadership. In J. M. Burger, C. Webber, & P. Klinck (Eds.), *Intelligent leadership* (pp. 41–66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9_4
- Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289–309. https://doi.org/10.1207/s1532690xc0504_3
- Lucas, K., & Sherry, J. L. (2004). Sex differences in video game play: A communication-based explanation. *Communication Research*, 31(5), 499–523. <https://doi.org/10.1177/0093650204267930>

- Malone, T. W. (1981). *Toward a theory of intrinsically motivating instruction*. Cognitive Science, 5(4), 333–369. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0504_2
- 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. <https://doi.org/10.3390/su13042247>
- Marczewski, A. (2015). *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*. CreateSpace Independent Publishing.
- Marczewski, A. (2015). *User types in gamification*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 167–210. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212>
- Matallaoui, A., Koivisto, J., Hamari, J., & Zarnekow, R. (2017). How effective is “exergamification”? A systematic review on the effectiveness of gamification features in exergames. *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, 3316–3325.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Books, London, UK
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 525–534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>
- Michael, D. R., & Chen, S. L. (2005). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Muska & Lipman/Premier-Trade Chicago, USA
- Morschheuser, B., Hassan, L., Werder, K., & Hamari, J. (2018). How to design gamification? A method for engineering gamified software. *Information and Software Technology*, 95, 219–237.
- Muallimoğlu, N. (1998). *Çocuklara ve gençlere beden eğitimi* (3. baskı). Avcıol, İstanbul.
- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve Oyun Terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Öncü, H. (2004). Motivasyon. In L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi*, Nobel Yayınevi.
- Özer, B., Gelen, İ., & Öcal, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin boş zaman değerlendirme alışkanlıklarının günlük problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 235–257.
- Pelling, N. (2002). *The (short) prehistory of "gamification"*. Nickel's blog. <https://www.nickpelling.com/gamification> [erişim tarihi: 8 Temmuz 2025]
- Pérez-López, A. L., Serrano-Durá, F., Ferriz-Valero, A., & Chacón-Borrego, M. (2019). Benefits of gamified learning in physical education students: A systematic review. *Apunts Educación Física y Deportes*, (153), 39–51.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton & Company.

- Pillay, H. (2003). An investigation of cognitive processes engaged in by recreational computer game players: Implications for skills of the future. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 336–350. <https://doi.org/10.1080/15391523.2002.10782354>
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Riverhead Books.
- Poyraz, A. (1999). *Orta öğrenim kurumlarında ders dışı sportif faaliyetlerin organizasyonu, katılım sorunları ve çözüm yolları üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill, USA
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Reeve, J. M. (2004). *Understanding motivation and emotion* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Reigeluth, C. M. (Ed.). (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rouse, W. B. (2013). *Gamification in education: A case study of game-based learning in microbiology* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). University of Michigan.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Samur, Y. (2012). *Measuring engagement effects of educational games and virtual manipulatives on mathematics* (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Department of Learning Sciences and Technologies.
- Samur, Y. (2015). Oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 10–25.
- Sarı, E., & Genç, H. (2021). Oyuncu tipi ve bireysel özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Journal of Education Studies*, 9(2), 121–134.
- Sarıtaş, M. T., & Yıldız, Ö. (2015). *Eğitimde oyunlaştırma ve ters-yüz sınıflar*. Paper presented at Akademik Bilişim 2015, Anadolu University, Eskişehir, Türkiye.
- Sawyer, B. (2007). Serious games for learning: Why and how. In *Proceedings of the International Conference on Game Development in Computer Science Education* (GDCSE), 8 10.
- Schell, J. (2014). *The art of game design: A book of lenses* (2nd ed.). CRC Press, USA
- Schiller, F. (1795). *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Cotta.
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14–31. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>
- Sezgin, E. (2016). Oyunlaştırmanın motivasyon üzerindeki etkisi: Bir literatür incelemesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 505–524.

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.007>
- Sipone, S., Abella-García, V., Rojo-Arce, M., & Moura, J. L. (2021). Using ClassCraft to improve primary school students' knowledge and interest in sustainable mobility. *Research in Transportation Economics*, 111, 101561. DOI: [10.3390/su13179939](https://doi.org/10.3390/su13179939)
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 7–30. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00063-0](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00063-0)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Tamer, K., & Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Koza.
- Tansel, A. (2022). Bilgisayar oyunları ve gerçeklik ilişkisi. *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi.
- Taspınar, M., Schmidt, W., & Schuhbauer, H. (2016). Gamification in education: A board game approach for teaching software project management. *Procedia Computer Science*, 99, 672–680.
- Taşkın, N., & Kılıç Çakmak, E. (2020). Adaptation of modified gamification user types scale into Turkish. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep268. <https://doi.org/10.30935/cedtech/7942>
- Tekkurşun Demir, G., & Cicioğlu, H. İ. (2023). Beden Eğitimi Dersine Katılım Motivasyonu Ölçeği'nin (BEDKMÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(1), 134–141. <https://doi.org/10.53424/balikesirsbd.1078077>
- Thorne, S., Laxton, T., & Lobo, A. (2021). Understanding the influence of video game genre preference on physical activity levels among adolescents. *Journal of Physical Activity and Health*, 18(3), 345–352. DOI: [10.1016/j.adolescence.2014.09.012](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.09.012)
- Tondello, G. F., Premasukh, H., & Nacke, L. E. (2018). A comparison of gamification user types between users of open and closed survey platforms. In *Proceedings of the 2018 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play* (pp. 389–400). <https://doi.org/10.1145/3242671.3242681>
- Tondello, G. F., Wehbe, R. R., Diamond, L., Busch, M., Marczewski, A., & Nacke, L. E. (2016). The gamification user types hexad scale. In *Proceedings of the 2016 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play* (CHI PLAY '16) (pp. 229–243). ACM. <https://doi.org/10.1145/2967934.2968082>
- Tondello, G. F., Wehbe, R. R., Orji, R., & Nacke, L. E. (2017). Heuristic evaluation for gamified systems: Comparing motivational affordances and user types. *Proceedings of the Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play Extended Abstracts*, 223–235.
- Treiblmaier, H., & Putz, L. M. (2020). Gamification as a moderator for the impact of intrinsic motivation: Findings from a multigroup field experiment. *Learning and Motivation*, 71, 101655. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101655>
- Turan, S. (2018). Oyunlaştırma uygulamaları ve özel yetenekli çocuklar. *Uluslararası Üstün Yeteneklilik ve Eğitim Dergisi*, 8(2), 102–120.

- Twenge, J. M., & Campbell, S. M. (2008). Generational differences in Psychological traits and their impact on the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 23(8), 862–877. <https://doi.org/10.1108/02683940810904367>
- Ural, A. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Usta, N., Işık, D. A., Şahan, G., Genç, S., Taş, F., Gülay, G., Diril, F., Demir, Ö., & Küçük, K. (2017). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde oyunların kullanımıyla ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1–15.
- Ünal, F. (2022). Z kuşağının oyun bağımlılığı ve oyunlaştırma kullanıcı türleri ilişkisi. *Eğitim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 15–28.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250–260. <https://doi.org/10.17860/efd.16628>
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2017). The effect of games and simulations on higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1–33. [https://doi.org/10.1186/s41239-017-0062-1:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://doi.org/10.1186/s41239-017-0062-1:contentReference[oaicite:0]{index=0})
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, C. K. J., & Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(1), 1–22. <https://doi.org/10.1123/jsep.23.1.1>
- Weiser, E. B. (2000). Gender differences in Internet use patterns and Internet application preferences: A two-sample comparison. *CyberPsychology & Behavior*, 3(2), 167–178. <https://doi.org/10.1089/109493100316012>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.
- Wittgenstein, L. (1976). *Philosophical investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans., 3rd ed.). Oxford: Blackwell.
- Liu, C.-R., Wang, Y.-C., Huang, W.-S., & Tang, W.-C. (2019). Festival gamification: Conceptualization and scale development. *Tourism Management*, 74, 370–381. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2019.04.005>
- Xu, Y. (2011). *Literature review on web application gamification and analytics* (CSDL Technical Report No. 11-05). University of Hawaii. <https://csdl-techreports.googlecode.com/svn/trunk/techreports/2011/11-05/11-05.pdf>
- Yee, N. (2006). Motivations for play in online games. *CyberPsychology & Behavior*, 9(6), 772–775. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.772>
- Yetim, E., Demir, Y., & Erturan, İ. G. (2014). Beden eğitimi derslerinde motivasyon: Tutum ve motivasyonel stratejilerin tahmin edici etkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 139–146.
- Yetim, E., Demir, Y., & Erturan, İ. G. (2014). *Beden eğitimi derslerinde motivasyon: Tutum ve motivasyonel stratejilerin tahmin edici etkisi*. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 139–146. [https://doi.org/10.1501/Sporm_00000000260:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://doi.org/10.1501/Sporm_00000000260:contentReference[oaicite:0]{index=0}).

- Yıldırım, M., & Demir, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma uygulamaları: Bir örnek olay çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 46–67.
- Yıldırım, N. (2016). A qualitative analysis on motivation of school principals. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1505/18249>
- Yıldırım, S., & Demirtaş, A. (2020). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde oyunlaştırmanın öğrencilerin motivasyonuna etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(2), 321–340.
- Yiğitoğlu, V. (2018). *Oyun değer: Dijital oyunlar ve kullanıcılar üzerine bir inceleme: To the Moon örneği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Inc.
- Zimmerling, E., Schmeißer, B., & Czarnecki, C. (2019). Are gamification and serious games the same? – A bibliometric analysis of the gamification definition in business and education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0177-5>
- Zyda, M. (2005). *From visual simulation to virtual reality to games*. *Computer*, 38(9), 25–32.

EKLER

Ek.1 Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Yaşınız? En çok hangi tür oyunlar oynarsınız? (En çok oynadığınız bir seçeneği işaretleyiniz) Aksiyon ☐ Macera ☐ ☐ Strateji ☐ Spor ☐ Simülasyon ☐ Rol Yapma ☐ ☐ Diğer(Yazınız.) Genelde hangisini tercih edersiniz? Tek oyunculu oyunlar ☐ Çok oyunculu oyunlar ☐	Cinsiyetiniz? Kadın ☐ Erkek ☐ Oyun tercihinizde aşağıdaki oyun unsurlarından en çok hangisi sizin için belirleyici (En belirleyici ☐ en bir seçeneği işaretleyiniz) Puan ☐ Rozet ☐ Ödül ☐ Seviye ☐ Zaman ☐ Hikâye ☐ Ekip ☐ Geri Bildirim ☐ ☐ Meydan Okuma ☐ ☐
--	--

Beden Eğitimi Dersine Katılım Motivasyonu Ölçeği		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Beden eğitimi dersine katılmak bana keyif verir.					
2.	Beden eğitimi dersine katılmak beni eğlendirir.					
3.	Beden eğitimi dersine katıldığımda mutlu olurum.					
4.	Beden eğitimi dersine katılmayı severim.					
5.	Sportif yeteneklerimi çevremdekilere göstermek hoşuma gider.					
6.	Beden eğitimi dersindeki performansımdan dolayı övülmek hoşuma gider.					
7.	Beden eğitimi dersi ideal vücut ölçülerine sahip olmamı sağlar.					
8.	Yenme yenilme duygularını tatmak için beden eğitimi dersine katılırım.					
9.	Beden eğitimi dersi arkadaşlarımla iletişimimi güçlendirir.					
10.	Bu derse katılmanın bana faydası olduğundan emin değilim.					
11.	Beden eğitimi dersinde zaman harcamak iyi bir şey mi emin değilim.					
12.	Bu derse giriyorum, fakat bu zahmete deyip değmediğinden emin değilim.					
13.	Beden eğitimi dersinin bana ne kazandırdığını bilmiyorum.					

2 Oyunlaştırma için Kullanıcı Türleri Ölçeği		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Ne katılıyor ne de katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Başkalarına yardımcı olabilmek beni mutlu eder.							
2.	Kendi yolumda ilerlemek benim için önemlidir.							
3.	Ödül kazanabilme ihtimali olan yarışmalardan hoşlanırım.							
4.	Önüme çıkan engelleri aşmaktan hoşlanırım.							
5.	Başkalarıyla etkileşimde bulunmak benim için önemlidir.							
6.	Merakımın beni yönlendirmesine genellikle izin veririm.							
7.	Ödüller motive olmamı sağlayan önemli bir etkidir.							
8.	Karışıklık çıkarmak için başkalarını yönlendirmek hoşuma gider.							
9.	Bir ekibin parçası olmaktan hoşlanırım.							
10.	Alışıla gelmiş ve toplumca kabul görmüş düzeni yerli yersiz eleştirmekten hoşlanırım.							
11.	Zor görevlerin üstesinden gelmekten hoşlanırım.							
12.	Kendimi dik başlı ve kural tanımaz biri olarak görürüm.							
13.	Başkalarının yeni durumlara uyum sağlamasına yardımcı olmaktan hoşlanırım.							
14.	Bir topluluğa ait olduğumu ve orada kabul gördüğümü hissetmek benim için önemlidir.							
15.	Çabalarımın somut olarak karşılığını almak benim için önemlidir.							
16.	Bağımsız olarak kendi kararlarımı verebilmek benim için önemlidir.							
17.	Yeteneklerimi sürekli olarak geliştirmek benim için önemlidir.							
18.	Bilgilerimi başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanırım.							
19.	Kendimi ifade edebileceğim fırsatlar yakalamak benim için önemlidir.							
20.	Kurallara uymaktan hoşlanmam.							
21.	Grup halinde yapılan etkinliklerden hoşlanırım.							
22.	Zorluklar karşısında zafer kazanmak hoşuma gider.							
23.	Sonunda alacağım ödül tatmin ediciyse o iş için çaba gösteririm.							
24.	Başkalarının maddi ve manevi yönden rahata ermesine katkıda bulunmak benim için önemlidir.							

Ek. 2 Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.04.2024-904138



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 26.04.2024

TOPLANTI SAYISI : 08

KARAR SAYISI : 219

Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Serdar ÖZÇETİN'in danışmanlığını, Sefer METE'nin araştırmacılığını üstlendiği, *"Beden Eğitiminde Uygulanan Oyun Unsurlarının Öğrencilerin Derse Katılım Motivasyonu ile Oyuncu Kişilik Tiplerine Etkisi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurusu ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

Ek. 3 Özgeçmiş

Adı Soyadı : Sefer Mete

Eğitim Durumu: Yüksek Lisans

Lisans Öğrenimi : Süleyman Demirel Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Tezli Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Projeler : Erasmus K-107 Sports University Of Tirana

Tarih : 06.07.2025

Ek. 4 MEB izni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-98057890-605.01-102733309
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Sefer METE

21.05.2024

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 13/05/2024 tarih ve 914104 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sefer METE'nin, Doç. Dr. Serdar ÖZÇETİN danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitiminde Uygulanan Oyun Unsurlarının Öğrencilerin Derse Katılım Motivasyonu ile Oyuncu Kişilik Tiplerine Etkisi" isimli araştırmasını, limiz Muratpaşa, Konyaaltı, Aksu, Döşemealtı ve Kepez ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 17.05.2024 tarih ve 102577110 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (6 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

12% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.

Filtered from the Report

- ▶ Bibliography
- ▶ Quoted Text
- ▶ Cited Text
- ▶ Small Matches (less than 8 words)
- ▶ Abstract
- ▶ Methods and Materials

Top Sources

- 12%  Internet sources
- 6%  Publications
- 0%  Submitted works (Student Papers)

Integrity Flags

1 Integrity Flag for Review

-  **Hidden Text**
27 suspect characters on 1 page
Text is altered to blend into the white background of the document.

Our system's algorithms look deeply at a document for any inconsistencies that would set it apart from a normal submission. If we notice something strange, we flag it for you to review.

A Flag is not necessarily an Indicator of a problem. However, we'd recommend you focus your attention there for further review.

Top Sources

The sources with the highest number of matches within the submission. Overlapping sources will not be displayed.

1	Internet	acikbilim.yok.gov.tr	5%
2	Internet	acikerisim.uludag.edu.tr	2%
3	Internet	www.researchgate.net	1%
4	Internet	dergipark.org.tr	<1%
5	Internet	www.turansam.org	<1%
6	Internet	hdl.handle.net	<1%
7	Internet	ittes.org.tr	<1%
8	Internet	www.pressacademia.org	<1%
9	Internet	www.scielo.br	<1%
10	Internet	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080	<1%
11	Internet	toad.halileksi.net	<1%

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

06.07.2025

Sefer METE