

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ 10. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ELEKTRONİK OYUNLARDAKİ
MESAJLARI ALGILAMA DÜZEYLERİ**

ÇOMÜ-BAP Proje No: 2007/80

**Levent ÇETİNKAYA
(Yüksek Lisans Tezi)**

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEKTRONİK
OYUNLARDAKİ MESAJLARI ALGILAMA DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL

HAZIRLAYAN
Levent ÇETİNKAYA

“Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel
Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir.”

“Proje No: 2007/80”

Çanakkale–2008

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Levent ÇETİNKAYA'ya ait "Ortaöğretim Kurumlarındaki 10. Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Oyunlardaki Mesajları Algılama Düzeyleri" isimli çalışma, jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Remzi Y. KİNCAL (Danışman)

Üye

Yrd. Doç. Dr. Selçuk UYGUN

Üye

Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN

ÖZET

Araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 10. sınıf öğrencilerinin elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeylerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda öğrencilerin, elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeylerinin; cinsiyet, okul türü, yaşamış olduğu sosyo-ekonomik düzey ve ailenin eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin oynadıkları elektronik oyunların tür ve düzeyleri, elektronik oyunlar ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki ve mesajları algılama düzeylerine etkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinin elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeylerinin incelendiği alan araştırması olup, tarama (survey) modeline göre yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “elektronik oyunlar” anketi kullanılmıştır. Geliştirilen anketin ortaöğretim öğrencilerine uygulanıp uygulanamayacağını belirlemek amacıyla geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve olumlu sonuç alınmıştır. Araştırmanın anketi, Marmara bölgesi sınırları içinde sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenen il ve ilçelerde bulunan, farklı türlerdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 1621 öğrenciye uygulanmıştır. Toplanan veriler SPSS15.0 programı ile betimsel istatistikler, t testi ve varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin elektronik oyun oynama düzeyleri, elektronik oyunlara ilişkin tutumları, elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeyleri elektronik oyunlar anketinden elde edilen puanlar arasındaki farka bakılarak ortaya konulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, elektronik oyunlara karşı erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu bir tutum sergilediğini, kız öğrenciler ise daha temkinli yaklaştığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin elektronik oyunlara karşı geliştirdikleri tutumlarda, mesajların algılanması ve medya okuryazarlığı düzeylerinde, cinsiyet, okul türü, ailenin eğitim düzeyi ve yaşamış olduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin etkili olduğu görülmektedir.

ABSTRACT

The main reason of this research is to determine the perception level of the grade-10 students, who study in high schools, on the messages of the electronic games. On the basis of this main aim, it is searched whether or not there is a significant difference among the students owing to sex, school type, the socioeconomic level and the education level of the family of the students for the perception level of the messages on the electronic games. Moreover, it is attempted to determine the types and the levels of the electronic games which the students play, the relation between the electronic games and their media literacy levels, the effects of the messages on the electronic games to their perception levels.

This research is a local research, in which the 10th year students' perception level of the messages on the electronic games has been examined, and it has been realized according to the survey model. The survey "electronic games" developed by the researcher has been used as the data collecting means. The study of the availability and reliability of the survey developed has been implemented to comprehend if it can be applied to the high school students or not, and the positive result has been taken. The survey of this research has been applied to 1621 students who study in different types of high schools which are in the towns and cities detected according to socioeconomic levels in the region of Marmara. The collected data has been worked out by using the program SPSS 15.0, the outlined statistics, the t test and variance analysis.

In this research, the students' levels of being able to play games, their attitudes towards electronic games, their perception levels of the messages on the electronic games, and their media literacy levels have been put down by taking into consideration the difference among the obtained points from the electronic games survey. According to the inferences from this research, male students expressed more positive attitude than female students, towards the electronic games and the female students have expressed calmer attitude than the male. In addition to sex, it is observed that the school type, the education level of the family, the socioeconomic level of the students' environment have been effective on the students' attitudes on the electronic games, the perception of the messages and their media literacy levels.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER	iii
SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ	viii
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
ÖNSÖZ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Teknoloji ve Değişim	2
1.1.2. Medya ve Değişim Süreci	4
1.1.2.1. Medyadaki Değişim	5
1.1.2.2. Medya Okuryazarlığı	6
1.1.3. Medya Ürünü Olarak Elektronik Oyunlar	10
1.1.3.1. Elektronik Oyunların Tarihi Gelişimi	12
1.1.3.1.1. Elektronik Oyunların Uluslararası Gelişim Süreci	12
1.1.3.1.2. Elektronik Oyunların Türkiye’deki Gelişim Süreci	16
1.1.3.2. Elektronik Oyunların Yapıları ve Genel Prensipler	17
1.1.3.2.1. Elektronik Oyunlarda Etkileşim	18
1.1.3.2.2. Elektronik Oyunlarda Sanal Gerçeklik	20
1.1.3.2.3. Elektronik Oyunların Anlatı Özellikleri	23
1.1.3.2.4. Elektronik Oyunların Kural Yapıları	26
1.1.4. Elektronik Oyunların Etkileri	27
1.1.4.1. Elektronik Oyunların Olumsuz Sosyal Etkileri	28
1.1.4.1.1. Elektronik Oyun Bağımlılığı	29
1.1.4.1.2. Şiddet	31
1.1.4.1.3. Cinsellik ve Cinsiyet Ayrımcılığı	32
1.1.4.1.4. İdeoloji, Propaganda ve Irkçılık	34
1.1.4.1.5. Argo Kullanımı	35

1.1.4.2. Elektronik Oyunların Olumlu Sosyal Etkileri.....	36
1.1.4.2.1. Motivasyon ve Eğitim.....	37
1.1.4.2.2. Sosyal İletişim Becerisi.....	38
1.1.4.2.3. Sanal Ortamda Deneyim	40
1.1.4.2.4. Duygu Boşalması.....	40
1.1.4.2.5. Fiziksel ve Duyuşsal Beceri	41
1.1.5. Elektronik Oyun Çeşitleri ve Oyuncu Tipleri	42
1.1.5.1. Elektronik Oyun Çeşitleri	42
1.1.5.1.1. Oyunların Stillere Odaklanan Sınıflama	43
1.1.5.1.1.1. Eğitsel Oyunlar	43
1.1.5.1.1.2. Simülasyonlar	44
1.1.5.1.1.3. Spor Oyunları	44
1.1.5.1.1.4. Strateji Oyunları.....	45
1.1.5.1.1.5. Aksiyon/Macera Oyunları	45
1.1.5.1.1.6. Şans ve Bulmaca Oyunları	46
1.1.5.1.2. Oyuncu Sayısı ve Etkileşime Odaklanan Sınıflama	46
1.1.5.1.2.1. Çevrimiçi (<i>online</i>) Oyunlar.....	47
1.1.5.1.2.2. Çevrimdışı (<i>offline</i>) Oyunlar	47
1.1.5.1.3. Eğitimsel Avantajlara Odaklanan Sınıflama	48
1.1.5.1.3.1. Eğitimsel Amaçlı Elektronik Oyunlar	48
1.1.5.1.3.2. Araştırmaya Dayalı Eğitimsel Elektronik Oyunlar	48
1.1.5.1.3.3. Eğlence veya Düşünceye Dayalı Elektronik Oyunlar	48
1.1.5.2. Elektronik Oyunlarda Oyuncu Tipleri.....	48
1.1.5.2.1. Pazarlama Açısından Oyuncu.....	49
1.1.5.2.2. Oyun Stillere Açısından Oyuncu.....	49
1.1.6. Problem Cümlesi.....	50
1.1.7. Araştırmanın Amacı	51
1.1.8. Araştırmanın Önemi	52
1.1.9. Sayıtlar.....	54
1.1.10. Sınırlılıklar	55
1.1.11. Tanımlar.....	55
1.1.12. İlgili Araştırmalar	56

1.1.12.1. Elektronik Oyunlarla İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	56
1.1.12. 2. Elektronik Oyunlarla İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	61

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	67
2.2. Evren ve Örneklem	67
2.3 Verilerin Toplanması	68
2.4. Veri Toplama Aracı: Elektronik Oyunlar Anketi	68
2.5.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	70

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

3.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Kişisel ve Okul Bilgilerine İlişkin Bulgular	71
3.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyun Oynama Düzeylerine İlişkin Bulgular	73
3.2.1. Öğrencilerin Etkinliklere Ayırdıkları Ortalama Zamana İlişkin Bulgular	74
3.2.2. Öğrencilerin Elektronik Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	77
3.2.3. Öğrencilerin Elektronik Oyunlarla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	84
3.2.4. Öğrencilerin Ailelerinin Elektronik Oyunlara Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular	89
3.2.5. Öğrencilerin En Çok Oynamayı Tercih Ettikleri Oyunlara İlişkin Bulgular	90
3.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyunlara Karşı Tutum ve Davranışlarına İlişkin Bulgular	95
3.3.1. Öğrencilerin Elektronik Oyunların Davranışlarını Etkileme Biçimlerine İlişkin Bulgular	95
3.3.2. Öğrencilerin Elektronik Oyunları Zevkli Kılan Özelliklerine İlişkin Bulgular	96

3.3.3. Elektronik Oyunların Öğrenciler Üzerinde Pozitif Etkilerine İlişkin Bulgular	99
3.3.4. Elektronik Oyunların Öğrenciler Üzerindeki Negatif Etkilerine İlişkin Bulgular	101
3.3.5. Öğrencilerin Elektronik Oyun Oynarken Davranışlarına İlişkin Bulgular	103
3.3.6. Öğrencilerin Elektronik Oyunlara Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular	105
3.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyun ve Medya Okuryazarlığı Etkileşimine İlişkin Bulgular.....	108
3.4.1. Öğrencilerin Elektronik Oyunların Medya Ürünleriyle Etkileşimine İlişkin Bulgular	108
3.4.2. Öğrencilerin Medya Okuryazarlığına ve Akıllı İşaretler Sembol Sistemine İlişkin Bulgular	109
3.4.3. Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Çerçevesinde Elektronik Oyunlara İlişkin Bulgular	111
3.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyunlardaki Mesajları Algılanmalarına İlişkin Bulgular	114
3.5.1. Öğrencilerin Elektronik Oyunlarda Karşılaştıkları Mesaj İçerikli Unsurlara İlişkin Bulgular	114
3.5.2. Öğrencilerin Elektronik Oyunlardaki Mesajlara Yönelik Dikkat Ettikleri Unsurlara İlişkin Bulgular	116
3.5.3. Öğrencilerin Elektronik Oyunlar ve İçerdikleri Mesajlara İlişkin Bulgular	120
3.5.4. Öğrencilerin Elektronik Oyunların İçindeki Mesajları Algılamalarına İlişkin Bulgular	123
3.5.5. Öğrencilerin Elektronik Oyunların İçindeki Mesajların Analizine İlişkin Bulgular	128

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇ	134
4.1.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyun Oynama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	134
4.1.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyunlara Karşı Tutum ve Davranışlarına İlişkin Sonuçlar.....	139
4.1.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyun ve Medya Okuryazarlığı Etkileşimine İlişkin Sonuçlar	143
4.1.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyunlardaki Mesajları Algılanmalarına İlişkin Sonuçlar	147
4.2. ÖNERİLER	152
KAYNAKÇA.....	157

EKLER

EK 1. Çalışma Evreni Kapsamındaki İl, İlçe ve Okullar

EK 2. Elektronik Oyunlar Anketi

EK 3. Araştırma İzin Belgesi (Milli Eğitim Bakanlığın Oluru)

SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ

%	: Yüzde Değer
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama
χ^2	: Chi Square testi sonucu elde edilen değer
f	: Frekans
N	: Ölçüm Sayısı
p	: p değeri
Sd	: Serbestlik Derecesi
Ss	: Standart Sapmaların Ortalaması
t	: t-testi sonucu elde edilen değer
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
ESRB	: Entertainment Software Rating Board
PEGI	: Pan European Game Information
PISA	: Programme for International Student Assessment
ESA	: Entertainment Software Association
EA	: Electronic Arts
FPS	: First Person Shooter
FRP	: Fantasy Role Playing
MIT	: Massachusetts Institute of Technology
MMORPG	: Massively Multiplayer Online Role Playing Games
MUD	: Multi User Domain

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLolar

Tablo 1. Türkiye’de Kullanılan Akıllı İşaretler Sembol Sistemi.....	8
Tablo 2. ESRB Akıllı İşaretler Sembol Sistemi.....	9
Tablo 3. PEGI Akıllı İşaretler Sembol Sistemi.....	10
Tablo 4. Öğrencilerin Kişisel ve Okul Bilgilerine İlişkin Veriler	71
Tablo 5. Öğrencilerin Hafta İçi ve Hafta Sonu Etkinliklere Ayırdıkları Ortalama Zamana İlişkin Veriler	74
Tablo 6. “Cinsiyet” ile “Etkinliklere Harcanan Zaman” Arasındaki Farklılık	76
Tablo 7. Öğrencilerin Elektronik Oyunları Nasıl Elde Ettiklerine İlişkin Veriler.....	77
Tablo 8. “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyun Oynamaya Başlama Yaşı” Arasındaki Farklılık	78
Tablo 9. Öğrencilerin Elektronik Oyunları Nerede ve Hangi Sıklıkla Oynadıklarıyla İlgili Görüşleri	79
Tablo 10. “Cinsiyet” ile “Öğrencilerin Elektronik Oyun Oynama Sıklıkları” Arasındaki Farklılık	80
Tablo 11. “Okul Türleri” ile “Ortalama Oyun Oynama Süreleri” Arasındaki Farklılık	81
Tablo 12. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul ve Cinsiyetlerine Göre Oyun Oynama Sıklıklarına İlişkin Analiz Sonuçları.....	82
Tablo 13. Öğrencilerin “Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Yaşadıkları İller” ile “Günlük Ortalama Oyun Oynama Süreleri” Arasındaki Farklılık	82
Tablo 14. “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyun Oynama Sıklıklarının Derslere Etkisi” Arasındaki Farklılık	84
Tablo 15. “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyunlara Karşı Tutumlar” Arasındaki Farklılık	85
Tablo 16. Ailelerin Elektronik Oyunlara Karşı Tutumlarına İlişkin Görüşler	89
Tablo 17. “Cinsiyet” ile “Tercih Edilen Elektronik Oyun” Arasındaki Farklılık.....	90
Tablo 18. “Cinsiyet” ile “En Çok Oynamayı Tercih Ettikleri Elektronik Oyunu Oynama Sıklığı” Arasındaki Farklılık	92
Tablo 19 “Cinsiyet” ile “En Çok Beğendiği Elektronik Oyunun İçindeki Şiddet İçeren Olumsuz Unsurlar” Arasındaki Farklılık.....	93

Tablo 20 “Cinsiyet” ile “En Çok Oynamayı Tercih Ettikleri Elektronik Oyuna İlişkin Tepkileri” Arasındaki Farklılık	94
Tablo 21. “ Cinsiyet” ile “Elektronik Oyunların Davranışlara Etkisi” Arasındaki Farklılık	95
Tablo 22 “ Cinsiyet” ile “Elektronik Oyunların Davranışlara Etkisinin Yönü” Arasındaki Farklılık	96
Tablo 23. “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyunlara İlişkin Görüşleri” Arasındaki Farklılık.....	97
Tablo 24. Öğrencilerin Elektronik Oyunların Kendilerine Sağladığı Faydalarına İlişkin Görüşleri.....	99
Tablo 25. Öğrencilerin Elektronik Oyunların Verdiği Zararlara İlişkin Görüşleri.....	101
Tablo 26. “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyun Oynarken Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Görüşleri” Arasındaki Farklılık	103
Tablo 27. “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyunlara Karşı Tutumlar” Arasındaki Farklılık	105
Tablo 28. Öğrencilerin Elektronik Oyun Senaryolarının Kaynağına İlişkin Görüşleri	108
Tablo 29. Öğrencilerin Akıllı İşaretler Sistemi Sembollerine İlişkin Görüşleri.....	109
Tablo 30.“Cinsiyet” ile “Medya okuryazarlığı Çerçevesinde Elektronik Oyunlar” Arasındaki Farklılık	112
Tablo 31. Öğrencilerin Elektronik Oyunlarda Karşılaştığı Unsurlara İlişkin Görüşleri.....	114
Tablo 32. Öğrencilerin Elektronik Oyun Oynarken Dikkat Ettikleri Unsurlara İlişkin Görüşleri.....	116
Tablo 33. “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyunların İçerdikleri Mesajların Eğitici Yönü” Arasındaki Farklılık	117
Tablo 34. Öğrencilerin Yaşadığı İl ve Öğrenim Gördüğü Okul ile Elektronik Oyunların Öğrenmeye Karşı Merak Uyandırmasına İlişkin Analiz Sonuçları	118
Tablo 35. “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyunların İçerdikleri Mesajlar” Arasındaki Farklılık	120
Tablo 36. “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyunların İçerdikleri Mesajların Algılanması” Arasındaki Farklılık	123
Tablo 37. Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin, “Anne ve Baba Eğitim Düzeyi” ile “Elektronik Oyunların Dünyayı Sunuş Biçimiyle Elektronik Oyun Tüketicilerinin Dünyayı Algılayışı” Arasındaki Farklılık	125

Tablo 38. Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin, “Yaşanılan İlin Sosyo-ekonomik Düzeyi” ile “Elektronik Oyunların Dünyayı Sunuş Biçimiyle Elektronik Oyun Tüketicilerinin Dünyayı Algılayışı” Arasındaki Farklılık.....	126
Tablo 39. Öğrencilerin Elektronik Oyundan Alınmış Resmi Algılamalarına İlişkin Veriler	128
Tablo 40. “Cinsiyet” ile “Resimdeki Oyunu Oynamaya Yönelik Tepkileri” Arasındaki Farklılık	129
Tablo 41. “Cinsiyet” ile “Oyuna Ait Resmi Betimlemeleri” Arasındaki Farklılık.....	130
Tablo 42. Öğrencilerin, Elektronik Oyundan Alınmış Resmi Algılamalarına İlişkin veriler	131
Tablo 43. “Cinsiyet” ile “Oyuna Ait Resmi Betimlemeleri” Arasındaki Farklılık.....	132
Tablo 44. “Cinsiyet” ile “Resmi Gördüklerinde Oyunu Oynamaya Yönelik Tepkileri” Arasındaki Farklılık	133

ŞEKİLLER

Şekil 1	128
Şekil 2	131

ÖNSÖZ

Küreselleşme olgusuyla birlikte gelen yeni tüketim araçları her geçen gün toplumsal yaşantıda daha fazla yer bulmaktadır. Yeni kültürel öğelerin yaşam tarzında neden olduğu değişim sonucunda belirli kalıplar ile sınırlı bir ortam yaratılmış, birey yeni ortamda nesne olarak konumlandırılmıştır. Yeni medya çağında elektronik oyunlar yeni yaşam tarzını oluşturmada destekleyici unsur olarak yer almış, oluşturulan yeni çerçevenin içini doldurmada bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır. Elektronik oyunların toplumsal belirleyicilerin bir aracı olarak konumlanması, bu aracın pozisyonunu tartışmak, yeni medya özelliği ile mesajları ve etkilerini araştırmak, tezde belirlenen hedef doğrultusunda araştırmaya yön vermiştir.

Bu araştırma ile ortaöğretim kurumlarındaki 10. sınıf öğrencilerinin elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeylerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımlar, yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili çalışmalar yer almaktadır. İkinci bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması hakkında bilgiler sunulmuştur. Üçüncü bölümde; bulgular ve yorumlar yer almış, dördüncü ve son bölümde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmamda beni yönlendiren Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL'a, çalışmamın istatistiksel analizlerinde bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN'e ve tezimin hazırlanma sürecinde yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Osman Yılmaz KARTAL'a teşekkürü bir borç bilirim.

Levent ÇETİNKAYA

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İletişim ve enformasyon teknolojilerindeki yenilikler, teknolojinin artık bir araç olarak değil bir ortam olarak modern hayatta merkezi bir yere yerleşmesine katkıda bulunmuştur. Kitle iletişim araçları, mesajlarla birleşip medya formları haline gelerek kültürlerin oluşumuna, yayılmasına ve bu kültürlerin içeriklerine doğrudan etki etmektedir. Gelişen medya sisteminde çok sayıda üretici, dağıtıcı, müşteri bir araya gelerek aralarındaki geleneksel sınırları ortadan kaldırmışlardır. Sınırların ortadan kalkması, geleneksel olanı yeni bir ürün olarak karşımıza çıkarmaktadır. Bütün medya formlarının dijital forma hızlı geçişiyle birlikte, elektronik oyunlar geleneksel medya formalarını etkilemeye ve onlardan etkilenmeye başlamıştır. Elektronik oyunlar geleneksel medya formlarının daha önce yapamadığı bir şekilde, genç neslin sosyalleşmesinde etkili ortamlar haline gelerek, kültürel algılamalar arasında farklılıklar yaratmıştır.

Elektronik oyun kültürü kendine ait dil ve yapılar geliştirerek diğer oyunların yapamadığı şekilde insanları etkileyen yeni bir medya formu oluşturmaktadır. Bunun sebebi oyuncunun duygu, hareket ve tepki diyalogları içinde oyunla iletişime geçmesidir. Elektronik oyunların popülerliği katlanarak artarken, internet kültürüyle bağlantılı olarak popüler kültür üzerinde de önemli etkileri ortaya çıkmaktadır. Akademik elektronik oyun çalışmaları, son yirmi yılda büyük bir artış göstermektedir. İlk başta çalışmalar oyunların şiddet içeriklerinin etkilerine odaklanırken, bu ilgi zamanla yeni oyun ortamlarıyla ilişkili bilginin analizine doğru kaymıştır. Yoğun şekilde elektronik oyun oynama, yeni bir sosyal ve kültürel

fenomen olarak ortaya çıkmaktadır. Bu konu üzerinde çalışılması, tartışılması ve oyuncuların yaşamlarının farklı yöndeki etkilerinin dikkatli bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

Popüler elektronik oyunların birçoğu zararlı içeriğe sahiptir ve bu yüzden olumsuz sosyal etkiye neden olurlar. Buna rağmen, elektronik oyunlar gençler arasında popülerdir ve mükemmel eğitim araçları olarak birçok özelliğe sahiptirler. Eğitimciler, iyi düzenlenmiş yazılımların kullanımıyla oyunların pozitif öğrenme özelliğini bir avantaj olarak kullanabilirler fakat anti-sosyal içerik ve siber bağımlılık gibi olumsuz etkilerin farkında olmalıdırlar. Disiplinler arası etkiye sahip medya araçlarının içerik ve olası sonuçlarının yorumlanması için medya ve pedagojik yaklaşım arasında bağ kurularak, bu araçları kullanan kitlenin bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

1.1.1. Teknoloji ve Değişim

Teknolojik gelişmelere paralel olarak, insanların teknolojiyi algılama ve ondan faydalanma biçimleri de farklılıklar göstererek kavramlara yeni boyutlar getirmektedir. Teknolojinin gelişimi, çoğunlukla insan yaşamını kolaylaştırmaya yönelik olmakla birlikte, kullanım biçimine bağlı olarak olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde teknoloji, günümüz sosyal, kültürel ve ekonomik yapının gelişiminde aktif rol oynamaktadır.

Modern toplumlarda hayatın temel parçası haline gelen teknolojinin, gündelik etkinliklerin sürdürülmesinde yönlendirici olduğu kabul edilmektedir. Teknoloji, kesin amaçlar doğrultusunda rasyonel uygulamalara yönelik bir işleyişe sahiptir. Bu amaçlar, doğrudan bilinen sosyal ihtiyaçlara cevap verebilecek kapasitede olup merkezi konumdadır (Cover 2004: 117). Toplumsal yapı ve teknoloji birbirini etkileyen dinamikler olarak, değişimin kendisini oluşturmakta ve bu değişimin sonucu yeni yapılar kurulmaktadır. Oluşan yeni yapılar ve teknoloji etkileşimi değişimlere zemin hazırlayacak bir döngü kurmakta ve süreklilik

kazandırmaktadır. Değişimin olumlu ya da olumsuz sonuçları da bu döngünün işleyişinin sağlıklı olmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda yönünü belirleyen teknolojinin amaca uygunluğunu ve sürdürülebilirliğini yine onu kullananlar belirlemektedir. Bu doğrultuda, teknoloji nelerin gösterilebileceği yönünde seçenekler sunabilir, fakat neyin görüleceğine toplum karar verir (Fiske 2002: 386). Geliştirilen yeni teknolojiler yaşamsal açıdan yenilikler getirmeyi amaçlamasına rağmen, toplum tarafından doğrudan veya her zaman kabul edilmesi beklenemez. Bu durumda yeni teknolojinin uygulanabilirliği, toplumun yapısına ve zamana bağlı olarak değişir.

Teknolojinin etkileri, üretiminin fiziksel biçimi ya da yapabildiklerinin ölçütüyle değil, nasıl tüketildiğiyle anlaşılır. Modern teknoloji o kadar hızlı gelişmektedir ki izleri ancak ilk andaki tesirini atlattıktan sonra görülebilmektedir. (Keegan 1999: 5). Yaşantıları kolaylaştırmak amacıyla üretilen yeni teknolojilerin algılanışı farklılıklar gösterebildiğinden etkileri de farklılık göstermektedir.

Teknolojinin etkilerinin farklı oluşu, ona bakış açısını da değiştirmektedir. Bu durumda teknolojiye olumlu ve olumsuz bakış açılarıyla yaklaşanlar aynı gelişmeleri yaşayarak, farklı tepkilerde bulunmaktadırlar. Teknolojiyi benimseyenlerden oluşan modernistler, buldukları ortamda kendilerini rahat hissederken, teknolojiye karşı olumsuz tutum içerisinde olan anti-modernistler ise ortamdaki rahatsızlık duyup, uzaklaşma eğilimindedirler (Berman 2004: 221). Bu arayış sonucunda tepkiler, doğrudan söz konusu teknolojilere yönelebileceği gibi bu teknolojiler kullanılarak daha farklı boyutta tahribata da gidilebilir (Williams 2001: 270).

Çağımızda teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler her şeyden önce iletişim alanında kendini göstermekte ve toplumda varlığını hissettirmektedir. Yeni iletişim teknolojileri, kullanıcıların enformasyonla olan etkileşimine izin veren dijital ortamlardır. Rogers (1986), yeni iletişim teknolojileri için üç temel özellik belirlemiştir (Akt. Geray 1994: 6-7);

1- Etkileşim: İletişim sürecine zekanın katılması şartını içinde barındırarak çift yönlü etkin katılımı sağlar.

2- Kitlesizleştirme: Kitlesizleştirme genel olarak, kitle iletişim sisteminin kontrolünün mesaj yapıcıdan, iletişim aracı tüketicisine doğru kayması demektir.

3- Eşzamansızlık: Yeni iletişim teknolojileri, mesajın alıcıya ulaşma olasılığını arttırmakla beraber, bireye mesajı alma zamanını belirleme yeteneği kazandırır.

Enformasyon toplumu kuramcıları, iletişimde liberal geleneğin izlerini sürerek, her yeni teknolojik ilerlemenin artan bir çoğulculuk, seçme şansı ve demokratik katılım getireceğine ilişkin teknolojik bir iyimserlik taşımaktadırlar (Timisi 2003: 100). Bu teknolojiler bireyi izole edici bir faktör olarak görülmekte, bunun yanı sıra aynı bireyin dış dünya ile bağlantı kurmasını ve bu yolla bilgiyi paylaşmasını mümkün kılmaktadır (Mackay 1997: 261). Elektronik oyunlardaki sınırsız özgürlük alanı, yaratım sürecine etki ve erişim olanaklarına dayalı olsa da, var olan fırsat eşitliği insanları başka bir dünyanın mümkün olduğu fikrine daha çok yaklaştırmaktadır.

1.1.2. Medya ve Değişim Süreci

Günümüzde, teknolojik gelişmelere paralel olarak, iletişim evrensel ve disiplinler arası bir görünüm kazanmış ve sosyal yaşantının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Kitle iletişim araçları, mesajlarla birleşip medya formları haline gelerek kültürlerin oluşumuna, yayılmasına ve bu kültürlerin içeriklerine doğrudan etki etmektedir.

Medya Latince kökenli bir sözcük olup; kamuoyuna ait medium, mediae sözcüğünden gelmektedir. Genel olarak, yazı, ses, ya da görüntü aracılığıyla, iletişim kurmayı sağlayan yazılı ve elektronik basın, internet, hypermedia, bilgisayar, video, haberleşme uydusu, kitap, slayt vb. kitle iletişim araçlarının tümüne medya denilmektedir (Bülbül 2000: 25). Kavram en geniş anlamı ile kullanıldığında karşımıza, çok kişiye ulaşabilen her türden sözlü, yazılı, basılı, görsel metin ve

imgeleri (kitaplar, gazeteler, dergiler, broşürler, billboardlar, radyo, film, televizyon, internet gibi) içeren çok geniş bir iletişim yelpazesi ortaya çıkmaktadır. (Alankuş 2003: 22).

Geleneksel medya anlatısal özelliklerin belirlenmesi ve diziliminin üretilmesi sürecinde rol alır. Cover (2004: 180), kullanıcı kitlesi ve metin pozisyonları arasındaki sınırların bulanıklaştığını ve bunun da teknoloji ve kültürel anlamlandırma ile bağdaştırılabileceğini ifade eder. Dolayısıyla ortaya çıkan yeni araçların doğası, iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve sosyal yapıya etkilerinin, yeni olarak nitelendirilebilmeleri için farklı kıstasların arayışını zorunlu kılmıştır (McQuail 2003: 45). Geçmişten günümüze belli bir tarihsel çizgide gelişimini sürdürmüş olan araçların yapısal olarak farklılaşmaları sonucunda yeni bir evrimsel platforma yerleştirilerek medyayı da yenilemiştir.

1.1.2.1. Medyadaki Değişim

Gelişen medya sistemi, işlemci teknolojilerinin kullanıldığı, kullanıcıya veya hedef kitesine etkileşim olanağı sağlayan dijital ortamlara dönüşmüştür. Yeni medya kavramsallaştırılmasıyla, geleneksel medyadan (gazete, radyo, televizyon, sinema) farklı olarak, dijital kodlama sistemine temellenen, iletişim sürecinin eş zamanlı, yoğun kapasitede, yüksek hızda, karşılıklı ve çok katmanlı gerçekleştiği multimedya biçimselliğine sahip iletişim araçları kastedilmektedir (Van Dijk 2004: 146; Binark 2007: 5). Dijital medya bu çok geniş anlamının yanı sıra, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin etkileşimli ve yaratıcı ifade şekilleri olarak kullanıldığı çoklu ortam (*multimedia*) araçlarına da denir.

Dijital medya etkileşimli ve yaratıcı özelliği ile başta iletişim, sosyal bilimler, eğitim bilimleri, bilgi teknolojileri ve beşeri bilimler olmak üzere farklı disiplinleri de kendi bünyesinde barındıran bir yapılandırma içindedir. Bu yapılandırma birçok disiplini direk ya da dolaylı olarak etkileyip yönlendirmektedir. Bu disiplinler göz önünde tutulduğunda; elektronik oyunlar, multimedia (çoklu ortam), sanal gerçeklik ortamları, yazılım, mobil medya, hypertext yapıları, web

siteleri (blog'lar, wiki'ler vs...), e-posta, elektronik kiosk'lar, interaktif televizyon, podcast yapıları dijital medyanın kapsamına girmektedir.

Günümüz gençliğinin hemen hemen bütün aktivitelerinde, dijital teknoloji yer almaktadır. Bu kişiler bilgisayarlarla, teknolojinin aktif ve üretici yanını ve çok özellikli yönlerini usta bir şekilde kullanmaktadırlar. Genellikle bu nesil *İnternet Nesli* (Oblinger ve Oblinger 2005), *Oyun Nesli* (Carstents ve Beck 2005) olarak adlandırılır ve *Dijital Doğumlu* (Prensky 2001) olarak düşünülmektedirler. Bu nedenle, disiplinler arası etkiye sahip medya araçlarının içerik ve olası sonuçlarının yorumlanması için medya ve pedagojik yaklaşımlar arasında bağ kurulması gereklidir. Bu bağ medya araçlarını kullanan kitlenin, bu araçlara eleştirel yaklaşabilmesini sağlayarak kurulabilir. Bunun için gerekli eğitimin verilmesi ve kullanıcı kitlesinin bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

1.1.2.2. Medya Okuryazarlığı

Medya ve medyadan ulaşan mesajların kişileri sadece bilgilendirmekle kalmayıp onların değer yargılarını, tavırlarını, inançlarını ve çeşitli yönleriyle yaşama bakışlarını değişik açılardan etkilemesi, hatta yeniden şekillendirip değiştirmesi, *medya ve okuryazarlık* kavramlarını birbirleriyle bütünleştirmiştir (Önal 2007: 3). Medya okuryazarlığı, gelişen teknolojilerin görsel ve işitsel ortamlar kullanılarak, özel hedeflerin gerçekleştirilmesinde bilgiye erişim, bilginin analiz edilmesi ve üretilmesi yeteneği; medya okuryazarı ise hem basılı hem de elektronik ortamdaki bilgiyi çözümleyebilen, değerlendirebilen, analiz edebilen ve üretebilen kişi olarak tanımlanmıştır (Aufderheide 1993: 12).

Bir başka tanıma göre, “Giriş, analiz, değerlendirme ve yaratım becerileri olarak ifade edilen (Hoem 2004: 3)” medya okuryazarlığının amacı, medyayı doğru okuyan, yaşadığı çevreye duyarlı, ülkesinin sorunlarını bilen, katılımcı, eleştirel düşünebilen ve aklın süzgecinden geçiren bilinçli bir kamuoyu yaratmaktır. Seksenli yılların sonundan itibaren medya okuryazarlığının birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlar genel olarak aşağıda yer alan ortak özellikleri barındırır (Önal 2007: 3);








1. Çeşitli biçimlerdeki yazılı - basılı, görsel, işitsel, elektronik ortamlardaki iletilere erişmektir;
2. Medya iletilerini anlamak ve değerlendirmek için gereken bilgi birikimine sahip olmaktır;
3. Medyayı etkin ve akılcı biçimde kullanmaktır;
4. Medya olarak bilinen bilgi kaynaklarını tanımak, değerlendirmek ve gereğince yararlanmaktır;
5. Medyaya farklı kaynaklardan gelen bilginin doğruluğunu değerlendirmektir;
6. Medyanın kişilerin ve toplumun düşünceleri, davranışları ve değerleri üzerindeki etkisinin bilincinde olmaktır;
7. Medya kanalları yoluyla toplumla etkili iletişim kurmaktır;
8. Gereken tepkileri vererek bilginin bilinçli ve doğru üretilmesini sağlamaktır;
9. Fikir üretmekle kalmayıp düşünceleri iletme kapasitesine sahip olmaktır.

Çocuklara medya metinlerini çözümlmeleri öğretilabilirse, daha yüksek bilince ulaşırlar ve o zaman fantezi tarafından aldatılmaz, şiddet tarafından sömürülmez ya da ticari niyetler tarafından manipüle edilmezler. Bu senaryoya göre, medya eğitimi, tetanos aşısının pedagojik karşılığıdır (Bazalgette 1997: 72). Medya kültürünün güçlü bir pedagoji biçimi olduğu düşünüldüğünde, medya metinlerinin nasıl üretildiği ve etkileşim sürecinin nasıl işlediğini bilen bireyler, okumalarını ve analizlerini de buna uygun olarak yapabileceklerdir.

Dünyada çeşitli ülkelerde 1970'li yıllardan sonra gelişmeye ve yaygınlaşmaya başlayan medya eğitimi ülkemizde, 2006 yılında *Akıllı İşaretler Sembol Sistemi*'nin televizyonlarda kullanılmasıyla kendini göstermiştir. Aynı yıl Medya Okuryazarlığı dersinin, Radyo Televizyon Üst Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca ilköğretim okullarında verilmesi kararlaştırılarak, 2007 – 2008 öğretim yılından itibaren tüm Türkiye'deki ilköğretim okullarında 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulması planlanmıştır. Bu ders sayesinde öğrencilerin televizyon, internet, gazete, radyo gibi basın yayın organlarını takip ederken seçici olmalarını, gerçeğe kurguyu ayırt etmelerini, yorum yapabilmelerini ve eleştirel bakabilmelerinin sağlamak amaçlanmıştır (RTÜK 2007: 2).

Medya iletişim araçlarında kullanılan akıllı işaretler sistemini kitlesel medya eğitimi kapsamında düşündüğümüzde, medya araçlarının içeriğini sembole edilmiş biçimde göstererek algılamamızı ve eleştirel yaklaşmamızı sağlamaktadır. Ülkemizde, *Akıllı İşaretler Sembol Sistemi* 23 Nisan 2006 tarihinden itibaren televizyon kanallarında uygulanmaktadır. Bu uygulama RTÜK' ün web sitesinde; çocuk ve gençleri cinsellik, şiddet, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlardan zararlı yayın içeriğine karşı korumak için geliştirilmiş olan görsel-ışitsel uyarı sistemi olarak tanımlanmaktadır (<http://www.rtukisaretler.gov.tr/RTUK/index.jsp>).

Bu uyarı sistemi, yedi sembolden meydana gelmektedir. Bu semboller, programların hangi yaş grubuna uygun olduğunu gösteren dört sembol (7+, 13+, 18+, genel izleyici) ile programlardaki zararlı içeriği tanımlayan üç sembol (şiddet/korku, cinsellik, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar) olmak üzere iki kategoride toplanmaktadır. Bazı programlarda her iki kategorideki semboller birlikte kullanılabilir. 13+ sembolü taşıyan programlar 21.30'dan sonra, 18+ sembolü taşıyan programlar saat 23.00'ten sonra yayınlanmaktadır. Bu semboller, haber programları hariç her programın başında 5 saniye süreyle ekranın tümünde (tam ekran) ve her kesintiden sonra da 15 saniye süreyle ekranın sağ üst köşesinde olacak şekilde gösterilmektedir.







Genel İzleyiciler	Olumsuz Davranışlar	+13 Yaş İzleyicileri	+18 Yaş İzleyicileri	+7 Yaş İzleyicileri	Şiddet İçeren İçerik	Cinsel İçerik
						

Televizyon yayınlarında kullanılan akıllı işaretler sistemi, birçok ülkede de etkin bir şekilde kullanılmaktadır. İzleyicilerin televizyon programlarının içeriklerinden haberdar olmasını amaçlayan akıllı işaret sistemi elektronik oyun üreticileri tarafından da kullanılmaktadır. Dünyanın birçok ülkesi elektronik oyunlara yönelik akıllı işaretler sistemi geliştirmiş ve oyunların tanıtım materyallerinin üzerinde akıllı işaretlerin kullanılmasını sağlamıştır.

Elektronik oyun kullanıcılarının oyun hakkında bilgi edinmesi ve oyunun zararlı etkilerinden kullanıcıyı haberdar etmesi amacıyla oluşturulan akıllı işaretlere yönelik ülkemizde herhangi bir çalışma söz konusu değildir. Elektronik oyunların üzerinde bulunan sembol sistemi Radyo Televizyon Üst Kurulu tarafından geliştirilen, akıllı işaretler sembol sisteminden daha farklı semboller içermektedir. Bu semboller ülke ve oyun üreticilerine göre farklılık göstermektedir. Dünya genelinde kabul görmüş ve en çok kullanılan sembol sistemleri:

ESRB (Entertainment Software Rating Board) “Yazılım Derecelendirme Kurumu” olarak tanımlayabileceğimiz ESRB, Eğlence Yazılım Birliği (ESA) tarafından 1994 yılında kurulmuştur. Temel amacı, piyasaya çıkacak olan oyunların gönüllü kişilerce test edilip derecelendirmesini sağlamaktır. Bunun için uyguladığı sistem şöyledir (<http://www.esrb.org>);

- 1) Oyun yapımcısı firma, yapım aşamasındaki oyunda şiddet, cinsellik, küfür veya buna benzer içerik olduğunu düşündüğü bölümleri ESRB’ ye yollar.
- 2) Daha sonra çeşitli yaş gruplarından, oyunlarla ilgisi olmayan üç uzman oyunu inceler. Üç uzmandan biri bile diğerlerinden farklı bir düşüncüyü savunursa, oyun başka üç uzman tarafından tekrar incelenir. Bu işlem herkesin onayını alana kadar devam eder.
- 3) Bu işlemlerin ardından oyun firmaya geri yollanır. Eğer, değiştirilmesi gereken ciddi yerler varsa yapımcı bunları tekrar elden geçirir ve oyunun son halini hazırlar. Ancak, piyasaya sürmeden önce tekrar ESRB’ ye yollanır.
- 4) Tüm bu işlemler sonucunda, ESRB oyunu kesin dereceyle yapımcıya tekrar yollar ve oyun piyasaya sürülür. ESRB yeni oyunlar piyasaya çıktıkça, bu oyunları belirli zamanlarda tekrar inceleyip sürekli denetlemektedir.

EC +3 Yaş	E +6 Yaş	E10+ +10 Yaş	T +13 Yaş	M +17 Yaş	AO +18 Yaş
					

PEGI (*Pan European Game Information*) “Avrupa Oyun Danışma Kurumu” diyebileceğimiz PEGI, 2003 bahar aylarında derecelendirme çalışmalarına başlamıştır. ESRB’den farklı olarak sadece Avrupa’nın belli başlı ülkelerinde piyasaya çıkacak oyunlara dereceler vermektedir. Bu ülkeler: Avusturya, Belçika, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İrlanda, İngiltere, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, Lüksemburg, Norveç, Portekiz ve Yunanistan’dır.

PEGI’nin çalışma prensibi, ESRB’ninkine benzer. Ama derecelendirme sistemi biraz daha farklıdır. Oyunun içeriğine ve yaş sınıflandırmasına göre iki ayrı derece verilir. Ayrıca, yaş derecelendirme sistemi Avrupa İnteraktif Yazılım Federasyonu (ISFE) tarafından geliştirilmiştir.

Tablo 3. PEGI (Pan European Game Information) Akıllı İşaretler Sembol Sistemi (www.pegi.info)

Kullanan Ülkeler	+3 Yaş	+7 Yaş	+12 Yaş	+17 Yaş	+18 Yaş	
Argo	Şiddet	Ayrımcılık	Bağımlılık	Korku	Kumar	Cinsellik

Bireylerin yaşamlarını yönlendiren çeşitli seçimleri yaparken etkileşim içinde buldukları medya formları tercihlerinde etkili olmaktadır. İçinde yaşadığımız teknolojik devrim sürecinde, artık enformasyonun hammadde haline gelmesi ve bu hammaddenin işlenmesi sonucunda ortaya çıkan ürün yeni bir enformasyondur (Mackay 1997: 263; Timisi 2003: 78). Etkileşimin ön plana çıktığı medya sisteminde iletişimin boyutu değişerek sınırlar ortadan kalkmış ve geleneksel olan yeni bir ürün olarak karşımıza çıkmıştır.

1.1.3. Medya Ürünü Olarak Elektronik Oyunlar

Elektronik oyunlar, dijital kodlama sistemi ile eş zamanlı, yoğun kapasiteli, yüksek hızda karşılıklı ve çok katmanlı etkileşimi gerçekleştiren multimedya iletişim

araçları olarak düşünüldüğünde yeni bir medya aracıdır. Henüz çok yeni bir araç olduğundan çalışmalar genelde karşılaştırmalara dayalı yüzeysel bir deneysellik ile sınırlıdır. İlk film yapımcılarının tiyatroya yönelmeleri gibi bu alan incelemelerinde daha çok sinema ve anlatıya yaklaşılmaktadır (Crawford 1987). Elektronik oyunların sinemayla karşılaştırılmasıyla karşılıklı etkileşim göz ardı edilmiş olur, anlık *etki-tepki* prensibine dayalı etkileşim sağlayan elektronik oyunlarda oyun oyuncu arasındaki ilişki birebir devam etmektedir. Bu durumda etkileşim, elektronik oyundaki sürecin temel bir parçası olarak oyuncunun aktif katılımcı olarak görev yapmasını sağlamaktadır.

Jenkins (2003) elektronik oyunların, daha kompleks bir medya-üstü hikaye anlatımının parçası olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre bu sistem içerisinde elektronik oyunlar, sinema ve romanlardan ziyade, oyunculara ve ticarete daha yakın durmaktadır (Akt. Juul 2003: 16). Ekonomik ve politik yönelimli bir değerlendirme yapıldığında da elektronik oyun endüstrisinin gelir bakımından tüm dünyada film endüstrisiyle yarışacak düzeyde olduğu görülmektedir (Raessens ve Goldstein 2005: 12). Teknolojinin gelişimine paralel olarak elektronik oyun sektörü de kendini sürekli geliştirmekte ve beraberinde yeni kullanıcı arayüzleri geliştirilmektedir. Teknolojinin ve içeriğinin sürekli değişiminin bir sonucu olarak elektronik oyunlarla etkileşimin boyutları da değişmektedir.

Elektronik oyunlar gönüllü olarak oynanan, gerçek dünyadan bağımsız ve içerisinde bulundurduğu kurallar ile sınırlandırılmış birer eğlence ortamlarıdır. Salen ve Zimmerman (2003) oyunu, oyuncuların kurallarla tanımlanmış sanal bir çekişme içinde sayılara dayalı, bir sonuca ulaşmaya çalıştıkları sistem olarak tanımlamaktadır (Akt. Juul 2003: 31). Bu tanımlama ile oyun, sayısallaştırılmış bir sistem olarak ele alınmaktadır. Bu durum genel oyun tanımlarında da artık yapay zeka unsurları, sanal ve sayısal sistemlerin yer aldığını göstermektedir.

Juul (2003: 1) elektronik oyunu sistem olarak değerlendirmiş, Kirriemuir (2002) ise donanım olarak değerlendirmiştir. Teknolojideki gelişmelere paralel olarak yapay zeka unsurlarının oyunlara entegrasyonundan dolayı elektronik oyunları

tanımlarken içerik ve donanımsal olarak ayırmak yanlış olur. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda elektronik oyunları, “Kullanıcı, donanım ve yazılım arasında etkin veri alışverişinin sağlandığı, sanal ortamın sayısallaştırılarak yapay zeka unsurlarının kullanıldığı, kurallarla tanımlanmış çekişme içinde sonuca ulaşmaya çalışılan sistemler bütünü” olarak tanımlayabiliriz.

1.1.3.1. Elektronik Oyunların Tarihi Gelişimi

Tarihi gelişimine, madeni parayla çalışan mekanik oyun makineleri ile başlayan elektronik oyunlar 1930’lu yıllarda kamusal alanlarda yerini almış, zamanla teknoloji ve kültür ile etkileşim içinde gelişimine devam etmiştir.

1.1.3.1.1. Elektronik Oyunların Uluslararası Gelişim Süreci

1958 yılında New York, Brookhaven Ulusal Laboratuvarlarında, fizikçi Higinbotham tarafından osiloskopta izlenebilen ilk *etkileşimli* elektronik oyun geliştirilmiştir (Steven 2000: 11). Massachusetts Institute of Technology’nin (MIT) 1959 yılında bilgisayar derslerini müfredatına almasıyla beraber, NASA destekli yapay zeka araştırma takımları kurulmuş, bu takımdakiler elektronik oyunları enformasyonu işlemede yeni yollar üretmek ve geliştirmek için kullanmışlardır. Elektronik oyun yazılımları ilk olarak 1960’larda Amerikan üniversitelerinde gerçekleşmiş ve sonraki on yıl içerisinde bilgisayar meraklıları tarafından yeni yazılımlar geliştirildikçe oyunlara uyarlamalar yapılmıştır.

1962 yılında bilgisayar programcısı olan Russell ve arkadaşlarının MIT’ de yapmış olduğu *Spacewar* (Uzay Savaşı) adlı etkileşimli elektronik oyun geliştirilmiştir (Friedman 1995: 73). *Spacewar* oyununda, iki kişi tarafından kontrol edilen uzay gemileri yön, hız ve yıldızların çekim gücü gibi parametrelerle kontrol edilerek, rakip gemiler imha edilmeye çalışılmaktaydı. Kısa sürede tüm bilgisayarlarda yerini alan ve oldukça geniş bir kitleye ulaşan bu oyun, gemilerin vurulması görsel efektlerin yanında ses efektleriyle de desteklenmiştir.

İlk etkileşimli oyunun geliştirilmesinden on yıl sonra elektronik oyun çılgınlığı yaygınlaşmaya başladı. Elektronik oyun sektörünün patlama gösterdiği ilk zamanlarda uçuş ve sürüş simülasyon teknolojileri üretmek için büyük çabalar sarf edilmiş, özellikle golf ve futbol başta olmak üzere spor alanında bu tür girişimlerin devamı gelmiştir (Darley 2000: 26). 1970 yılında Computer Space oyununu birkaç küçük ekleme ile bitiren Bushnell, bu oyunu madeni para ile çalışan bir konsol haline getirerek, daha geniş alanlarda oynanmasını ve bir tür kazanç kapısı olmasını sağlamıştır. 1975 yılında karşılıklı tenis oyunu olan *Pong*'un televizyonlara bağlanabilen ve evde oynanabilen sürümü *Home Pong* üretilmiştir (Steven 2000: 67).

1979 yılında Japonya'da Capcom'un kurulması ile Bradley'in ilk programlanabilir oyun sistemi *Microvision* piyasaya sürülmüştür. Aynı yıl Atari tarafından gerçekleştirilen, grafiksel olarak çok güçlü olmasa da bugünün üç boyutlu oyunlarına kaynak olan *Lunar Lander* isimli oyun ile beraber vektör tabanı sunulmuştur. Aynı yıl Toru Iwatani tarafından dünyanın bugüne kadar en çok satan ve oynanan oyunu tasarlanmıştır. Günün elektronik oyunlarının içerik özelliklerini "Uzaydan gelen çirkin yaratıkları öldürmek üzerine (Steven 2000: 141)" olarak tanımlayan Iwatani, daha çok erkekler için tasarlanan oyunlara alternatif olarak, kızların da oynamaktan zevk alabileceği bir oyun olan *Pac-Man*'i tasarlamıştır.

1980'li yıllardaki PC sektöründeki gelişmeler ve ev tipi kişisel bilgisayarların yayılmasıyla elektronik oyunlar artan bir oranda oynanmaya başlanmıştır. 1981 yılında 15 yaşındaki Steve Juraszek, 16 saatlik bir oyundan sonra o zamana kadar yapılan en yüksek puanı yapmış ve Time dergisinin kapağında yerini almıştır (Steven 2000: 170). Bu durum, elektronik oyunların bireyler üzerinde etkisini hissettirdiği ilk ve önemli bir olaydı. Çünkü oyununun oynandığı zaman dilimi okul saatleri içerisinde ve bireyin yaşam düzenini bozabilecek kadar uzundur.

1982 yılında Japon görsel tasarımcı Okamoto, *Final Fight* isimli oyunu piyasaya sürmüş ve ikinci büyük projesi olan dövüş oyunu *Street Fighter II* uzun süre konsol oyunlarında en çok oynanan oyun olmuştur. Amerika'da ise *Street Fighter*'a rakip olmayı planlayan Boon ve Tobias, *Mortal Kombat* serisini üretmeye

başlamışlardır. Tobias tasarım sürecini şöyle anlatmaktadır: "...Oyun bittikten sonra, yenilen taraf savunmasız bir şekilde sallanıyor ve diğeri son bir bitirme hareketi yapıyordu (*Finish him*). Daha sonra biri bunları daha vahşi ve kanlı yapmamızı önerdi. Sonraları bu kadar ilgi çekeceğini bilmiyorduk (Steve 2000: 442-443)." Oyundaki *Finish him* (İşini bitir) ifadesi birçok şiddet ve vahşet ögesini içerdiği için oyunun en önemli ve sevilen kısmı haline gelmiştir. Bu oyundan sonra elektronik oyun dünyasının gittiği yön bir kez daha tartışılmaya başlanmıştır.

Amerika'da oyun şirketleri, televizyon yapımcıları ve üniversitelerden çocuk psikolojisi uzmanları toplanmış ve oyunlardaki şiddetin etkilerini tartışmışlardır. Bu tartışmalar sırasında Provenzo, elektronik oyunların zarar verici derecede vahşi, cinsiyetçi ve ırkçı olduğunu öne sürmüştür (Steven 2000: 470). Bu tartışmaların sonucunda bir tür oylama sistemi, oyunların basım ve dağıtım örgütlerine eklenmiştir. Bütün bu tartışma ve önlemlere rağmen, Acclaim'in Nintendo için ürettiği "kanlı" *Mortal Kombat*, Sega için ürettiği şiddet öğelerinin azaltılmış sürümünden 4 kat fazla satmıştır.

1988 yılında bilgisayar teknolojisinin gelişmesi ve görsel öğelerin daha çok önem kazanmasının etkisiyle, oyunlar renklenmeye başladı. 1989 yılında üstün çoğul-ortam yetenekleri ile oyun dünyasında önemli ilerlemeleri ateşleyen Amiga bilgisayarlarından 1 milyon adet satıldı. Nintendo şirketi tarafından geliştirilen Gameboy 115 milyon satış yapmayı başarmış ve Gameboy ile beraber donanımın içerisinde yer alan *Mario Bros* serisi 30 milyon kopya satmıştır (Steven 2000: 422).

1990'ların ilk yarısında IBM uyumlu kişisel bilgisayarlar gelişen çoğul-ortam yetenekleri ile elektronik oyunların yaygınlaşmasında önemli rol oynadı. 1990 yılı sonunda ABD evlerindeki toplam 30 milyon Nintendo setine karşılık, 6 milyon Macintosh ve 18 milyon IBM/IBM uyumlu bilgisayar vardı (Kinder 1991: 8). Ses kartlarının ve grafiklerin kompleksleşmesiyle iyice karmaşıklaşan oyun sektöründe *kullanıcı-dostluğu* kavramı oluşmaya başladı. Sony dünyada 75 milyon satan Playstation isimli konsolunu piyasaya sürdü. Electronic Arts, o güne dek gördüğümüz en gelişmiş 3d grafik motoru ile yapılmış spor oyunu; DirectX

teknolojisinin ve o zamanki grafik kartlarının tüm imkanlarını sonuna dek kullanan *FIFA 94* geniş bir kitle tarafından oynanmaya başlandı. *FIFA 94* ve aynı yıl üretilen *Need for Speed* adlı yarış oyunu her yıl gittikçe artan bir kullanıcı kitlesi için üretilmeye devam etmektedir.

1996 yılında ID Software' in *Quake* isimli oyunu çıkarması ile üç boyutlu ekran kartları bir anda yaygınlaşmıştır. İnternette ilk oynanan ve çok oyunculu oyun olan *Ultima Online* zamanının en çok oynanan oyunlarından biri olmuştur. Blizzard *Warcraft II*' yi, Eidos ilk kadın kahramanlı (Lara Croft) *Tomb Raider* ve Capcom da bir korku klasiği olan *Resident Evil* piyasaya sürmüştür.

Oyunlarla ilgili tek gelişim oyun çeşitliliği değil, işlem gücü ve yapay zeka alanındaki gelişmelerle makine ve insan karşılaştırmaları yapılamaya başlamasıdır. 1997 yılında IBM Deep Blue bilgisayarı dünya satranç şampiyonu Kasparov'u mat etmeyi başarmıştır. Valve firması *Half Life* oyunu ile ilk defa sinema filmini oyun içine sokmuş ve oyuncunun isterse izleyebileceği öğeler koymuştur. Etkileyici senaryo ve karakterlerle beraber bu oyun modern oyun çağını başlatmıştır.

1998 yılı itibariyle, Nintendo dünya elektronik oyun pazarının %80'ine hakim olmuştur. Özellikle vatani olan Japonya'da tüm evlerin 1/3'ünde bir Nintendo sistemi bulunmaktadır ve satılan her bilgisayara karşılık 2 Nintendo düşmektedir (Pavlik 1998: 227). ABD'de evde kullanılan 6 milyon Macintosh ve 20 milyon IBM türünden PC'ye karşılık, 30 milyonluk rakamıyla Nintendo konsolu üst sırada yerini almıştır (Wark :4).

Electronic Arts tarafından üretilen *The Sims* gibi oyunların piyasaya girmesi ve kızların da oyun endüstrisine dahil edilmesi ile MMORPG türü oyunlar rekor düzeyde kullanıcıya ulaşmıştır (M/Cyclopedia of New Media 2003: 2). *The Sims* serisi, gerçek yaşamın sanal ortama aktarılması ve etkileşimli bir şekilde yaşatılması bakımından bir ilk olmasından dolayı çok büyük bir kitle tarafından tercih edilmiştir. Tercih edenlerin çoğunun kızlar olması konusunda da bir ilktir ve serileriyle bugünde popüleritesini korumaktadır.

Günümüzde MMOG (Massively Multiplayer Online Game) adıyla artık milyonlar seviyesinde oyuncusu bulunan ve insanları aynı anda bir platformda buluşturabilen çevrimiçi oynanan oyunlar bulunmaktadır. Aynı anda kimi zaman on binlerce oyuncunun bulunduğu sanal ortamlar bazen yönetilen karakterin gelişimi için mücadelelere sahne olurken, kimi zaman da teröristlerin ve güvenlik güçlerinin oluşturduğu grupların ölümcül dövüşlerine ev sahipliği yapmaktadır.

1.1.3.1.2. Elektronik Oyunların Türkiye'deki Gelişim Süreci

Avrupa, Uzak Doğu ve A.B.D.'de seksenlerin başında yaşanan konsol ve oyun makineleri Türkiye'de patlamasını seksenlerin sonunda ve doksanların başında yaşamıştır. 1980'lerin ortalarına doğru elde oynanabilen oyun makineleri, saatler ve kişisel bilgisayarlar ile elektronik oyunlar evlere girmeye başlamıştır. Bu dönemde birçok yerde elektronik oyunların oynandığı salonlar açılmış ve bu salonlar oldukça fazla ilgi görmüştür. Bir süre sonra polisler ve veliler bu mekanlardan yaşı tutmayan çocukları toplamaya başlayınca dönemin hükümeti 1985 yılında, 2559 numaralı kanuna ek yaparak oyun salonlarının açılmasını daha kontrollü hale getirmiştir (Yılmaz ve Çağiltay 2004: 3).

1994 yılında internetin Türkiye'de hakim olmasıyla beraber *İnternet Kafe* olgusu ortaya çıkmıştır. İnternete bağlanmak amacıyla açılan kafeler zamanla çevrimiçi ve çevrimdışı her tür oyunun oynandığı mekanlar haline gelmiştir. İnternet kafelerin kullanım amaçlarının değişmesinden dolayı, 1998 tarihinde yapılan yasal düzenlemeden sonra 1999 yılında bir düzenleme ile açılması izne bağlı yerler kapsamına sokularak, açılması daha zor ve kontrollü hale getirilmiştir.

İnternetin yaygınlaşması ile çevrimiçi kişiler ve gruplar arasında da oyun oynama özelliğine sahip elektronik oyunlar daha geniş kitlelere ulaşmıştır. Türkiye'de 2000'li yılların başında yaygınlaşmaya başlayan oyun konsollarının üzerinden network sistemi, yeni tür oyunların önünü açmıştır. Yeni oyun konsollarının gelişmesi ve internetin etkisiyle elektronik oyunlar 2000 yılından itibaren dünya ülkeleriyle paralel olarak Türkiye'de de oynanmaya başlanmıştır.

Türkiye’de elektronik oyun pazarının genişlemesinin etkisiyle birçok oyun orijinal diliyle birlikte Türkçe olarak da piyasaya sürülmeye başlanmıştır. Türkiye’de de çok sayıda kişi tarafından oynanan çevrimiçi oyunlar oldukça popüler hale gelmiş ve bunun üzerine Türkiye’deki kullanıcılara özel sunucular devreye sokulup, oyunlar tasarlanmıştır.

Tüm bu süreç içerisinde ülkede dönemin popüler oyun platformlarına yönelik çok sayıda dergi de yayınlanmıştır. Doğrudan oyunlarla ilgili olmasa da bilişim ile ilgili pek çok dergi eklerinde, verdikleri basılı oyun kodları ve CD benzeri ortamlarda dağıttıkları oyun tanıtımları ile satışlarını yükseltmeye çalışmışlardır. (Yılmaz ve Çağıltay 2004: 3). 1980’li yılların başlarından itibaren özellikle gençler için elektronik oyunlar, para ve zaman ayırdıkları etkinlikler haline gelmiş ve yaşamlarının bir parçası olmuştur.

1.1.3.2. Elektronik Oyunların Yapıları ve Genel Prensipler

Oyunlarda teknolojik gelişmelere paralel olarak, değişik elektronik ortamlar ve arayüzlerin getirdiği yeniliklerle birlikte yapısal anlamda değişimler söz konusu olmaktadır. Bu değişimler elektronik oyun çalışmalarını gündeme getirmiş ve Boellstorff (2006: 33), enformasyon çağının gözlerimizin önünde oyun çağına dönüştüğünü belirterek, oyun çalışmalarının önemini ortaya koymuştur.

Elektronik oyun kavramı çok yeni olmasına rağmen birçok disiplini içine almaktadır. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren kültürel çalışmalar ile yeni medya çalışmalarında farklı ve yeni oyun kültürleri ile türlerini ele alan akademik çalışmalar görülmeye başlamıştır. Elektronik oyun çalışmaları üzerine ilk olarak 2003 yılında, Utrecht’te “Dijital Oyunlar Araştırma Derneği” konferansı ‘Level Up’ı gerçekleştirmiştir.

Bilim adamları elektronik oyunlar üzerine farklı teoriler ve araştırma çatıları kullanırken, en yaygın iki yaklaşım ludoloji ve hikayeleştirmedir. Genel olarak oyun çalışmaları olarak adlandırabileceğimiz Ludoloji, latince oyun (*ludus*)

kelimesinden gelmektedir (Boellstorff 2006: 29). Günümüzde elektronik oyunlar, genel oyun çalışmalarını araştıran bir disiplin olan *Ludoloji* Frasca'nın 1999'da yapmış olduğu "Ludology Meets Narratology: Similitude and Differences Between Games and Narrative" adlı makalesiyle daha popüler bir kullanım alanına kavuşmuştur (Akt. Juul 2003: 16). Bir diğer yaklaşım Murray (1998: 324)'ın, ortaya koyduğu kapsam içerisinde hikayeleştirme yaklaşımı, *siberdrama* olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşım, elektronik oyunların herhangi bir hikayenin anlatıldığı ortam olarak nitelendirilmektedir.

Ludolojistlere göre ilk olarak oyun sadece oyundur. Oyunlar kendi kuralları, arayüzleri ve oyun kavramları çerçevesinde açıklanmalıdır. Oyunları hikayelendirilmiş yapılar olarak görenlerin aksine Ludolojistler, hikaye gibi görünümünün oyun içerisinde kaza ile ortaya çıktığı görüşündedirler. Oyunlar ile ilgili görüşler incelendiğinde elektronik oyunların iki görüşü de kapsadığı düşünülebilir. Bütün oyunlar bir hikayeye sahip olmamasına rağmen, birçok oyun içerisinde hikaye özelliklerini barındırmaktadır. Etkileşimin ön planda olduğu elektronik oyunlar kendi kuralları, arayüzleri, kavramları içinde kurgulanmış yapılar olarak incelediğimizde tamamıyla sosyal yapıyla ilişkisiz tutamayız. Elektronik oyunların öğeleri ile oyuncular arasındaki ilişkinin şekli, etkileşimin boyutlarını ve sonuçlarının yönünü belirler.

1.1.3.2.1. Elektronik Oyunlarda Etkileşim

Teknolojiler dünyayla olan etkileşime aracılık etme, erteleme hatta bu etkileşimi ikame etme işlevlerini üstlenmektedir (Robins 1999: 44). Teknolojik gelişmelere paralel olarak gerçekçiliği gittikçe artan elektronik oyunlar etkileşimin en yoğun yaşandığı medya formlarından biri haline gelmiştir.

Oyuncuyu oyuna bağlayan en önemli etkenlerden birisi olan etkileşim, oyuncuyu devamlı ve hızlı bir şekilde seçimler yapmaya zorlar. Oyuncu oyunun kuralları dahilinde bu seçimlerin etkilerini eş zamanlı olarak görür ve duruma uygun yeni seçimler yapar. Manovich'in ifade ettiği şekliyle; etkileşimli anlatı, yeni

medyanın kutsal kasesi olarak mevcudiyetini sürdürmektedir (Frasca 2003: 7). Yeni medyada anlatılar farklı türlerde karşımıza çıksalar dahi, temelde fonksiyonları aynıdır. Arka planda da olsa, sürekli bir etkileşim unsuru olarak çalışırlar. Etkileşim kavramı, bazen birkaç seçenek sunarak alternatif yollara olanak tanısa bile, genellikle belirlenmiş bir senaryoya uygun olarak, oyuncunun kendisinden istenen görevleri yerine getirmesi için klavye, fare, joystick veya daha gelişmiş bir başka kumanda aletiyle uygun tepkiler vermesini ve uygun davranışlar geliştirmesini ifade eder (Toksöz 1999: 49). Elektronik oyunlarda oyuncu, oyuna giriş birimleriyle müdahale eder ve bu müdahale oyunun diline uygun biçimde olmalıdır. Oyuncudan gelen veriler sürekli kayda girilerek, anlatının göreceli olarak değişimi sağlanır. Bu türden bir etkileşim, bilgi teknolojileri aracılığıyla eşzamanlı olarak yapılan konuşmaya dair etkileşimden farklıdır. Elektronik oyunlarda kayıtlı veya zaman aşımına uğramış bir metin temsil edilmektedir (Cover 2004: 178-179). Etkileşim, nesnelere açısından değil, eylemler ve aksiyonlar açısından ele alınmalı ve oyun içindeki ilişkilere, işlemlere ve eylemlere daha çok önem verilmelidir.

Elektronik oyunları iki ya da daha fazla zeka unsurunun belirli amaçlara ulaşmak için geliştirdikleri stratejilerin bütünü olarak değerlendirdiğimizde, sürecin genelinde etkileşim unsurunun hakim olduğunu görürüz (Tofts 2003: 5). Elektronik oyunlar, yapıları gereği kullanıcıya sınırlı sayıdaki seçenekler arasından tercih hakkı vermektedir (Darley 2000: 165). Bu tercihler oyun ile oyuncu arasında bağı kuran ve sürekliliği sağlayan etkenlerdir.

Elektronik oyunlardaki etkileşim, metinsel, sesli ve görsel temsiller ile kurgulanmış bir şekilde ilerler. Etkileşim sürecindeki aktif katılımcı olan oyuncu, sürecin devamı ve eylemi gerçekleştiren kişi olarak kendisini gösterir. Alternatif dünyaya açılım, ancak onun iradesiyle gerçekleşir (Darley 2000: 156-161). Oyuncunun sisteme girme isteğiyle başlayan etkileşim oyuncunun süreç içindeki kararları ve sürecin getirdikleriyle amaca ulaşma eğilimi içinde devam eder. Oyuncunun her tepkisinde yeni bir durum ortaya çıkar. Yeni durumu ortaya çıkaran kurallar dizisi nicelik ve nitelik olarak arttıkça ortaya çıkabilecek değişik durum sayıları da artar.

Oyun tasarımcısının kendini oyuncunun yerine koyması önemlidir. Bu şekilde oyuncunun etkileşimlere ve aksiyonlara vereceği tepki önceden sezilebilir. Böylece tasarım aşamasında izlenecek yol önceden daha sağlıklı bir şekilde belirlenmiş olur. Elbette tasarımcı her anlamda kendini bir oyuncu yerine koyamaz. Bu yüzden oyunun son hali ortaya çıkmadan oyunu test eden oyunculara başvurulur. Hem oyundaki hatalar ortaya çıkar, hem de oyuncuların oyun içindeki etkileşimlere ve olaylara nasıl tepkiler verdikleri görülmüş olur. Oluşan sonuçlara göre gerekli değişiklikler yapılır (Bates 2004: 56) .

Sanal dünya ile gerçeklik arasındaki bağ somut olarak gözlemlenebilir niteliktedir. Ekranda aniden beliren sanal bir cisim kullanıcının vücudunda gerçek adrenalin artışına neden olabilmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere oyuncu, oyun sırasında sanal ortamda olduğu kadar fiziksel gerçeklikte de bulunmaktadır. Elektronik oyunların karakteristik bir özelliği olan etkileşim, elektronik oyun ile kullanıcı arasındaki bağı sürekli kılan en temel unsurdur. Bu nedenledir ki, oyuncu kontrol etme gereksiniminin sonucu olarak yoğunlaşmak durumundadır. Organik bir yapı olarak vücut da buna bağlı reflektif tepki verir. Yukarıda bahsedilen çevre birimlerinin, oyun esnasında oyuncunun kontrolünü arttırmanın yanı sıra, heyecanı yükseltmek gibi fonksiyonları da vardır. Oyuncunun aldığı hazzı maksimize etmek de bunların görevidir.

1.1.3.2.2. Elektronik Oyunlarda Sanal Gerçeklik

Yeni iletişim teknolojilerinin sosyal bilimler alanına kazandırdığı yeni kavramlardan biri *sanal gerçeklik*dir. Sanal gerçeklik, kullanıcının bilgisayar tarafından simüle edilen çevreyle etkileşim kurmasına olanak tanıyan teknolojidir. Morgan tarafından 1961’de geliştirilip patenti alınan *Sensorama Simulator*, alandaki ilk önemli girişim olarak tarihe geçmiştir (Bignell 2000: 204). *Sanal gerçeklik* kavramı ilk kez 1989 yılında, sanal gerçeklik ürünleri üreten bir araştırma merkezini yöneten Lanier tarafından kullanılmıştır (Steuer 1992). Sanal gerçeklik teknolojileri uzayla ve askeri alanlarla ilgili çalışma programlarından doğmuştur. Bu teknolojiler daha sonra eğitim ve eğlence alanlarına uyarlanmışlardır (Robins 1996: 83-84).

Bilgisayarları birbirine bağlayan ağın ve internetin ortaya çıkışıyla başlayan ikinci medya çağı ile teknolojinin kullanımı insanlığı kuşatan dünya yerine alternatif imajlar ve benzeşimler mekanı koyma eğiliminin sonucu, sanal gerçeklik denilen ortamın yaratılması olmuştur (Bauman 2000: 230). Sanal gerçeklik terimi, tıpkı gerçek dünyada yapılabileceği gibi, sanal nesnelerin insan eliyle incelenebileceği, ilişkiye girilebilmesine uygun donanımları olan bilgisayarların üç boyutlu gerçekçi görsel dünyalar kuşağına gönderme yapmaktadır (Robins 1999: 82). Sanal gerçeklik uygulamalarında yaşanan görsel gelişimin yanısıra, kullanıcıyı ortama daha fazla dahil etmek adına kontrol olanaklarını arttıran teknolojilere de her geçen gün yenileri eklenmektedir (McDonald ve Crotty 2000: 3).

Baudrillard (2003: 22-23)'a göre, bir şeyleri gizleyen göstergeler aşamasından, gösterilecek bir şey kalmadığını gizleyen göstergeler aşamasına geçiş simülasyon çağına girildiğini gösterir. Bu durumda simülasyonu mümkün kılan enformasyon, iletişim ve medya teknolojileri işimize yarayan araçlar olarak değil, içinde bir şeyler yaptığımız çerçeveleri yenileyen teknolojiler olarak görülmelidir. Şu an yaşanan simülasyon çağında yeni medya teknolojilerinin getirdiği olanaklar kültürün artık gerçek olanı kopyalamasını değil, üretmesini zorunlu kılmaktadır. Stevenson (2002: 165)' a göre, gerçek artık televizyon, bilgisayar ekranları ve sanal gerçekliğin bir etkisidir.

Sanal ortamda kurulan ilişkileri gerçek ortamdan ayıran en belirgin fark, sanal ortamda bedensel varlığa ihtiyaç duyulmamasıdır. Gerçeklik duygusunu sağlayan “şimdi burada olmak”, sanal deneyimle birlikte “şimdi ya da sonra burada olmak ya da olmamak” biçiminde değişmiştir. Sanal gerçekliği varoluş ve varoluş ötesi kavramları ile birlikte düşünmek gerekmektedir (Steuer 1992: 75). Sanal gerçeklik, oluşturulan 3 boyutlu resimlerin ve animasyonların teknolojik araçlarla insanların zihinlerinde gerçek bir ortamda bulunma hissini vermesinin yanı sıra, ortamda bulunan bu objelerle etkileşimde bulunmalarını da sağlar (Çavaş ve ark. 2005: 15).

Elektronik oyunlarda, sanal ile gerçek kesin bir sınırla ayrılmaz. Sanal yaşamlar oyun kapandığında da oyuncunun kontrolünde ve/veya oyunun yaşam özelliklerine göre devam eder. Silkroad, Knightonline, Popomundo gibi oyunlarda oyuncunun dışında da gelişen bir dünya mevcuttur. İlişkiler aslında yine gerçek hayattaki gibi tamamiyle yaratılmış sanal ortak ilgi alanları, dış görünüş, tüketim alışkanlıkları etrafında şekillenir ama bu dünya, fiziksel varoluşun getirdiği temas duygusu ve sosyalleşme ile çevreye uyum sağlama sürecinin bir sonucu olan deneyimden yoksundur (Stevenson 2002: 208-209).

Elektronik oyunlarda, zaman olgusu da kurgulanabilir ve zaman gerektiğinde yönetilebilir bir olgu olarak karşımıza çıkar. Oyunda, oyuncunun geçirdiği gerçek süreyi ifade eden *oyun zamanı* ile oyun dünyasında geçen *kurgusal zaman* bağı vardır. Oyuncu gerçek dünyaya ait olguları oyun zamanı içinde kurgusal zamanda oluşturabilir. Oyunda zaman neredeyse kronolojik bir çizgide ilerler ve bu süreçte oyun zaman çizgisinde izlenebilmektedir. Oyuncu oyun içinde etkileşimde bulunduğu her an, oyunun durumunu ve yönünü değiştirebilir. Gerçek zamanlı oyunlarda ise oyuncu herhangi bir hamle yapmasa dahi bir sonuç doğabilir. Ayrıca, bahsedilen ilk türde özel durumlar haricinde oyun zamanı sınırlandırılmamaktadır (Juul 2003: 66). Zaman algısı, oyun–oyuncu etkileşimine bağlı olarak değişmektedir. Oyun zamanına göre hareket eden oyuncu, gerçek zamanla olan bağını etkileşimde bulunduğu oyuna göre düzenler. Etkileşimin boyutuna göre oyuncu oyuna kendini kaptırarak zaman algısını oyun süresince kaybedebilir.

Oyuncunun; oyunun devamını getirebilmesi için oyunu algılamasına yönelik, oyunla iletişim kuracağı, yönlendirici unsurların varlığı gerekmektedir. Oyunun kendi içindeki dilini, oyunun yapısına ve amacına yönelik algıları sürekli canlı tutması gerekmektedir. Oyuncunun algıları, oyuna yönelik değerlendirmeleri beraberinde getirir; *Uzamsal değerlendirme*, görsel unsurlar arasındaki ilişkiden fikir oluşturma süreci, *Sözel değerlendirme*, dil ve sembolleri anlamlı diziler halinde toplama süreci ve *İşitsel değerlendirme* ise sesler arasındaki ilişkiden yola çıkarak fikir oluşturma sürecidir. Sözel ve işitsel araçları içinde barındıran elektronik oyunlar temelde uzamsal niteliktedir. Oyuncu, oyunu kendi algısına göre yorumlar ve

kurgulanan dünyanın bir parçası haline gelir. Elektronik oyunların kurgu sistemleri ile oyuncu arasında, dikkatlice yaratılan bir bağlamın var olduğu ve bu bağlamın kullanıcının oyuna aktif katılımını sağladığı görülmektedir.

Güncelliğin ürkütücü ve korkutucu özelliklerini yaşamak, kişinin dünya ile özdeşleşmesini engeller. Burada söz konusu olan, dünyevi bağlantılardan kopma ve uzaklaşma çabasındaki savunmacı ve koruyucu içgüdülerdir (Robins 1999: 41). Dünyalar arasındaki sınırların giderek kaybolması, dünyalar arası transferin kontrolsüz biçimde artması sonucunu doğurabilir (Toksöz 1999: 80). Hayatı üzerindeki kontrolünü kaybeden, sanal ile gerçek arasında dengeyi sağlayamayan kişi kendi özel yollarını geliştirir. Bu durum da var olandan uzaklaşmasına yola açar. Kendini dış dünyayla birlikte, sonsuz enformasyon akışına da kapatan birey kendi bilgisini kendi yaratır.

Sanal gerçekliği oluşturan unsurlar, varlıklarını gerçek dünyadan aldıkları verilere ve gerçekliğe borçludurlar. Ayırt edici bir niteliği olan sanal'ın gerçek olana yaptığı etki de bu sürecin bir parçasıdır. Sanal ve gerçek karşılıklı ilişki içinde kavrandığı takdirde, birbirlerini yok edecek kutuplar olarak değil, toplumsal süreçlerin olumlu sonuçları olacaktır.

1.1.3.2.3. Elektronik Oyunların Anlatı Özellikleri

Oyuncuların, oyun dünyasıyla ve kendi aralarında gerçekleşen iletişim genel anlamda anlatının kapsamını oluşturur. Doğrusal yönde olmayan hikaye anlatıcıları olarak oyunlar, anlatılar kapsamında şekillenir. Elektronik oyunlarında barındırdığı yeni tür hikayelerin en büyük getirisi yeni kavrayış biçimlerini mümkün kılmasıdır

Etkileşimli, medya türlerinde, hikayenin önemi ve rolü daima ortaya konulmuştur. Mesajlar muhtemelen hikayeleştirilmiş olarak en iyi şekilde kavramsallaştırılmasına rağmen, hikaye özelliği olmayan bir durumda, mesajlar bu bileşenlerden yoksundur. Elektronik oyunlarda anlatı her şeyden önce dijital biçime dönüştürülmüş hikayelerdir. Genel olarak dijital hikaye, interaktif dijital bir ortamda,

ses, resim, grafik, görüntü, müzik ve metne dayalı anlatımın sunulması sürecidir (Figa 2004: 34-36).

Elektronik oyunlar, biçimsel özelliklerine göre belirlenen bir anlatıya sahiptirler. Jenkins ve Squire (2004: 175) elektronik oyunların, oyun ve metni kapsayan karma bir biçim olduğunu ifade etmişlerdir. Oyuncu, metin kesitlerinden hikayeyi inşa ederek kendi inisiyatifinde bir gelişim çizgisi belirler. Oyuncunun kendi oluşturduğu çizginin dışında, oyunun genel formatında gelişen oyunun türüne ve anlatısına bağlı bir çizgi daha oyunu yönlendirmektedir. Elektronik oyunlarda biçimi ön plana çıkararak yaklaşanlara göre, anlatı bir ilgi kategorisinden ibarettir (Murray 2005: 2). Oyunun hikayesi ve karakterlerini tanımladığımız zaman, oyuncu oyunun amacını benimseyerek, bu amaca yönelik stratejiler geliştirir ve senaryodaki olaylarla kendisi arasında bağlantı kurar.

Elektronik oyunlar *ifade etme* özelliğini taşır ve içinde anlatısal öğeler barındırır. Ancak, geleneksel anlamda spesifik olarak doğrudan anlatısal oldukları söylenemez (Hayot ve Wesp 2004: 3). Çoğu oyun, oyuncularına kendi oyununu oluşturmaya olanak veren editörler sunar. Editörler sayesinde oyuncular farklı seviyelerde çalışarak, orijinal oyunun değişik versiyonlarını kurar. Bazı oyunlar ise *açık-kaynaklıdır* ve kod düzeyinde oyunun temelinde değişikliğe izin verir (Frasca 2003: 10). Tasarımcıya kullanıcıyı etki altına almak için verilmiş bu güç, etkileşimli medyanın ifade yeteneğinin günümüzün kitle medyasından çok farklı bir gelişmişlik düzeyine erişmesini sağlamıştır (Ooghe: 3).

Elektronik oyunlar, içerikleri bakımından kendi içlerinde farklılaştığından anlatımın yeri ve sınırları da değişkenlik göstermektedir. Anlatı, elektronik oyunlarda kullanıcıyı oyuna çekmek ve bağlamak için araçsal bir görev görür. Elektronik oyunlarında anlatılar, genellikle kullanıcıyı da içine dahil edecek şekilde kurgulanır. Üçüncü şahıs üzerinden yapılan anlatılarda dahi oyuncu dışarıda bırakılmaz. Buna rağmen oyuncu oyun dünyasına bir kez girdiği zaman, anlatı ögesini arka plana atabilir (Ryan 2001). Bu durumda oyunun bağlayıcı etkisini ve sürekliliğini sağlamak

için, anlatı oyunun belli bölümlerinde kendini göstermezse oyun oyuncu etkileşimi bozulur ve oyundan kopmalar olur.

Elektronik oyunlar, birden çok disiplini bir arada barındırmaktadır. Aarseth, elektronik metinlerin birden fazla disiplin oluşturmakla ilgili olan *sibernetik sistemler* olarak analiz edildiklerinde daha iyi anlaşılabilir olduğu yönünde bir gözlemlerde bulunarak elektronik metin çalışmalarına yeni bir boyut getirmiştir. Metinlerin tipolojisini oluşturmuş, bunun içindeki *sibermetin* olarak adlandırdığı *hipermetinlerin* sistemli metinler bütününe tek bir boyutunu teşkil edebileceğini işaret etmiştir (Aarseth 1997: 76-129; Frasca 2003: 2). Seri halinde yansıtılmış görüntülerden oluştukları için de film olarak izlenebilir (Kirksæther 1998: 2). Bu durum, elektronik oyunların hipermetin kabul edilebileceğini gösterir.

Oyuncu, oyunda sunulan metinler arasından yaptığı seçimlerle oyuna yön vermektedir. Hall (1980), tercihe bağlı okumalar terimiyle okuyucuyu yönlendiren metinleri kastetmektedir. Elektronik oyunlarda sunulan metinler de bu özelliktedir (Hall 1980: 134; Mackay 1997: 270; Rose 2001: 92). Jenkins ve Squire, oyun tasarımcılarının gözüyle sert, esnek ayrımını kullanırlar. Sert yapıya sahip oyunlar oyuncunun hareketlerini sınırlarken, esnek yapıdaki oyunlar çok yönlüdür. Oyunla etkileşim onlara göre oyunun iç evreninin sanal uzamıyla sınırlıdır (Jenkins ve Squire 2002; Cover 2004: 186). Görev son bölüme ulaşmak olarak verilir, ancak kesit atlamak mümkün değildir. Oyuncu, oyunun önemli noktalarında seçim şansına sahip olmalı ve yaptığı kritik seçimlerle farklı çizgilere taşınmalıdır (Crawford 1987; Kirksæther 1998: 3).

Medya etkileşim sürecinde izleyicinin aktif ya da pasif tepkisi söz konusudur. Geleneksel medya anlayışında izleyicinin hikayeye müdahalesi söz konusu değildir ve izleyicinin etkileşimi sınırlıdır. Yeni medya anlayışında ise hikayeyi yönlendirmek ve birebir etkileşim söz konusudur. Peki, bu durum oyuncunun kendi anlatısını yaratabildiği anlamına gelebilir mi (Darley 2000; 165)? Oyuncu algısıyla ilgili alternatif bir bakış, oyun tasarım süreci kontrol edilerek üretilebilir. Rollings ve Adams (2003: 11), kuralları düşünmenin ve oluşturmanın

gerçekten bir tasarım hareketi olduğunu ve bu yüzden her oyuncu potansiyel bir oyun tasarımcısı olarak düşünülmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Mulligan ve Patrovsky genellikle çoklu kullanıcıli oyunlarla bağlantılı olarak, oyunculara kendi hikayelerini oluşturma ve anlatma imkânı vermenin ve kendi eğlencesini oluşturmasını sağlamanın önemini vurgulamaktadır. Buna ek olarak, tasarımcılara zaman içerisinde oyuncuların hareketlerine bakarak oyunlarını değiştirmeye gönüllü ve esnek olmalarını tavsiye etmektedirler (Mulligan ve Patrovsky 2003: 145–148). Oyuncularına oyuna etki etme fırsatı veren tasarımcılar, zamanla oyuncuların kendi tasarımlarını oluşturmada gönüllü olacaklarını göreceklerdir. Buna benzer olarak, Salen ve Zimmerman (2003: 540), üretici oyuncuların oyunu mahvedeceklerinden korkmaktan ziyade oyun tasarımcısı olarak, oyunun tahmin etmediği biçimde geliştiğini görmeyen daha zevkli olduğunu belirtmektedir.

Birçok medya ortamında olduğu gibi oyunlar içinde de tanıtımlar söz konusudur. Bu tür tanıtımlarda kullanılan dil, oyuncuyu oyunun içine çekmeye yöneliktir. Oyuncunun henüz oyuna girmeden ne ile karşılaşacağını özetleyen bu metinlerde hikayenin başlangıcı anlatılmakta ve kullanıcı aktif olarak oyuna davet edilmektedir. Bunlarda hikayenin sona ermediği açıkça görülmektedir. İlgi çekici terimler ve kullanıcıyı teşvik edici özellikte cümleler özenle seçilmektedir. Oyuncu neredeyse başka biri olduğuna ve görevi yapması gerektiğine inandırılır (Kirksæther 1998: 2-3). Oyunla ilgili sanal tartışma platformları, web sayfaları, oyunlara yönelik dergiler, oyun tanıtımları ve içinde barındırdığı eleştirileriyle oyuncuları, oyuna henüz dahil olmadan motive edip oyuna dahil etme işlevini sağlar.

1.1.3.2.4. Elektronik Oyunların Kural Yapıları

Bir oyun içinde kurallar oyun ortamını düzenleyerek, oyunun diğer yapısal öğelerini bir araya getirmektedir. Bu şekilde oyun biçim ve anlam kazanmaktadır. Örgütleyici ve birleştirici görevi bulunan kuralların olmadığı bir oyunda diğer yapısal özelliklerden söz edilemez (Prensky 2001b; Kramer 2004). Bu nedenle kuralların içindeki her şey oyunun bir parçasıdır (Kramer 2004).

Prensky (2001b)'ye göre; oyunu herhangi bir eğlenceden ayıran en önemli ögesi kurallarıdır ve diğer ögeler tek başlarına anlamsızdır. Bu ögeler ancak birbiriyle ilişkilendirilerek bir araya getirilirse ortaya anlamlı bir yapı çıkar. Bu organizasyonu gerçekleştiren ise oyunun kurallarıdır. Oyunun kuralları, amaca varmada izin verilecek araç ve yöntemlerin türünü ve alanını belirleyen sınırları çizer. Bu sınırlar aslında amaca varmada yararlı bazı yöntemleri de yasaklar.

Oyun içerisinde *beceri kuralları* da diyebileceğimiz oyun kurallarının çizdiği çember içinde işlem gören kurallarda vardır. Bu kurallar oyunun genel kuralları içinde oyunun verdiği opsiyona göre *çiğnenen hile* kurallardır. Suits (1995: 50)'e göre, normalde yasaklayıcı kurallara uymak, yasaklanan araç ve yöntemlerin izin verilenlere göre daha yeterli olmalarına karşın, oyuncu açısından istenmeyen sonuçlar getirmeleri nedeniyle oyunda hile haklı görülebilir.

1.1.4. Elektronik Oyunların Etkileri

Elektronik oyunların insanlar üzerinde etkisi var mıdır? Elektronik oyunlar insanlar üzerinde etkiliyse bu etki iyi mi, yoksa kötü yönde midir? Bu soruların cevabı oldukça karmaşıktır. Enformasyon teknolojilerinin, özellikle de internetin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla sağladığı olanaklar, yeni oluşumların, etkileşimlerin ve bunların sonucunda yeni bir kültürün, *siber kültürün* tartışılmasını beraberinde getirmiştir. Elektronik oyunlar ile etkileşim ortamında kullanıcıların, kimliklerine yazılmış toplumsal, kültürel ve ekonomik kodları geride bırakarak sürekli olarak yeni kimlikler oluşturmaları mümkündür.

Elektronik oyunların etkileri, sadece eğitim dünyasının değil aynı zamanda psikoloji, sağlık, kültürel çalışmalar ve medya gibi diğer disiplinlerin de ilgilendiği bir konudur. Elektronik oyunlar kimin, neden, nasıl, nerede, “ne zaman, ne kadar oynandığına bağlı olarak hem iyi hem de kötü olabilir (Smith 200: 72)”. Elektronik oyunların kullanımına ve etkilerine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılara göre elektronik oyunlar, sosyal gelişim için bir araç niteliği de oluşturabilirken, aynı zamanda bir tehdit niteliği taşıyabilmektedir. Kullanım biçimi

ve türüne göre elektronik oyunlar, araştırmacılara göre ergenlerin toplumdan uzaklaşabilmesine, sapkın davranışlar gösterebilmesine neden olabilirken; kimi araştırmacılara göre bilişsel gelişimi sağlayan ve öğretimsel süreci hızlandıran bir araç niteliği taşımaktadır.

Dijital teknolojilerle çevrili olarak büyümenin etkisi hâlen belirgin değildir. Buna rağmen bazı uzmanlar, öğrencilerde radikal değişimler ve önceki nesle oranla birçok kopukluklar olduğunu iddia etmektedirler (Prensky 2006: 30; Oblinger ve Oblinger 2005); bu yüzden, öğrenciler bugün bizim eğitim sistemimizin öğretmek istediği şekilde değildirler (Prensky 2006: 30). Bilgi teknolojilerinin ve özellikle elektronik oyunların, yeni neslin değerlerini, iletişim biçimlerini, bilgi yönetimini, öğrenme becerilerini ve eğitimsel beklentilerini değiştiriyor olduğu görünmektedir (Claro 2007: 1). Bu değişimin olumlu aktarımı için eğitim sistemi, küresel toplumun yaşam gerçekleri ile eğitimin sosyal düzenlemesi arasındaki açığı kapatmalı ve bu yapıya uyum sağlamalıdır.

1.1.4.1 Elektronik Oyunlarının Olumsuz Sosyal Etkileri

Elektronik oyunların olumsuz etkilerine yönelik çalışmalarla beraber, Inter Media Surveys'in 2002-2003 raporunda yer alan olumsuz etki ve sonuçlardan bazıları şöyledir: Eğlence medyasının, gençlerin kimlikleri ve tarzları üzerindeki etkisi; aile, okul, din ve toplum gibi geleneksel etki kaynaklarının rolünün gittikçe azalması; toplumsal ve sosyal başarılar yerine bireysel ve kişisel başarıların öneminin vurgulanması; değer yargılarını oluşturan *doğru* ve *yanlış*'in birbirine karışması; gerçekte yükselen beklentiler arasındaki boşluğun artması; tahammülsüzlük ve duygusuzluk gibi zararlı ve gerçekçi olmayan stereotiplerin vurgulanması; gençlerin düşünme ve üretme çabalarının yerini medya takibinin almasıdır (Gigli 2004). Elektronik oyunlar etkileşimin yüksek düzeyde olduğu medya araçları olduğundan olumsuz özellikler bireylerde daha da etkili olmaktadır.

1.1.4.1.1. Elektronik Oyun Bağımlılığı

Elektronik oyunların yoğun şekilde kullanımı, diğer aktivitelerin yeni nesil tarafından bir kenara itilmesine neden olmuştur. Bu konu üzerindeki vurgunun nedeni, geleneksel olarak, zamanın faydalı aktivitelere harcanması görüşünün savunulmasıdır (örneğin; sosyal oyun veya fiziksel sporlar gibi). Elektronik oyunlar ise bireyin zamanını, anti-sosyal, bağımlılık yapısını arttırıcı, fiziksel ve zihinsel olarak zarar verici oyunlarda harcamasına neden olmaktadır (Kirriemuir ve McFarlane 2004: 10). Elektronik oyunların genelde popüler olduğu, oynayanların ise potansiyel bağımlı olduğu ve şiddet içerikli elektronik oyunların, diğer oyunlar içinde aslan payına sahip olduğu bilgisi verilmiştir (Dill ve Dill 1998: 409).

1980'lerin başında araştırmacılar, elektronik oyunların bağımlılık yarattığını düşünmeye başlamışlardır (Dill 2007: 3; Dill ve Dill 1998: 409). Bir klinisyen, danışmanlık yaptığı çocukların çoğunun, görünür derecede elektronik oyunlara bağımlı olduklarını belirtmektedir. Birkaç tanesi sınıfı boşlamış ve zamanını “şiddet oyunu iğnesi” için para kazanmak veya buna alternatif olarak çalmak, yolunda harcamıştır. Zimbardo elektronik oyun bağımlılarını, kokain bağımlıları gibi elektronik iğneden sürekli beslenmek isteyen bağımlılara benzetmiştir (Klein 1984: 397, akt. Dill ve Dill 1998: 409). Egli ve Meyers (1984), araştırma yaptıkları ergenlerin %13'ünün, elektronik oyunlardaki zorlayıcı davranışlar olarak tanımlanan davranışları sergilediklerini, para ve zamanlarını oyun oynayarak geçirdiklerini belirlemişlerdir. Braun ve Giroux (1989: 101) elektronik oyunları, bağımlı davranışı tanımlamak için mükemmel bir bakış açısı olarak görmüş ve özellikle çocuklar tüketici olarak düşünüldüğünden, dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Boylamsal araştırmalar, elektronik oyunların diğer aktiviteleri öldürdüğüne dair önemli ve güvenilir sonuçlar ortaya koymamaktadır. Çünkü zaman içinde belli bir ana odaklanan çalışmalarda gözlemler, boylamsal çalışmalarda araştırmacılar oyuncuları uzun dönemler boyunca izleyememektedirler. Suler (2004: 360) siber bağımlılığa mantıklı bir bakış açısıyla yaklaşmış; bir hobiye bazen zaman ayırmanın sağlıklı bir davranış olduğunu; patolojik bağımlılıkta, kötü davranışların iyi

davranışa göre daha ağır bastığını belirtmiştir. Kitle iletişim araçları içinde yeni bir psikolojik fenomen olan oyun bağımlılığı ile ilgili yayınlanan birçok veri, bireyin elektronik oyunu oynayarak bağımlı bir kişi olduğunun açık tanımını yapamamaktadır.

Elektronik oyunlar ile bağımlılık arasında ilişki kurmaya çalışan araştırmalar son zamanlarda hız kazanmıştır. Bu araştırmalar ile ilgili bazı örnekler şöyledir: ESA tarafından 2007 yılında yaptırılan çalışma, elektronik oyunların aşırı kullanımının daha çok çevrimiçi oyuncularında ortak olduğunu ortaya koymaktadır (ESA 2007: 9). Nisan 2007’de yapılan bir Harris Interactive araştırması A.B.D.’deki genç oyuncuların %8,5’inin klinik ve patolojik olarak *bağımlı* olarak sınıflanabileceğini belirtmektedir (Rochester 2007). Kasım 2006’da yapılan bir İngiliz araştırması, araştırmaya katılan oyuncuların %12’sinin bağımlı davranışları sergilediğini göstermektedir (BBC News 2006). Tech News World’da açıklandığına göre, elektronik oyunların aşırı oynanmasının Asya’da daha fazla problem olarak görüldüğünü ortaya koymuştur (Katherine 2007). Kuzey Kore’de ülke yönetiminin yaptığı bir araştırma 9-39 yaşındaki Kuzey Korelilerin %2.4’ ünün bağımlı olduklarını ve bunların içinden de %10.2’sinin sınır durumunda olduğunu belirtmektedir (Faiola 2006).

Haziran 2007’deki American Medical Association dergisinde yayınlanan araştırmaların sentezinde, elektronik oyunları aşırı oynayan kimselerin, kendilerini sanal dünyada iletişim kurmada gerçek dünyada iletişim kurmaktan daha yeterli bulduklarını göstermektedir (Khan 2007:7). İnternet bağımlılığı ile ilgili çevrimiçi oyuncularla yapılan bir araştırmada, bu oyuncularda dört ortak özellik bulunmuştur: 1. Utangaçlık, 2. İnanç yokluğu, 3. Diğerlerinin yaşamını kontrol ettiğine dair inanç ve 4. Yaşamlarını şans faktörleriyle bağdaştırma (Chak ve Leung 2004: 559).

Son zamanlarda yapılan elektronik oyun çalışmalarından bazıları, bu potansiyel psikolojik görüngenü hakkında veri elde edebilmek için başlamıştır (Claro 2007: 4). Buna rağmen, bir kişinin bağımlı olarak düşünülebilmesi için açık tanımlara ve aynı zamanda daha ileri düzeyde boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır.

1.1.4.1.2. Şiddet

Elektronik oyunlar ile ilgili çoğu araştırma elektronik oyunların şiddet etkisi üzerine odaklanmaktadır. Televizyonun şiddet etkisi üzerine yapılan geniş araştırmalardan sonra, şiddet içerikli elektronik oyunlar üzerine literatür, araştırma metodolojisi ile devam etmiştir ve sonuçlar saldırganlık ile şiddet içerikli elektronik oyunlar arasında bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur (Anderson ve ark. 2003: 86).

Şiddet ve elektronik oyun oynayanlar üzerine görüşler akademisyenler arasında bile sıklıkla kutuplaşmalara neden olmuştur (Claro 2007: 4). Bu araştırmalar, şiddet içerikli elektronik oyun oynamanın saldırgan düşünce ve davranışları arttıracığını onaylamaktadır. Bazı çocuk psikologları, öldürmeyi ve yıkımı onaylayan içeriğe sürekli maruz kalmanın saldırgan ve anti-sosyal davranışı arttırdığını üzerinde durmaktadırlar. Bu araştırmacılar şiddet içerikli elektronik oyunların televizyon veya filmlerden daha yıkıcı olacaklarını çünkü bu oyunların etkileşimli olduğunu ve oyuncunun saldırganla kendini eşdeğer gördüğünü belirtmektedirler. Bu görüşlerin arkasında *Genel Saldırganlık Modeli* yer almaktadır. Bu modele göre, şiddet içerikli medya, kişilere saldırganlığın nasıl uygulanacağını anlatarak saldırgan davranışları arttırmaktadır (Anderson ve Bushman 2001: 355).

Bartholow ve ark. (2006: 537), şiddet içerikli elektronik oyunları oynayan bireylerin, silah sesi gibi gerçek yaşam şiddetine karşı verilen empatik beyin tepkilerinde azalma görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu durum daha az empatik beyin tepkilerinin niteliğinin diğer tepkilere göre daha saldırgan olmasının ihtimal dahilinde olduğunu laboratuvar ortamında gösteren ilk kanıttır.

Anderson ve Dill (2000) gibi birkaç araştırmacı, elektronik oyunlarda artan gerçekçilik hakkında uyarıda bulunmaktadırlar. Medya, şiddet ve saldırgan davranış arasında bağlantı kuran araştırmacılar, bu durumu bir sebep olarak ileri sürmektedirler. Örneğin, Camagey ve Anderson (2005)'e göre bir araba yarışı oyunu şiddet içerikli hareketleri cezalandırmaktan ziyade ödüllendirdiği zaman, bu oyuncular muhtemelen bir düşmana saldırıyor gibi davranacaklardır. Konijn ve ark.

(2007:1041), ergen erkekler üzerinde yaptıkları çalışmada, elektronik oyunlardaki saldırgan karakterlerin, aşırı derecede saldırgan olduklarını ve düşmanın havaya uçurulduğu bazı bölümlerde insanın sürekli duyma rahatsızlığı geçirebileceğini belirtmektedirler.

Şiddet olaylarının son yıllarda özellikle okullarda gençler arasında dramatik bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum araştırmacıları okullardaki şiddet olaylarıyla ilişkili çalışmalara yöneltmiştir (Alikasifoğlu ve ark. 2004: 173; Yell ve Rozaski 2000: 187-196). Bilişsel kuramlar, saldırgan düşüncelerin öğrenmeyle elde edilmiş olduğunu ve öfkenin sonucu olarak saldırgan ve şiddet davranışının ortaya çıktığını vurgulamışlardır (Amodei ve Scott 2002: 511; Pepler ve Slaby 1996: 27). Ergenlerde görülen şiddet, o andaki ve gelecekteki olası sonuçlarından dolayı kaygı vericidir. Şiddetin tanımını oluşturan öğelere baktığımız zaman; şiddet, tehdit edici ve sıkça zarar verici öğeleri içerir (Knoester ve Haynie 2005: 767).

Oyun bağımlılığında belirtildiği gibi, insanlar üzerinde şiddet oyunlarının etkisi üzerine yapılan araştırmalar, zıt sonuçlar ile birlikte belirsiz bir tablo ortaya koymaktadır (Claro 2007: 4; Griffiths 1999: 212; Dill ve Dill 1998: 424). Buna ek olarak, şiddet içerikli elektronik oyunların insanlar ve özellikle çocuklar üzerindeki etki süresi, bu alandaki birkaç araştırmada incelenmiştir. Şiddet içerikli oyunların sayılarına ESRB Game Ratings sisteminde baktığımızda 15003 elektronik oyundan 7673 tanesinin şiddet temaları içerdiği görülmektedir (<http://www.esrb.org>).

1.1.4.1.3. Cinsellik ve Cinsiyet Ayrımcılığı

Bütün ülkelerin katılımıyla gerçekleşen PISA (2003) araştırmalarında, iletişim teknolojilerini internet ve eğlence için erkekler (e-mail veya chat odaları, insanlar, şeyler ve fikirler hakkında internet üzerinden bilgi almak, elektronik oyun oynamak, müzik indirmek, bir grup üyesi olarak işbirliği yapmak ve yazılım üretmek) kızlara göre daha fazla kullanmaktadırlar. Fakat en fazla dile getirilen cinsiyet farkı elektronik oyunlarda yer almaktadır.

OECD' nin ortalamasına göre, erkekler(%70) kızlara(%35) göre iki kat daha fazla elektronik oyun oynamaktadırlar. Danimarka ve İsviçre'de bu fark daha fazladır ve erkeklerin %80'den fazlası sıklıkla elektronik oyun oynamaktadırlar. A.B.D.'de bu fark daha az ve 15 yaşındaki kızların yarısı sıklıkla elektronik oyun oynamaktadırlar (OECD 2005: 40). Genel yargı, elektronik oyun oynayan bireyler çoğunlukla erkeklerdir. Yapılan araştırmalar ve kullanılan kriterlere göre elektronik oyun oynayan erkekler ve kızlar arasındaki bu oran değişiklik göstermektedir.

Elektronik oyunların çoğu içerik ve yapıları bakımından, kadın oyuncuyu dışarıda bırakacak şekilde tasarlanmıştır. Erkek tasarımcıların hemcinsleri için ürettiği oyunlarda kadınların başrolü aldığı nadiren görülmektedir (Provenzo 1991: 61). Araştırmacılar son zamanlarda, oyunlardaki kadın stereotipler ve azınlıklar ile bunların karakterize edilmesinin ters etkileri üzerine odaklanmıştır (Brenick ve ark. 2007; Dill, Brown ve Collins 2007; Dill ve ark. 2005; Scharrer 2004). Dill, Brown ve Collins (2007), kadınlara karşı şiddeti destekleyen tutumları içeren kadın karşıtlığı ve elektronik oyunlar arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Çok sık tartışılan bir örnek Grand Theft Auto III oyunudur. Bu oyunda oyuncu, kadınlara cinsel uygulamalarda bulunmakta, daha sonra (özel bir davranışla) para kazanmak için onu öldürmektedir (Claro 2007: 5). Elektronik oyunlarda genelde kadın karakter, erkek karakterin amaca ulaşmasında aracı olma görevini üstlenmiştir. Hatta kadınların yardıma ihtiyacı olan *zayıf cinsiyet* biçiminde sunulduğu da gözlenmektedir (Provenzo 1991: 100).

Birçok çalışma (Provenzo 1991; Dill ve ark. 2005; Scharrer 2004), kadınların elektronik oyunlarda aşağı bir biçimde, belli bir stereotipi altında ve nesneleştirilmiş bir biçimde ortaya konulduğunu göstermektedir. Elektronik oyunlarda seksist karakterlere maruz kalan gençlerin, profesyonel kadın ve erkek imajlarına maruz kalan gençlere göre, kadınlar ile ilgili seks efsanelerini kabul etmelerinin daha kolay olduğunu ortaya koymuşlardır. Örneğin; kadınların cinsel zorlanmadan hoşlandıkları, erkeklerin kadınlara cinsel olarak daha sert davranmaları gerektiği ve kadınların *hayır* demesinin çok basit bir kabul etmeme işareti olarak algılanması gibi cinsellik ve şiddet içeren öğeler oyunlarda sıklıkla görülmektedir.

Oyun endüstrisi, klasik cinsiyet tipleri ile ilgili stereotipleri donanım ve yazılımları güçlendirip ortaya koyarak kızları oyunlara çekmeye çalışmaktadır. ESRB Game Ratings, sisteminde bulunan 15003 elektronik oyundan 1199 tanesinin cinsel temalar içerdiği görülmektedir (<http://www.esrb.org>). Her geçen gün cinsel temalar içeren oyunların daha fazlaştığı ve bu oyunların internet ortamında gittikçe yayıldığı görülmektedir.

1.1.4.1.4. İdeoloji, Propaganda ve Irkçılık

Aynı zamanda bu araştırmalardan bazıları azınlıkların da elektronik oyunlarda belli bir stereotipi altında gösterildiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Dill ve ark. (2005), Orta Doğuluların elektronik oyunlarda şiddetin hedefi olarak aşırı derecede temsil edildiğini ortaya koymuşlardır. Burgess ve ark. (2007), Afrikalı-Amerikalıların, elektronik oyunlarda, “atlet”, “gangster” veya “katil” olarak temsil edildiklerini ve diğer ırktan kişilere göre daha fazla silah kullandıklarını tespit etmişlerdir. Buna ek olarak, çoğu Asyalı kadın, saldırgan olmayan güzellikte ve çoğu Asyalı erkek (%75’i) savaş sanatlarından birini kullanır şekilde gösterilmektedir. Sonuç olarak, Afrikalı-Amerikalı karakteri içeren bir elektronik oyunu oynamak Afrikalı-Amerikalı karaktere sahip olmayan elektronik oyunları oynamaya göre şiddet uyarılarını daha fazla arttırdığını göstermektedir (Burgess ve ark. 2007, akt. Dill 2007: 5)

Elektronik oyunların sosyolojik etkilerinin dünyada ve Türkiye’de yoğunlaştığı öncelikli kitle genç kuşaktır. İdeolojik oyunların halka açılmış örnekleri büyük olasılıkla internet üzerinden yayılmış çeşitli ırkçı ve milliyetçi oyunlardır. Bu oyunlar genelde belli bir etnik grubu hedef alır ve oyuncuya bir “etnik temizlik” yapma şansı verir. Oyundaki tehlikenin ve şiddetin derecesi ve formu oyundan oyuna değişkenlik gösterir. Bu oyunları ayrımcı grupların ya da başka organizasyonların internet sitelerinden ilave materyalle (müzik, doküman vs) indirmek oldukça kolaydır. Söz konusu oyunlarla ilgili en büyük risk, ırkçı ideolojilerini eğlenceli, yaratıcı ve komik bir şekilde gençlere empoze etmeleri ihtimalidir. Aşırı müzikler

ve metinler sadece sınırlı bir kesim arasında yayılabilirken, benzeri internet oyunları ve taşıdıkları olumsuz mesajlar çok daha hızlı yayılabilmektedir.

İdeoloji ve ırkçılık barındıran oyunlara baktığımızda; 2000 yılında piyasaya sürülmüş *Kz Manager Millennium* isimli oyun en eski ırkçı oyunlardan biridir. Hamburg'daki bir toplama kampının lideri olarak, toplanan gruplara karşı zehirli gazlar kullanılırken, fiziksel işkence uygulamaktan da kaçınılmıyor; *Kaboom* adlı oyunda nefret dozajı iyice artmış ve oyunda amacınız kendinizi bir canlı bomba olarak, en fazla sivil öldürmektir. *Hitman 2* adlı oyunda ise amaç keskin nişancı olarak, kilisede görevli fanatik bir rahibi öldürmektir. Son zamanlarda oyuncuların çok tercih ettiği Microsoft Age of Empires III oyununda da görsel olarak hakaret ve ırkçı söylemlere rastlanmaktadır. Aşırıçılık içeren oyunların yayılması için, editörlerinin oyuncuya oyunun grafiklerini ya da başka ayarlarını değiştirme izni vermesi ile oyuncu kendini ifade etme fırsatı bulmaktadır.

1.1.4.1.5. Argo Kullanımı

Elektronik oyunların içerikleri incelendiğinde, metin ve ses öğelerinde argo kullanımının çok sık olduğu görülmektedir. Argo kullanımı, hoş olmayan, kırıcı, incitici, cinsel içerikli sözler ve metinlerle oyunların içine girmiştir. Belli kelime ve cümleler, bütün olarak oyun topluluğuna taşınmış ve popüler olmuştur. Buna rağmen oyun argosu ve terminolojisi, internet argosunda daha fazla ortak noktaya sahiptir. Bazı terimler oyundaki olayları, oyunların kendilerini veya bir yönünü tanımlamak için kullanılır. Özellikle çevrimiçi oyunlar olmak üzere çoğu oyun, kendi topluluklarının oluşturduğu, oyun içindeki özel olayları, durumları, hareketleri veya insanları açıklayan uydurma dil gruplarına sahiptirler.

Çevrimdışı oyunlarda, argo kullanımıyla sıklıkla karşılaşmaktadır ama bu tür oyunlarda etkileşim karşılıklı diyaloglar şeklinde olmadığından oyuncu direk karşılık veremez. Dolayısıyla *Çevrimiçi* oyunlarda ise etkileşim genellikle kişiler ve gruplar arasında olmaktadır. Çevrimiçi oyunlarda mail, chat ve özel yazılımlar aracılığıyla kişiler birbirleriyle diyaloglara girebilmektedirler. Bu diyaloglar

sırasında argo kullanımı söz konusu olduğunda, süreç karşılıklı olarak devam etmekte ve bazen oyun olmaktan çıkıp, olumsuz etkileri gerçek yaşantıya aktarılabilir.

Kullanılan dil ile kültür arasındaki farklılıklar elektronik oyunlarda kullanılan terminolojinin farklı yorumlanmasına neden olur. Dolayısıyla argo kullanımının derecesi ve algılanış biçimi kişiden kişiye değişebilir. Özellikle son zamanlarda piyasaya sunulan elektronik oyunların içerisinde argo kullanımına sıklıkla rastlanmaktadır. Bu oyunlardan biri olan ve 2007 yılında Türkçe sürümü satışa sunulan *Crysis* oyununun içerisinde argo kullanımına oldukça sık rastlanmaktadır. ESRB Game Ratings sisteminde içeriğinde kötü dil kullanımı bulunan oyunların sayısına baktığımızda; 15003 elektronik oyundan 1612 tanesinde kötü dil kullanıldığı görülmektedir (<http://www.esrb.org>).

1.1.4.2. Elektronik Oyunların Olumlu Sosyal Etkileri

Araştırmalar daha çok elektronik oyunların insanlar üzerindeki olumsuz etkilerine yönelmiştir. Elektronik oyunlar amaçlarına ve içeriklerine göre belli bilgi ve becerilerin öğrenilmesinde etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Olumlu içeriğe sahip oyunlar, olumlu etkiye de sahip olarak bulunmuşlardır. Örneğin, dansla ilgili elektronik oyunları oynamak, çocuklara kilo kaybetmede yardımcı olabilmektedir. (Konami'nin Dans Versiyonu 2007; O'Hannon 2007; Epstein ve ark. 2007: 130).

Kötü olarak nitelendirdiğimiz, birçok elektronik oyunun insanlar üzerinde olumlu etkileri de gözlenir. Oyunun olumlu ya da olumsuz etkisi, oyunlardaki mesajların nasıl algılandığı ile yakından ilişkilidir. Elektronik oyunlar, yeni öğrenme biçimleri oluşturmada önemli heyecan verici yöntemler ortaya koyabilir ve bireyler üzerinde olumlu davranış geliştirme aracı olabilirler. Örneğin, şiddet içerikli olmayacak şekilde düzenlenmiş olan *Myst* elektronik oyunu problem çözme becerilerini geliştirmekte ve keşfetme ile öğrenmede yeterliliği arttırmaktadır. Oyunların içindeki etkileşimli metinsel ve sesli ortamlar, yabancı dil gelişiminde etkili olmaktadır. Tarihi, coğrafi, fiziki, kültürel bilgileri de içeren oyunlar, bilgilerin

güvenirliliğine bağlı olarak öğrenmenin gerçekleşmesini ve olumlu davranış geliştirilmesini sağlayabilmektedir.

1.1.4.2.1. Motivasyon ve Eğitim

Geçmişteki elektronik oyunlar, değersiz aktiviteler olarak düşünülürken, kültürel değişim eğitimdeki tutumlara ve öğrenme potansiyellerine de etkide bulunmuştur. Sonuçta eğitim uzmanları ve araştırmacılar, bu yeni kültürel fenomenle çalışmaya başlamış ve birçok soru sormuşlardır (Kirriemuir ve McFarlane 2004: 5-6; Claro 2007: 2):

1. Oyun oynama süreci esnasında ne oluyor ve eğitim sektörü bu süreçten ne kadar yararlanıyor?
2. Elektronik oyunlar formal öğrenme için bir araç olarak kullanılabilir mi?
3. Elektronik oyunların hangi özellikleri ve içerikleri, öğrenme programı ve uygulamalarında kullanılabilir?

Özellikle elektronik oyunlarda, alışkanlıkları pekiştirmeyi amaçlayan bir plan üzerinde, olumlu pekiştirmeler çoğunlukla kullanılır (Braun ve Giroux 1989: 103; Dill ve Dill 1998: 424). Motivasyon ve duygunun Güçlendirme Teorisi (örn. Brehm ve ark. 1983; 19-21) bir zorluk durumunda, enerji ve çabanın aktarımının çok yüksek olmasını amaçlamaktadır. Bunun için başarılı muhtemel görevler ödüllendirilir. Elektronik oyunlar, çok yüksek motivasyon gerektiren görevlerde, motivasyon teorisinin özelliklerini içermesi bakımından güzel bir örnektir (Dill ve Dill 1998: 411).

Gentile ve Gentile (2008: 23) elektronik oyunları *örnek öğretmenler* olarak adlandırmaktadır. Buna yönelik olarak, elektronik oyunların eğitim amaçlı yedi ayırıcı özelliği aşağıda verilmiştir;

1. Uyumlaştırılabilir zorluk bölümleri ile birlikte açık konular,
2. Uygulama ve dönüt ile birlikte aktif öğrenme,

3. Uzmanlık kazanmak için yüksek düzeyde çalışma,
4. Dışsal ve içsel motivasyon,
5. Geçmiş öğrenmelerle bağlantılı olarak zorluk derecesini arttırma,
6. Ayrı uygulamalara karşı, bunların birleşik uygulamalarına yakınlık,
7. Öğrenme farklı problem ve durumlara uygulanabilir.

Oyunun çocuklar için oldukça önemli bir öğrenme aracı olduğu bilinmektedir. Oyun, çocuk için ciddi bir uğraş ve değerli bir aktif öğrenme yoludur. (Zembat ve ark. 1999: 19). Yapılan çalışmaların birçoğu, pedagojik açıdan elektronik oyunların eğitim-öğretim sürecinde destekleyici bir yanı bulunduğunu açıklamaktadır. Elektronik oyunların görsel zekayı, simgesel becerileri, görsel dikkat becerilerini arttırma (Greenfield ve ark. 1994: 59-85) özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerde eleştirel düşünme, problem çözme (Pivek ve ark. 2004) ve yaratıcı düşünmede de (Ekiz 2005: 13) araç olarak kullanabileceğimiz sonucuna ulaşılır. Bireysel öğrenme, çoklu zeka gibi güçlü öğrenme ilkelerinin çoğunu içinde barındıran elektronik oyunlar, etkileşimli olma özelliği ile eğitimde kullanılabilirliğini göstermektedir.

1.1.4.2.2. Sosyal İletişim Becerisi

Bilgisayarın ve internet ortamının hayatımıza girişi ile beraber elektronik oyunların iletişim teknolojileriyle etkileşimi sonucunda yeni tür oyun modelleri yaşamımıza dahil olmuştur. İnternet ve sanal gerçekliğin oluşturduğu yeni ortamlar, tarihte toplulukların inşa sürecindeki açıklamalarının farklılaştığı bir dönüm noktasıdır (Poster 1995: 35). İnternet teknolojisinin gelişimiyle birlikte piyasaya sürülen sanal oyunlar, önceleri sadece sınırlı sayıdaki oyun bağımlılarına hitap ederken günümüzde eğlence endüstrisinin bir kolu haline gelmiştir (Castronova 2006: 5). Elektronik oyunlar, zaman ve mekan sınırlarını aşarak birey-birey ve birey-grup iletişimine izin vererek, etkileşimli olma özelliği sayesinde grupların aynı anda karşılıklı iletişimini, tıpkı yüz yüze iletişimde olduğu gibi kolaylaştırmaktadır. Bireyler elektronik oyunlar aracılığıyla, çıkarları ve görüşlerine göre gruplar oluşturarak, sosyal bir bağ kurarlar. Sosyal bir bağ kurulup bir araya gelindiğinde,

karakterler gerçek dünyada tecrübe ettikleri bir araya gelme kültürünü, sanal dünyaya taşırlar (Field, 2006:146).

Juul (2003: 8), elektronik oyunların kurgusal dünyalar sunan temsili bir tür olmaktan öte, kurallar ve sistemler oluşturan, aynı zamanda insan ilişkilerini estetik etkiyle yapılandıran bir sanat biçimi olduğunu ileri sürmektedir. İlişkiler aslında yine gerçek hayattaki gibi tamamıyla yaratılmış sanal ortak ilgi alanları, dış görünüş, tüketim alışkanlıkları ile etkileşim içinde şekillenir. Etkileşim sürecinde, ortama toplumsal ve kültürel olgularda taşınır. Bu olgular, katılımcının toplumsal cinsiyetinden, yaşından, dinsel inancından, belli bir mezhebe bağlılığından, sosyal-kültürel sermayesinden, toplumsal statüsünden ve yaşam deneyimlerinden kaynaklanan, dünyayı ve yaşamı siyasal olarak anlamlandırma biçimleriyle doludur (Binark 2005: 123).

Elektronik oyun oynama, bugünün gençlerinin yaşamlarında önemli bir aktivite ve bütün olarak artan bir kültürdür. Seksenli yıllardan itibaren yaygınlaşan elektronik oyunlar, günümüzde bir aile aktivitesi haline gelmeye başlamıştır. Örneğin; A.B.D.' deki ESA şirketine göre ortalama oyun oynama yaşı 33' tür ve ailelerin %80'i çocuklarıyla beraber elektronik oyun oynadıklarını ve %66'sı elektronik oyunlarının aile ilişkilerini daha da yakınlaştırdıklarını belirtmektedirler (ESA 2007:1; ESA 2006: 6-7).

Oyunlar bireylerin öğrenme ve sosyalizasyon sürecinde etkin rol oynadığından, toplumun genel kültür yapısını oluşturmada önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda içinde buldukları kültürün küçültülmüş kontrol sistemleri olarak görülebilirler (Durlu 1996: 26). Gelişen medyanın, etkili ürünlerinden biri olarak gösterilen elektronik oyunlar artık sadece eğlence ortamı olmaktan çıkmış, cinsiyetler ve yaş grupları arasında etkileşim biçimi haline gelmiştir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda elektronik oyunlar kitlelerin, yaşam tarzının yönünün çizilmesinde belirleyici olduğu söylenebilir.

1.1.4.2.3. Sanal Ortamda Deneyim

Teknolojik gelişmeler elektronik oyunların yapıları dahilinde temsil ettikleri ortamı yansıtır hale getirerek yeni bir dünya ve alternatif bir gerçeklik yaratır. Bunun sonucu olarak aklın ürünleriyle dünyayı yeniden kurma kapasitemizin artmasıyla gerçeklik kavramının yön değiştirmesi söz konusu olur (Robins 1999: 35). Oyuncunun etkin katılımıyla kurgulanmış olan, gerçeğin yerini alır ve oyuncu ortamın parçası haline gelir. Sanal alanın çekici olmasının nedeni aslında uzak, dokunulmaz ve kurgusal bir yer olması ve düşlerin içinde rahat edeceği alternatif bir dünya olarak görülmesidir. Sınırlılıkları ve kusurlarıyla şu anda ve burada olan gerçeğin yerini alabilme potansiyelinden söz edilmektedir (Robins 1999: 37).

Oyunun sunumunda masalsı öğelerin kullanılması soyut bir oyunu somutlaştırabilir. Oyuncunun fantezi kurarak oyunda sunulandan daha fazlasını zihninde oluşturmasını sağlayabilir (MMG 2005; Prensky 2001b). Elektronik oyunların ayrıca görsel zekâyı, simgesel becerileri, görsel dikkat becerilerini artırdığı belirtilmektedir (Greenfield ve ark. 1994: 59-85). Dolayısıyla, elektronik oyunlarda yer alan ve hızlı bir şekilde karar vermeyi gerektiren problemler, çocukta problem çözme becerisinin gelişmesine katkıda bulunabilir (Oktay 1999: 244- 245).

Elektronik oyunlar artık birer eğlence araçları olmaktan daha fazlasını ifade etmekte ve gerçek yaşamın yansıması haline gelerek, insanların yaşamlarında etkin bir rol almaya başlamıştır. Elektronik oyunlar bizlerin daha iyi birer çalışan olması için çalıştığımız platformlardır ve buradaki iş, gerçek yaşamda yürütülen işe büyük ölçüde benzemektedir (Yee 2006: 70). Kişiler kimi kez gerçek yaşamda elde ettiği tüm beceri ve etkileme gücünü, bir anlamda kültürel sermayesini sanal alemde kullanmaktadırlar.

1.1.4.2.4. Duygu Boşalması

Elektronik oyunlarla ilgili bir başka bakış açısı, insanların gerçeği ve fantastik olanı ayırabilme becerisi olduğunu açıklamaktadır. Bu bakış açısına göre,

şiddet içerikli elektronik oyun oynamanın öfke ve diğer negatif duygularla başa çıkmada etkili olduğu görülmektedir. Bu görüşün arkasında ise *Arınma (Catharsis) Teorisi* yer almaktadır. Bu teoriye göre elektronik oyun oynamak, saldırganlığın ortaya çıkmasını engellemede veya saldırgan tutumlardan kurtulmada kullanışlı olabilir (Emes 1997: 413).

Crawford (2002: 2)'a göre oyunlardaki şiddet oyuncunun aciliyet duygusunu geliştirir ve aynı zamanda ileri derece şiddet duygusunu dengeler. Oyuncuya şiddeti suç işlemeden yaşattırır. Oyuncu için suçun tanımı bulanıklaşmakta ve suçun karakteri değiştirmektedir. Buna bağlı olarak, açıklanan durumlarla birebir aynı olmasa da iki tip çözüm ortaya konulmuştur (Claro 2007: 5);

1. Bu görüşlerden birisi yetkili makamların ya da bu konuyla ilgilenen özel birimlerin oyunları veya onlarla bağlantılı bölgelerin kontrol edilmesini üstlenmesi gerektiğini savunmaktadır.

2. Diğer bir görüş de anne babalar ve öğretmenlere çocukları ile öğrencilerini oyun oynarken nasıl kontrol edeceklerine dair rehberlik desteği sağlamak konusunda çalışmalarını gerektiğini belirtmektedir.

1.1.4.2.5. Fiziksel ve Duyuşsal Beceri

En iyi el-göz koordinasyonu elektronik oyun oynamadaki artış ile ilişkilidir. Örneğin Griffith ve ark.'nın devinimsel görevleri inceleyen ölçme aracı ile yapmış oldukları çalışmada, elektronik oyun oynayanların en iyi el göz koordinasyonuna sahip oldukları bulunmuştur. Drew ve Waters, aynı zamanda el-göz koordinasyonu ile artan elektronik oyun oynama oranı arasında, el becerisi ve hareket zamanı kadar iyi bir ilişki bulunmuştur (Dill ve Dill 1998: 425).

Juul (2005), sanal dünyada sağlanan sanal deneyimlerle formal kuralların nasıl kaynaştırıldığını ortaya koymuştur. İşbirlikçi Oyun Teorisi gibi farklı teoriler, teste tabi tutulabilir çünkü elektronik oyunlar doğal deneyler için bir ortam üretebilir. Dikkatli şekilde kontrol edilen deneysel bir ortamda birçok katılımcı elektronik

oyunlar aracılığıyla gözlenebilir (Castronova 2006: 5). Bu açıdan bakıldığında, oyunlar insan aktivitesini daha iyi anlamada ve keşfetmede tek bir ortam sağlayabilir.

1.1.5. Elektronik Oyun Çeşitleri ve Oyuncu Tipleri

Elektronik oyunların, oyun tasarımcıları tarafından kişisel deneyimleri ve piyasa ihtiyacının durumuna göre tasarladıkları yönünde giderek artan derecede kanıt vardır. Buna ek olarak sıklıkla tartışılan konu oyun tasarımcılarının kendileri için oyun tasarladıklarıdır (Kerr 2006, Dovey ve Kennedy 2006, Pearce 2002). Elektronik oyun tasarım süreci genelde şu bölümlerden oluşur: yapı tasarımı, üretim öncesi, üretim ve üretim sonrası (Kerr 2006; Fullerton ve ark. 2006: 347-358). Süreç modeli oyuncuların sergiledikleri roller üzerine faydalı bir bakış açısı sağlar. Sykes ve Federoff (2006), oyun tasarımcılarının bu bölümlerin hepsinde kullanıcı merkezli oyun tasarım tekniklerini kullanarak büyük kazanımlar elde edebileceklerini belirtmişlerdir.

Genel olarak elektronik oyun tasarımcıları oyuncuların cinsiyetleri ve yaşam tarzlarından hareketle oyunu tasarlamaktadırlar. Oyuncuların elektronik oyun tercihlerinde ise cinsiyet ve yaş gruplarının yanı sıra, Brenick ve ark. (2007)'larına göre kültürlerinin de etkisi vardır.

1.1.5.1. Elektronik Oyun Çeşitleri

Teknolojik gelişmelere paralel olarak, oyunların yapıları da zamanla geliştirilmiştir. Zamanla arz-talep ilişkisi de göz önünde bulundurularak, oyun çeşitliliği de arttırılmıştır. Oyunlarla ilgili çalışmalarda geniş kitlelere hitap edecek oyun stilleri geliştirilerek, oyunların çekiciliği arttırılıp daha çok kişiyi etkilemesi amaçlanmaktadır. Hedef kitlelerin oyun oynamaya ve oyunu satın almaya ne kadar yatkın olduğu da oyunların gelişiminde etkilidir. Sims ve Popomundo gibi özellikle kızlardan oluşan kitleleri olan oyunlar keşfedilip geliştirilene kadar oyun pazarındaki kızların yeri belli değildi. Oyun geliştiricileri, amaca ve kitleye yönelik oyunlar geliştirip bu oyunların pazarlanmasını amaçlarlar ve bu doğrultuda da oyun çeşitliliği

zamanla artar. Oyunları içerikleri ve amaçları doğrultusunda incelediğimizde bunları oynayan kitlelerde de farklılıklar göstermektedir.

Elektronik oyun türleri belirlenirken, sınıflandırmada oyunların içeriği ve oynanış tarzları esas alınır. Bu sınıflandırmalarda her zaman tutarlı veya sistematik bir yol izlenmemiştir. Bunun nedeni kriterlerin, ayrımı yapan kişi ya da kuruma göre farklılık göstermesidir. Buna rağmen dünya genelinde benimsenmiş tür kalıpları da mevcuttur.

1.1.5.1.1. Oyunların Stillerine Odaklanan Sınıflama

Elektronik oyunların yapıları gün geçtikçe gelişmekte ve bu gelişim içeriklerine de yansımaktadır. Elektronik oyunlar stil ve içeriklerine göre farklı kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler de araştırmacılara göre değişmektedir. Örneğin Leonard (2006: 83) oyunları; sosyal, politik, ekonomik özellikler olmak üzere belli kategorilere ayırmıştır. Bu kategorilerde genel olarak, şiddet, düşsel, askeri, öyküler ve sağlık temaları içeren öğeleri barındırmaktadır. Literatürde genel olarak bilgisayar oyunları, stil ve içerdikleri öğelere göre; 1.Eğitsel Oyunlar, 2. Simülasyonlar, 3.Spor oyunları, 4. Strateji Oyunları, 5.Hareket ve Macera Oyunları 6. Şans ve Bulmaca oyunları olmak üzere altı grupta incelenmektedir.

1.1.5.1.1.1. Eğitsel Oyunlar

Değişen teknoloji, onu kullanan, ona maruz kalan bireylerin duyu ve fonksiyonlarının, algılama ve düşünme alışkanlıklarının, öğrenme yöntemlerinin değişmesine neden olmaktadır (Severin ve Tankard 1992, Griffin 2000, Erdoğan ve Alemdar 2002). Prensky (2002) 'nin dijital yerliler olarak adlandırdığı teknoloji çağında doğup büyüyen neslin önceki nesilden farklı olan bilişsel yapısı, ilgi ve alışkanlıkları elektronik ortamlardaki oyunların mantığı ile uyumaktadır.

Eğitsel oyunlarda, oyun döngüsü oyuncunun eylemiyle başlar. Oyuncunun eylemine yanıt sistem tarafından geribildirimler yoluyla gelir. Oyuncu bu şekilde

oyundaki yapıyı keşfetmeye ve keşfettiği yapıya uyum sağlamaya başlar. Oyun döngüsüyle öğrenme çıktıları arasında bağın kurulduğu sorgulama süreci, oyuncunun oyunda öğrendiklerini gerçek yaşama uyarlamasını, uygulamasını içerir (Garris, Ahlers ve Driskell 2002: 457). Sorgulama sürecini izleyen öğrenme çıktıları, genel olarak motor becerileri, bilişsel ve duyuşsal özellikler olarak sıralanabilir. Motor becerileri, oyuncunun zihinsel etkinliklerini eyleme dönüştürebilmesi için gereklidir. Günümüz eğitsel oyunlarına örnek olarak; *SimCity*, *Civilizatio*, *The SimsMath Blaster*, *Pajama Sam*, *Castle of Dr. Brain*, *Oregon Trail*, *Logical Journey of the Zoombinis*, *Phoenix Quest* verilebilir.

1.1.5.1.1.2. Simülasyonlar

Bir köken ya da gerçeğin modeller aracılığıyla türetilmesine hipergerçeklik ya da simülasyon denir (Baudrillard 2003: 11). Simülasyon oyunları gerçekçiliğe dayanır ve gündelik hayatta yaşanamayan bir deneyimin, gerçekçi bir şekilde oyuncuya yansıtılmasını sağlamaktadır. Gündelik hayattaki fizik kanunlarına göre uyarlanan simülasyonlar, oyuncunun gerçek hayatta ve gerçek araçlarla hata yapma olasılığını azaltır.

Simülasyon eğlence sektörüne ve oyunlara girerken fen kuralları esnetilmiştir. Çünkü her zaman doğanın kontrolünde gerçekleşen deneyimler insanları sıkışmış ve doğasal deneyimin zorlukları eğlence yapısını bozmuştur. Simülasyonlar, gerçeğin sanala aktarılmasındaki eğlenceli yanlarından dolayı, bu araçlara karşı hayranlık duyan bir kitle tarafından alınmış ve oynanmışlardır. Oyun tasarımcıları, simülasyonun daha zevkli hale gelebileceğini düşünerek, oyun konusu ve simüle edilenler yelpazesini oldukça genişletmişlerdir. Günümüz Simülasyon oyunlarına; *Sims Serisi*, *CivCity* örnek olarak verilebilir.

1.1.5.1.1.3. Spor Oyunları

Spor oyunları reflekse ve zamanlamaya dayalı konsantrasyon gerektiren oyunlardır. Bu oyunların örnekleri incelendiğinde kullanılan arabirimlerinde bir tür

spor haline dönüştüğü görülebilir. Oyuncunun motor becerisi ne kadar iyi ve arabirimleri ne kadar hızlı kullanabilirse o kadar başarılı olur. Oyunlarda duyu organlarının birbirleriyle iyi koordine edilmesi, zihinsel hesaplamaların yapılıp motor becerilerle desteklenmesi gerekir. Bir basketbol oyununda, zamanlama ve önceki parametrelere bakılarak program tarafından topun gidebileceği mesafe ve açı hesaplanır. Oyuncu tarafından doğru zamanda, doğru açı ve hızla atılan top hedefe ulaşır.

Spor oyunlarının içinde, araç yarışlarının büyük bir oyuncu kitlesi vardır. Özellikle erkeklerden oluşan kitle, oyunlar sayesinde yasal engellere takılmadan heves duyduğu araba, motosiklet, uçak gibi araçları oyunun kendi kuralları ya da oyuncunun oluşturabildiği kurallar çerçevesinde kullanabilmektedirler. Günümüz Spor oyunlarına; *FIFA Serisi*, *Pro Evolution Soccer*, *UEFA Şampiyonlar Ligi Serisi*, *F1 Challenge*, *Need For Speed* örnek olarak verilebilir.

1.1.5.1.1.4. Strateji Oyunları

Strateji oyunlarında temel amaç verileri ve araçları doğru kullanarak yapılar oluşturmak, bu yapılarla rakibi yenmektir. Strateji oyunlarında, Satranç ve Go gibi masa oyunlarının mantıkları aynen kullanılarak bir evren oluşturulmuştur. Sıra temelli olan Satranç ve Go oyunlarında oyuncular sıra ile birimlerini konumlandırarak rakibi yok etmeye çalışmışlardır. Geliştirilen strateji oyunlarının mantığı zamanla sıra temelli olmaktan çıkarak yapay zeka unsurları göz önünde bulundurularak, üstünlük sıralamasına dönüşmüştür. Gelişen oyun motorları ile şematik birimler hareket kazanmış, yapay zeka yazılımları ile de canlılık sanısı yaratılmıştır. Günümüz Strateji oyunlarına; *Realms of Mayhem*, *Star Craft*, *Age of Empires*, *Cossacks*, *Rise of Nations*, *Red Alert* ve *Total War* örnek olarak verilebilir.

1.1.5.1.1.5. Aksiyon/Macera Oyunları

Aksiyon/Macera oyunları, çeşitli aksiyon öğeleriyle, macera türünü birleştiren bir oyun türüdür. Üç boyutlu ortam sadece aksiyonun hakim olduğu,

oldukça popüler oyunları da mümkün kılmıştır. Öyküsünden arındırılmış çoğu macera oyununun, çok kişinin oynayabildiği ve sadece birbirlerini veya takım halinde bilgisayarı yendiği versiyonları mevcuttur.

Oyuncunun sürekli etkileşim içinde olduğu ve güdülenmenin sağlandığı *geri besleme* aralığı düşük olan bu oyunlarda, oyunun içinde zamana karşı yarış ve etkileşim çok önemlidir. Etkileşimin yoğun olduğu aksiyon/macera oyunlarında, bağımlılık ve oyuncunun oyunun içerisindeymiş gibi hissetme duygusu diğer oyunlara göre daha fazladır. Bu tür oyunlar, oyun dünyasında daha çok yer kaplamaktadır ve genellikle bir hikayenin çerçevesinde ilerleyen yapılardır. Daha çok tarihsel, sosyal ve kültürel yapıları barındıran oyunlar akış diyagramlarıyla oyuncuyu bağlayıp amaca ulaşmaları için etkileyerek oyunda sürekliliği sağlamaktadır. Günümüz aksiyon, macera oyunlarına; *Half-Life, Counter Strike, Call of Duty, Quake, Medal of Honor, World of Warcraft, Knight Online* ve *SilkRoad Online* örnek olarak verilebilir.

1.1.5.1.1.6. Şans ve Bulmaca Oyunları

Bilgi ve zeka geliştirici, yetenek ve maharete dayanan oyunları kapsar. Bu oyunlardan bazıları, sanal ortamlarda kumar amacıyla oynanmaktadır. *Online Sanal Kumarhaneler* aracılığıyla oyuncu, ortamdaki diğer oyuncularla etkileşim içinde oyunu oynamaktadır. Şans ve bulmaca oyunlarına *Tetris, Solitaire, Hearts, Sudoku, Satranç, Puzzle* ve *internet üzerinde oynanan şans oyunları* örnek verilebilir.

1.1.5.1.2. Oyuncu Sayısı ve Etkileşime Odaklanan Sınıflama

Bugünlerde çok yaygın olarak kullanılan ve oyunları *bireysel* ve *çoklu* oyunlar olarak iki kategoriye ayıran bir sınıflamanın kullanımı giderek artmaktadır. Newman, etkileşimi kişiler arasındaki ilişki çerçevesi üzerine kurarak, elektronik oyunlarla bağlantının esaslarını sıkça kullanan çevrimiçi (*online*) ve çevrimdışı (*offline*) olarak oyun türlerine uyarlamıştır (Newman 2002, akt.Cover 2004: 187).

1.1.5.1.2.1. Çevrimiçi (online) Oyunlar: Ağ üzerinde çok kişiyle oynanan oyunlar çevrimiçi olarak nitelendirilmektedir. Çevrimiçi oyunlardaki kişiler arasında sosyal etkileşimde gerçekleşir. Özellikle bu oyunlarda eğitimciler Çoklu Kullanıcılı Çevrimiçi Rol-Alma Oyunlarının (MMORPG) eğitimsel avantajlarını fark etmektedirler.

Gruplar ve bireyler arasında oynanan, çok kullanımlı sanal oyun ortamları (MUD) genelde rol oynamaya dönük tasarımlardır (Van Dijk 2004: 156). Devasa oyunculu çevrimiçi rol yapma oyunu, dünya üzerinden binlerce insanın internet üzerinden oynadığı oyunlara verilen addır. Bir çevrimiçi rol yapma oyununda oyuncular hayal gücüyle yaratılmış gerçek dışı bir dünyada kendilerine belirli karakterler seçerek onu geliştirmek ve belirlenen amaca ulaşmak için oynarlar. Bu amaç yalnızca verilen görevleri birlikte yapmak olabileceği gibi ırklar savaşı gibi bir görev de olabilir. Genellikle oyundaki amaç değişik olsa dahi oyuncuların amacı bir karakteri yapabileceğinin en iyisi yaparak sanal dünyanın birincisi olmaktır. Kullanıcılar oyun dünyasını gerçek zamanlı 3D grafikler içinde görmektedirler. Çevreyle ve birbirleriyle etkileşime girmek için arabirimler aracılığıyla yönettikleri bir karakter seçerler. Kullanıcılar arasında iletişim, anlık yazışmalar (chat), simgesel ifadeler ve açıklamalarını ifade eden animasyonlarla sağlanır.

Online oyunlarla ilgili yaş, cinsiyet ve diğer değişkenler üzerinden karşılaştırmalı istatistiklere ulaşmak zordur, ancak nüfusa oranla en fazla *online* oyuncuya sahip olan ülke Güney Kore'dir. Bu ülkede yaşları 8-24 arası değişen gençlerin %80' i *online* elektronik oyun oynamaktadır (Raessens ve Goldstein 2005: 11). ESA' nın yapmış olduğu çalışmada online oyun oynayanların %53'ü erkeklerden %47'si ise kızlardan oluşmaktadır (2007: 9).

1.1.5.1.2.2. Çevrimdışı (offline) Oyunlar: Seyirlik olarak gördüğü herhangi bir bağlantı gerektirmeyen tek kişilik oyunlar ise çevrimdışı niteliktedir. Bu oyunlarda ağ bağlantısı olmadığından dolayı etkileşim oyunla-oyuncu arasında sınırlanmaktadır.

1.1.5.1.3. Eğitimsel Avantajlara Odaklanan Sınıflama

Elektronik oyunlar eğitsel amaçlar analiz edilerek düzenlendiğinde, öğrenciler için daha iyi bir öğrenme ortamı sağlayabilir ve öğrencilerin öğrenme kapasitesi artırılabilir (Pelletier 2005: 7). Egenfeldt-Nielsen (2006: 185–186) elektronik oyunların eğitimsel avantajlarını ortaya koyar ve bunların üç kategoriye ayrılarak ifade edilebileceğini belirtirler.

1.1.5.1.3.1. Eğitimsel Amaçlı Elektronik Oyunlar: Bu oyunlar oyuncuya belli becerileri öğretmeyi, çoğunlukla da cebir, heceleme veya problem çözüme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. *Math Blaster*, *Pajama Sam* ve *Castle of Dr. Brain*, *Quest Atlantis* bu oyunlardan bazılarıdır.

1.1.5.1.3.2. Araştırmaya Dayalı Eğitimsel Elektronik Oyunlar: Bu oyunlar yeni yaklaşımları yansıtmaktadır. Öğrenme sonuçlarına ulaşmak için belli bilgi ve rehberliğe sahiptir. Buna rağmen, hepsindeki ortak özellik bütçe yokluğu ve yeni ticari oluşumlar oluşturmayı tamamlamak için teknik kalite noksanlığıdır. *Oregon Trail*, *Logical Journey of the Zoombinis*, *Phoenix Quest* ve *Global Conflicts: Paletsine* bu oyunlardan bazılarıdır.

1.1.5.1.3.3. Eğlence veya Düşünceye Dayalı Elektronik Oyunlar: Bu oyunlarda eğitimsel amaçlar ikinci planda olmasına rağmen, bu oyunlar gençleri yüksek düzeyde motive etmektedir. *SimCity*, *Civilization* ve *The Sims* gibi.

1.1.5.2. Elektronik Oyunlarda Oyuncu Tipleri

Profesyonel oyun tasarımcılarının ilk olarak kişisel deneyimlerine ve piyasa ihtiyacının durumuna göre hareket ettikleri düşünülmeyle birlikte sıklıkla tartışılan konu oyun tasarımcılarının kendileri için oyun tasarladıklarıdır (Kerr 2006; Dovey ve Kennedy 2006; Pearce 2002: 21). Adams (2006: 15) oyuncularla ilgili anlayışlarının tahmini çalışmalara ve önsezilerimize dayandığını belirtmiştir. Oyun tasarımıyla ilgili son çalışmalara baktığımızda, oyun tasarımcılarının oyuncularla ilgilenmediklerini

söylemek yanlış olur. Tersine, oyuncular sıklıkla farklı durumlarla ilişkili olarak açıklanır.

Oyuncular, oyunlara verdikleri tepkiler, durum farkındalıkları, hareket zamanları ve özellikleri, hafıza kapasiteleri ve diğer bireysel özellikleri dikkate alınarak incelenmeye çalışılmıştır. Bu özellikler bütün bireylerde farklılıklar gösterdiğinden oyuncu tiplerinin ayırımında genelleme yapılamamış ve daha çok oyuncuların psikolojik durumları gözlemlenmeye çalışılmıştır. Oyuncu tiplerine daha genel olarak baktığımızda, oyuncuyu oyun tasarlama ve oynadığı oyun stilleri olarak incelemek daha doğru olacaktır (Sotamaa 2007: 2).

1.1.5.2.1. Pazarlama Açısından Oyuncu

En temel popüler oyuncu ayırımı, *acemi oyuncular* (yeni başlayanlar) ve *uzmanlar* (deneyimli oyuncular) arasında yapılmıştır. Bu sınıflama, genelde oyunun zorluk derecesini belirlemede ve oyuncu için deneyimin türünü çeşitlendirmede ara yüzün değiştirilmesi amacıyla kullanılır (Sotamaa 2007: 2).

Diğer bir sınıflama ise oyunun oynanış süresine göre yapılmıştır. Oyunları oynama süreleri dikkate alındığında oyuncular, *sürekli* ve *ara sıra* oynayanlar olarak sınıflandırılır. Sürekli oyuncular, oyun literatürünün temel elemanları olarak tanımlanırlar ve oyun oynamak artık onların bir yaşam biçimidir, oyunlara yüklü miktarda para ve zaman harcarlar. Ara sıra oyun oynayan bireyler ise daha ayrı bir grup olarak algılanmaktadırlar. Eğlence ve zaman öldürmek için oyun oynarlar, oyun çeşitleri hakkında çok az bilgiye sahiptirler ve oynadıkları birkaç oyun vardır (Bateman ve Boon 2006: 16).

1.1.5.2.2. Oyun Stilleri Açısından Oyuncu

Oyuncular oyunları kendilerine göre algırlar ve oyun içerisinde kendi stillerini yaratıp oyuna karşı tutum geliştirirler. Salen ve Zimmerman (2003: 265-267), oyunun kuralları ile ilişkili oyuncu gruplarını içeren bir oyuncu tipolojisi

tanımlamıştır. *Standart oyuncu*, kuralları izler ve oyunu oynanması istenen amaca göre oynar. *Adanmış oyuncu*, oyunun resmi yapısı üzerinde çalışır ve kazanmak için sıradan olmayan yollar dener. *Sportmen olmayan oyuncu* kuralları izler fakat oyunun ruhuna aykırı bir tutumla şiddet gösterir. *Hilekar*, oyunu kazanmak için oyunun yasal kuralları çerçevesinde şiddet gösterir. *Bozulmuş* oyuncu, sihirli halkanın bilgisini kabul etmez ve oyunu bozmaya uğraşır.

Mulligan ve Patrovsky (2003: 216-220), oyuncular arasındaki ilişkileri ve tutumları değerlendirerek, oyuncuları tanımlamıştır. *Genel oyuncular*, kurallara uyarlar ve oldukça nötr davranışlar sergilerler. *Barbarlar*, canavarları patlatırlar (hile) ve diğer oyuncuların deneyimlerini yerle bir etmekten zevk alırlar. *Kabile üyesi*, kendi küçük topluluğuna odaklanarak diğer oyunculara yardım eder. *Vatandaşlar*, “iyi insanlar” olarak tanımlanır, yeni oyunculara yardım ederler, önemli nedenlerden dolayı kaynaklarını ödünç verirler ve diğer oyuncular için daima güzel sözler söylerler.

Daha çok online oyun tasarımcıları ve oyun bilimcileri arasında büyük etkiye sahip olan oyuncu tipleri *başarılılar, sosyal olanlar, kaşifler ve katiller*’ dir. Bu dört oyuncu tipini tanımlayan Bartle (2003: 127)’ye göre, bütün oyuncular farklıdır ve hepsi farklı davranmaktadır. Buna rağmen, hepsinin kullandıkları genel bir oyun stili vardır. Bu profiller oyuncu davranışını tahmin etmede ve şekillendirmede oldukça kullanışlı olabilirken, oyuncunun yaratıcılığı ve motivasyonunun zengin ekosistemi oyun stillerinin gelişiminde de etkilidir.

1.1.6. Problem Cümlesi

Günümüzde elektronik oyunlar içerdiği mesajlarla, insanların sosyalleşmesinde etkili ortamlar haline gelerek kültürel algılamalar arasında farklılıklar yaratmaktadır. Araştırmada öğrencilerin elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda öğrencilerin, elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeyleri ile; cinsiyet, öğrenim gördükleri okul, sosyo-ekonomik düzeyleri ile ailelerinin eğitim durumu

açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Aynı zamanda araştırmada temel amaca bağlı olarak öğrencilerin oynadıkları elektronik oyun türleri, elektronik oyun oynama düzeyleri, elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeylerine etkileri ve elektronik oyunlar ile medya okuryazarlık düzeyleri çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile ortaöğretim kurumlarındaki 10. sınıf öğrencilerinin elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Temel amaca bağlı olarak şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinin oynadıkları elektronik oyun türleri,
 - a. cinsiyet,
 - b. öğrenim gördükleri ortaöğretim türü,
 - c. elektronik oyun oynama düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinin elektronik oyun oynama düzeyleri,
 - a. cinsiyet,
 - b. öğrenim gördükleri ortaöğretim türü,
 - c. ailelerin eğitim düzeyi,
 - d. yaşamış oldukları çevrenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinin elektronik oyunlara karşı tutumları ,
 - a. cinsiyet,
 - b. elektronik oyun oynama düzeyleri,

c. öğrenim gördükleri ortaöğretim türü,
 d. ailelerin eğitim düzeyi,
 e. yaşamış oldukları çevrenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinin elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeyleri,
 a. cinsiyet,
 b. öğrenim gördükleri ortaöğretim türü,
 c. ailelerin eğitim düzeyi,
 d. yaşamış oldukları çevrenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri,
 a. cinsiyet,
 b. öğrenim gördükleri ortaöğretim türü,
 c. ailelerin eğitim düzeyi,
 d. yaşamış oldukları ilin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

6. Ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinin elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeyleri, medya okuryazarlık düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.1.8. Araştırmanın Önemi

Bilişim teknolojilerindeki değişim ve gelişim insanları bilgi ve iletişim teknolojileri ile etkileşim sürecine sokmuştur ve bu etkileşim süreci her geçen gün daha yoğun bir hale gelme eğilimi göstermektedir. İnsanların bilgi ve iletişim teknolojileri ile iletişimi, insanların birbirleriyle ve çevreleriyle iletişimine yeni bir boyut kazandırmıştır.

Teknolojik gelişmeler çoğunlukla insan yaşamını kolaylaştırmaya yönelik olmakla birlikte, kullanım biçimine bağlı olarak bazı olumsuz sonuçlarla da karşılaşabilmektedir. Kullanım biçimine bağlı olarak olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurabileceği öne sürülen teknoloji ürünleri arasında elektronik oyunlar da bulunmaktadır. Özellikle son yıllarda çocukların elektronik oyun oynama taleplerinde ve bu etkinlikler için ayırdıkları zamanlarda önemli bir artış görülmektedir. Elektronik oyunlar gelişen bilgisayar teknolojisinin de etkisiyle, dünya üzerinde milyonlarca insanın içerisine dahil olduğu büyük bir sektör haline gelmiştir.

Teknolojik gelişmelere paralel olarak, insanların teknolojiyi algılama ve faydalanma biçimleri de farklılıklar göstererek kavramlara yeni boyutlar getirmektedir. Teknolojinin kaydettiği ilerlemeler sayesinde oyun kavramı da değişmiş, elektronik oyunlar hayatın bir parçası olmuş ve gerçek dünyanın sanal ortama aktarılması ile daha farklı boyutlara ulaşmıştır. Buna paralel olarak da oyun bağımlılığı artmış ve birçok insanın gününün büyük bölümünü bilgisayar başında sanal bir dünyada geçirmesine neden olmuştur.

Literatürde oyunların yararları ve zararları olduğunu iddia eden çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle şiddet unsurları içeren oyunların bireylerde agresif davranışlara neden olup olmadığı, elektronik oyunlarının bağımlılık yapma olasılıkları ve yine elektronik oyunları sıklıkla oynayan bireylerin karşılaşabilecekleri sağlık sorunları araştırma yapılan konulardandır. Bunun yanında oyunların yararlı özelliklerinin de göz ardı edilmemesi gerektiği belirtilmektedir. Bireylerde kritik düşünme, görsel hafıza gelişimine katkısı ve kalıcı öğrenme ortamı yaratmak gibi yararları da sebep olabileceği belirtilmektedir.

Günümüzde her yaşta insanın elektronik oyunlara karşı ilgisi gittikçe artmakta ve bu oyunlara karşı bağımlılıklar söz konusu olmaktadır. Özellikle ergenlik dönemi, bireylerin elektronik oyunlardan en çok etkilendiği dönemlerden biridir. Ortaöğretim kademesine denk gelen bu gelişim aralığında bireylerin elektronik oyunları ve bu oyunların vermiş olduğu mesajları algılama biçimleri önemlidir.

Ergenlik psikolojisi, saldırganlık, depresyon ve yalnızlıkla ilgili pek çok inceleme, araştırma ve gözlemler yapıldığı halde, ülkemizde elektronik oyunların etkileri üzerine kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. İnsanlar elektronik oyunların çocuklar için iyi mi kötü mü olduğu konusunda endişe ederler. Bunun cevabı karmaşıktır. Elektronik oyunlar kimin, neden, nasıl, nerede, “ne zaman, ne kadar oynandığına bağlı olarak hem iyi hem de kötü olabilir (Smith 200: 72)”. Elektronik oyunlarla ilgili yapılan araştırmalar bireylere karar vermede yol gösterici olacaktır.

Çalışma, elektronik oyun oynamaya yönelik özellikleri, elektronik oyunların vermiş olduğu mesajların algılanma biçimi ve düzeyinin belirlenmesi, öğrenmeyi ve düşünmeyi yönlendirme ve doğrudan veya dolaylı bir şekilde toplumdaki etkisini ortaya koymada önemlidir.

1.1.9. Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı sayıtlar şunlardır:

1. Ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinin görüşlerini saptamaya yönelik geliştirilen ankete ilişkin uzman kanısı, geçerli ve güvenilirdir.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırma amaçlarına uygun verilerin toplanmasında ve var olan durumu ortaya koymada aranan şartları taşımaktadır.
3. Araştırmada kullanılan anketi cevaplayan ortaöğretim kurumlarındaki 10. sınıf öğrencilerinin anket sorularını içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
4. Marmara bölgesi sınırları içinde sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenen (İstanbul-Balıkesir-Çanakkale ve Kırklareli) illerde bulunan farklı türlerdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören örneklem grubunun, evreni temsil edecek nitelik ve niceliğe sahip olması sağlanmıştır.

1.1.10. Sınırlılıklar

1. Araştırmada toplanan veriler 2007–2008 eğitim-öğretim yılında Marmara bölgesi sınırları içinde sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenen (İstanbul-Balıkesir-Çanakkale ve Kırklareli) illerde farklı türdeki ortaöğretim okullarında öğrenim gören 10. sınıf öğrencilerinin yanıtları ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, veri toplama araçları açısından; problemin ortaya konmasında ve ölçme aracı sorularının hazırlanmasında literatür taraması; görüşlerin alınması ise kullanılan anket ile sınırlıdır.

1.1.11. Tanımlar

Elektronik Oyun: Kullanıcı, donanım ve yazılım arasında etkin veri alışverişinin sağlandığı, sanal ortamın sayısallaştırılarak yapay zeka unsurlarının kullanıldığı, kurallarla tanımlanmış çekişme içinde sonuca ulaşmaya çalıştıkları sistemler bütünüdür.

Ortaöğretim: İlköğretim ile yüksek öğretim kurumları arasında yer alan genel okulları, teknik ve meslek okullarını yönetmek görev ve sorumluluğunu yüklenmiş örgüttür (Oğuzkan 1993:107).

Medya Okuryazarlığı: Gelişen teknolojilerin görsel ve işitsel ortamlar kullanılarak, özel hedeflerin gerçekleştirilmesinde bilgiye erişim, bilginin analiz edilmesi ve üretilmesi yeteneğidir (Aufderheide 1993: 12).

Multimedya (Çoklu Ortam): Dijital kodlama sistemleri ile birden fazla biçim (metin, ses, animasyon, video ve etkileşimlilik) kullanan iletişim araçlarıdır.

Multiplayer: Çok oyunculu anlamına gelmektedir. Birden fazla kullanıcının, ağ yapıları üzerinden birbirleriyle etkileşimi sağlayan yapılar.

1.1.12. İlgili Araştırmalar

1.1.12.1. Elektronik Oyunlarla İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Çetinkaya (1991) “Video Oyunlarının Çocuklarda Saldırganlığa Etkisi “ isimli çalışmasında, elektronik oyun oynama ve izlemenin çocukların saldırgan davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada saldırgan içerikli elektronik oyun, saldırgan içerikli olmayan elektronik oyun ve saldırgan içerikli olmayan kalem-kağıt oyunu olmak üzere üç oyun koşulu yer almıştır. Elde edilen bulgular, saldırgan içerikli elektronik oyun oynayan deneklerin hem aynı oyunu oynayan, hem de diğer iki oyunu oynayan ve izleyen deneklerden daha fazla saldırgan davrandıklarını göstermiştir. Araştırmanın dikkat çekici sonucu, saldırgan içerikli oyun oynamanın saldırganlığı artırdığı ve diğeri ise cinsiyet faktörünün etkili olmamasıdır.

Alantar (1996) “Video Oyunu Oynayan ve Oynamayan Ergenlerin Bazı Kişilik Özellikleri Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmasında, elektronik oyun oynama ile öğrencilerin kişilik özellikleri ve serbest zaman etkinlikleri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Araştırma sonucuna göre, elektronik oyun oynama yaş ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Genel olarak erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla daha fazla elektronik oyun oynamakta, atari salonlarını erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla tercih etmektedir. Elektronik oyun oynama ile sinemaya gitme ve izlenen program türleri arasında ilişki vardır. Elektronik oyun oynayan ve oynamayanların kişilik özellikleri birbirinden farklıdır. Sosyal ve aile ilişkileri elektronik oyun oynama ile önemli bir ilişki göstermemiştir.

Toksöz (1999) “Yeni Bir Medya Türü Olarak Etkileşimli Bilgisayar Oyunları” isimli çalışmasında, bilgisayar oyunlarının ekonomik açıdan sinemadan daha büyük bir pazara sahip olduğunu, ulaştığı kitlenin sayısı bakımından, müzikten sonra belki de en büyük, en yaygın medya türü olduğunu ifade etmektedir. Bilgisayar oyunlarının en temel üç özelliği ikonik, anlatısal ve interaktif olmalarıdır. Bu özellikler bu türü benzersiz kılmaktadır. Bu çalışmada bu saptamadan yola çıkılarak

yeni bir model geliştirilmiştir. Bu model, bilgisayar oyunlarının üç özelliği nedeniyle, duygusal düzeye hitap ettiği ve bu nedenle bu etki mekanizmalarını ortaya çıkarmak gerektiğini vurgulamıştır.

Esgin (2000) “Yeni Bir Bağımlılık Türü: İnternet Kafeler” isimli çalışmasına göre, internet kafelere gidenlerin %89.5’i erkek,%10.5’i kızdır. İnternet kafelere gidenlerin yaş dağılımına bakıldığında en büyük dilimi 16-20 yaş arası grup oluşturmaktadır (%45.5). Bu dilimi %39 ile 21-25 yaş arası grup, %4.5 ile 16 yaş altı grup oluşturmaktadır. Ancak araştırmacı 16 yaş altı grubunun gözlemlenenen daha fazla olduğunu belirtmektedir. Araştırmaya katılanların %48’i internet kafeye her gün geldiklerini belirtmişlerdir. %43.5’lik grup birkaç günde bir, %16’lık bir grup ise ayda bir veya çok ender internet kafeye gelmektedir. Sık gidenlerden %62’si kafede günde 1-3 saat geçirirken, %22’si günde 4-5 saat , %16’sı günde 5 saatten fazla internet kafede kalmaktadır. Oynanan bilgisayar oyunlarının %54.5’i şiddet içerikli oyunlarken, %22’sini zeka oyunları, %19’unu da sporla ilgili oyunlar oluşturmaktadır.

Bayraktar (2001)’in “İnternet Kullanımının Ergen Gelişimindeki Rolü” isimli çalışmasında, internette oynanan oyun türlerinin çoğunlukla şiddet içerikli olduğu ve bu oyunların hem anti-sosyal saldırganlığı hem de kendine dönük saldırganlığı artırdığı bulunmuştur. Örnekleme internet kullandığını belirten ergenlerin %51.3’ü internet’te oyun oynadıklarını belirtmektedirler. Literatürdeki çalışmalara göre bu oran düşük bir orandır. Örnekleme ergenlerin çoğunluğu internet’i evlerinde kullandıklarını belirtmektedirler. Evlere sağlanan internet hizmeti çoğunlukla internet üzerinden oyun oynamak için elverişli olmayabilmekte ve bu yüzden ergenler oyun oynamak için internet kafelere gitmektedirler. Örnekleme internet kafelere gidenlerin sayısı da düşük olduğundan internet üzerinden oyun oynama oranının düşüklüğü açıklanabilir olmaktadır. İnternet’te oyun oynadıklarını belirten ergenlerin %55.7’si sıklıkla öldürmeli oyunları, %54.5’i macera oyunlarını, %48’i yarışlı oyunları, %42.3’ü bombaların kullanıldığı oyunları, %41.5’i dövüşlü oyunları, %36.9’u spor oyunlarını ve %31’i bulmacalı oyunları tercih ettiklerini belirtmektedirler.

Tüzün (2004) “Motivating Learners in Educational Computer Games” isimli çalışmasında, çok oyunculu çevrimiçi öğretimsel bir bilgisayar oyununun motivasyonel öğelerini tanımlamayı ve motivasyonsal öğelerle ilgili olarak oyundaki grup üyelerinin düşük, orta ve yüksek katılımlarını karşılaştırmayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, 3 boyutlu çok oyunculu öğretimsel bir oyun olan Quest Atlantis kullanılmıştır. QA'yi oynayan katılımcılarla yapılan görüşme sonucu oyunun 13 motivasyonsal ögesi ile onun alt öğeleri ortaya konulmuştur. Sonra, yüksek, orta ve düşük düzeydeki katılımcı grupları bu öğeler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Durdu, Hotamaroğlu ve Çağıltay (2004)'ın yaptıkları, “Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları ile Oyun Tercihleri” isimli çalışmada bilgisayar kullanma, bilgisayar oyunu oynama ve oyun tercihleri gibi konuları incelemiştirlerdir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nden 225 öğrenci ile Gazi Üniversitesi’nden 271 öğrenci çalışmada katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin ortalama oyun oynama sürelerinin literatürdekine benzerlik gösterdiğini görmüşlerdir. En çok tercih edilen oyun türleri; strateji, yarış ve aksiyon/serüven olarak ortaya çıkmaktadır. En çok tercih edilen oyun temaları ise; serüven ve keşif olarak belirlenmiştir. Oyun oynama nedeni olarak da stres atma, rekabet, çeşitlilik ve oyunlardaki düşsel ortamı göstermişlerdir.

Kurfalı (2005) “Bilgisayar Oyunlarının Eğitim Aktivitelerine Etkisi” isimli çalışmasında, öğrencilerin ne sıklıkla, ne kadar süre, nerede ve ne tür bilgisayar oyunu oynadıklarını, daha çok hangi durumlarda bilgisayar oyunu oynadıklarını, bu uğraşının diğer sosyal aktivitelerini engelleyip engellemediğini, derslerinde bilgisayar oyunlarından faydalanıp faydalanmadıklarını ve bilgisayar oyunlarının sosyal iletişimlerine ve eğitimlerine katkıları olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda, bilgisayar oyunlarının öğrencilerin eğitimlerindeki başarı düzeylerini; yaratıcılıklarını geliştirdiği, bilgi alış verişine olanak sağladığı ve iletişim kurmada faydalı olduğu için olumlu bir etkisi olduğu gözlenmiştir. Öte yandan bilgisayar oyunlarının sosyalleşmeyi engellediğini gösteren kesin bir kanıt bulunamamıştır. Sanılanın aksine çok fazla bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin diğer sosyal aktivitelerine de devam ettiği görülmüştür.

İnal, Sancar ve Çağiltay (2005) yaptıkları, “Elektronik Oyunlardaki Dönüştürümlü Oynama Özelliğinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi: The Incredible Machine Örneği” isimli çalışmada problem çözme esasına göre tasarlanmış olan oyunun sahip olduğu tek kullanıcı ve dönüştürümlü oynama özelliklerinin çocukların motivasyonları üzerindeki etkisine bakılmış olup, oyun buna göre analiz edilmiştir. 7-13 yaş arasında toplam 56 öğrenci 2 hafta boyunca bu çalışmada yer almıştır. Bu öğrenciler yaşlarına göre iki gruba ayrılmışlardır. Birinci grup 7-9 yaşları arasında olan 26 öğrenciden, ikinci grup 10-13 yaşları arasında olan 30 öğrenciden oluşmuştur.

Arnas (2005) “18 Yaş Grubu Çocuk ve Gençlerin İnteraktif İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi” isimli çalışmada, ailelerin her birinin evinde bir televizyon olduğu ve yarısının evinde iki ve daha fazla televizyon olduğu ve ailelerin %35.7’sinin evinde bilgisayar, %21.7’sinin evinde internet bulunduğu belirlenmiştir. Çocukların %19.7’sinin bilgisayarı okul ödevleri için bilgi toplamak ve ödev yapmak için kullandıkları belirlenirken, %7.8’inin internet sitelerine girmek, %13.6’sının eğlenmek, %5.7’sinin chat yapmak, %22.6’sının oyun oynamak amacı ile kullandıkları görülmüştür. Ayrıca çocukların %45.4’ünün zaman zaman internet kafelere gittikleri belirlenmiştir.

İnal (2005) “Web-Destekli E-Öğrenme Ortamları İçin, Eğitsel Bir Oyunun Oyun Tabanlı Öğrenme Modellerine Uygun Olarak Tasarımı ve İnternette Yayını” isimli çalışmada, eğitsel amaç ve içeriğe sahip bir oyunun tasarlanması ve internette yayınlanmasında kullanılacak eğitimsel, bilişsel ve teknolojik önemleri vurgulamıştır. Oyun tabanlı öğrenme stratejileri üzerine kurulu eğitsel bir oyun kuramından bahsedilerek, oyunla öğrenmede dikkat edilecek hususlar üzerinde durulmuştur. İlköğretim düzeyindeki öğrenci gruplarına uygun altyapıya sahip olması hedeflenen çalışmada, toplama alt başlığının yer aldığı “Dört İşlem” konusu kullanılmıştır. Çalışmanın temel noktaları ise; ders içerik ve konusuna uygun arayüzün tasarlanması, motivasyon ve güdülenmeyi destekleyici animasyonun sağlanması, gerekli içeriğin oyun altında bir ders öğretimi kapsamında öğrencilere

verilmesi, yaparak öğrenme süreçleri sonucunda ilgili konuyu öğrenmelerinin sağlanması ve internet tabanlı olarak, çalışmanın geniş kitleleri içine alabilmesidir.

Akgündüz, Oral ve Avanolu (2006) yaptıkları, “Bilgisayar Oyunları ve İnternet Sitelerinde Sanal Şiddet Ögelerinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmalarının bulgularına göre internet kafe kullanıcılarının en fazla savaş türü (%27.2) oyunları ve bu oyunları da en fazla zevk almak için (%42.0) tercih ettikleri saptanmış. İnternet kafe kullanıcılarının bilgisayar oyunları ve internet sitelerinin içerdiği sanal şiddet ögelerine ilişkin algılarının *orta* düzeyde olduğu gözlemlenmektedir. Yine araştırmada en çok girilen internet sitelerinin haber (%15.4), bahis (%11.2) ve sohbet (%9.0) türlerinde yoğunlaştığı saptanmıştır. Kullanıcılar, internet sitelerine daha çok hoşlandıkları(%36.9) için girdiklerini belirtmişlerdir.

Doğusoy ve İnal (2006) yaptıkları, “Çok-Kullanıcı Bilgisayar Oyunları ile Öğrenme” isimli çalışmada çok kullanıcı bilgisayar oyunlarını incelemiş, oyunlar ile ilgili yaygın uygulamalar, oyun amaçları, içerikleri, özellikleri ve genel hatları ile analiz etmişlerdir. Oyunlardaki çeşitlilik, onların içerik ve konularına yansımış, neredeyse bütün alanlarda bilgisayar oyunları çeşitli amaçlarla tasarlanmış ve kullanıcılara sunulmuştur. Sosyal, tarihi, askeri, iş ya da sağlık gibi alanlarda eğitim amaçlı çok kullanıcı bilgisayar oyunları geliştirilerek bu oyunların geniş kullanıcı kitlelerine ulaşabildiğini ifade etmişlerdir.

Kızılkaya, Soylu ve Tüzün (2006) yaptıkları, “Eyvah Öğrenciler Küçüldü: Üniversite Öğrencilerinin Çok Kullanıcı Sanal Bir Bilgisayar Ortamında Bilgisayar Okur Yazarlığı Eğitimi Alması” isimli çalışma eğitsel ve çok -kullanıcı bilgisayar oyunu olma özelliğini taşıyan “Quest Atlantis” ortamında yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın amacı çok - kullanıcı oyun tabanlı öğrenmenin motivasyon ve başarıya etkisini araştırmak olup bunun için deney ve kontrol gruplu deneysel çalışma yöntemi kullanmışlardır.

1.1.12.2. Elektronik Oyunlarla İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Malone (1980) “What Makes Things Fun To Learn? A Study of Intrinsically Motivating Computer Games” isimli çalışmasında, okulöncesi ve ilköğretim düzeyindeki çocukların bilgisayar oyunlarını tercihleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Çocukların hoşlanacağını düşündüğü 25 oyun hakkında kız ve erkeklerden oluşan bir grup çocuğun görüşlerine başvurmuştur. Çocuklara bu oyunları daha önce oynayıp oynamadıkları, oynadıysa sevip sevmedikleri sorulmuştur. Çalışmanın sonuçları çocukların oyunları tercihlerinde yaş düzeyleri, bilgisayar deneyimleri ve cinsiyet gibi farklar bulunduğunu göstermiştir.

Anderson ve Ford (1986) “Affect of the Game Player: Short-Term Effects of Highly and Mildly Aggressive Video Games” isimli çalışmada, lisans öğrencilerinin şiddet içerikli bir bilgisayar oyunu oynadıktan sonraki “düşmanlık” duygularını ölçmüşlerdir. Şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynamanın, duygusal durumu olumsuz yönde etkilediğini, oyunu oynayan kişilerin düşmanlık ve kaygı duygularının arttığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Griffiths ve Hunt da, şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan ergenlerin, oyun oynama sıklığıyla saldırgan davranışlarda artış arasında ilişki bulmuşlardır (Griffiths 1997: 397- 401).

Funk (1993) “Reevaluating The Impact of Video Games. *Clinical Pediatrics*” isimli çalışmada, yedinci ve sekizinci sınıfa giden 357 öğrencinin bilgisayar oyunu oynama durumları ele alınmıştır. Bu öğrencilere, en çok oynadıkları bilgisayar oyunlarını, verilen beş kategoriden biriyle tanımlamaları istenmiştir. En çok tercih edilen oyunlar, örneklemin %32’sinin oynadığı fantezi ve şiddet içerikli oyunlar ve örneklemin %29’nun oynadığı yine şiddet içerikli olan spor oyunlardır. Öğrencilerin %20’si genel eğlence tarzında oyun oynamayı tercih ettiklerini belirtirken, %17’si insan tarafından uygulanan şiddeti ele alan oyunlar oynadıklarını belirtmişlerdir. Örneklemin yalnızca %2’si eğitimsel içerikli oyunları tercih etmiştir.

Calvert ve Tan (1994) “Impact of Virtual Reality On Young Adults’ Physiological Arousal and Aggressive Thoughts: Interaction Versus Observation”

isimli çalışmada, ergenlerin şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynamalarını ve/veya izlemelerini, düşmanca duygular, saldırgan düşünceler ve fiziksel etkiler açısından incelemişlerdir. Sonuçlar, ergenlerin şiddet içerikli oyunlar oynadıkları zaman, şiddet içerikli olmayan oyunlar oynamalarıyla karşılaştırıldığında, daha fazla baş dönmesi ve mide bulantısı geçirdikleri ve daha saldırgan düşünceler ifade ettiklerini göstermektedir.

Phillips (1995) "Home Video Game Playing in Schoolchildren: A Study of Incidence and Patterns of Play" isimli çalışmada, evde elektronik oyun oynayan öğrencilerde, elektronik oyun oynamak için ödevlerini ihmal etmelerine rağmen oyun oynama süresinin ve sıklığının genellikle çok yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada oyun alışkanlıklarında cinsiyet farkının etkili olduğu bulunmuştur.

Scott (1995) "The Effects of Video Games On Feelings of Aggression" isimli çalışmada on yaşındaki çocukları ele aldığı çalışmada, şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan veya seyreden kızların, saldırgan davranışlarının arttığını gözlemlemiştir. Bu ilişki, erkek çocuklar için geçerli değildir.

Irwin ve Gross (1995) "Cognitive Tempo, Violent Video Games and Aggressive Behavior in Young Boys" isimli çalışmada, ilköğretim ikinci sınıftaki erkek çocukların "saldırganlık içeren" ve "saldırganlık içermeyen" bilgisayar oyunları oynamalarını, gözlemlenen etkiler açısından karşılaştırmışlardır. Saldırganlık içeren bilgisayar oyunu oynayan erkek çocukların, saldırganlık içermeyen bilgisayar oyunu oynayan erkek çocuklarla karşılaştırdıklarında, hem eşyalara hem de oyun arkadaşlarına daha fazla sözel ve fiziksel saldırganlık sergiledikleri belirlenmiştir. Bilgisayar oyunu oynama sürecinden hemen sonra gerçekleşen serbest oyun esnasında gözlemlenen bu davranışların, erkek çocukların karakterlerinden bağımsız bir şekilde oluştuğu belirtilmektedir.

Kirsh (1997) "Seeing The World Through "Mortal Kombat" Colored Glasses: Violent Video Games And Hostile Attribution Bias" isimli, şiddet içerikli olan ve olmayan bilgisayar oyunlarının etkilerini araştırdığı çalışmada, üçüncü ve

dördüncü sınıftaki çocuklara, bilgisayar oyunu oynadıktan sonra, iki yönlü düşünülebilecek bir hikaye hakkında sorular sormuştur. Şiddet içerikli oyun oynayan çocuklar, niyeti belirsiz olan hikaye kahramanının zarar verici eylemleri hakkında daha olumsuz yargılarda bulunmuşlardır. Araştırmacı bu sonucu, şiddet içerikli oyun oynayan çocukların, diğer insanların niyetlerine daha fazla düşmanlık yüklemeye yatkın oldukları şeklinde yorumlamıştır. Bu araştırma sonuçları, şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının saldırgan davranışlarla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir (akt., Bayraktar, 2001: 42-43).

Scott (1997) “The Effect of Video Games on Feelings of Aggression” isimli çalışmasında saldırganlığı konu almıştır. Popüler bilgisayar oyunlarının saldırganlığı artırıp artırmadığı yönündeki, medya tarafından körüklenen tartışmadaki karşıtlıkların, ampirik araştırmalardaki tutarsızlıklarla daha da arttığı saptamasından yola çıkmıştır. İskoçya’daki üniversite öğrencileri ile yapılan bu deney, bu tutarsızlıkların bazılarını araştırmak için tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı, homojen bir grup olan üniversite öğrencileri arasında, farklı kişilik biçimlerine sahip bireyler üzerinde, saldırgan bilgisayar oyunlarının ne ölçüde ve hangi tür saldırganlık şeklinde etkisi olduğunu bulmaktır. Ayrıca cinsiyet bazında farklılaşmalara bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda, değişik düzeylerde şiddet içeren üç oyun arasında saldırgan etki değişimi açısından tek bir çizgisel örüntü olmadığı saptanmıştır. Elektronik oyunların saldırganlık duygusu üzerindeki etkilerini ölçerken, bireysel farklılıkların önemine dikkat çekmek gerektiğine işaret edilmiştir.

Amory ve ark. (1999) “The Use of Computer Games As An Educational Tool: Identification Of Appropriate Game Types And Game Elements” isimli çalışmada, öğrenme çevreleri için uygun olan oyun tipini belirlemeyi ve çeşitli oyun tipleri içinde kullanılan veya öğrencilerin ilginç bulduğu oyun öğelerini belirlemeye çalışmışlardır. 20 öğrenciden oluşan bir grup, 4 ticari oyunu (Simlsle, Red Alert, Zork Nemesis and Duke Nukem 3D) oynamıştır. Sonuçlar, öğrencilerin 3 boyutlu (3D) macera (Zork Nemesis) ve strateji (Red Alert) oyunlarını diğer oyunlara tercih ettiğini göstermiştir.

Viadero (1999) “Research Notes. *Education*” isimli California’daki iki ilköğretim okulundaki 237 öğrenci üzerinde öğrenmede uzamsal yeteneklerin önemini vurgulayan bir çalışma yapmıştır. Oran-orantı ve kesir kavramlarını öğretmek için tasarlanan bilgisayar oyunları müzik dersi ile birleştirilmiştir. Bir ay sonunda bilgisayar oyunları ile öğrencilerin bu kavramları anlamalarında artış olduğu belirlenmiştir. Haftada 2 kez müzik ve bilgisayar oyunlarını alan çocuklar, özel eğitim almayanlara göre orantısal matematik problemlerini % 100 daha iyi çözmüşlerdir. Bilgisayar oyunları ile birleştirmek suretiyle özel olarak tasarlanmış piyano derslerinin öğrencilerin matematiği anlamalarını geliştirebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Anderson ve Dill (2000) “Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life” isimli çalışmada, oynanan üç boyutlu bilgisayar oyunlarının, saldırgan davranışla ve suçlulukla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu ilişkinin, özellikle kişilik özelliği açısından saldırgan olan erkeklerde daha güçlü olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, bilgisayar oyunlarına ayrılan zamanla, akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Aynı araştırmacılar tarafından yapılan bir laboratuvar araştırmasına 104 kadın ve 106 erkek katılmıştır. Bu araştırmada deneklere önce şiddet içerikli bir oyun, sonra da şiddet içerikli olmayan bir oyun oynatılmıştır. Bu oyunların özelliği, oyunun iki ya da daha fazla kişiyle oynanabilmesidir. Araştırmada, şiddet içerikli oyunların, saldırgan düşünceler ve davranışta artışla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Kirriemuir ve McFarlane (2004) “Use of Computer and Video Games in the Classroom” isimli çalışmada, bilgisayar tabanlı oyunların senaryoları, kullanımı ile ortaya çıkan problemler ve sonunda elde edilen yüksek başarı açısından bakılmıştır. Sınıflarda bilgisayar oyunu kullanmanın güçlüklerini şöyle belirtilmiştir:

- Oyunla öğrenme için sürenin kısıtlı olması
- Öğrenme amacına hizmet edecek doğru oyunun bulunması
- Oyunu destekleyici ekipmanların eksik olması
- Oyunun senaryosunun tanımının iyi yapılması, performans değerlendirme metotlarının doğru seçilmesi

Heeter ve ark. (2004) “Gender And Game Play Style And Attitudes : A Six Game Analysis” isimli çalışmada, bilgisayar oyununu tasarlayanların cinsiyetleri ile oyunu oynayanların cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmada sekizi aynı cinsiyette ve aynı sınıflarda (her cinsiyetten dördü 5. sınıf, dördü 8. sınıfta) olmak üzere oluşturulan gruplar bir kampa alınarak, uzayı öğrenme, keşfetmeyle ilgili bir oyunu zihinsel olarak canlandırma ve oyunu tasarlama sürecinde iki hafta boyunca izlendiler. Bu çalışmanın bulguları, kızlar için eğlenceli öğrenme oyunları geliştirme fikrini güçlü bir şekilde desteklemektedir. Diğer bir sonuç ise, küçük kız çocuklarının büyüklere göre oyundan öğrenmeye daha çok direnç gösterecekleri şeklindedir. Bu oyunları oynayanlar arasında yapılan değerlendirmeler; kızların oynamaktan hoşlandıkları oyunların tasarımcıların kız öğrenciler olduğunu, erkeklerin oynamaktan hoşlandıkları oyunların tasarımcılarının erkek öğrenciler olduğunu ortaya koydu.

Heeter ve ark. (2004) “Comparing 14 Plus 2 Forms of Fun in Commercial Versus Educational Space Exploration Digital Games” isimli çalışmada, öğretimsel amaçlı uzayı keşfetme oyunları ile ticari oyunlardaki eğlencenin şeklini karşılaştırmışlardır. Lisansüstü öğrencileriyle yapılan bu çalışmada öğrenciler 300 saat kadar 12 uzay keşfi oyununu (4'ü öğretimsel, 8'i ticari) oynadılar. Onlar; oyunun hikayesi, ortam, oyuncunun rolü, kurallar ve amaçlar, gezgin ve etkileşim, grafiksel öğeler, ikonların kullanımı, oynamayı öğrenme, oyunun sürekliliği, türü ve Garneau'nun 14 şekildeki eğlence tarzına ilişkin kodlamalar yaptılar. Bu faktörler, ticari ve öğretimsel oyunlar arasında istatistiksel bir karşılaştırma yapmak için analiz edildi (Heeter, Chu, Maniar, Wirin, Egidio, Portwood-Stacer: 2004).

Juul (2005) “Half Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds” isimli çalışmada, sanal dünyada sağlanan sanal deneyimlerle formal kuralların nasıl kaynaştırıldığını ortaya koymuştur. Araştırmacı, oyunlarla ilgili çalışma yapan bilim adamlarının, oyuncu veya oyun üzerine odaklanmak için seçim yaparken yaşadığı gerilimleri tanımlamaktadır. “Biz kuralları, oyun içerisindeki mekanik bir durum veya oyunu yönlendirmek için bir el kitabı olarak veya oyuncuların uyum sağladıkları ve öğrendikleri bir şey olarak kontrol ediyoruz. Biz

aynı zamanda bu kurgusal dünyayı, oyunun ortaya konulduğu bir işaretler dünyası olarak alıyoruz ve aynı zamanda kurgusal dünyayı, oyuncuya hayal etmekle ilgili ipucular veren ve daha sonra kendi hayallerini oluşturmasını sağlayan bir dünya olarak ortaya koyuyoruz (Juul, 2005).”

Consalvo (2007) “Cheating: Gaining Advantage in Videogames” isimli çalışmada, oyuncuların oynamak istedikleri oyunu nasıl seçtiklerini, nasıl satın aldıklarını, nasıl uyum sağladıklarını, ne zaman ve ne sebeple bir oyunun kurallarını bozduklarını açıklamıştır. Araştırmacı internette “sohbeti” de ayrı bir fenomen olarak dışarıda tutmuştur. Çünkü internet sohbetinin anlamının oyuncular, oyun endüstrisi ve başka özel oyunlar etrafında dönen çeşitli oyun alt kültürleri tarafından sürekli değiştirildiğini vurgulamıştır.

Dill (2007) “The Influence of Videogames On Youth: Implications For Learning in The New Millennium” isimli çalışmada, video oyunları gençler arasında popülerdir ve mükemmel öğretim araçları olarak birçok özelliğe sahip olduğunu belirtmiş. Eğitimciler, iyi düzenlenmiş yazılımların kullanımıyla oyunların pozitif öğrenme özelliğini bir avantaj olarak kullanabilirler fakat anti-sosyal içerik ve siber bağımlılık gibi olumsuz etkilerin farkında olunması gerekliliği sonucuna varmıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinin elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeylerinin incelendiği alan araştırması olup, tarama (survey) modeline göre yapılmıştır. Bu modelde, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimin açıklanması hedef alınır. Bu yöntemle dayanan araştırmalarda, “Durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? Nereye, hangi yöne gitmeliyiz? Oraya nasıl gideriz?” gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulmak istenir (Kaptan 1998; 59).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışma evreni, Marmara bölgesi sınırları içindeki ortaöğretim 10. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın evreninin geniş oluşu ve öğrenci sayısının fazla oluşu nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem oluşturulurken DPT'nin ilçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması tablosundaki veriler ve bununla beraber ilin coğrafi ve kültürel özellikleri de dikkate alınmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda 4 farklı il, 12 farklı ilçeden toplam 36 adet okul oransız küme örnekleme yoluyla seçilmiştir. Küme örneklemede, gruplar kümelerden oluşur ve kümeler, okullar, komşuluk birimleri, şehir bölümleri gibi coğrafi birimlerden oluşur (Henry 1990: 29). Bu yol, evrendeki tüm elemanların birbirine göre eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Bu örneklemede evrendeki eleman yada küme türlerinin her birinden örnekleme girenlerin sayısı tümü ile şansa bırakılmıştır (Karasar 2004: 112-116).

Çalışmanın örnekleme, Marmara bölgesi sınırları içinde sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenen (İstanbul-Balıkesir-Çanakkale ve Kırklareli) illerdeki, yine sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenen ilçelerde bulunan, farklı türlerdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 1621 öğrenciden oluşmaktadır. EK-1' de örnekleme ilişkin il, ilçe, okul ve öğrenci sayıları verilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinin elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeylerinin incelendiği alan araştırması olup, tarama (survey) modeline göre yapılmıştır. Öncelikle elektronik oyunlar, elektronik oyunlara karşı tutumlar, elektronik oyun yapıları ve etkileri, medya okuryazarlığı-elektronik oyun ilişkisi konularıyla ilgili yerli ve yabancı, akademik ve popüler, kuramsal ve araştırmaya dayalı yayınlar üzerinde geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Konu ile ilgili araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Elektronik oyunlardaki mesajların algılamasına yönelik bir anket çalışması olmadığından, yapılmış çalışmalar göz önünde bulundurularak uzman görüşleriyle yeni bir anket oluşturulmuştur. Oluşturulan anketin ortaöğretim öğrencilerine uygulanıp uygulanamayacağını belirlemek amacıyla geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması olumlu sonuçlar verdikten sonra anket öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan anket sonuçları istatistiksel veriler ışığında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında değerlendirilmiş, istatistikî çözümleme için SPSS programından yararlanılmıştır

2.4. Veri Toplama Aracı: Elektronik Oyunlar Anketi

Oluşturulan anket, A. Kişisel Bilgiler, B. Elektronik Oyun, C. Elektronik oyun-Tutum, D. Elektronik oyun-Medya Okuryazarlığı, E. Mesaj ve Algılama olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır.

Test-Tekrar Test Çalışması: Random yoluyla seçilen 50 ortaöğretim 10. sınıf öğrencisi üzerinde 2 aylık bir süre aralığıyla, test-tekrar test yöntemi ile güvenilirlik çalışması yapılmıştır. İlk ve ikinci uygulamaya ait anket formları karşılaştırılarak, maddelerin tümüne verilen toplam puanların korelasyonu “Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı” ile hesaplanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun $r = 0,81$ olduğu ($p < .001$) yani anketin iki uygulama arasında yüksek bir korelasyon gösterdiğini ortaya koymuştur. Böylece aracın güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Ankette likert tipi sorular öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla ankette yer alan maddelere , “Tamamen Katılıyorum / Çok fazla / Çok sık” için 5, “Katılıyorum / Fazla / Sıklıkla” için 4, “Kararsızım / Orta / Bazen” için 3, “Katılmıyorum / Az / Bazen” için 2, “Kesinlikle Katılmıyorum / Hiç” için 1 puan verilmiştir.

Çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular, 1.00-1.79’a kadar “Kesinlikle Katılmıyorum / Hiç”, 1.80-2.59’a “Katılmıyorum / Az / Bazen”, 2.60-3.39’a kadar “Kararsızım / Orta / Bazen”, 3.40-4.19’a kadar “Katılıyorum / Fazla / Sıklıkla”, 4.20-5.00’a kadar “Tamamen Katılıyorum / Çok fazla / Çok sık” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin puanlarını hesaplamak amacıyla ankette yer alan maddelere “Evet” için 3, “Kararsızım” için 2, “Hayır” için 1 puan verilmiştir. Çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular, 1.00-1.75’e kadar “Hayır”, 1.76-2.51’e kadar “Kararsızım”, 2.52-3.00’a kadar “Evet” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

Yukarıda belirtilen çalışmalar tamamlandıktan sonra, anket uygulanmıştır. Daha sonra bu anketler arasından rastgele seçilen 100 öğrencinin anket formu üzerinde madde analizi çalışması yapılmıştır.

Madde Analizi Çalışması: Elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeylerinin belirleme anketi ne derece iyi işlediğini, diğer bir ifadeyle anketin geçerliliğini anlamak amacıyla madde analizi çalışması yapılmıştır. Bu amaçla

uygulamaya alınan toplam 1621 denek arasından 100 deneğe ait anket formu üzerinde çalışılmıştır. Yapılan madde toplam puanları analizi sonucu, bütün maddelerin $\alpha=.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Yapılan Cronbach Alfa değerlerinin ölçülmesi sonucunda; anketin “Elektronik Oyun” bölümünün Cronbach Alfa değerinin 0.826, “Elektronik Oyun-Tutum” bölümünün Cronbach Alfa değerinin 0.947, “Elektronik Oyun-Medya Okuryazarlığı” bölümünün Cronbach Alfa değerinin 0.904, “Mesaj ve Algılama” bölümünün Cronbach Alfa değerinin 0.902, tüm anketin Cronbach Alfa değerinin 0.959 olduğu görülmüştür ve böylece anketin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada kullanılan anket sonuçları istatistiksel veriler ışığında analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında değerlendirilmiş, istatistikî çözümlene için SPSS programından yararlanılmıştır. Sonuçları değerlendirmede, sorulara ait cevaplardan elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin elektronik oyun oynama düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul, sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin beklenen ile gözlenen frekansları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Öğrencilerin elektronik oyun oynama düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul, sosyo-ekonomik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi, puan türleri arasındaki anlamlılığı test etmede varyans analizi (ANOVA-MANOVA-F testi) ve anlamlılığın hangi puan türleri arasında olduğunu anlamak amacıyla Tukey testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, ortaöğretim kurumları öğrencilerinin elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeylerini belirlemeye yönelik 5 bölümden oluşan anketin *Kişisel Bilgiler* bölümü ile *Elektronik Oyun*, *Elektronik Oyun-Tutum*, *Elektronik Oyun-Medya Okuryazarlığı* ile *Mesaj ve Algılama Bölümlerinden* alınan değerler incelenmiştir. Elektronik oyunlardaki mesajları belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular ve bu bulgulara neden olan sonuçlar hakkında literatürdeki çalışmalara ve araştırmacının yorumlarına yer verilmiştir.

3.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Kişisel ve Okul Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın örneklemine dahil edilen 1621 ortaöğretim 10. sınıf öğrencisinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul türü, genel not ortalamaları, ailelerinin aylık ortalama geliri, bir günde harcadıkları ortalama paraları, anne ve babalarının eğitim durumları ile meslekleri konusundaki özelliklerini ortaya koyan bilgilerin yüzde ve frekans dağılımları ve bunlara ait bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Kişisel ve Okul Bilgilerine İlişkin Veriler

Cinsiyet	f	%
Erkek	955	58.9
Kız	666	41.1
TOPLAM	1621	100
Öğrenim Gördükleri Okul Türü	f	%
Anadolu Lisesi	533	32.6
Genel Lise	559	34.5
Meslek Lisesi	529	32.9
TOPLAM	1621	100

Genel not ortalamaları	f	%
4,51'den fazla	279	17.2
4,01 - 4,50 arası	311	19.2
3,51 - 4.0 arası	442	27.3
3,01 - 3,50 arası	415	25.6
2.0 – 3.0 arası	174	10.7
TOPLAM	1621	100
Ailelerinin Aylık Ortalama Geliri	f	%
2001 YTL'den fazla	155	9.6
1251-2000 YTL	353	21.8
851-1250 YTL	582	35.9
406- 850 YTL	422	26.0
405 YTL' den az	109	6.7
TOPLAM	1621	100
Bir Günde Harcadıkları Ortalama Paraları	f	%
10 YTL'den fazla	33	2.0
8-10 YTL arası	94	5.8
5-7 YTL arası	384	23.7
2-4 YTL arası	778	48.0
2 YTL' den az	332	20.5
TOPLAM	1621	100
Annelerinin Eğitim Durumları	f	%
Y.Lisans / Doktora	25	1.5
Üniversite	153	9.4
Lise	318	19.6
Ortaokul	249	15.4
İlkokul	876	54.0
TOPLAM	1621	100
Babalarının Eğitim Durumları	f	%
Y.Lisans / Doktora	40	2.5
Üniversite	282	17.4
Lise	462	28.5
Ortaokul	330	20.4
İlkokul	507	31.3
TOPLAM	1621	100
Annelerinin Meslek Durumları	f	%
Memur	223	13.8
İşçi	100	6.2
Serbest Meslek	80	4.9
Çiftçi	33	2.2
Emekli	87	5.4
Ev Hanımı	1098	67.7
TOPLAM	1621	100
Babalarının Meslek Durumları	f	%
Memur	326	20.1
İşçi	365	22.5
Serbest Meslek	377	23.3
Çiftçi	218	13.4
Emekli	257	15.9
Çalışmıyor	78	4.8
TOPLAM	1621	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %58.9'u "Erkek" %41.1'i ise "Kız" öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin

%32.6'sı anadolu liselerinde, %34.5'i genel liselerde, %32.9'u ise meslek liselerinde öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin %36.1'i 3.50 ve altında, %27.1'i 3.51 - 4.0 aralığında, %36.4'ü ise 4.0 ve üzeri not ortalamasına sahiptir. Öğrencilerin günlük harçlıklarına bakıldığında %68.5'inin 4 YTL ve altında %32.5'inin ise 4YTL'den fazla harçlık aldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile eğitim düzeylerine ait bilgiler incelendiğinde, annelerinin %69.9'unun ilköğretim, %19.6'sının ortaöğretim, %10.9'unun ise yüksek öğretim mezunu oldukları görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi verilerini incelediğimizde %51.7'sinin ilköğretim, %28.5'inin ortaöğretim %19.9'unun ise yüksek öğretim mezunu oldukları görülür. Anne ve babanın eğitim düzeyleri incelendiğinde babaların eğitim düzeyleri annelerin eğitim düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin mesleki durumları incelendiğinde, annelerinin %67.7'sinin çalışmadığı, %32.3'ünün ise çalıştıkları görülmektedir. Öğrencilerin babalarının %95.2'sinin çalıştıkları ve ailelerin %93.3'ünün asgari ücretten daha yüksek gelir düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

3.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyun Oynama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmamızın bu bölümünde, yer alan sorulara ait cevaplardan elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Öğrencilerin elektronik oyun oynama düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul, sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin beklenen ile gözlenen frekansları arasında farkın anlamlı olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır.

Öğrencilerin elektronik oyun oynama düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul türü, sosyo-ekonomik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi, puan türleri arasındaki anlamlılığı test etmede varyans

analizi (ANOVA, MANOVA -F testi), ve anlamlılığın hangi puan türleri arasında olduğunu anlamak amacıyla Tukey testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

3.2.1. Öğrencilerin Etkinliklere Ayırdıkları Ortalama Zamana İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Hafta İçi ve Hafta Sonu Etkinliklere Ayırdıkları Ortalama Zamana İlişkin Veriler

Hafta İçi (Pazartesi-Cuma)	3 saatten fazla		2-3 Saat arası		1-2 Saat arası		1 Saatten az		Hiç		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul çalışmalarına	518	32.0	491	30.3	415	25.6	157	9.7	40	2.5	3.79	1.06
Televizyon izlemeye	336	20.7	398	24.6	561	34.6	254	15.7	72	4.4	3.41	1.11
Bilgisayar kullanmaya	429	26.5	289	17.8	399	24.6	305	18.8	199	12.3	3.27	1.35
Müzik dinlemeye	326	20.1	286	17.6	423	26.1	481	29.7	105	6.5	3.15	1.23
Elektronik oyunlara	206	12.7	201	12.4	400	24.7	808	49.8	6	0.4	2.87	1.06
Spor etkinliklerine	164	10.1	203	12.5	398	24.6	500	30.8	356	22.0	2.57	1.24

Hafta Sonu (Cumartesi-Pazar)	3 saatten fazla		2-3 Saat arası		1-2 Saat arası		1 Saatten az		Hiç		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Televizyon izlemeye	579	35.7	452	27.9	346	21.3	171	10.5	73	4.5	3.79	1.16
Okul çalışmalarına	493	30.4	476	29.4	415	25.6	170	10.5	67	4.1	3.71	1.12
Bilgisayar kullanmaya	593	36.6	342	21.1	305	18.8	276	17.0	105	6.5	3.64	1.30
Müzik dinlemeye	447	27.6	344	21.2	406	25.0	323	19.9	101	6.2	3.43	1.25
Elektronik oyunlara	313	19.3	301	18.6	331	20.4	670	41.3	6	0.4	3.15	1.16
Spor etkinliklerine	210	13.0	261	16.1	380	23.4	406	25.0	364	22.5	2.72	1.32

Tablo 5’de görüldüğü gibi, dijital medya ürünleriyle sürekli etkileşim içinde olabilecek bir çevreye sahip olan bireylerin dijital medya ürünlerine harcadığı ortalama zaman okul çalışmaları, sportif ve müzik etkinliklerinden daha fazladır. Örneklem grubundaki öğrenciler bir gün içinde sırasıyla okul etkinliklerine(2-3 saat), televizyon izlemeye(2-3 saat), bilgisayar başında internete girmeye(2-3 saat), elektronik oyun oynamaya(1-2 saat), müzik dinlemeye(1-2 saat) ve spor etkinliklerine(1 saatten az) daha çok zaman ayırmaktadırlar. Dijital medya ürünlerinden biri olan elektronik oyunlara hiç zaman ayırmayanların diğer

etkinliklere oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum elektronik oyunların başta cep telefonları olmak üzere geniş kitlelerin sahip olduğu dijital ortamlarda oynanabilmesi, zaman ve mekan sınırlamasının olmamasından kaynaklanmaktadır.

Bulgular Roberts ve Foehr (2004)'i destekler nitelikte ve televizyonu gençler arasında en meşhur medya formu olarak karşımıza çıkartmaktadır. Grunwald (2004)'un yapmış olduğu Amerika'daki çalışmalar, ergenlerin elektronik oyunlara ve diğer dijital medya ürünlerine (Elektronik oyun, bilgisayarlar ve internet) televizyon izlemekten daha fazla zaman harcadıklarını göstermektedir. Özellikle 13-17 yaş arasındaki ergenler, evde televizyon izlemeye 3.1 saat ayırırken diğer dijital medya ürünlerine 3.5 saat ayırmaktadırlar. Öğrencilerin dijital medya ürünü olarak elektronik oyun ve bilgisayara harcadıkları süreler birlikte dikkate alındığında televizyon izlenme süresinin daha yüksek olduğu görülmekte ve yapılan çalışmaları desteklemektedir.

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde, okul çalışmaları haricindeki tüm etkinliklere zaman ayırma ortalamalarının hafta sonu arttığı görülmektedir. Öğrencilerin hafta içi en çok okul çalışmalarına ($\bar{X} = 3.41$) ve hafta sonu ise en çok televizyon izlemeye ($\bar{X} = 3.79$) zaman ayırdıkları gözlenmektedir. Birçok etkinliğin zaman ve mekan sınırlaması olmadan gerçekleştirildiği elektronik oyunların, hafta sonu ($\bar{X} = 3.15$) hafta içine ($\bar{X} = 2.87$) oranla daha çok oynanmaktadır. Öğrencilerin günde ortalama 1-2 saat elektronik oyun oynarak zaman geçirildiği görülmektedir. Elektronik oyunların hafta içi ve hafta sonu oynanma süreleri arasındaki fark, diğer dijital medya ürünlerinden daha fazladır. Hafta sonu tatil olması ve öğrencilerin boş vakitlerinin artması okul dışındaki etkinliklere daha fazla zaman harcamalarında etkilidir.

Tablo 5'deki veriler, dijital medya ürünlerine harcanan ortalama zamanın ($\bar{X} = 3.35$) okul çalışmaları, sportif ve müzik etkinliklerinden ($\bar{X} = 3.14$) daha fazla olduğunu göstermektedir. Özellikle spor etkinliklerine harcanan ortalama zamanın ($\bar{X} = 2.65$) diğer etkinliklere harcanan ortalama zamandan oldukça az olduğu ve

özellikle hafta içi bu farkın daha çok arttığı görülmektedir. Bu fark öğrencilere spor yapma alışkanlığının kazandırılmaması, yeterli spor sahalarının bulunmaması ve okul içi spor etkinliklerinin yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo6. “Cinsiyet” ile “Etkinliklere Harcanan Zaman ” Arasındaki Farklılık

Etkinlikler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Televizyon izlemeye	Erkek	955	3.60	1.15	1621	-0.144	.887
	Kız	666	3.61	1.16			
Elektronik oyunlara	Erkek	955	3.34	1.14	1621	21.134	.000*
	Kız	666	2.54	0.90			
Okul çalışmalarına	Erkek	955	3.50	1.08	1621	- 15.809	.000*
	Kız	666	4.10	1.01			
Spor etkinliklerine	Erkek	955	2.99	1.24	1621	19.012	.000*
	Kız	666	2.16	1.18			
Müzik dinlemeye	Erkek	955	3.08	1.27	1621	-11.887	.000*
	Kız	666	3.60	1.14			
Bilgisayar kullanmaya	Erkek	955	3.65	1.28	1621	10.398	.000*
	Kız	666	3.17	1.37			

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6’da öğrencilerin etkinliklere ayırdıkları ortalama süre ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t-testi ile sınanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, bireylerin televizyon izleme süreleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(1621)}=-0.144$, $p<.05$]. Bilgi (2005: 66) yapmış olduğu çalışmada, televizyon izlenme oranları ile cinsiyetler arasında fark olmadığını ve erkek öğrencilerin %56.4’ünün ve kız öğrencilerin %64.4’ünün televizyonu hem eğlenmek hem de öğrenmek için izlediklerini belirtmiştir. Bulgular ışığında, televizyon yayınlarının genelde her cinsiyete uygun yayınlar yapması ve bu yayınlar içerisinde cinsiyet özelliklerine göre bireylerin izlemek istedikleri yayını tercih etme şansının olması cinsiyetler arasında farkın gözlenmemesinin nedeni olarak görülebilir.

Öğrencilerin elektronik oyun oynama süreleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1619)}=21.13$, $p<.05$]. Erkek öğrencilerin elektronik oyun oynama süreleri ($\bar{X} = 3.34$), kız öğrencilerin ($\bar{X} = 2.54$) elektronik oyun oynama sürelerine göre daha fazladır. Sherry ve ark. (2003)’ün çalışması da erkek ve

kadınlar arasında oyun oynama sürelerinde erkeklerin daha fazla oynadıkları yönünde farklılıklar olduğunu göstermektedir. OECD ülkelerinde elektronik oyunlar üzerine yapılan çalışmanın sonucuna göre erkeklerin, ortalama elektronik oyun oynama süreleri, kızlara göre iki kat (%70'e %35) fazladır ve süre ülkelere göre farklılık göstermektedir (OECD 2005; 40). Elde ettiğimiz sonuç OECD araştırmalarını destekler niteliktedir. Bu tanımlamalar göstermektedir ki, yoğun şekilde elektronik oyun oynayan bireyler çoğunlukla erkeklerdir.

Öğrencilerin etkinliklere ayırdıkları süreler dikkate alındığında, kız öğrenciler okul çalışmalarına ($\bar{X} = 4.10$) ve müzik dinlemeye ($\bar{X} = 3.60$) erkek öğrencilerden daha fazla vakit ayırmaktadırlar. Erkek öğrenciler ise bilgisayar kullanmaya ($\bar{X} = 3.65$), elektronik oyunlara ($\bar{X} = 3.34$) ve sportif etkinliklere ($\bar{X} = 2.99$) kız öğrencilerden daha fazla vakit harcamaktadırlar. Bulgular televizyon izleme oranları haricindeki tüm etkinliklerde cinsiyetler arasında anlamlı farklılıkların olduğunu ve bireylerin cinsiyetlerine göre etkinliklere olan ilgilerinin değiştiğini göstermektedir. Erkek öğrencilerin daha çok spor, bilgisayar ve elektronik oyun gibi aktif katılımın gerektiği etkinliklerle uğraştığı görülmektedir.

3.2.2. Öğrencilerin Elektronik Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin Elektronik Oyunları Nasıl Elde Ettiklerine İlişkin Veriler

	f	%
Arkadaşımdan ödünç alırım	476	29.4
İnternette indiririm	338	20.9
Kendi paramla satın alırım	276	17.0
Ailem benim için satın alır	107	6.6
Ailem kendileri için satın alır ben oynarım	98	6.0
Kiralarım	36	2.2
Hepsi	290	17.9
TOPLAM	1621	100.0

Tablo 7'de öğrencilerin elektronik oyunları elde etme biçimlerine ilişkin olarak; %29.4'ünün elektronik oyunları daha çok arkadaşlarından elde ettikleri;

%20.9'unun ise internetten indirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, öğrencilerin daha çok elektronik oyunları birbirlerinden ödünç alarak veya internet sitelerinden oyunlara ulaşarak birbirleriyle paylaştıkları ve %31.8'inin ise kendileri ya da aileleri aracılığıyla oyun satın aldıklarını göstermektedir. ESA (2007: 11)'nin Amerika'daki ailelerin üzerinde yapmış olduğu çalışmada, ailelerin %41'inin elektronik oyunları satın aldıkları görülmektedir. Bu oran yapmış olduğumuz çalışmada daha az çıkmıştır. Bunun temel nedeni orijinal oyunların elde edilmesinin ülkemizde daha güç olması ve korsan CD satışının fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum elektronik oyun oynayanların sayısı ile elektronik oyunların satılma oranları arasında farkın olmasına neden olmaktadır. Oyuncular, elektronik oyunları daha çok internet ortamından indirmekte ve birbirleriyle paylaşmaktadır. Böylelikle, oyun birden fazla oyuncuya ulaşmaktadır.

Tablo 8. "Cinsiyet" ile "Elektronik Oyun Oynamaya Başlama Yaşı" Arasındaki Farklılık

Kategoriler		5 Yaşından Önce	5 - 7 Yaş Arasında	8 - 12 Yaş Arasında	13 - 15 Yaş Arasında	15 Yaş ve Sonra	Oynamam	Toplam	sd	χ^2	p
	%	7.7	16.2	49.1	21.7	5.1	0.1	100.0			
Kız	f	35	112	286	141	87	5	666			
	%	5.3	16.8	42.9	21.2	13.1	0.8	100.0			
Toplam	f	109	267	755	348	136	6	1621			
	%	6.7	16.5	46.6	21.5	8.4	0.4	100.0			

** $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8'de öğrencilerin cinsiyetleri ile elektronik oyun oynamaya başladıkları yaşları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Öğrencilerin elektronik oyun oynamaya başladıkları yaşları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\chi^2 = 40.810$, $p < .05$]. Bulgular erkek öğrencilerin %23.9'unun ve kız öğrencilerin %22.1'inin ilköğretime başlama yaşı olan 7 yaşından önce elektronik oyun oynamaya başladığını göstermektedir. Erkek öğrencilerin %70.8'i ve kızların ise % 64.1'i ilköğretim çağı olan 7-15 yaş aralığında elektronik oyun oynamaya başlamışlardır. Bulgular, erkek öğrencilerin elektronik oyun oynamaya kız öğrencilerden daha önce başladıklarını ve daha çok

ilköğretim düzeyinde başladıklarını göstermektedir. Özellikle öğrencilerin ilköğretim düzeyinde daha çok kişiyle etkileşim içine girmesi, elektronik oyun oynamaya başlanmasında çevre ve arkadaş etkisinin olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 9. Öğrencilerin Elektronik Oyunları Nerede ve Hangi Sıklıkla Oynadıklarıyla İlgili Görüşleri

	Çok sık		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiç		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Ev	346	21.3	386	23.8	410	25.3	274	16.9	205	12.6	3.24	1.30
İnternet Kafe	97	1.0	170	10.5	406	25.0	523	32.3	425	26.2	2.37	1.15
Okulunuzdaki Bilgisayar Laboratuvarı	44	2.7	118	7.3	332	20.5	522	32.2	605	37.3	2.05	1.05
Diğer : Arkadaşlarının Evinde	45	2.8	86	5.3	239	14.7	590	36.4	661	40.8	1.92	1.00

Tablo 9’da öğrencilerin elektronik oyunları nerede ve hangi sıklıkla oynadıklarıyla ilgili değerleri incelendiğinde; öğrencilerin %45.1’inin sıklıkla olmak üzere, %87.4’ünün evlerinde elektronik oyun oynadıkları görülmektedir. Öğrencilerin %11.5’i sıklıkla olmak üzere, %73.8’i internet kafelerde oyun oynamaktadırlar. Veriler, öğrencilerin %10.0’unun sıklıkla olmak üzere %62.7’sinin elektronik oyun oynamak için okullarındaki bilgisayar laboratuvarlarını kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin %8.1’inin sıklıkla olmak üzere %59.2’sinin ise arkadaşlarının evinde elektronik oyun oynadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin elektronik oyunları nerede ve hangi sıklıkla oynadıklarıyla ilgili değerlerin ortalamaları dikkate alındığında, öğrenciler elektronik oyunları sırasıyla evlerinde ($\bar{X} = 3.03$), internet kafelerde ($\bar{X} = 2.37$), okullarındaki bilgisayar laboratuvarında ($\bar{X} = 2.05$) ve arkadaşlarının evlerinde ($\bar{X} = 1.92$) oynamaktadırlar. Günümüzde elektronik oyunların birçoğu birden fazla cihazda oynanabilmekte, bunların başında cep telefonları, bilgisayarlar ve oyun konsolları gelmektedir. Elektronik oyun oynanabilen cihazların yaygınlaşması ve internetin evlerde etkin olarak kullanılmaya başlanmasından dolayı oyuncuların elektronik oyunları daha çok evlerinde oynamayı tercih ettikleri söylenebilir. Özellikle internet teknolojisinin

gelişmesi ve birçok eve girmesi internet kafelerden çok elektronik oyunların evde oynanmasının nedeni olarak görülebilir.

Tablo 10. “Cinsiyet” ile “Öğrencilerin Elektronik Oyun Oynama Sıklıkları” Arasındaki Farklılık

Kategoriler		Her gün	Haftada birkaç gün	Hafta 1 gün	Ayda 1 gün	Hiç				
							Toplam	sd	χ^2	p
Erkek	f	268	489	127	70	1	955	4	4391.291**	.000
	%	28.1	51.2	13.3	7.3	0.1				
Kız	f	41	190	148	282	5	666	4	4391.291**	.000
	%	6.2	28.5	22.2	42.3	0.8				
Toplam	f	309	679	275	352	6	1621			
	%	19.1	41.9	17.0	21.7	0.4				

** $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10’da öğrencilerin cinsiyetleri ile elektronik oyun oynamaya başladıkları yaşları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, öğrencilerin elektronik oyun oynama sıklıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$\chi^2 = 391.281$, $p < .05$]. Bulgular incelendiğinde, erkek öğrencilerin %78.3’ünün, kız öğrencilerin ise %34.7’sinin her gün ya da haftada en az birkaç defa elektronik oyun oynadıkları görülmektedir. Erkek öğrencilerin %20.6’sı ve kız öğrencilerin %64.5’inin ise haftada bir ya da ayda birkaç defa elektronik oyun oynadıkları görülmektedir.

Elektronik oyun oynama sıklığına ilişkin bulgular, öğrencilerin %61’inin her gün ya da haftada en az birkaç defa elektronik oyun oynadıklarını göstermektedir. PISA (2003) araştırma sonuçları göre OECD ülkelerinde yaşı 15 olan gençlerin %53’ü sıklıkla elektronik oyun oynamaktadır (“hemen hemen her gün” veya “haftada birkaç defa”). Elde ettiğimiz bulgular PISA araştırmalarını destekler niteliktedir. Bu tanımlamalar göstermektedir ki, özellikle erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha sık elektronik oyun oynamaktadırlar.

Tablo 11. “Okul Türleri” ile “Ortalama Oyun Oynama Süreleri” Arasındaki Farklılık

Alt Boyutlar	Varsayın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Elektronik Oyun Zamani	Gruplar Arası	57.223	2	28.612	22.903	.000*	M.L- A.L., M.L - GL., G.L. – A.L.
	Gruplar İçi	2023.38	1618	1.249			
	Toplam	2080.603	1620				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11’de öğrencilerin elektronik oyun oynama sürelerinin ortalaması ile öğrenim gördükleri okul türleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığı F-testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin elektronik oyun oynama sürelerinin ortalamaları ile öğrenim gördükleri okul türleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2-1618)}=22.903$, $p < .05$]. Öğrencilerin oyun oynama sürelerinde, öğrenim gördükleri okul türlerinin etkisinin olduğu görülmektedir. Puan türleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin oyun oynama ortalama süreleri ($\bar{X} = 3.18$) ile anadolu liselerinde ($\bar{X} = 2.98$) ve genel liselerde ($\bar{X} = 2.86$) öğrenim gören öğrenciler arasında meslek lisesi lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç meslek lisesi öğrencilerinin elektronik oyunlara diğer okullardan daha fazla vakit harcadıklarını göstermektedir.

Verilere dayalı olarak, öğrenim görülen okullar ile elektronik oyunlara harcanan sürenin farklılığının nedeni elektronik oyunlara erişilebilirlikle ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin daha çok okulda vakit geçirmeleri, elektronik oyunlara fazla vakit ayıramamalarının nedenlerinden biridir. Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin daha fazla elektronik oyun oynamasının nedeni olarak bilgisayar laboratuvarı sayıları ile bu laboratuvarlarda işlenen derslerin diğer okul türlerinden daha fazla olması ve öğrenim gören erkek öğrencilerin oranlarının kız öğrencilerden fazla olması gösterilebilir.

Tablo 12. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul ve Cinsiyetlerine Göre Oyun Oynama Sıklıklarına İlişkin Analiz Sonuçları

Gruplar	Cinsiyet	N	Oyun oynama sıklıkları		F	p
			\bar{X}	Ss		
Meslek Lisesi	Erkek	394	3.57	1.17	61.438	.567
	Kız	135	2.65	0.96		
Genel Lise	Erkek	265	3.44	1.17		
	Kız	294	2.47	0.88		
Anadolu Lisesi	Erkek	296	3.56	1.09		
	Kız	237	2.73	1.01		

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12’de öğrencilerin oyun oynama sıklıklarının cinsiyet ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği MANOVA testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin oyun oynama sıklıklarının cinsiyet ve okul türünün ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$F_{(5-1615)}=61.438, p > .05$].

Öğrencilerin okullarına göre oyun oynama sıklıkları incelendiğinde erkek öğrencilerin meslek lisesi ($\bar{X} = 3.57$), genel lise ($\bar{X} = 3.44$), anadolu lisesi ($\bar{X} = 3.56$) olmak üzere öğrenim gördükleri okullara göre ortalama değerler arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Kız öğrencilerin meslek lisesi ($\bar{X} = 2.65$), genel lise ($\bar{X} = 2.47$), anadolu lisesi ($\bar{X} = 2.73$) olmak üzere öğrenim gördüğü okullara göre ortalama değerler arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Öğrencilerin oyun oynama sıklıkları, cinsiyet ve öğrenim gördükleri okula türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, her iki değişkenin ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin “Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Yaşadıkları İller” ile “Ortalama Oyun Oynama Süreleri” Arasındaki Farklılık

Alt Boyutlar	Varsayın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Elektronik Oyun Zamanı	Gruplar Arası	23.744	3	7.915	5.854	.001*	Çanakkale-İstanbul, Çanakkale-Balıkesir, Kırklareli-İstanbul
	Gruplar İçi	2186.38	1617	1.352			
	Toplam	2209.970	1620				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13'te öğrencilerin elektronik oyun oynama ortalama süreleri ile yaşadığı illerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı F-testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, elektronik oyun oynama ortalama süreleri ile yaşadığı illerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3-1617)}=22.903$, $p<.05$]. Sonuç olarak öğrencilerin yaşamış olduğu ilin sosyo-ekonomik düzeyi ile elektronik oyun oynanma sıklıkları anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Puan türleri arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; örnekleme sosyo-ekonomik düzeyi en yüksek il olan İstanbul ($\bar{X} = 3.30$) ile sosyo-ekonomik düzeyi en düşük olan Çanakkale ($\bar{X} = 3.00$) ve Kırklareli ($\bar{X} = 3.05$) illerinde öğrenim gören öğrencilerin oyun oynama ortalama sürelerinde İstanbul ilinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Örnekleme bulunan ikinci en yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan Balıkesir ($\bar{X} = 3.23$) ile sosyo-ekonomik düzeyi en düşük olan Çanakkale ve Kırklareli illerinde öğrenim gören öğrencilerin oyun oynama ortalama sürelerinde Balıkesir ilinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyleri birbirine yakın görünen Çanakkale ve Kırklareli illeri arasında öğrencilerin oyun oynama ortalama sürelerinin birbirine yakın olduğu ve aralarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Bulgular öğrencilerin elektronik oyun oynama süreleri ile yaşadıkları illerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğunu ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan illerde oyun oynama ortalama sürelerinin de yükseldiğini göstermektedir. Bu durumun ilin sosyo-ekonomik düzeyi ile illerde yaşayanların gelir düzeyleri, illerin teknolojiye sahip olma ve kullanma düzeylerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Tablo. 14 “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyun Oynama Sıklıklarının Derslere Etkisi ” Arasındaki Farklılık

Kategoriler		Çok sık	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiç	Toplam	Sd	χ^2	p	
Derslerinizi etkileyecek kadar fazla elektronik oyun oynar mısınız?	Erkek	f	85	82	193	277	318	4	211.043**	.000	
		%	8.9	8.6	20.2	29.0	33.3				100.0
	Kız	f	19	28	47	110	462				666
		%	2.9	4.2	7.1	16.5	69.4				100.0
Toplam		f	104	110	240	387	780	1621			
		%	6.4	6.8	14.8	23.9	48.1	100.0			

** $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14’te öğrencilerin cinsiyetleri ile elektronik oyun oynama sıklıklarının derslerine etkisi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınıanmıştır. Elde edilen bulgularda, öğrencilerin elektronik oyun oynama sıklıklarının dersleri etkileme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$\chi^2 = 211.043$, $p < .05$]. Bulgular incelendiğinde, erkek öğrencilerin %17.5’inin sıklıkla, %49.2’sinin ise bazen de olsa elektronik oyunların derslerine etki ettiği görülmektedir. Kız öğrencilerin %13.2’sinin sıklıkla, %23.6’sının ise bazen de olsa elektronik oyunların derslerine etki ettiği görülmektedir. Erkek öğrencilerin daha fazla elektronik oyun oynadıklarını dikkate aldığımızda, derslerinin elektronik oyunlardan daha çok etkilendiği görülmektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin %51.9’unun çeşitli derecelerde elektronik oyunların derslerine etki ettiğini göstermektedir. Bu durum elektronik oyunların günlük yaşantıya ve eğitim sürecine etki ettiğinin göstergesidir.

3. 2. 3 Öğrencilerin Elektronik Oyunlarla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 15’de öğrencilerin elektronik oyunlara karşı tutumlarının hangi yönde etki ettiğinin ve cinsiyetlerinin tutumlarına etkisi olup olmadığı yönündeki veriler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınıanmıştır.

Tablo 15 “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyunlara Karşı Tutumlar ” Arasındaki Farklılık

Elektronik Oyunlara Karşı Tutumlar	Kategoriler		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam	Sd	χ^2	p
Elektronik oyunları oynamak insanlarda bir şeyler öğrenmeye karşı merak uyandırır.	Erkek	f	250	338	216	103	48	955	4	83.546**	.000
		%	26.2	35.4	22.6	10.8	5.0	100.0			
	Kız	f	78	196	211	111	70	666			
		%	11.7	29.4	31.7	16.7	10.5	100.0			
	Toplam	f	328	534	427	214	118	1621			
		%	20.2	32.9	26.3	13.2	7.3	100.0			
Elektronik oyunları oynamak bazı yararlı bilgi ve becerilerin gelişmesine yardım eder.	Erkek	f	249	418	173	82	33	955	4	54.598**	.000
		%	26.1	58.9	54.4	8.6	3.5	100.0			
	Kız	f	88	292	145	101	40	666			
		%	13.2	43.8	21.8	15.2	6.0	100.0			
	Toplam	f	337	710	318	183	73	1621			
		%	20.8	43.8	19.6	11.3	4.5	100.0			
Elektronik oyunları oynamak her yaş grubu için uygundur.	Erkek	f	131	123	175	317	209	955	4	26.018**	.000
		%	13.7	12.9	18.3	33.2	21.9	100.0			
	Kız	f	42	111	114	240	159	666			
		%	6.3	16.7	17.1	36.0	23.9	100.0			
	Toplam	f	173	234	289	557	368	1621			
		%	10.7	14.4	17.8	34.4	22.7	100.0			
Kızlar ve erkekler farklı türde elektronik oyunlarını oynamayı tercih ederler.	Erkek	f	291	339	184	92	49	955	4	53.559**	.000
		%	30.5	52.2	19.3	9.6	5.1	100.0			
	Kız	f	117	310	98	102	39	666			
		%	17.6	46.5	14.7	15.3	5.9	100.0			
	Toplam	f	408	649	282	194	88	1621			
		%	25.2	40.0	17.4	12.0	5.4	100.0			
Elektronik oyunları oynamak kişilerin sosyal yaşamını olumlu yönde etkiler.	Erkek	f	113	189	340	214	101	955	4	37.261**	.000
		%	11.8	19.6	35.6	22.4	10.6	100.0			
	Kız	f	35	100	255	162	114	666			
		%	5.3	15.0	38.3	24.3	17.1	100.0			
	Toplam	f	148	287	595	376	215	1621			
		%	9.1	17.7	36.7	23.2	13.3	100.0			
Şiddet unsuru içeren elektronik oyunları oynamak, insanları olumlu yönde etkiler.	Erkek	f	110	77	180	270	318	955	4	145.016**	.000
		%	11.5	8.1	18.8	28.3	33.3	100.0			
	Kız	f	40	26	37	158	405	666			
		%	6.0	3.9	5.6	23.7	60.8	100.0			
	Toplam	f	150	103	217	428	723	1621			
		%	9.3	6.4	13.4	26.4	44.6	100.0			

** $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 15’de elektronik oyunları oynamanın insanlarda öğrenmeye karşı merak uyandırdığı ile ilgili görüş öğrencilerin %53.1’i katılırken, %20.5’inin bu görüşe katılmadıkları, %26.3’ünün ise kararsız oldukları görülmektedir. Bu görüş ile ilgili cinsiyetler arasındaki fark incelendiğinde, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$\chi^2 = 83.546$, $p < .05$]. Bulgular, erkek

öğrencilerin %61.6'sının, kız öğrencilerin ise %41.1'inin elektronik oyunların öğrenmeye karşı merak uyandırdığı görüşüne katıldıklarını göstermektedir. Veriler, elektronik oyunların öğrenmeye karşı merak uyandırdığını ve bundan daha çok erkek öğrencilerin etkilediğini göstermektedir. Pillay (2002: 334) yapmış olduğu çalışmada elektronik oyunların, çocukların kendileri için gerekli olabilecek bilgileri eş zamanlı olarak kazanabileceklerini belirtmektedir. Öğrenmeye karşı istekli kılma ve merak uyandırması bakımından elektronik oyunlar, öğrencilerin motivasyonunu arttırabilir. Bulgular, elektronik oyunların bir şeyler öğretebileceğini ve öğrenmeye karşı motivasyonun elektronik oyunlar aracılığıyla sağlanabileceğini göstermektedir.

Elektronik oyunların yararlı bilgi ve becerilerin gelişmesine yardım ettiği ile ilgili görüşe öğrencilerin %64.6'sı katılırken, %15.8'inin katılmadığı görülmektedir. Bu görüş ile ilgili cinsiyetler arasındaki fark incelendiğinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$\chi^2 = 54.598$, $p < .05$]. Bulgular, erkek öğrencilerin %85.0'inin, kız öğrencilerin ise %47.0'sinin elektronik oyunların yararlı bilgi ve becerilerin gelişmesine yardım ettiği görüşüne katıldıklarını göstermektedir. Elektronik oyunların yararlı bilgi ve becerilerin gelişmesine etki ettiği ve bu etkinin erkek öğrencilerde daha fazla olduğu görülmektedir. Elektronik oyunların birçok duyu organına etki etmesi, etkileşimin sürekli olması, içeriğinin bilişsel öğeler barındırması, eğitimde bilgi ve becerilerin kazandırılmasında kullanılabilirliğini göstermektedir.

Elektronik oyun oynamanın her yaş grubu için uygun olduğu ile ilgili görüşe öğrencilerin, %25.1'i katılırken, %57.1'i bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüş ile ilgili cinsiyetler arasındaki fark incelendiğinde, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$\chi^2 = 26.018$, $p < .05$]. Bulgular, erkek öğrencilerin %26.6'sının, kız öğrencilerin ise %23.0'ünün elektronik oyunların her yaş grubu için uygun olduğu görüşüne katıldıklarını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin elektronik oyunların her yaş grubu için her oyunun uygun olmadığı görüşüne katıldıklarını göstermektedir. Yapılan birçok çalışma ve birçok ülkede elektronik oyunların yaş gruplarıyla ilgili bilgi vermeyi amaçlayan *Akıllı İşaretler Sistemi*'nin kullanılması elektronik oyunların içeriklerinin her yaş grubuna uygun

olmadığını göstermektedir. Ülkemizde televizyon programları için kullanılan *Akıllı İşaretler Sistemi*'nin elektronik oyunlar için de uyarlanması, elektronik oyunların seçiminde yaş ve içerik sınırlandırmasında etkili olacağı sonucuna ulaşılabilir

Tablo 15'de erkek ve kızların farklı türlerde elektronik oyun oynamayı tercih ettikleri ile ilgili görüşe öğrencilerin, %65.2'si katılırken, %17.4'ü bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüş ile ilgili cinsiyetler arasındaki fark incelendiğinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$\chi^2 = 53.599$, $p < .05$]. Bulgular, erkek öğrencilerin %82.7'sinin kız öğrencilerin ise %64.1'inin cinsiyetlere göre farklı türlerde elektronik oyunların tercih edildiği görüşüne katıldıklarını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin cinsiyetlere göre farklı türlerde elektronik oyunların tercih edildiği görüşüne katıldıklarını ve bu görüşe erkek öğrencilerin daha çok katıldığını göstermektedir. Birçok çalışmanın yanı sıra Bryce ve Rutter (2002) tarafından yapılan önemli bir sınıflama, oyun oynamaya neden olan motive edici cinsiyet özellikli faktörlerle oyunların içeriği arasındaki farkı ortaya koymak için önemli bir çalışmadır.

Elektronik oyunların sosyal yaşamı olumlu yönde etkilediği ile ilgili görüşe öğrencilerin, %26.8'i katılırken, %36.5'i bu görüşe katılmadıklarını ve %36.7'si ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu görüş ile ilgili cinsiyetler arasındaki fark incelendiğinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$\chi^2 = 37.261$, $p < .05$]. Bulgular, erkek öğrencilerin %31.4'ünün, kız öğrencilerin ise %20.3'ünün elektronik oyunların sosyal yaşamını olumlu yönde etkilediği görüşüne katıldıklarını göstermektedir. Öğrencilerin elektronik oyunların sosyal yaşamı olumlu yönde etkilediği görüşüne katıldıkları ve bu görüşe daha çok erkek öğrencilerin katıldığı görülmektedir. Özellikle online oyunların yaygınlaşması, etkileşimin daha çok artıp gerçeğe daha çok yaklaşması elektronik oyunların sosyal yaşamı etkilediği düşünülebilir. Bu etkileşimin hangi yönde olduğu ise elektronik oyunların içerikleriyle ve etkileşimin boyutuyla ilgilidir.

Tablo 15'de şiddet unsuru içeren elektronik oyunları oynamanın, insanları olumlu yönde etkilediği ile ilgili görüşe öğrencilerin, %15.7'si katıldıklarını, %80.0'i

bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüş ile ilgili cinsiyetler arasındaki fark incelendiğinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$\chi^2 = 145.016$, $p < .05$]. Bulgular, erkek öğrencilerin %19.6'sının kız öğrencilerin ise %9.9'unun şiddet unsuru içeren elektronik oyunları oynamanın, olumlu yönde etki ettiği ile ilgili görüşe katıldıklarını göstermektedir. Şiddet unsuru içeren elektronik oyunları oynamanın, insanları olumsuz yönde etkilediğinin ve bu görüşe daha çok kız öğrencilerin katıldığını görülmektedir. Bu durum elektronik oyunların içeriklerinin özellikle şiddete ilişkin öğelerin olumsuz etki ettiğini göstermektedir. Elektronik oyunlar ve şiddete ilişkin yapılan çalışmalar araştırmaya ilişkin bulguları destekler niteliktedir.

Oyun oynamak, anlık etkileşim unsurlarını barındıran hızlı ve sosyal bir farklılaşmayı beraberinde getiren, aynı zamanda farklı cinsiyet tutumlarını da barındıran etkinlikleri kapsar. Tablo 15'deki elektronik oyunlara karşı tutumlara ilişkin bulgular, oyun oynamaya neden olan motive edici cinsiyet özellikli faktörler ile elektronik oyunlar arasında farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Elektronik oyunların etkileri, birçok disiplini ilgilendirmekte ve bu disiplinlerin araştırma konularından ortaya çıkan ortak ilginin bu oyunların özellikle çocukların üzerinde etkili olabilecek yeni sosyal ve kültürel aktivitelerin negatif etkileridir. Özellikle elektronik oyunların doğru tercih edilmesi ve içeriğindeki mesajların eleştirel olarak irdelenmesi negatif etkilerin pozitive çevrilmesine katkı sağlayacaktır. Eğer elektronik oyunlar okullarla ve öğrenme ile ilişkili bir etkinlik haline getirilirse daha geniş kitlelerde öğrenmeye ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması sağlanabilir.

3.2.4. Öğrencilerin Ailelerinin Elektronik Oyunlara Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 16. Ailelerin Elektronik Oyunlara Karşı Tutumlarına İlişkin Görüşler

	Çok sık		Sıklıkla		Ara sıra		Bazen		Hiç		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Oynadığımız elektronik oyunları aileniz ne kadar kontrol ediyor?	182	11.2	233	14.4	476	29.4	307	18.9	423	26.1	2.65	1.30
Aileniz elektronik oyun konusunda, zaman olarak sınır koyuyor mu?	101	6.2	215	13.3	567	35.0	400	24.7	338	20.9	2.59	1.13
Aileniz, sizin çok elektronik oyun oynadığınızı söylüyor mu?	468	10.4	178	11.0	282	17.4	319	19.7	674	41.6	2.28	1.37
Ne kadar elektronik oyun oynadığımız konusunda arkadaşlarımıza ya da ailenize hiç yalan söylediniz mi?	56	3.5	51	3.1	125	7.7	278	17.1	1111	68.5	1.55	1.00
	Evet		Bazıları		Hayır		\bar{X}	Ss				
	f	%	f	%	f	%						
Ailenizin içeriğini öğrendiğinde izin vermeyeceği elektronik oyununuz var mı?	226	13.9	288	17.8	1107	68.3	1.45	0.72				
Şimdiye kadar ailenizin içeriğinden dolayı izin vermediği elektronik oyun oldu mu?	266	16.4	205	12.6	1150	71.1	1.51	0.73				

Tablo 16’da öğrencilerin, elektronik oyunların aileleri tarafından kontrol edilme derecesine ait veriler incelendiğinde, ailelerin %25.6’sının sıklıkla, %48.3’nün bazen kontrol ettikleri ve %26.1’inin ise hiç kontrol etmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin içeriğini öğrendiğinde izin vermediği oyunlara yönelik bulgularda %29.0’unun ailesinin elektronik oyunların içeriklerini takip ettiklerini ve duruma göre sınırlandırma getirdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin ailelerinin içeriğini öğrendiğinde izin vermeyeceği elektronik oyunlarla ilgili veriler incelendiğinde %31.7’sinde bu tip oyunların var olduğu görülmektedir. Bu durum ise ailelerin %69.3’ünün elektronik oyunlar ve içerikleriyle ilgilenmediklerini göstermekte ve öğrencilerin sahip oldukları oyunların aileler tarafından bilinme derecesiyle tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin ailelerinin elektronik oyunlara harcadıkları zamana ilişkin olarak, %19.5’inin ailesi sıklıkla, %49.7’sinin bazen sınır koydukları %20.9’nun ise hiç sınır koymadığı görülmektedir. Öğrencilerin oyun oynama süreleri ile ilgili ailelerin, %21.4’ünün ailesi sıklıkla %37.1’nin bazen çocuklarını uyarmakta olduğu, %41.6’sı ise herhangi bir uyarıda bulunmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin aileleri ile ilgili bulgular incelendiğinde, ailelerin oyunların içerikleriyle çok fazla ilgilenmedikleri ve yeteri kadar oyunları kontrol etmedikleri gözlenmektedir. Ailelerin çocuklarına daha çok zaman konusunda sınırlama getirdikleri ve uyardıkları görülmektedir. Öğrencilerin gerek zaman gerekse içerik yönünden sınırlandırmalarında kaynaklı olarak %6.6'sının sıklıkla, %24.8'inin ise bazen aile ve arkadaşlarına yalan söyledikleri görülmektedir. Getirilen sınırlama ve yasaklamalar öğrencilere nedenleriyle birlikte bilinçli bir şekilde anlatılmadığında öğrenciler yalan söyleme yoluna gitmektedirler.

3.2.5. Öğrencilerin En Çok Oynamayı Tercih Ettikleri Oyunlara İlişkin Bulgular

Tablo 17. “Cinsiyet” ile “Tercih Edilen Elektronik Oyun ” Arasındaki Farklılık

Tercih Edilen Oyun İsimleri	Kategoriler				Toplam		Sd	χ^2	p
	Erkek		Kız		f	%			
	f	%	f	%					
Sims Serisi	17	1.8	165	24.8	182	11.2	24	672.995**	.000
Knight Online	143	15.0	25	3.8	168	10.4			
FİFA Serisi	151	15.8	14	2.1	165	10.2			
Counter Serisi	126	13.2	15	2.3	141	8.7			
Need for Speed Serisi	64	6.7	50	7.5	114	7.0			
Mario Serisi	10	1.0	90	13.5	100	6.2			
GTA Serisi	34	3.6	54	8.1	88	5.4			
Age of Empires Serisi	43	4.5	25	3.8	68	4.2			
Bilgisayar oyunları	19	2.0	46	6.9	65	4.0			
Cep telefonu oyun çeşitleri	7	0.7	55	8.3	62	3.8			
Playboy	45	4.7	10	1.5	55	3.4			
Call of Duty Serisi	39	4.1	8	1.2	47	2.9			
Futbol manager Serisi	44	4.6	1	0.2	45	2.8			
Popomundo	13	1.4	31	4.7	44	2.7			
PES Serisi	35	3.7	5	0.8	40	2.5			
NBA Serisi	28	2.9	11	1.7	39	2.4			
Silkroad	29	3.0	9	1.4	38	2.3			
Warcraft	24	2.5	9	1.4	33	2.0			
Lord of rings	24	2.5	5	0.8	29	1.8			
Far Cry	15	1.6	10	1.5	25	1.5			
Half-Life Serisi	21	2.2	4	0.6	25	1.5			
Max payne	5	0.5	13	2.0	18	1.1			
Hero online	11	1.2	2	0.3	13	0.8			
Tomb rider	7	0.7	5	0.8	12	0.7			
Toplam	954	100	661	100	1615	100			

** p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 17’de öğrencilerin cinsiyetleri ile en çok oynamayı tercih ettikleri elektronik oyunları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin en çok oynamayı tercih ettikleri elektronik oyunlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$\chi^2 = 672.955$, $p < .05$]. Öğrencilerin, en çok tercih ettiği oyunlar incelendiğinde, erkeklerin %15.8’ inin *Fifa Serisi* , %15.0’inin *Knight Online*, %13.2’sinin *Counter Serisi*, %6.7’ sinin ise *Need for Speed Serisi* oyunları tercih ettikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin %24.8’inin *Sims Serisi*, %13.5’inin *Mario Serisi*, %8.3’ünün cep telefonu oyunları, %8.1’inin *GTA Serisi*, %7.5’inin ise *Need for Speed Serisi* oyunları tercih ettikleri görülmektedir. ESA (2007: 6)’nın yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilerin en çok tercih ettikleri oyunlara ilişkin bulgular öğrencilerin %11.2’sinin gerçek yaşam simülasyonu olan *Sims Serisi* oyunları tercih ettikleri ve bunların daha çok kız oyunculardan oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin %10.4’ünün *Knight Online* isimli çevrimiçi şiddet unsurları barındıran oyunu tercih ettikleri ve bunların daha çok erkek oyunculardan oluştuğu gözlenmektedir. En çok tercih edilen futbol oyun simülasyonu ise öğrencilerin %10.2’sinin tercih ettiği ve daha çok erkek oyunculardan oluşan *FIFA Serisi* oyunlardır.

Fromme (2003)’un çalışmasında oyun türü tercihlerinde cinsiyetler arasında farklılıklar ortaya çıkmakta ve erkeklerin aksiyon ve dövüş içeriklerine sahip oyunları tercih ettikleri, kızların platform oyunlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Tablo 17’de öğrencilerin oyun tercihlerine ilişkin bulgular, literatürdekine benzerlik gösterdiği görülmektedir. En çok tercih edilen oyun türleri strateji, yarış ve aksiyon/serüven olarak ortaya çıkmaktadır. Erkek öğrencilerin daha hareketli içeriğe sahip (aksiyon, spor, macera) oyunları tercih ettikleri, kız öğrencilerin ise *The Sims* gibi başka oyunculara zarar vermenin avantaj sağlamasının aksine, kuralları olan ve gerçek hayata daha yakın görünen oyunları tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 18. “Cinsiyet” ile “En Çok Oynamayı Tercih Ettikleri Elektronik Oyunu Oynama Sıklığı” Arasındaki Farklılık

Kategoriler		Çok sık	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Toplam	Sd	χ^2	p
	%	44.7	36.0	16.0	3.4	100.0			
Kız	f	99	183	269	110	661			
	%	15.0	27.7	40.7	16.6	100.0			
Toplam	f	525	526	422	142	1621			
	%	32.5	32.6	26.1	8.8	100.0			

** p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 18’de öğrencilerin cinsiyetleri ile en çok oynamayı tercih ettikleri elektronik oyunu oynama sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin en çok oynamayı tercih ettikleri elektronik oyunu oynama düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$\chi^2 = 283.240$, $p < .05$]. Öğrencilerin, en çok tercih ettiği oyunu oynama sıklıkları incelendiğinde, erkek öğrencilerin %44.7’sinin çok sık, %36.0’sinin sıklıkla, %16.0’sinin bazen, %3.4’ünün ise nadiren oynadıkları, kız öğrencilerin ise %15.0’inin çok sık, %27.7’sinin sıklıkla, %40.7’sinin bazen %3.4’ünün ise nadiren oynadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin elektronik oyunu oynama sıklıkları, oyunlar için harcadıkları ortalama süreleri ile oynamaktan en çok hoşlandıkları oyunu oynama süreleri tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin %65.1’inin en çok hoşlandıkları oyunu sıklıkla oynadıkları görülmektedir. Öğrencilerin %34.9’unun ise bu oyunları bazen / nadiren oynadıkları sonucu, öğrencilerin hoşuna giden oyunlarda fazla vakit geçirdiklerini göstermektedir. Bulgular en çok tercih edilen elektronik oyunu erkeklerin daha çok oynadıklarını göstermekte ve araştırmada elde edilen elektronik oyun oynama sıklıkları ilişkin cevapların daha önce (Dill ve Dill 1998; Sheryy ve Lucas 2001; PISA 2003; OECD 2005; Magnet 2006; Dill 2007; ESA:2007) yapılmış olan çalışmaları desteklediği görülmektedir.

Tablo 19. “Cinsiyet” ile “En Çok Beğendiği Elektronik Oyunun İçindeki Şiddet İçeren Olumsuz Unsurlar” Arasındaki Farklılık

Elektronik Oyunlara Karşı Tutumlar	Kategoriler		Çok Sık	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiç				
								Toplam	Sd	χ^2	p
	Erkek	f	266	177	88	295	129	954	4	109.915**	.000
		%	27.9	18.5	9.2	30.9	13.5	100.0			
	Kız	f	73	84	85	294	130	661			
		%	11.0	12.6	12.8	44.1	19.5	100.0			
Toplam	f	339	261	173	589	259	1615				
	%	20.9	16.1	10.7	36.3	16.0	100.0				

** $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19’da öğrencilerin cinsiyetleri ile en çok oynamayı tercih ettikleri elektronik oyunlardaki şiddet unsurları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin en çok oynamayı tercih ettikleri elektronik oyunlarda şiddet içeren olumsuz unsurların bulunma sıklıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$\chi^2 = 109.915$, $p < .05$]. Öğrencilerin, en çok tercih ettiği oyunlar incelendiğinde, erkek öğrencilerin oynadıkları oyunların %46.4’ünde sıklıkla, %40.1’inin içinde ise nadiren de olsa şiddet unsurları barındığı; kız öğrencilerin oynadıkları oyunlarda ise bu oranların azaldığı ve %37.0’sinin sıklıkla, %56.9’unun nadiren de olsa şiddet unsurları barındıran oyunları oynadıkları görülmektedir.

Bulgular öğrencilerin tercih ettikleri oyunların %84.0’ünün belirli seviyelerde şiddet unsurları barındırdığını ve bu tip oyunları daha çok erkeklerin tercih ettiğini göstermektedir. Tablo 19’daki verilere ilişkin değerler, araştırmanın oyun tercihleri ve cinsiyet farklılıkları ile Dill ve Dill (1998)’in yapmış olduğu çalışmada ulaştığı erkeklerin daha çok insan şiddeti içeren oyunları tercih ettiğine ilişkin bulgularını desteklemektedir. Bu durum erkek ve kızların farklı tür oyunları tercih ettikleri ve erkeklerin şiddet unsurları içeren oyunları daha çok oynadıklarını göstermektedir.

Tablo 20 “Cinsiyet” ile “En Çok Oynamayı Tercih Ettikleri Elektronik Oyuna İlişkin Tepkileri” Arasındaki Farklılık

Kategoriler		Zevkli ve Rahatlatıcı	İlginç	Yaratıcı	İnandırıcı	Çekici				
							Toplam	Sd	χ^2	p
Erkek	f	142	95	201	109	407	954	4	448.693**	.000
	%	14.9	10.0	21.1	11.4	42.7				
Kız	f	83	121	185	38	234	661	4	448.693**	.000
	%	36.9	18.3	28.0	5.7	35.4				
Toplam	f	225	216	386	147	641	1615			
	%	13.9	13.4	23.9	9.1	39.7				

** $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 20’de öğrencilerin en çok oynamayı tercih ettikleri elektronik oyuna ilişkin tepkileriyle, cinsiyetlerine ilişkin veriler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin en çok oynamayı tercih ettikleri elektronik oyunlara ilişkin tepkileriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$\chi^2 = 48.693$, $p < .05$]. Tablodaki öğrenci görüşleri incelendiğinde en çok tercih ettikleri elektronik oyunu, erkek öğrencilerin %14.9’u zevkli/ rahatlatıcı, %10.0’ü ilginç, %21.1’i yaratıcı, %11.4’ü inandırıcı ve %42.7’si ise çekici olarak tanımlamışlardır; oynadıkları oyunu kız öğrencilerin %36.9’u zevkli/ rahatlatıcı, %18.3’ü ilginç, %28.0’i yaratıcı, %5.7’si inandırıcı ve %35.9’u ise çekici olarak betimlemişlerdir. Bulgular erkek ve kızların oyunları farklı nedenlerden dolayı tercih ettiklerini, erkek öğrencilerin oynadıkları oyunu daha çok çekici bulduklarını, kız öğrenciler ise zevkli ve rahatlatıcı bulduklarını göstermektedir.

Tablo 20’deki bulguları incelediğimizde öğrencilerin en çok oynadıkları elektronik oyunu daha çok çekici ve yaratıcı olduğu için tercih ettikleri görülmektedir. Oyuncuların cinsiyetlerine bağlı olarak oyun tercihlerinin farklı olması, oyunlara bakış açıları, oyun oynama nedenleri birbirleriyle bağlantılıdır. Bryce ve Rutter (2002) tarafından yapılan önemli bir sınıflama, oyun oynamaya neden olan motive edici cinsiyet özellikli faktörler ve oyunların içeriği arasındaki farkı ortaya koymaktadır. Bulgular cinsiyet ve elektronik oyunlardaki farklılıkları destekler niteliktedir.

3.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyunlara Karşı Tutum ve Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın bu bölümünde, yer alan sorulara ait cevaplardan elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğrencilerin elektronik oyun oynama düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul, sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin beklenen ile gözlenen frekansları arasında ilişkinin anlamlı olup olmadığı Chi Square testi ile anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ise t-testi kontrol edilmiş ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

3.3.1. Öğrencilerin Elektronik Oyunların Davranışlarını Etkileme Biçimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 21. “ Cinsiyet” ile “Elektronik Oyunların Davranışlara Etkisi ” Arasındaki Farklılık

Kategoriler		Evet	Hayır	Toplam	Sd	χ^2	p
Erkek	N	484	471	955	1	4.233**	.022
	%	50.7	49.3	100.0			
Kız	N	303	363	666			
	%	45.5	54.5	100.0			
Toplam	N	787	834	1621			
	%	51.4	48.6	100.0			

** p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 21’de öğrencilerin cinsiyetleri ile davranışlara etkisi olup olmadığı yönündeki veriler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin elektronik oyunların davranışlarını etkileme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$\chi^2 = 4.233$, $p < .05$]. Bulgular, erkek öğrencilerin %50.7’sinin, kız öğrencilerin %45.5’inin elektronik oyunların davranışlarına etki ettiğini göstermektedir. Erkek öğrencilerin daha fazla elektronik oyun oynadıklarını dikkate aldığımızda, erkek öğrencilerin davranışlarının elektronik oyunlardan daha çok etkilendiği görülmektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin %51.4’nün çeşitli derecelerde elektronik oyunların davranışlarına etki ettiğini göstermektedir. Bu durum elektronik oyunların günlük yaşantıya etki ettiğinin göstergesidir.

Tablo 22. “ Cinsiyet” ile “Elektronik Oyunların Davranışlara Etkisinin Yönü ” Arasındaki Farklılık

Kategoriler		Çok Olumlu	Olumlu	Kararsız	Olumsuz	Çok Olumsuz	Toplam	Sd	χ^2	p
	%	15.5	35.0	25.5	15.1	8.9	100.0			
Kız	f	27	63	102	63	46	301			
	%	9.0	20.9	33.9	20.9	15.3	100.0			
Toplam	f	102	232	225	136	89	784			
	%	13.0	29.6	28.7	17.3	11.4	100.0			

** p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 22’de elektronik oyunların davranışlara hangi yönde etki ettiğinin ve öğrencilerin cinsiyetleri ile davranışlara etkisi olup olmadığı yönündeki veriler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin elektronik oyunların davranışlarını etkileme yönleriyle ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$\chi^2 = 33.364$, $p < .05$].

Elde edilen bulgular incelendiğinde, elektronik oyunların davranışlarını etkilediğini belirten erkek öğrencilerin %50.5’ine olumlu etki ettiği, %24.0’üne ise olumsuz etki ettiği görülmektedir. Kız öğrencilerin %29.8’ine olumlu etki ettiği, %36.2’sine ise olumsuz etki ettiği görülmektedir. Bulgular, öğrencilerin %42.6’sının elektronik oyunların olumlu, %28.7’sinin ise olumsuz etki ettiğini ve erkek öğrencilerin elektronik oyunlardan kız öğrencilere göre daha olumlu etkilendiğini göstermektedir. Bu durum elektronik oyunların, günlük yaşantıya etki ettiğini göstermesiyle birlikte, öğrencilerin davranışlarında daha çok olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

3.3.2. Öğrencilerin Elektronik Oyunları Zevkli Kılan Özelliklerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin elektronik oyunları zevkli kılan özellikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t-testi ile sınanmış, sına sonuçları Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23. “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyunlara İlişkin Görüşleri” Arasındaki Farklılık

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p																																																																				
Yüksek görüntü kalitesi	Erkek	955	3.98	1.13	1621	13.509	.000*																																																																				
	Kız	666	3.15	1.36				Hızlı ve hareketli olması	Erkek	955	3.97	1.15	1621	12.092	.000*	Kız	666	3.18	1.41	Gerçek hareketli görüntülerin olması	Erkek	955	3.91	1.29	1621	12.242	.000*	Kız	666	3.07	1.46	Seviyelerin çok olması	Erkek	955	3.71	1.22	1621	13.035	.000*	Kız	666	2.87	1.36	İlginç olayların olması	Erkek	955	3.60	1.36	1621	3.941	.000*	Kız	666	3.32	1.41	Çevremdeki insanlarla beraber oynayabilmem	Erkek	955	3.50	1.45	1621	8.890	.000*	Kız	666	2.83	1.52	Kendi oyunumu oluşturmanız (örneğin karakter yaratma, şehir kurma vs...)?	Erkek	955	3.51	1.36	1621	7.808	.000*
Hızlı ve hareketli olması	Erkek	955	3.97	1.15	1621	12.092	.000*																																																																				
	Kız	666	3.18	1.41				Gerçek hareketli görüntülerin olması	Erkek	955	3.91	1.29	1621	12.242	.000*	Kız	666	3.07	1.46	Seviyelerin çok olması	Erkek	955	3.71	1.22	1621	13.035	.000*	Kız	666	2.87	1.36	İlginç olayların olması	Erkek	955	3.60	1.36	1621	3.941	.000*	Kız	666	3.32	1.41	Çevremdeki insanlarla beraber oynayabilmem	Erkek	955	3.50	1.45	1621	8.890	.000*	Kız	666	2.83	1.52	Kendi oyunumu oluşturmanız (örneğin karakter yaratma, şehir kurma vs...)?	Erkek	955	3.51	1.36	1621	7.808	.000*	Kız	666	2.96	1.47								
Gerçek hareketli görüntülerin olması	Erkek	955	3.91	1.29	1621	12.242	.000*																																																																				
	Kız	666	3.07	1.46				Seviyelerin çok olması	Erkek	955	3.71	1.22	1621	13.035	.000*	Kız	666	2.87	1.36	İlginç olayların olması	Erkek	955	3.60	1.36	1621	3.941	.000*	Kız	666	3.32	1.41	Çevremdeki insanlarla beraber oynayabilmem	Erkek	955	3.50	1.45	1621	8.890	.000*	Kız	666	2.83	1.52	Kendi oyunumu oluşturmanız (örneğin karakter yaratma, şehir kurma vs...)?	Erkek	955	3.51	1.36	1621	7.808	.000*	Kız	666	2.96	1.47																				
Seviyelerin çok olması	Erkek	955	3.71	1.22	1621	13.035	.000*																																																																				
	Kız	666	2.87	1.36				İlginç olayların olması	Erkek	955	3.60	1.36	1621	3.941	.000*	Kız	666	3.32	1.41	Çevremdeki insanlarla beraber oynayabilmem	Erkek	955	3.50	1.45	1621	8.890	.000*	Kız	666	2.83	1.52	Kendi oyunumu oluşturmanız (örneğin karakter yaratma, şehir kurma vs...)?	Erkek	955	3.51	1.36	1621	7.808	.000*	Kız	666	2.96	1.47																																
İlginç olayların olması	Erkek	955	3.60	1.36	1621	3.941	.000*																																																																				
	Kız	666	3.32	1.41				Çevremdeki insanlarla beraber oynayabilmem	Erkek	955	3.50	1.45	1621	8.890	.000*	Kız	666	2.83	1.52	Kendi oyunumu oluşturmanız (örneğin karakter yaratma, şehir kurma vs...)?	Erkek	955	3.51	1.36	1621	7.808	.000*	Kız	666	2.96	1.47																																												
Çevremdeki insanlarla beraber oynayabilmem	Erkek	955	3.50	1.45	1621	8.890	.000*																																																																				
	Kız	666	2.83	1.52				Kendi oyunumu oluşturmanız (örneğin karakter yaratma, şehir kurma vs...)?	Erkek	955	3.51	1.36	1621	7.808	.000*	Kız	666	2.96	1.47																																																								
Kendi oyunumu oluşturmanız (örneğin karakter yaratma, şehir kurma vs...)?	Erkek	955	3.51	1.36	1621	7.808	.000*																																																																				
	Kız	666	2.96	1.47																																																																							

* **p<.05** düzeyinde anlamlıdır.

Elektronik oyunları zevkli kılan özelliklerden yüksek görüntü kalitesi, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1621)}=-13.509$, $p<.05$]. Bulgular, oyunların yüksek görüntü kalitesinden, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 3.98$) kız öğrencilere göre ($\bar{X} = 3.15$) daha çok zevk aldıklarını göstermektedir. Elektronik oyunların hızlı ve hareketli olması, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1621)}=-12.092$, $p<.05$]. Oyunların hızlı ve hareketli olmasından, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 3.97$) kız öğrencilere göre ($\bar{X} = 3.18$) daha çok zevk aldıklarını göstermektedir.

Elektronik oyunları zevkli kılan özelliklerden gerçek hareketli görüntülerin olması, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1621)}=-12.242$, $p<.05$]. Bulgular, oyunların gerçek hareketli görüntüler içermesi, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 3.91$) kız öğrencilere göre ($\bar{X} = 3.07$) daha çok zevk aldıklarını göstermektedir. Elektronik oyunların seviyelerinin çok olması da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1621)}=-13.035$, $p<.05$]. Oyunların seviyelerinin çok olmasından, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 3.71$) kız öğrencilere göre ($\bar{X} = 2.87$) daha çok zevk aldıklarını göstermektedir. Elektronik oyunların içinde ilginç olayların olması cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1621)}=-3.941$, $p<.05$]. Oyunların

içinde ilginç olayların olması, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 3.60$) kız öğrencilerden ($\bar{X} = 3.32$) daha çok zevk aldıklarını göstermektedir.

Elektronik oyunları zevkli kılan özelliklerden oyunları çevrelerindeki insanlarla beraber oynayabilme özellikleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1621)} = -8.890$, $p < .05$]. Bulgular, oyunları çevrelerindeki insanlarla beraber oynayabilme özellikleri, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 3.50$) kız öğrencilere göre ($\bar{X} = 2.83$) daha çok zevk aldıklarını göstermektedir. Elektronik oyunlarda, oyuncuların kendi oyunlarını oluşturabilmeleri (örneğin karakter yaratma, şehir kurma vs...) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1621)} = -7.808$, $p < .05$]. Bulgular, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 3.50$) kız öğrencilere göre ($\bar{X} = 2.96$) kendi oyunlarını oluşturabilmelerinden daha çok zevk aldıklarını göstermektedir.

Bireylerin elektronik oyunlarda zevk aldıkları unsurlara yönelik bulgular, erkek öğrencilerin sırasıyla daha çok oyunların yüksek görüntü kalitesine sahip olması, hızlı ve hareketli olması, gerçek hareketli görüntülerin olması, seviyelerinin çok olması, ilginç olayların olması, kendi oyunlarını oluşturabilmeleri ve çevrelerindeki insanlarla oynayabilmelerinden zevk aldıklarını göstermektedir. Kız öğrencilerin ise sırasıyla daha çok oyunların, ilginç olayları içermesi, hızlı ve hareketli olması, yüksek görüntü kalitesine sahip olması, gerçek hareketli görüntülerin olması, kendi oyunlarını oluşturabilmeleri, çevrelerindeki insanlarla oynayabilmeleri ve seviyelerinin çok olmasından zevk aldıkları görülmektedir.

Elde edilen bulgular, elektronik oyunların daha çok görsel unsurlarına dikkat edildiğini ve bunlardan zevk alındığını göstermektedir. Görsel öğeler oyuncuyu etkileşim içine sokarak, duyuşsal değişikliğe sebep olacak bir olayı yansıtır. Görsel öğelerin iyi tasarlanmış ve gerçek hareketli görüntülerin olması, oyun-oyuncu etkileşimini arttırarak oyuncuyu oyuna dahil eder. Oyuncu, senaryonun gerçeklik duygusuna daha çok yaklaştıkça bir üst seviyeye geçmek ya da daha çok kişiyle yarışmak ister. Gerçeklik, oluşturulan 3 boyutlu resimlerin ve animasyonların teknolojik araçlarla insanların zihinlerinde gerçek bir ortamda bulunma hissini

vermenin yanı sıra, ortamda bulunan bu objelerle etkileşimde bulunmalarını sağlar (Çavaş ve ark. 2005: 15). Oyuncuların kendi oyunlarını oluşturabilmeleri ve oyuna yön verebilmeleri de oyunların gerçeklik hissini arttıran özelliklerdir. Mulligan ve Patrovsky (2003) genellikle çoklu kullanıcıli oyunlarla bağlantılı olarak, oyunculara kendi hikâyelerini oluşturma ve anlatma imkânı vermenin ve kendi eğlencesini oluşturmasını sağlamanın önemini vurgulamaktadır. Buna ek olarak, tasarımcılara zaman içerisinde oyuncuların hareketlerine bakarak oyunlarını değiştirmeye gönüllü ve esnek olmalarını tavsiye etmektedir. Görsel olarak aynı türden olmak, bir amacı paylaşmak ve ortak bir deneyim yaşamak oyuncuları oyuna bağlamakla birlikte, oyun-oyuncu ve oyuncu-oyuncu arasında duygu katmanlarını oluşturmaktadır.

3.3.3. Elektronik Oyunların Öğrenciler Üzerinde Pozitif Etkilerine İlişkin Bulguları

Tablo 24. Öğrencilerin Elektronik Oyunların Kendilerine Sağladığı Faydalarına İlişkin Görüşleri

	Çok Fazla		Fazla		Orta		Az		Hiç		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Stres atıp rahatlıyorum.	516	31.8	386	23.8	312	19.2	228	13.9	182	11.2	3.51	1.35
Zaman geçiriyorum	354	21.8	410	25.3	422	36.0	299	18.4	136	8.4	3.34	1.24
Reflekslerimin güçlendiğini hissediyorum	256	15.8	280	17.3	391	24.1	305	19.0	386	23.8	2.82	1.38
Oyun oynarken yabancı dilim gelişiyor	411	25.4	312	19.2	343	21.2	273	16.8	282	17.4	3.18	1.42
Oyunu ben yönettiğim için sorumluluk duygum gelişiyor.	359	22.1	324	20.0	345	21.3	292	18.0	300	18.5	3.10	1.41
Genel kültürüm gelişiyor.	230	14.2	267	16.5	344	21.2	376	23.2	404	24.9	2.71	1.37

Araştırmaya katılan öğrencilerin elektronik oyunların faydalarına ilişkin verileri incelendiğinde, öğrencilerin %45.6'sının fazlasıyla, %54.4'ünün ise az seviyede de olsa elektronik oyun oynayarak stres attıkları görülmektedir. Emes (1997) elektronik oyun oynamanın, saldırganlığın ortaya çıkmasını engellemede veya bundan kurtulmada kullanışlı olabildiğini belirtmektedir. Bulgular, öğrencilerin %47.1'inin fazlasıyla, %54.4'ünün ise az seviyede de olsa zaman geçirmek için elektronik oyun oynadıklarını göstermektedir. Bulgular öğrencilerin daha çok rahatlamak ve zaman geçirmek için elektronik oyun oynadıklarını göstermektedir.

Tablo 24'te öğrencilerin %33.1'inin fazlasıyla, %43.0'ünün ise az seviyede olsa da elektronik oyun oynayarak reflekslerinin güçlendiğini hissettiklerini belirtmektedir. Griffith ve ark'ı elektronik oyun oynayanların, devinimsel görevleri inceleyen ölçme aracı tarafından en iyi el göz koordinasyonuna sahip oldukları bulunmuştur (Dill ve Dill 1998: 425). Bulgular, öğrencilerin %76.0'sının oyun oynamanın reflekslerine etki ettiğini belirttiklerini göstermektedir. Elektronik oyunlar el-göz koordinasyonu, hızlı düşünerek karar verme eylemleriyle birlikte fiziksel ve zihinsel eylemlerinde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır.

Tablo 24'te öğrencilerin %42.1'inin fazlasıyla, %39.3'ünün ise az seviyede olsa da elektronik oyun oynayarak oyunu kendileri yönettiğinden dolayı sorumluluk duygularının geliştiği görülmektedir. Elektronik oyunlarda oyuncu görevlerini gerçekleştirmek için neredeyse başka biri olduğuna ve görevi yapması gerektiğine inandırılır. Nunes (1997: 171)'e göre, gerçek mekanın başat kodlarının benzerleri ortalıkta dolaşmaktadır. Gerçeğin sanal ortama aktarılması ile kullanıcılara sanal sorumluluklar verilmekte ve sorumluluklar yerine getirildiği sürece oyuncu başarılı olmaktadır. Bulgular, öğrencilerin %81.4'ünün oyunlar içindeki görevleri yerine getirmek amacıyla gerekenleri yapmak için sorumluluk aldıklarını ve bu durumun yaşantılarına aktardıklarını göstermektedir.

Tablo 24'te öğrencilerin %30.7'sinin fazlasıyla, %44.4'ünün ise az seviyede olsa da elektronik oyun oynayarak oyun içi ve kişiler arası etkileşim ile genel kültürlerinin geliştiği görülmektedir. Bulgular, sanal dünyanın farklı şekillerdeki ilişkileri düzenlemeyi nasıl etkilediğini keşfetmiştir. Bu çevreler, sadece ilişkileri düzenlemekte yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda, var olan ilişkilere açılan bir pencere ve bu ilişkiler içinde bir katalizördür. Elektronik oyunlar oyun içindeki tanımlayıcı bilgiler ve diğer kullanıcılar ile etkileşim içinde bilgiyi paylaşma olanağı sunmaktadırlar. Durlu (1996) oyunların, kültürün küçültülmüş kontrol sistemleri olarak görülebildiğini belirtmektedir. Bireyler oyunlar ve oyuncular aracılığıyla küçültülmüş birçok kültürü tanıma imkanı sağlamaktadırlar.

Günümüzde en çok oynanan çevrimiçi oyunlar aracılığıyla internet üzerinden oyuncular karşılıklı etkileşim içindedirler. Bu etkileşim sürecinde kültürel paylaşımların yanında birbirlerini tanımak veya oyunlardaki görevleri gerçekleştirmek amacıyla etkileşim içinde buldukları oyun ve kişilerin dillerini öğrenme gereksinimleri doğmaktadır. Bulgular, öğrencilerin %44.6'sının fazlasıyla, %38.0'inin ise az seviyede olsa da elektronik oyun oynayarak yabancı dillerini geliştirdiklerini göstermektedir. Özellikle oyuncuların, kendi dili ile yazılmamış oyunları oynayabilmek ve farklı dili kullanan oyuncularla iletişim sağlayabilmek için yabancı dillerini geliştirdikleri görülmektedir.

Araştırma sonucunda elektronik oyunların sırasıyla; zaman geçirerek stres atıp rahatlamak, yabancı dil gelişimi, sorumluluk duygusunun gelişimi, refleks gelişimi ve genel kültür gelişimi yönünde faydalarının olduğu görülmektedir.

3.3.4. Elektronik Oyunların Öğrenciler Üzerindeki Negatif Etkilerine İlişkin Bulgular

Tablo 25. Öğrencilerin Elektronik Oyunların Verdiği Zararlara İlişkin Görüşleri

	Çok Fazla		Fazla		Orta		Az		Hiç		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Zaman kaybına neden oluyor.	242	14.9	234	14.4	390	24.1	436	26.9	319	19.7	2.78	1.32
Tembelleştiriyor.	241	14.9	227	14.0	313	19.3	373	23.0	467	28.8	2.63	1.40
Ders çalışmamı engelliyor.	220	13.6	214	13.2	322	19.9	416	25.7	449	27.7	2.60	1.37
Şiddeti en üst dereceye çıkarıyor.	218	13.4	175	10.8	256	15.8	312	19.2	660	40.7	2.37	1.44
Maddi olarak zarar verdiğini düşünüyorum.	186	11.5	167	10.3	231	14.3	370	22.8	667	41.1	2.28	1.39
Toplumsal açıdan zararlı olduğunu düşünüyorum.	144	8.9	159	9.8	261	16.1	396	24.4	661	40.8	2.22	1.30

Tablo 25'de araştırmaya katılan öğrencilerin elektronik oyunların zararlarına yönelik veriler incelendiğinde, öğrencilerin %36.8'inin fazlasıyla, %51.0'inin ise az seviyede olsa da elektronik oyun oynayarak ders çalışmalarını aksattıkları görülmektedir. Bulgular, öğrencilerin %80.3'ünün ise elektronik oyunların kısmen de olsa zaman kaybına neden olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bulgular, elektronik oyunların zaman kaybına neden olduğu ve ders

çalışma etkinliğinin aksatılması ile ilgili görüşlerin ortalamalarına ait değerler paralellik göstermektedir. Öğrenciler, elektronik oyunlarda geçirdikleri zaman ile ders çalışma zamanları arasında denge sağlayamadıkları ve bunun sonucunda da elektronik oyunlarda geçirilen zamanı kayıp zaman olarak görmektedirler. Elektronik oyunların tembelleşmeye etkisine yönelik bulgular, öğrencilerin %81.2'sinin elektronik oyunların çeşitli derecelerde tembelleştirdiğini göstermektedir. Elektronik oyunlarda geçirilen zamana yönelik dengenin sağlanamaması, elektronik oyunların ders çalışmaya olumsuz etki ettiğini ve tembelleştirdiğini göstermektedir.

Elektronik oyunların etkilerine ilişkin bulgular, öğrencilerin %18.7'sinin fazlasıyla, %40.5'inin ise az seviyede olsa da elektronik oyunların toplumsal açıdan zararlı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Farklı kültürleri içinde barındırma özellikleri ile elektronik oyunlar küçültülmüş toplulukları temsil etmektedir. Elektronik oyunların barındırdıkları kültürler ile oyuncunun içinde yaşadığı kültür arasında farklılıklar gösterebilmektedir. Oyun içinde doğru olarak yansıtılan unsurlar, oyuncu için yanlış olabilir ve bunun sonucunda olumsuz etkileşimler söz konusu olabilmektedir. Elektronik oyunlar içindeki cinsiyetler arası farklılıklar, şiddet ve kullanılan dil bu olumsuzlukları pekiştirebilmektedir. Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin %59.3'ünün çeşitli seviyelerde elektronik oyunların şiddeti arttırdığına yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir. Bulgular, elektronik oyunların toplumsal açıdan zararlı olabilecek öğeleri barındırabildiğini göstermektedir.

Tablo 25'de öğrencilerin %21.8'inin fazlasıyla, %24.6'sının ise az miktarlarda da olsa elektronik oyunların maddi zararlara neden olduğu görülmektedir. Egli ve Meyers (1984), araştırma yaptıkları ergenlerin %13'ünün elektronik oyunlardaki zorlayıcı davranışlar olarak tanımlanan davranışları ve elektronik oyunlar için kurban edilen zaman ve para ile yapılabilecek etkinlikleri, oyunda harcayarak geçirdiklerini göstermişlerdir (Akt. Dill ve Dill 1998: 410). Elektronik oyunların olumsuz etkilerine yönelik verilerin ortalama değerleri dikkate alındığında sırasıyla, zaman kaybına neden olması ($\bar{X} = 2.78$), tembelleştirme hissi

vermesi ($\bar{X} = 2.63$) ve ders çalışma etkinliklerini olumsuz yönde etkilemesi ($\bar{X} = 2.60$), zamana ilişkin bulgular olup öğrencileri orta seviyede etkilediği görülmektedir. Bulgular, elektronik oyunların şiddeti üst dereceye çıkarıyor olması ($\bar{X} = 2.37$), toplumsal açıdan zararlı olması ($\bar{X} = 2.28$) ve maddi olarak zarar vermesi ($\bar{X} = 2.22$) toplumsal yapıya ilişkin bulgular olup öğrencileri az seviyede de olsa etkilediği görülmektedir.

3.3.5. Öğrencilerin Elektronik Oyun Oynarken Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin elektronik oyunları oynarken davranışları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t-testi ile sınanmış, sınama sonuçları Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyun Oynarken Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Görüşleri” Arasındaki Farklılık

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p																																																								
Vücudumdaki organları sürekli hareket ettirerek oynarım	Erkek	955	2.88	1.35	1621	4.248	.000*																																																								
	Kız	666	2.60	1.28				Kendimi heyecanlı hissedirim	Erkek	955	3.40	1.27	1621	5.552	.000*	Kız	666	3.04	1.30	Eğlenirim	Erkek	955	4.15	1.13	1621	9.750	.000*	Kız	666	3.56	1.28	Risk almaktan hoşlanırım	Erkek	955	3.52	1.36	1621	7.808	.000*	Kız	666	2.96	1.47	Kendimi oyunun içerisindeymiş gibi hissedirim	Erkek	955	3.15	1.48	1621	6.178	.000*	Kız	666	2.70	1.43	Oyun oynarken kendimi kaybederim	Erkek	955	2.92	1.47	1621	7.626	.000*
Kendimi heyecanlı hissedirim	Erkek	955	3.40	1.27	1621	5.552	.000*																																																								
	Kız	666	3.04	1.30				Eğlenirim	Erkek	955	4.15	1.13	1621	9.750	.000*	Kız	666	3.56	1.28	Risk almaktan hoşlanırım	Erkek	955	3.52	1.36	1621	7.808	.000*	Kız	666	2.96	1.47	Kendimi oyunun içerisindeymiş gibi hissedirim	Erkek	955	3.15	1.48	1621	6.178	.000*	Kız	666	2.70	1.43	Oyun oynarken kendimi kaybederim	Erkek	955	2.92	1.47	1621	7.626	.000*	Kız	666	2.36	1.40								
Eğlenirim	Erkek	955	4.15	1.13	1621	9.750	.000*																																																								
	Kız	666	3.56	1.28				Risk almaktan hoşlanırım	Erkek	955	3.52	1.36	1621	7.808	.000*	Kız	666	2.96	1.47	Kendimi oyunun içerisindeymiş gibi hissedirim	Erkek	955	3.15	1.48	1621	6.178	.000*	Kız	666	2.70	1.43	Oyun oynarken kendimi kaybederim	Erkek	955	2.92	1.47	1621	7.626	.000*	Kız	666	2.36	1.40																				
Risk almaktan hoşlanırım	Erkek	955	3.52	1.36	1621	7.808	.000*																																																								
	Kız	666	2.96	1.47				Kendimi oyunun içerisindeymiş gibi hissedirim	Erkek	955	3.15	1.48	1621	6.178	.000*	Kız	666	2.70	1.43	Oyun oynarken kendimi kaybederim	Erkek	955	2.92	1.47	1621	7.626	.000*	Kız	666	2.36	1.40																																
Kendimi oyunun içerisindeymiş gibi hissedirim	Erkek	955	3.15	1.48	1621	6.178	.000*																																																								
	Kız	666	2.70	1.43				Oyun oynarken kendimi kaybederim	Erkek	955	2.92	1.47	1621	7.626	.000*	Kız	666	2.36	1.40																																												
Oyun oynarken kendimi kaybederim	Erkek	955	2.92	1.47	1621	7.626	.000*																																																								
	Kız	666	2.36	1.40																																																											

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 26’da öğrencilerin elektronik oyun oynarken gösterdikleri davranışlara ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin fiziksel olarak hareket etmelerine yönelik cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1621)} = -4.248$, $p < .05$]. Bulgular, oyun oynarken erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 2.88$) kız öğrencilerden ($\bar{X} = 2.60$) daha çok vücut organlarını hareket ettirdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin elektronik oyun oynarken kendilerini heyecanlı hissetmeleri, cinsiyete

göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1621)}=-5.552$, $p<.05$]. Bulgular, oyun oynarken erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 3.40$) kız öğrencilerden ($\bar{X} = 3.04$) daha çok kendilerini heyecanlı hissettiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin elektronik oyun oynarken eğlenmelerine yönelik olarak, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1621)}=-9.750$, $p<.05$]. Bulgular, oyun oynarken erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 4.15$) kız öğrencilerden ($\bar{X} = 3.56$) daha çok eğlendiklerini göstermektedir. Öğrencilerin elektronik oyun oynarken risk almaktan hoşlanma durumları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1621)}=-7.808$, $p<.05$]. Bulgular, risk almaktan erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 3.52$) kız öğrencilerden ($\bar{X} = 2.96$) daha çok hoşlandıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin elektronik oyun oynarken kendilerini oyunun içerisindeymiş gibi hissetmelerine yönelik olarak, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1621)}=-6.178$, $p<.05$]. Bulgular, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 3.15$) kız öğrencilerden ($\bar{X} = 2.70$) daha fazla oyun ile etkileşime girip oyunun içindeymiş gibi hissettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin elektronik oyun oynarken kendilerini kaybetmelerine yönelik olarak, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1621)}=-7.626$, $p<.05$]. Bulgular, oyun oynarken erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 2.92$) kız öğrencilerden ($\bar{X} = 2.36$) daha çok kendilerini kaybettiklerini göstermektedir.

Görsel öğeler, hikayelendirilmiş yapılar ve etkileşim elektronik oyunları gerçek yaşamın görüntüsü haline getirmiştir. Etkileşimin üst seviyede sağlandığı elektronik oyunlar hedefe ulaşmanın oyuncunun oyuna dahil olması ve müdahale etmesiyle mümkün görünmektedir. Oyunun oyuncu tarafından yönlendirilebilir ve sürecin değişebilir olması oyuncuyu motive ederek etkin katılımı sağlar. Malone (1980)'a göre oyunlarda mücadele ederken gerçek tehlikelerle karşı karşıya kalmamakla birlikte, gerçek yaşamda olduğu gibi korku ve heyecan duyulur. Bulgular elektronik oyun oynayanların fiziksel ve duyuşsal olarak etkilendiklerini göstermektedir.

3.3.6. Öğrencilerin Elektronik Oyunlara Karşı Tutumlarına İlişkin

Bulgular

Öğrencilerin elektronik oyunlara ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmış, sınama sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyunlara Karşı Tutumlar ” Arasındaki Farklılık

Elektronik Oyunlara Karşı Tutumlar	Kategoriler		Çok sık	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiç	Toplam	Sd	χ^2	p
Elektronik oyun oynamadığınızda kendinizi huzursuz hissediyor musunuz?	Erkek	f	81	112	181	254	327	955	4	109.915**	.000
		%	8.5	11.7	19.0	26.6	34.2	100.0			
	Kız	f	29	36	75	126	400	666			
		%	4.4	5.4	11.3	18.9	60.1	100.0			
Toplam	f	110	148	256	380	727	1621				
	%	6.8	9.1	15.8	23.4	44.8	100.0				
Hiç problemlerinizden kurtulmak için elektronik oyun oynadınız mı?	Erkek	f	131	142	198	201	283	955	4	98.184**	.000
		%	13.7	14.9	20.7	21.0	29.6	100.0			
	Kız	f	39	56	94	129	348	666			
		%	5.9	8.4	14.1	19.4	52.3	100.0			
Toplam	f	170	198	292	330	631	1621				
	%	10.5	12.2	18.0	20.4	38.9	100.0				
Hiç kızgınlığımızı geçirmek veya rahatlamak için oyun oynadınız mı?	Erkek	f	220	194	210	168	163	955	4	104.050**	.000
		%	23.0	20.3	22.0	17.6	17.1	100.0			
	Kız	f	66	81	138	163	218	666			
		%	9.9	12.2	20.7	24.5	32.7	100.0			
Toplam	f	286	275	348	331	381	1621				
	%	17.6	17.0	21.5	20.4	23.5	100.0				
Hiç kendinizi elektronik oyun bağımlısı hissettiniz mi?	Erkek	f	109	105	191	243	307	955	4	204.014**	.000
		%	11.4	11.0	20.0	25.4	32.1	100.0			
	Kız	f	17	28	63	113	445	666			
		%	2.6	4.2	9.5	17.0	66.8	100.0			
Toplam	f	126	133	254	356	752	1621				
	%	7.8	8.2	15.7	22.0	46.4	100.0				

** $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 27’de öğrencilerin cinsiyetleri ile rahatlamak için elektronik oyun oynamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$\chi^2 = 104.050$, $p < .05$]. Bulgular incelendiğinde erkek öğrencilerin %43.3’ünün sıklıkla, %39.6’sının bazen rahatlamak için elektronik oyun oynarken, kız öğrencilerin %22.1’inin sıklıkla, %45.2’sinin bazen rahatlamak için elektronik oyun oynadığı

görülmektedir. Bulgular, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla rahatlamak için elektronik oyun oynama yoluna gittiklerini göstermektedir. İngiliz dergisi *Nature*(1998)'deki araştırmacılar, bireylerin elektronik oyun oynarken, kimyasal bir memnuniyet bileşeni olan dopamin salgıladığını belirtmektedirler (Akt. Dill 2007: 5). Birçok araştırmacı (Kolko, Rickard ve Jorge 1985; Redd, Jacobsen, Die-Trill ve Dermatis 1987, Noeker ve Petermann, 1990; Vasterling, Jenkins, Tope ve Burish, 1993) elektronik oyunları, hem fiziksel rahatsızlıklar hem de psikolojik rahatsızlıklar için terapi olarak incelemişler ve çocuklarla psikoterapide elektronik oyunların başarılı bir şekilde kullanmışlardır. Spence (1988) ise duygusal ve davranışsal problemleri olan ergenleri ele aldığı çalışmada, elektronik oyunu oynamanın var olan gerilimi yumuşattığını belirtmiştir. Elde ettiğimiz bulgular bu çalışmalarını destekler nitelikte ve elektronik oyun oynayanların %67.2'sinin rahatlamak için oyun oynama yoluna gittiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile problemlerinden kurtulmak için elektronik oyun oynamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$\chi^2 = 109.915$, $p < .05$]. Erkek öğrencilerin %28.6'sı sıklıkla, %41.7'si bazen problemlerinden kurtulmak için elektronik oyun oynarken, kız öğrencilerin %14.3'ü sıklıkla, %33.4'ü bazen problemlerinden kurtulmak için elektronik oyun oynamaktadırlar. Bulgular, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla problemlerinden kurtulmak için elektronik oyun oynama yoluna gittiklerini göstermektedir. Ketsenbaum ve Weinstein (1985), yoğun derecede elektronik oyun oynamanın, erkek ergenlerde sorunlarına yardım edeceğini ve fantezi içinde nevrozizm, sosyal geri çekilme veya kaçışı engelleyeceğini belirtmektedir (Akt., Dill ve Dill 1998: 422). Birçok araştırmacı (Dill ve Dill 1998; Sheryy ve Lucas 2001; Magnet 2006; Dill 2007) elektronik oyunların tercih edilme nedenlerinden birinin problemlerden uzaklaşmak olduğunu belirtmişlerdir. Elde ettiğimiz bulgular bu çalışmalarını destekler nitelikte ve elektronik oyun oynayanların %61.1'inin problemlerden uzaklaşmak için oyun oynama yoluna gittiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile elektronik oyun oynamadıklarında kendilerini huzursuz hissetmeleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [χ^2

=109.915, $p < .05$]. Bulgular incelendiğinde erkek öğrencilerin %20.2'si sıklıkla, %45.62'si bazen elektronik oyun oynamadıklarında kendilerini huzursuz hissettikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin %9.8'i sıklıkla, %20.2'si bazen elektronik oyun oynamadıklarında kendilerini huzursuz hissettikleri görülmektedir. Bulgular, erkek öğrencilerin oyun oynamadıklarında kendilerini huzursuz hissetme oranlarının kızlarda daha fazla olduğunu göstermektedir. Ketsenbaum ve Weinstein (1985), yoğun derecede elektronik oyun oynamanın, erkek ergenlerde sorunlarını ve onların acil saldırganlık ihtiyaçlarını boşaltmalarına yardım edeceğini belirtmektedir ve yüksek düzeyde elektronik oyun oynayan grup bir oyunu oynadıktan sonra rahatladıklarını belirtmişlerdir (Akt., Dill ve Dill 1998: 422). Özellikle erkeklerde oyun oynama sıklığı kızlardan daha fazla olduğu dikkate alındığında erkeklerin elektronik oyun oynamadıklarında daha çok huzursuz oldukları bulgularla desteklenmektedir. Elektronik oyun oynayanların %55.2'sinin oyun oynamadıklarında nadiren de olsa kendilerin huzursuz hissettikleri ve %44.8'inin ise bu durumdan etkilenmedikleri görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile elektronik oyun bağımlısı hissetmeleri durumu arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$\chi^2 = 204.014$, $p < .05$]. Bulgular incelendiğinde erkek öğrencilerin %22.4'ü sıklıkla, %45.4'ü bazen kendilerini elektronik oyun bağımlısı hissederken %30.2'si ise kendilerini hiçbir zaman bağımlı hissetmediklerini belirtmişlerdir. Kızların %6.8'i sıklıkla, %26.5'i bazen kendilerini elektronik oyun bağımlısı hissederken %66.8'i ise kendilerini hiçbir zaman bağımlı hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bulgular, erkek öğrencilerin elektronik oyun oynarken kendilerini bağımlı hissetme oranlarının kızlardan daha fazla olduğunu göstermektedir. Braun ve Giroux (1989: 101), elektronik oyunları bağımlı davranışın nedenleri için mükemmel bir bakış açısı olarak değerlendirmiştir. 2007'de yapılan bir Harris Interactive araştırması A.B.D.'deki genç oyuncuların %8,5'inin klinik ve patolojik olarak *bağımlı* olarak sınıflanabileceğini belirtmektedir (Rochester 2007). Kasım 2006'da yapılan bir İngiliz araştırması, araştırmaya katılan oyuncuların %12'sinin bağımlı davranışları sergilediğini göstermektedir (Katherine 2006). Bilgisayar oyunları gitgide daha çok insanı hayattan koparıp sanal dünyaya bağlıyor ve mutluluk oyunlardaki başarıyla sağlanabiliyor. Bulgular oyun bağımlılığının

gittikçe arttığını ve psikolojik rahatsızlıklara neden olduğunu göstermektedir. Özellikle erkeklerde oyun oynama sıklığı kızlardan daha fazla olduğu dikkate alındığında, erkeklerin elektronik oyunlarda kendilerini daha çok bağımlı hissettikleri bulgularla desteklenmektedir. Sonuç olarak elektronik oyun oynayanların %16.0'sının sıklıkla ve %37.7'sinin ise nadiren de olsa kendilerini bağımlı hissettikleri görülmektedir.

3.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyun ve Medya Okuryazarlığı Etkileşimine İlişkin Bulgular

Araştırmamızın bu bölümünde, yer alan sorulara ait cevaplardan elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Öğrencilerin elektronik oyun oynama düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul, sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin beklenen ile gözlenen frekansları arasında farkın anlamlı olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır.

3.4.1. Öğrencilerin Elektronik Oyunların Medya Ürünleriyle Etkileşimine İlişkin Bulgular

Tablo 28. Öğrencilerin Elektronik Oyun Senaryolarının Kaynağına İlişkin Görüşleri

	Evet		Kararsızım		Hayır		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%		
Film / Dizi	1223	75.4	10	0.6	388	23.9	2.51	0.85
Tarih	1186	73.2	0	0	435	26.8	2.47	0.88
Gerçek Yaşanmış Hikayeler	1107	68.3	49	3.0	465	28.7	2.40	0.90
Çizgi Roman Kitabı	1032	63.7	1	0.1	588	36.3	2.27	0.91
Hikaye Roman	1005	62.0	4	0.2	612	37.8	2.24	0.97








Tablo 28'de öğrencilerin elektronik oyunların senaryolarının kaynağına ilişkin bulguları belirlemek amacıyla frekans ve yüzde dağılımı değerleri hesaplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin elektronik oyunların senaryolarının kaynağına ilişkin olarak, %63.7'sinin çizgi roman kitaplarından, %62.0'sinin hikaye ve roman kitaplarından, %75.4'ünün film ve dizilerden, %68.3'ünün gerçek yaşanmış hikayelerden, %73.2'sinin tarihsel unsurlarından, esinlenerek senaryolarının

düzenlediğini belirtmişleridir. Medya araçları kendi içlerinde ve gerçek dünya ile etkileşim içinde kendi yönlerini belirlemektedirler. Gerçek yaşanmış hikayeler ve tarihsel öğelerde medya araçlarının hikayelerine yön vererek sanal ortama aktarılabilmektedir. Tarihsel olarak bir geçmişe sahip oyunlar ile oyun dünyasında hikaye temelli diziler, meşhur sinema filmleri (Lord of the Rings, vb.) ve fantezi film kahramanlıklarının (Star Wars üçlüsü vb.) kökleri görülebilmektedir.

Medya'nın içinde, güçlü etkileşim özelliği ile öne çıkan elektronik oyunlar diğer medya araçları gibi birçok etkeni içinde barındırarak kurgusal dünyalar oluşturmaktadır. Elde edilen bulgularda oluşturulan kurgusal dünyalarda, diğer medya araçları ve gerçekliğin güçlü etkisi görülmektedir. Bu etki oyun-oyuncu arasında iletişimin sürekliliğini sağlamaktadır.

3.4.2. Öğrencilerin Medya Okuryazarlığına ve Akıllı İşaretler Sembol Sistemine İlişkin Bulgular

Tablo 29. Öğrencilerin Akıllı İşaretler Sistemi Sembollerine İlişkin Görüşleri

Sembol Kategorileri	13 Yaş ve Üzeri için		18 Yaş ve Üzeri için		Olumsuz Davranışlar		Müstehcen görüntü		Şiddet / Korku		Kötü dil kullanımı		Bilmiyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sembol 1 	385	23.8	35	2.2	32	2.0	36	2.2	21	1.3	129	8.0	983	60.6
Sembol 2 	102	6.3	235	14.5	39	2.4	47	2.9	25	1.5	260	16.0	913	56.3
Sembol 3 	74	4.6	35	2.2	36	2.2	69	4.3	245	15.1	133	8.2	1029	63.5
Sembol 4 	21	1.3	19	1.2	29	1.8	1046	64.5	32	2.0	258	15.9	216	13.3
Sembol 5 	38	2.3	31	1.9	78	4.8	27	1.7	1076	66.4	32	2.0	339	20.9
Sembol 6 	32	2.0	26	1.6	844	52.1	16	1.0	37	2.3	67	4.1	599	37.0
Sembol 7 	143	8.8	1119	69.0	40	2.5	35	2.2	17	1.0	24	1.5	243	15.0

Tablo 29’da öğrencilerin medya okuryazarlığı çerçevesinde, televizyon ve elektronik oyunların içerikleriyle ilgili bilgi verilmesi amacıyla kullanılan Akıllı İşaretler Sistemi sembollerini tanımlarına ilişkin bulguları belirlemek amacıyla frekans ve yüzde dağılımı değerleri hesaplanmıştır. Bulgular, elektronik oyunlara yönelik kullanılan *Sembol 1* ile “13 Yaş ve Altı İçin Uygun Olmayan Elektronik Oyunlar” ifade edilmektedir. Sembol 1’e ilişkin veriler incelendiğinde öğrencilerin %23.8’inin sembolü doğru tanımladıklarını, %77.2’sinin ise sembolü yanlış tanımladıklarını veya bilmediklerini göstermektedir. Elektronik oyunlara yönelik kullanılan *Sembol 2* ile “Müstehcen Görüntüler İçeren Elektronik Oyunlar” ifade edilmektedir. Sembol 2’ye ilişkin veriler incelendiğinde, öğrencilerin %2.9’unun sembolü doğru tanımladıklarını, %97.1’inin ise sembolü yanlış tanımladıklarını veya bilmediklerini göstermektedir. Elektronik oyunlara yönelik kullanılan *Sembol 3* ile “18 Yaş ve Altı İçin Uygun Olmayan Elektronik Oyunlar” ifade edilmektedir. Sembol 3’e ilişkin veriler incelendiğinde öğrencilerin %2.2’sinin sembolü doğru tanımladıklarını, % 97.8’inin ise sembolü yanlış tanımladıklarını veya bilmediklerini göstermektedir.

Daha çok televizyon programları için kullanılan sembollerle (*Sembol 4*, *Sembol 5*, *Sembol 6*, *Sembol 7*) ilgili veriler incelendiğinde, televizyon programlarına yönelik kullanılan *Sembol 4* ile “Müstehcen Görüntüler İçeren Televizyon Programları” ifade edilmektedir. Sembol 4’e ilişkin öğrencilerin %64.5’inin sembolü doğru tanımladıklarını, %35.5’inin ise sembolü yanlış tanımladıklarını veya bilmediklerini göstermektedir. Televizyon programlarına yönelik kullanılan *Sembol 5* ile “Şiddet / Korku Görüntüler İçeren Televizyon Programları” ifade edilmektedir. Sembol 5’e ilişkin veriler incelendiğinde öğrencilerin %66.4’ünün sembolü doğru tanımladıklarını, %33.6’sının ise sembolü yanlış tanımladıklarını veya bilmediklerini göstermektedir. Televizyon programlarına yönelik kullanılan *Sembol 6* ile “Olumsuz Örnek Davranışlar İçeren Televizyon Programları” ifade edilmektedir. Sembol 6’ya ilişkin veriler incelendiğinde öğrencilerin %52.1’inin sembolü doğru tanımladıklarını, %47.9’unun ise sembolü yanlış tanımladıklarını veya bilmediklerini göstermektedir. Televizyon programlarına yönelik kullanılan *Sembol 7* ile “18 Yaş Ve Altı İçin Uygun Olmayan Televizyon

Programları” ifade edilmektedir. Sembol 7’ye ilişkin veriler incelendiğinde öğrencilerin %69.0’unun sembolü doğru tanımladıklarını, %31.0’inin ise sembolü yanlış tanımladıklarını veya bilmediklerini göstermektedir.

Televizyon yayınlarına ve elektronik oyunlara yönelik geliştirilen akıllı işaretler sistemi, birçok ülkede etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Akıllı işaretler sembol sistemi ülkemizde 2006 yılından itibaren televizyon kanallarında uygulanmaktadır. Bu semboller, haber programları hariç her programın başında 5 saniye süreyle ekranın tümünde ve her kesintiden sonra da 15 saniye süreyle ekranın sağ üst köşesinde olacak şekilde yayımlanarak, reklamlar ve yazılı basılı yayın organlarıyla izleyiciler bilgilendirilmektedir. Bulgular televizyon kanallarına yönelik akıllı işaretler sisteminin % 60 – 70 oranında başarılı olduğunu göstermektedir.

Dünya genelinde ülkelerin ve elektronik oyun üreticilerinin oyunlarda bir veya birden fazla sembol sistemi kullandıkları görülmektedir. Dünyaca kabul görmüş işaretleme sistemleri hakkında ülkemizde çalışma yapılmamasına rağmen oyunları tanıtan materyaller ve oyunların içeriklerinde oyun üreticilerinin kabul ettiği sembol sistemleri yer almaktadır. Bu sembollere yönelik elde edilen bulgular, elektronik oyun kullanıcılarına yönelik geliştirilen ve en çok kabul gören ESRB elektronik oyun sembol sistemi hakkında, kullanıcıların %90-95’inin bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Her oyun türünün incelenmesi sonucu, oyunun içeriği hakkında bilgi veren sembol sistemleri hakkında kullanıcıları bilinçlendirilmemesi yanlış tercih yapmalarına ve olumsuz sonuçların oluşmasına neden olmaktadır.

3.4.3. Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Çerçevesinde Elektronik Oyunlara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin medya okuryazarlığı çerçevesinde elektronik oyunlara ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmış, sınama sonuçları Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30. “Cinsiyet” ile “Medya okuryazarlığı Çerçevesinde Elektronik Oyunlar ” Arasındaki Farklılık

Elektronik Oyunlara Karşı Tutumlar	Kategoriler		Evet	Kararsız	Hayır	Toplam	Sd	χ^2	p
Elektronik oyunlar konusunda bilinçlendirilmeliyiz.	Erkek	f	522	295	138	955	2	6.814**	.033
		%	54.7	30.9	14.5	100.0			
	Kız	f	384	168	114	666			
		%	57.7	25.2	17.1	100.0			
	Toplam	f	906	463	252	1621			
		%	55.9	28.6	15.5	100.0			
Elektronik oyunlar denetlenmelidir.	Erkek	f	520	57	378	955	2	17.568**	.000
		%	54.5	6.0	39.6	100.0			
	Kız	f	432	30	204	666			
		%	64.9	4.5	30.6	100.0			
	Toplam	f	952	87	582	1621			
		%	58.7	5.4	35.9	100.0			
İstedığımız elektronik oyunu oynayabilmeliyiz.	Erkek	f	723	109	123	955	2	57.869**	.000
		%	75.7	11.4	12.9	100.0			
	Kız	f	400	84	182	666			
		%	60.1	12.6	27.3	100.0			
	Toplam	f	1123	193	305	1621			
		%	69.3	11.9	18.8	100.0			
Elektronik oyunlara sınırlandırma getirilmemelidir.	Erkek	f	389	281	285	955	2	80.200**	.000
		%	40.7	29.4	29.8	100.0			
	Kız	f	151	183	332	666			
		%	22.7	27.5	49.8	100.0			
	Toplam	f	540	464	617	1621			
		%	33.3	28.6	38.1	100.0			

** $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 30’da öğrencilerin cinsiyetleri ile elektronik oyunlar konusunda bilinçlendirilme isteklerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$\chi^2 = 6.814$, $p < .05$]. Bulgular incelendiğinde erkek öğrencilerin %54.7’sinin, kız öğrencilerin ise %57.7’sinin elektronik oyunlar konusunda bilinçlendirmenin gerekliliğini belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin %55.9’u elektronik oyunlar konusunda bilinçlendirmenin gerekliliğini belirtirken, %15.5’i böyle bir gereksinim görmemekte ve %28.6’sı ise kararsız görülmektedir. Bulgular, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok elektronik oyunlar konusunda bilinçlendirilmelerini istedikleri ve öğrencilerin çoğunluğunun elektronik oyunlar konusunda bilinçlendirilme isteklerini göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile elektronik oyunların denetlenmesine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$\chi^2 = 17.568$, $p < .05$]. Bulgular incelendiğinde erkek öğrencilerin %54.5'i, kız öğrencilerin ise %64.9'u elektronik oyunların denetlenmesi gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin %58.7'si elektronik oyunların denetlenmesi gerekliliğini belirtirken, %35.9'u böyle bir gereksinim görmemekte ve %5.4'ü ise kararsız kalmaktadır. Bulgular, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok elektronik oyunların denetlenmesini istedikleri ve çoğunlukla öğrencilerin elektronik oyunların denetlenmesine olumlu baktıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile istedikleri oyunları oynayabilmelerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$\chi^2 = 57.869$, $p < .05$]. Bulgular incelendiğinde erkek öğrencilerin %75.7'sinin, kız öğrencilerin ise %60.1'inin kendi seçtikleri oyunları oynayabilmek istedikleri görülmektedir. Öğrencilerin %69.3'ü kendi seçtikleri elektronik oyunları oynamak istemekte, %18.8'i böyle bir gereksinim görmemekte ve %11.9'u ise kararsız kalmaktadır. Bulgular, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok elektronik oyunları kendilerinin seçmek istediklerini ve çoğunlukla öğrencilerin kendi seçtikleri oyunları oynamak istediklerini göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile elektronik oyunlara sınırlandırma getirilmesine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$\chi^2 = 80.200$, $p < .05$]. Bulgular incelendiğinde erkek öğrencilerin %29.8'i, kız öğrencilerin ise %49.8'i elektronik oyunlara sınırlandırılma getirilmesi gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin %38.1'i elektronik oyunlara sınırlandırma getirilmesinin gerekliliğini belirtirken, %33.3'ü böyle bir gereksinim görmemekte ve %28.6'sı ise kararsız kalmaktadır. Bulgular, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok elektronik oyunların sınırlandırılmasını istedikleri ve erkek öğrencilerin çoğunlukla böyle bir sınırlandırma istemediklerini göstermektedir.

Öğrencilerin elektronik oyunlara ilişkin görüşlerini medya okuryazarlığı kapsamında değerlendirdiğimizde, öğrenciler elektronik oyunların eğitici

özelliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Elektronik oyunların denetlenmesi, sınırlandırılması ve elektronik oyunlar konusunda bilinçlendirilmeye ilişkin görüşlere kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu baktıkları görülmektedir. Bu durum kız öğrencilerin elektronik oyunlar konusunda daha seçici olduklarını ve erkek öğrencilere göre daha çok eleştirel bakabildiklerini göstermektedir.

3.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyunlardaki Mesajları Algılamalarına İlişkin Bulgular

Araştırmamızın bu bölümünde, yer alan sorulara ait cevaplardan elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Öğrencilerin elektronik oyun oynama düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul, sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin beklenen ile gözlenen frekansları arasında farkın anlamlı olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır.

Öğrencilerin elektronik oyun oynama düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul, sosyo-ekonomik düzeyleri ilişkin, puan türleri arasındaki anlamlılığı test etmede varyans analizi (ANOVA, MANOVA -F testi) kullanılmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

3.5.1. Öğrencilerin Elektronik Oyunlarda Karşılaştıkları Mesaj İçerikli Unsurlara İlişkin Bulgular

Tablo 31. Öğrencilerin Elektronik Oyunlarda Karşılaştığı Unsurlara İlişkin Görüşleri

	Çok Sık		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiç		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Gerçek hareketli görüntülerin olmasına	441	27.2	446	27.5	378	23.3	198	12.2	158	9.7	3.50	1.27
Oyun içerisinde verilen yanlış bilgilere (tarihi,coğrafi vs...)	168	10.4	195	12.0	440	27.1	381	23.5	437	27.0	2.55	1.28
Şiddet	318	19.6	437	27.0	398	24.6	212	13.1	256	15.8	3.21	1.33
Kötü dil kullanımına (kötü söz,hakaret vs...)	193	11.9	226	13.9	378	23.3	384	23.7	440	27.1	2.60	1.33
Müstehcen görüntülere	133	8.2	125	7.7	273	16.8	352	21.7	738	45.5	2.11	1.28

Tablo 31’de öğrencilerin elektronik oyunlarda karşılaştıkları unsurlara ilişkin bulguları belirlemek amacıyla frekans ve yüzde dağılımı değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin, elektronik oyunlarda karşılaştıkları gerçek hareketli görüntülerin olmasına ilişkin bulgular, öğrencilerin %54.7’sinin sıklıkla, %39.6’sının nadiren de olsa, oyunlar içerisinde gerçek hareketli görüntülerle karşılaştıklarını göstermektedir. Günümüzde oyunlar, grafiksel öğeleri ve hikayeleştirilmiş yapılarıyla gerçek dünyaya daha yakın hale getirilmiştir.

Öğrencilerin, elektronik oyunlarda karşılaştıkları unsurlara ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin %22.4’ünün sıklıkla, %50.6’sının nadiren de olsa, oyunlar içerisinde yanlış bilgilerle (tarihi, coğrafi vs...) karşılaştıklarını göstermektedir. Bulgular, oyunların %73’ünde yanlış bilgilerin içerdiğini ve öğrencilerin bu bilgileri ayırt edebildiklerini göstermektedir.

Elektronik oyunlarda karşılaşılan unsurlara ilişkin olarak, öğrencilerin %46.6’sının sıklıkla, %37.7’sinin nadiren de olsa, oyunlar içerisinde şiddet unsurlarıyla karşılaştıklarını göstermektedir. Bulgular, oyunların %84.2’sinde şiddet unsurları içerdiğini ve öğrencilerin bu bilgileri ayırt edebildiklerini göstermektedir. Oyunlarda kullanılan dile yönelik olarak öğrencilerin %25.8’inin sıklıkla, %37.2’sinin nadiren de olsa, oyunlarda argo (kötü söz, hakaret vs...) kullanıldığını göstermektedir. Bulgular, oyunların %63.0’ünün kötü dil kullanımına ilişkin unsurları içerdiğini ve öğrencilerin bu bilgileri ayırt edebildiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin, elektronik oyunlarda karşılaştıkları unsurlara ilişkin bulgular incelendiğinde, %15.9’unun sıklıkla, %38.5’inin nadiren de olsa, oyunlar içerisinde müstehcen görüntüler içerdiğini göstermektedir. Bulgular, oyunların %54.5’inin müstehcen görüntülere ilişkin unsurları içerdiğini ve öğrencilerin bu bilgileri ayırt edebildiklerini göstermektedir.

Elektronik oyunlarda karşılaşılan unsurlara ilişkin bulgular, öğrencilerin sırasıyla en çok gerçek hareketli görüntülerle, şiddet unsurlarıyla, mizah unsurlarıyla, kötü dil kullanımıyla, oyun içindeki yanlış bilgilerle ve müstehcen görüntülerle

karşılaştıkları görülmektedir. *ESRB* ve *PEGİ* web sitelerinde elektronik oyunlarla ilgili bilgi vermek amacıyla oyunlar yaş ve içeriklerine göre gruplara ayrılmıştır. Elektronik oyunlarda karşılaşılan unsurlara ilişkin oranlar araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçları destekler niteliktedir.

3.5.2. Öğrencilerin Elektronik Oyunlardaki Mesajlara Yönelik Dikkat Ettikleri Unsurlara İlişkin Bulgular

Tablo 32. Öğrencilerin Elektronik Oyun Oynarken Dikkat Ettikleri Unsurlara İlişkin Görüşleri

	Çok Sık		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiç		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Oyun içerisinde verilen bilgilere (tarihi, coğrafi vs...)	310	19.1	232	19.9	400	24.7	299	18.4	289	17.8	3.05	1.36
Ahlaki unsurlara	315	19.4	399	24.6	412	25.4	269	16.6	226	13.9	3.20	1.30
Toplumsal unsurlara	284	17.5	358	22.1	479	29.5	167	16.5	233	14.4	3.12	1.28
İçinde mizahın olması / komik olması	366	22.6	336	20.7	383	23.6	258	15.9	278	17.1	3.16	1.39
Gerçek hareketli görüntülerin olmasına	441	27.2	446	27.5	378	23.3	198	12.2	158	9.7	3.50	1.27

Tablo 32’de öğrencilerin, elektronik oyunlarda oyun içerisinde verilen bilgilere dikkat etmelerine ilişkin bulgular, öğrencilerin %39.0’unun sıklıkla, %43.1’inin nadiren de olsa oyunların içerisindeki bilgilere dikkat ettikleri %17.8’inin ise dikkat etmediklerini göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin elektronik oyunlarda verilen bilgilere bazen dikkat ettiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin, elektronik oyunlarda oyun içerisindeki ahlaki unsurlara dikkat etmelerine ilişkin bulgular, öğrencilerin %44.0’ünün sıklıkla, %42.0’sinin nadiren de olsa oyunların içerisindeki ahlaki unsurlara dikkat ettiklerini %19.9’unun ise dikkat etmediklerini göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin elektronik oyunlardaki ahlaki unsurlara bazen dikkat ettiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin, elektronik oyunlarda oyun içerisindeki toplumsal unsurlara dikkat etmelerine ilişkin bulgular, öğrencilerin %39.6’sının sıklıkla, %46.0’sının nadiren de olsa oyunların içerisindeki toplumsal unsurlara dikkat ettiklerini

%14.4'ünün ise dikkat etmediklerini göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin elektronik oyunlardaki toplumsal unsurlara bazen dikkat ettiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin, elektronik oyunlarda oyun içerisindeki mizah unsurlarına dikkat etmelerine ilişkin bulgular, öğrencilerin %43.3'ünün sıklıkla, %39.5'inin nadiren de olsa oyunların içerisindeki mizah unsurlarına dikkat ettiklerini, %17.1'inin ise dikkat etmediklerini göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin elektronik oyunların içindeki mizah unsurlarına bazen dikkat ettiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin, elektronik oyunlarda oyunların gerçek ve hareketli olmasını sağlayan unsurlara dikkat etmelerine ilişkin bulgular, öğrencilerin %54.7'sinin sıklıkla %35.5'inin nadiren de olsa oyunların içerisindeki gerçek ve hareketli olmasını sağlayan unsurlara dikkat ettiklerini, %9.7'sinin ise dikkat etmediklerini göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin elektronik oyunların içindeki gerçek ve hareketli olmasını sağlayan unsurlara sıklıkla dikkat ettiklerini göstermektedir.

Elektronik oyunlarda dikkat edilen unsurlara ilişkin bulgular, öğrencilerin sırasıyla en çok gerçek hareketli görüntülere, ahlaki unsurlara, mizah unsurlarına, toplumsal unsurlara ve oyun içindeki yanlış bilgilere dikkat ettikleri görülmektedir.

Tablo 33. "Cinsiyet" ile "Elektronik Oyunların İçerdikleri Mesajların Eğitici Yönü" Arasındaki Farklılık

Elektronik Oyunlara Karşı Tutumlar	Kategoriler		Evet	Kararsızım	Hayır	Toplam	Sd	χ^2	p
Çoğu elektronik oyunun eğitici yönü vardır.	Erkek	f	701	15	239	955	2	37.399**	.000
		%	73.4	1.6	25.0	100.0			
	Kız	f	394	24	248	666			
		%	59.2	3.6	37.2	100.0			
Toplam	f	1095	39	487	1621				
	%	67.6	2.4	30.0	100.0				

** p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 33'deki veriler dikkate alınarak öğrencilerin cinsiyetleri ile elektronik oyunlardaki mesajların eğitici yönlerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin cinsiyetleri ile elektronik oyunlardaki mesajların eğitici

yönlerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$\chi^2 = 37.399$, $p < .05$]. Bulgular incelendiğinde erkek öğrencilerin %73.4'ü, kız öğrencilerin ise %59.2'si çoğu elektronik oyunların eğitici yönü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin %67.6'sı çoğu elektronik oyunun eğitici yönü olduğunu belirtirken, %30.0'u böyle bir yönünün olmadığını belirtmişlerdir. Bulgular, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok elektronik oyunların eğitici yönü olduğunu belirttiklerini göstermektedir.

Bulgular, öğrencilerin çoğu elektronik oyunun eğitici yönünün olduğunu göstermektedir. Elektronik oyunlar aracılığıyla kültürler arası paylaşım söz konusu olabildiği gibi elektronik oyunların eğitici özelliğe sahip bilgileri (tarihi, coğrafi, fen bilimleri vb...) içerdiği görülmektedir. Öğrencilerin, elektronik oyunların faydalarına ilişkin veriler dikkate alındığında, elektronik oyunların genel kültür ve yabancı dil gelişimine olumlu etki ettiğine ilişkin görüşleri, çoğu elektronik oyunun eğitici yönü olduğuna dair görüşleriyle tutarlılık göstermektedir.

Tablo 34. Öğrencilerin Yaşadığı İl ve Öğrenim Gördüğü Okul ile Elektronik Oyunların Öğrenmeye Karşı Merak Uyandırmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Gruplar	Cinsiyet	N	Elektronik oyunları oynamak insanlarda bir şeyler öğrenmeye karşı merak uyandırır		F	p
			\bar{X}	Ss		
Balıkesir	Meslek Lisesi	137	3.45	1.15	5.786	.000*
	Genel Lise	161	3.35	1.30		
	Anadolu Lisesi	143	3.55	1.19		
	Toplam	441	3.29	1.22		
İstanbul	Meslek Lisesi	132	3.59	1.09		
	Genel Lise	127	3.40	1.05		
	Anadolu Lisesi	130	4.26	0.77		
	Toplam	389	3.75	1.05		
Kırklareli	Meslek Lisesi	131	3.56	1.10		
	Genel Lise	119	3.30	1.16		
	Anadolu Lisesi	134	3.31	1.27		
	Toplam	384	3.39	1.18		
Çanakkale	Meslek Lisesi	129	3.34	1.20		
	Genel Lise	152	3.33	1.09		
	Anadolu Lisesi	126	3.55	1.05		
	Toplam	407	3.40	1.11		
Toplam	Meslek Lisesi	529	3.48	1.14		
	Genel Lise	559	3.28	1.17		
	Anadolu Lisesi	533	3.60	1.16		
	Toplam	1621	3.45	1.16		

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 34'te öğrencilerin elektronik oyunların bir şeyler öğrettiğine ilişkin görüşleri, öğrenim gördükleri okul ve yaşamış oldukları şehirlerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ortak etkisine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği MANOVA testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin elektronik oyunların bir şeyler öğrettiğine ilişkin görüşleri, öğrenim gördükleri okul ve yaşamış oldukları şehirlerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ortak etkisine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(12-1609)}=5.786, p<.05$]. Diğer bir ifadeyle okulun türü ile bulunduğu ilin sosyo-ekonomik düzeyi öğrencilerin elektronik oyunların bir şeyler öğrettiğine ilişkin görüşleri arasında farklılık bulunmuştur.

Tablo 34'teki sonuçlara göre elektronik oyunların insanlarda bir şeyler öğrenmeye karşı merak uyandırdığına ilişkin görüşleri anadolu lisesi ($\bar{X} = 3.60$) meslek lisesi ($\bar{X} = 3.48$) ve genel lise ($\bar{X} = 3.28$) olmak üzere öğrenim gördükleri okullara göre ortalama değerler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Öğrencilerin yaşamış oldukları şehirlerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ise İstanbul ($\bar{X} = 3.75$), Balıkesir ($\bar{X} = 3.40$), Kırklareli ($\bar{X} = 3.39$) ile Çanakkale ($\bar{X} = 3.29$) elektronik oyunların insanlarda öğrenmeye karşı merak uyandırdığına görüşlerine ilişkin ortalama değerler arasında anlamlı bir fark görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri ve buldukları ilin sosyo-ekonomik düzeylerinin ortak etkisine ilişkin bulgular sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan illerde öğrencilerin elektronik oyunların bir şeyler öğrettiğine ilişkin görüşlerinin ortalama değerlerinin yükseldiğini göstermektedir. İstanbul gibi sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan illerdeki ortalama değerlerin tüm okul türlerinde diğer illere göre yüksek olduğu, özellikle anadolu liselerinde bu farkın daha da fazla olduğu görülmektedir. Buna göre; sosyo-ekonomik düzey ve okul türü değişkenlerinin elektronik oyunların öğretme işlevine ilişkin görüşlerde etkili olduğu, bu durumda teknolojiye sahip olma ve kullanabilme ile ilişkili olduğu çalışmaya ait bulgular incelendiğinde söylenebilir.

3.5.3. Öğrencilerin Elektronik Oyunlar ve İçerdikleri Mesajlara İlişkin Bulgular

Tablo 35. “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyunların İçerdikleri Mesajlar ” Arasındaki Farklılık

Kategoriler			Evet	Kararsızım	Hayır	Toplam	S _d	χ^2	p			
Elektronik oyunlardaki mesajlar, itinayla seçilmiştir	Erkek	f	469	334	152	955	2	151.086**	.000			
		%	49.1	35.0	15.9	100.0						
	Kız	f	153	256	257	666						
		%	23.0	38.4	38.6	100.0						
Toplam		f	622	590	409	1621						
		%	38.4	36.4	25.2	100.0						
Elektronik oyunlardaki mesajlar, kurgulanmıştır	Erkek	f	572	270	113	955				2	18.242**	.000
		%	59.9	28.3	11.8	100.0						
	Kız	f	333	216	117	666						
		%	50.0	32.4	17.6	100.0						
Toplam		f	905	486	230	1621						
		%	55.8	30.0	14.2	100.0						
Elektronik oyunlardaki mesajlar değer ve ideolojileri barındırır	Erkek	f	362	464	129	955	2	57.115**	.000			
		%	37.9	48.6	13.5	100.0						
	Kız	f	161	330	175	666						
		%	24.2	49.5	26.3	100.0						
Toplam		f	523	794	304	1621						
		%	32.3	49.0	18.8	100.0						
Elektronik oyunlardaki mesajlar ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içerisinde üretilir	Erkek	f	356	436	163	955				2	74.373**	.000
		%	37.3	45.7	17.1	100.0						
	Kız	f	146	297	223	666						
		%	21.9	44.6	33.5	100.0						
Toplam		f	502	733	386	1621						
		%	31.0	45.2	23.8	100.0						
Elektronik oyunlardaki mesajlar, insanların sosyal gerçekliği kavramalarını sağlar	Erkek	f	305	457	193	955	2	56.391**	.000			
		%	31.9	47.9	20.2	100.0						
	Kız	f	131	300	235	666						
		%	19.7	45.0	35.3	100.0						
Toplam		f	436	757	428	1621						
		%	26.9	46.7	26.4	100.0						

** $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 35’de öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrencilerin elektronik oyunların içerdikleri mesajlara ilişkin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin, elektronik oyunlardaki mesajların itinayla seçilmiş olmasına ilişkin cevapları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 151.086$, $p < .05$]. Araştırma bulgularına baktığımızda, öğrencilerin %38.4’ü elektronik oyunlardaki mesajların

itinaıyla seçildiğini belirtirken, bu görüşe daha çok erkek öğrencilerin katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin %25.2'si elektronik oyunlardaki mesajların itinaıyla seçilmediğini belirtirken, bu görüşe daha çok kız öğrenciler katılmaktadır. Öğrencilerin %36.4'ünün ise bu konuda kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 35'deki öğrencilerin elektronik oyunlardaki mesajların kurgulanmış olmasına ilişkin görüşlerine yönelik analiz sonucunda, elektronik oyunlardaki mesajların kurgulanmış olmasına ilişkin cevapları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 18.242$, $p < .05$]. Araştırma bulgularına baktığımızda, öğrencilerin %55.8'i elektronik oyunlardaki mesajların kurgulanmış olduğunu belirtirken, bu görüşe daha çok erkek öğrencilerin katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin %14.2'si elektronik oyunlardaki mesajların kurgulanmadığını belirtirken, bu görüşe daha çok kız öğrenciler katılmaktadır. Öğrencilerin %30.0'unun ise bu konuda kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 35'deki öğrencilerin elektronik oyunlardaki mesajların değer ve ideoloji barındırmalarına ilişkin görüşlerine yönelik analiz sonucunda, elektronik oyunlardaki mesajların değer ve ideoloji barındırmalarına ilişkin cevapları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 57.115$, $p < .05$]. Araştırma bulgularına baktığımızda, öğrencilerin %32.3'ü elektronik oyunlardaki mesajların değer ve ideoloji barındırdığını belirtirken, bu görüşe daha çok erkek öğrencilerin katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin %14.2'si elektronik oyunlardaki mesajların değer ve ideoloji barındırmadığını belirtirken, bu görüşe daha çok kız öğrenciler katılmaktadır. Öğrencilerin %49.0'unun ise bu konuda kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo 35'deki öğrencilerin elektronik oyunlardaki mesajların ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içerisinde üretilmesine ilişkin görüşlerine yönelik analiz sonucunda, elektronik oyunlardaki mesajların ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içerisinde üretilmesine ilişkin cevapları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 74.373$, $p < .05$]. Araştırma bulgularına baktığımızda, öğrencilerin %31.0'i elektronik oyunlardaki

mesajların ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içerisinde üretildiğini belirtirken, bu görüşe daha çok erkek öğrencilerin katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin %23.8'i elektronik oyunlardaki mesajların ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içerisinde üretilmediğini belirtirken, bu görüşe daha çok kız öğrenciler katılmaktadır. Elektronik oyunların mesajlarını ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içerisinde üretilmesine ilişkin olarak öğrencilerin %45.2'sinin kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 35'deki öğrencilerin elektronik oyunlardaki mesajların, insanların sosyal gerçekliği kavramalarını sağlamasına ilişkin görüşlerine yönelik analiz sonucunda, elektronik oyunlardaki mesajların insanların sosyal gerçekliği kavramalarını sağlamasına ilişkin cevapları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 74.373$, $p < .05$]. Araştırma bulgularına baktığımızda, öğrencilerin %31.0'i elektronik oyunlardaki mesajların insanların sosyal gerçekliği kavramalarını sağladığını belirtirken, bu görüşe daha çok erkek öğrencilerin katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin %23.8'i elektronik oyunlardaki mesajların insanların sosyal gerçekliği kavramalarını sağlamadığını belirtirken, bu görüşe daha çok kız öğrenciler katılmaktadır. Elektronik oyunların mesajlarını insanların sosyal gerçekliği kavramalarını sağlamasına ilişkin olarak öğrencilerin %49.0'unun kararsız oldukları görülmektedir.

Elektronik oyunlar, içeriklerine ve özelliklerine göre belirlenen bir anlatıya sahiptir. Juul (2003: 8) yapmış olduğu çalışmasında, elektronik oyunların kurgusal dünyalar sunan temsili bir tür olmaktan öte, kurallar ve sistemler oluşturan, aynı zamanda insan ilişkilerini estetik etkiyle yapılandıran bir sanat biçimi olduğunu ileri sürmektedir. Elektronik oyunlar genel olarak hikayelendirilmiş anlatıya sahip, süreç içinde belli bir hedefe ulaşma çabası içinde etkileşimin sağlandığı yapılar olup, etkileşimin sürekliliği için tasarımının sürükleyici olması gerekmektedir. Elektronik oyunlardaki sürekliliğin sağlanması için ise iyi bir şekilde kurgulanması ve içindeki mesajların itinayla seçilmesi gerekmektedir. Bulgular, elektronik oyunların içindeki mesajların kurgulandığını ve itinayla seçildiğini göstermektedir. Özellikle oyunlardaki mesajların direk değil de oyunun akışı içinde verilmesi oyuncuyu oyuna

daha çok bağlayabilir. Oyunlardaki mesajlara ilişkin bulguları dikkate aldığımızda kararsız öğrencilerin çok olması göze çarpmaktadır. Bu kararsızlığın nedeni mesajların oyun içerisine gömülmesinden kaynaklanabileceği gibi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yeteri kadar sahip olmamalarının da etkisi olabilir.

3.5.4. Öğrencilerin Elektronik Oyunların İçindeki Mesajları Algılamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 36. “Cinsiyet” ile “Elektronik Oyunların İçerdikleri Mesajların Algılanması” Arasındaki Farklılık

Kategoriler		Evet	Kararsızım	Hayır							
					Toplam	Sd	χ^2	p			
Elektronik oyunların dünyayı sunuş biçimiyle elektronik oyun tüketicilerinin dünyayı algılayışı arasında sıkı bir ilişki vardır.	Erkek	f	379	466	110	955	2	37.399**	.000		
		%	39.7	48.8	11.5					100.0	
	Kız	f	189	367	110					666	
		%	28.4	55.1	16.5					100.0	
	Toplam		f	568	833					220	1621
			%	35.0	51.4					13.6	100.0
Elektronik oyunlar her ne kadar gerçek gibi görünse de bize sergilediği dünya gerçek olan değil, gerçeğin temsil edilmiş biçimidir.	Erkek	f	417	221	117	955	2	7.272**	.026		
		%	43.7	44.1	12.3					100.0	
	Kız	f	291	264	111					666	
		%	43.7	39.6	16.7					100.0	
	Toplam		f	708	685					228	1621
			%	43.7	42.3					14.1	100.0
Elektronik oyunlarda, kendilerine has bir dil kullanır. Bu dil çeşitli iletişim formları, türleri, sembol sistemlerini karakterize eder.	Erkek	f	420	398	137	955	2	2.685	.261		
		%	44.0	41.7	14.3					100.0	
	Kız	f	374	278	114					666	
		%	41.1	41.7	17.1					100.0	
	Toplam		f	694	676					251	1621
			%	42.8	41.7					15.5	100.0

** p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 36’da öğrencilerin cinsiyetleri ile elektronik oyunların dünyayı sunuş biçimiyle elektronik oyun tüketicilerinin dünyayı algılayışı arasında ilişkiye yönelik verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin, elektronik oyunların dünyayı sunuş biçimiyle elektronik oyun tüketicilerinin dünyayı algılayışı arasında ilişkiye yönelik cevapları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 37.399$, $p < .05$]. Araştırma bulgularına baktığımızda, öğrencilerin %35.0’i elektronik oyunların sunuluş biçimiyle algılanma biçimi arasında ilişkinin olduğunu

belirtirken, bu görüşe daha çok erkek öğrencilerin katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin %13.6'sı elektronik oyunların sunuluş biçimiyle algılanma biçimi arasında ilişkinin olmadığını belirtirken, bu görüşe daha çok erkek öğrencilerin katıldıkları görülmektedir.

Tablo 36'daki öğrencilerin elektronik oyunlardaki yansıtılan dünyalara ilişkin görüşlerine yönelik analiz sonucunda, elektronik oyunlarda sergilenen dünya ile gerçek dünya arasındaki ilişkiye yönelik cevapları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 7.272$, $p < .05$]. Araştırma bulgularına baktığımızda, öğrencilerin %31.0'i elektronik oyunlarda sergilenen dünyanın gerçek olan değil, gerçeğin temsil edilmiş biçimi olduğunu belirtirken, bu görüşe erkek ve kız öğrencilerin eşit oranlarda katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin %14.1'i elektronik oyunlarda sergilenen dünyanın gerçek olduğunu belirtirken, bu görüşe daha çok kız öğrencilerin katıldıkları görülmektedir. Elektronik oyunlardaki dünyaların algılanışına ilişkin olarak öğrencilerin %42.3'ünün kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 36'daki öğrencilerin elektronik oyunların kendilerine has dilleri, iletişim formları ve sembol sistemleri olduğuna ilişkin görüşlerine yönelik analiz sonucunda, elektronik oyunların kendilerine has bir dil kullandığına ve bu dilin çeşitli iletişim formları, türleri, sembol sistemlerini karakterize ettiğine ilişkin cevapları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur [$\chi^2 = 7.272$, $p > .05$]. Araştırma bulgularına baktığımızda, öğrencilerin %42.8'i elektronik oyunların kendilerine has dilinin olduğunu ve bu dilin çeşitli iletişim formları, türleri, sembol sistemlerini karakterize ettiğini belirtirken, öğrencilerin %15.5'i bu görüşün aksini belirttikleri görülmektedir. Elektronik oyun dünyasındaki kullanılan dilin algılanışına ilişkin olarak öğrencilerin %41.7'sinin kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 37. Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin, “Anne ve Baba Eğitim Düzeyi ” ile “Elektronik Oyunların Dünyayı Sunuş Biçimiyle Elektronik Oyun Tüketicilerinin Dünyayı Algılayışı” Arasındaki Farklılık

Anne Eğitim Düzeyi	Kategoriler		Y.Lisans / Doktora	Üniversite	Lise	Ortaokul	İlkokul				
								Toplam	Sd	χ^2	p
Elektronik oyunların dünyayı sunuş biçimiyle elektronik oyun tüketicilerinin dünyayı algılayışı arasında sıkı bir ilişki vardır.	Evet	f	17	77	134	86	254	568	8	51.869**	.000
		%	68.0	50.3	42.1	34.5	29.0	35.0			
	Kararsız	f	8	58	142	135	490	833			
		%	32.0	37.9	44.7	54.2	55.9	51.4			
	Hayır	f	0	18	42	28	132	220			
		%	0.0	11.8	13.2	11.2	15.1	13.6			
Toplam	f	25	153	318	249	876	1621				
	%	100	100	100	100	100	100				

Baba Eğitim Düzeyi	Kategoriler		Y.Lisans / Doktora	Üniversite	Lise	Ortaokul	İlkokul				
								Toplam	Sd	χ^2	p
Elektronik oyunların dünyayı sunuş biçimiyle elektronik oyun tüketicilerinin dünyayı algılayışı arasında sıkı bir ilişki vardır.	Evet	f	26	128	155	106	153	568	8	44.802**	.000
		%	65.0	45.4	33.5	32.1	30.2	35.0			
	Kararsız	f	9	122	236	192	274	833			
		%	22.5	43.3	51.1	58.2	54.0	51.4			
	Hayır	f	5	32	71	32	80	220			
		%	12.5	11.3	15.4	9.7	15.8	13.6			
Toplam	f	40	282	462	330	507	1621				
	%	100	100	100	100	1000	1000				

** p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 37’de öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyi ile elektronik oyunların dünyayı sunuş biçimiyle elektronik oyun tüketicilerinin dünyayı algılayışı arasındaki ilişkiye yönelik verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Öğrencilerin, elektronik oyunlarda yansıtılan dünyalara ilişkin görüşlerine yönelik analiz sonucunda, elektronik oyunlarda sergilenen dünya ile gerçek dünya arasındaki ilişkiye yönelik cevapları ile annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 51.868$, $p < .05$]. Araştırma bulgularına baktığımızda, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri yükseldikçe elektronik oyunların sunuluş biçimiyle algılanma biçimi arasında ilişkinin olduğu görüşüne daha çok oranda katıldıkları görülmektedir. Elektronik oyunların sunuluş biçimiyle, algılanma biçimi arasında ilişki olmadığını belirtenlerin ve kararsız kalanların oranının, annelerinin eğitim düzeyi düştükçe arttığı görülmektedir.

Öğrencilerin, elektronik oyunlarda sergilenen dünya ile gerçek dünya arasındaki ilişkiye yönelik cevapları ile babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 44.802$, $p < .05$]. Araştırma bulgularına baktığımızda, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri yükseldikçe elektronik oyunların sunulmuş biçimiyle algılanma biçimi arasında ilişkinin olduğu görüşüne daha çok oranda katıldıkları görülmektedir. Elektronik oyunların sunulmuş biçimiyle algılanma biçimi arasında ilişki olmadığını belirtenlerin ve kararsız kalanların oranının, babalarının eğitim düzeyi düştükçe arttığı görülmektedir.

Bireylerin kendini tanıyarak kişiliğini geliştirmesi ve bu doğrultuda dünyayı algılayarak uyum sağlamasında anne ile babanın yeri çok önemlidir. Tablo 40'taki bulgular elektronik oyunlar ile gerçek dünyanın algılanmasında anne-baba eğitim düzeyinin etkili olduğunu göstermektedir. Anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe elektronik oyunlar ile gerçek dünya arasında ilişkinin olduğu görüşüne katılanların oranı artarken, bu görüşe katılmayalar ve kararsızların oranı azalmaktadır. Özellikle anne-baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin görüşlerinde farklılıklar daha da fazla görülmektedir. Bulgular öğrenci görüşlerinde anne eğitim düzeyinin, baba eğitim düzeyinden daha çok farklılık göstermektedir. Bu durumda, elektronik oyunlar ile gerçek dünya arasındaki ilişkinin algılanmasında annenin eğitim düzeyinin daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 38. Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin, “Yaşanılan İlin Sosyo-ekonomik Düzeyi” ile “Elektronik Oyunların Dünyayı Sunuş Biçimiyle Elektronik Oyun Tüketicilerinin Dünyayı Algılayışı” Arasındaki Farklılık

Yaşanılan İlin Sosyoekonomik Düzeyi	Kategoriler		Çanakkale	İstanbul	Kırklareli	Balıkesir	Toplam	Sd	χ^2	p
			f	%	f	%				
Elektronik oyunlar her ne kadar gerçek gibi görünse de bize sergilediği dünya gerçek olan değil, gerçeğin temsil edilmiş biçimidir.	Evet	f	142	207	155	190	694	6	24.395**	.000
		%	34.9	46.9	40.4	48.8	42.8			
	Kararsız	f	184	179	163	150	676			
		%	45.2	40.6	42.4	38.6	41.7			
	Hayır	f	81	55	66	49	251			
		%	19.9	12.5	17.2	12.6	15.5			
Toplam	f	407	441	384	389	1621				
	%	100	100	100	100	100				

** $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 38’de öğrencilerin yaşadığı illerin sosyo-ekonomik düzeylerinin, elektronik oyunların gerçek dünya ile olan ilişkisine yönelik verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Öğrencilerin elektronik oyunlarda yansıtılan dünyalara ilişkin görüşlerine yönelik analiz sonucunda, yaşadığı illerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile elektronik oyunlarda sergilenen dünyanın gerçeğin temsil edilmiş biçimi olduğuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 24.395$, $p < .05$]. Araştırma bulgularına baktığımızda, öğrencilerin yaşamış oldukları ilin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça elektronik oyunlarda sergilenen dünyanın gerçeğin temsil edilmiş biçimi olduğu görüşüne katılanların oranlarının arttığı görülmektedir.

Bulgulara göre araştırmanın örnekleminde sosyo-ekonomik düzeyi en yüksek iller olan İstanbul (%46.9) ve Balıkesir (%48.8)’de yaşayan öğrencilerin elektronik oyunlarda sergilenen dünyanın gerçeğin temsil edilmiş biçimi olduğu görüşüne katılanların oranı, sosyo-ekonomik düzeyi bu illerden düşük olan Çanakkale(%34.9) ve Kırklareli(%40.4) illerinde düşmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan illerde yaşayan öğrencilerin elektronik oyunlarda sergilenen dünya ile gerçek dünya arasındaki ilişkiye yönelik daha çok karasız kaldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları illerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre elektronik oyunlarda sergilenen dünyanın gerçeğin temsil edilmiş biçimi olduğu yönündeki görüşleri, öğrencilerin illere göre oyun oynama süreleriyle paralellik göstermektedir. Sonuç olarak elektronik oyun oynama süreleri ile elektronik oyunların algılanması arasındaki ilişkinin olduğu ve bu ilişkinin, ilin sosyo-ekonomik düzeylerine göre elektronik oyunlara ulaşılma olanaklarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

3.5.5. Öğrencilerin Elektronik Oyunların İçindeki Mesajların Analizine İlişkin Bulgular

Şekil 1.

NOT: 20 İngilizce öğretmeni ve uzman görüşü alınarak araştırmaya eklenen görüntüdeki cümlenin, ortaöğretim 10. sınıf seviyesine uygun olduğu ve öğrencilerin cümlenin hakaret içerdiğini anlayacakları öngörülmüştür. Farklı tür okullarda okuyan 100 öğrenciye cümle verilerek çevirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin % 100' ünün cümlenin hakaret içerdiğini belirttikleri ve % 80' inin cümlenin tamamını çevirdikleri görülmüştür.



Tablo 39. Öğrencilerin Elektronik Oyundan Alınmış Resmi Algılamalarına İlişkin Veriler

	f	%
Toplumsal yapıya uymayan unsurlar	458	28.3
Şiddet	267	16.5
İlginç olayların olması	253	15.6
Gerçek görüntülerin olması	174	10.7
Kötü dil kullanımına(kötü söz,hakaret vs...)	152	9.4
Gerçek olmayan görüntülerin olması	127	7.8
Oyun içerisinde verilen yanlış bilgilere (tarihi,coğrafi vs...)	97	6.0
İçinde mizahın olması / komik olması	93	5.7
TOPLAM	1621	100

Tablo 39'da öğrencilerin şekil 1'deki elektronik oyundan alınmış görüntüye baktığında ne algıladıklarına ilişkin bulguları belirlemek amacıyla frekans ve yüzde dağılımı değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin, görüntüye baktıklarında %28.3'ünün toplumsal yapıya uymayan unsurların var olduğunu, %16.5'inin şiddete ilişkin unsurların var olduğunu, %15.6'sının ilginç olaylar olduğunu, %10.7'sinin gerçek görüntülerin olduğunu, %9.4'ünün argo kullanıldığını (kötü söz, hakaret vs...), %7.8'inin gerçek olmayan görüntülerin olduğunu, %6.0'sının oyun içerisinde verilen yanlış bilgilerin (tarihi,coğrafi vs...) olduğunu, %5.3'ünün ise komik olduğunu

belirttikleri görülmektedir.

Elektronik oyundan alınan görüntüye ilişkin görüşleri incelendiğimizde; görüntüde öğrencilerin ilk olarak toplumsal yapıya uymayan ve şiddet unsurlarına dikkat çekildiği görülmektedir. Görüntüde bulunan argo kullanımına (*Why do you call met hat? I'm Scottich you Turkish dog.*) ise öğrencilerin çok fazla dikkat etmediği görülmektedir. Görüntüye yönelik olarak öğrencilerin %60.2'sinin olumsuz, %39.8'inin ise olumlu yönde görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 40. “Cinsiyet” ile “ Resimdeki Oyunu Oynamaya Yönelik Tepkileri” Arasındaki Farklılık

Kategoriler		Oynarım	Oyunu İncelerim	Oynamam						
					Toplam	Sd	χ^2	p		
Oyun Oynama Eğilimi	Erkek	f	219	446	290	955	2	49.530**	.000	
		%	30.4	46.7	22.9					100.0
	Kız	f	73	305	288					666
		%	11.0	45.8	43.2					100.0
Toplam	f	292	751	578	1621					
	%	18.0	46.3	35.7	100.0					

** p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 40'ta öğrencilerin cinsiyetleri ile içerisinde şekil 1'deki görüntüye ait unsurlar barındıran elektronik oyunu oynama isteklerine ilişkin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin, bu elektronik oyunu oynamak istekleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 49.530$, $p < .05$]. Araştırma bulgularına baktığımızda, erkek öğrencilerin %30.4'ü bu elektronik oyunu oynamak istediklerini, %22.9'u oyunu oynamak istemediklerini, %46.7'si ise oyunu incelemek istediklerini belirtmişlerdir. Kız öğrenciler resimde görünen oyunu oynamaya yönelik olarak, %18.0'inin bu elektronik oyunu oynamak istedikleri, %35.7'sinin oynamak istemedikleri, %46.3'ünün ise incelemek istedikleri görülmektedir.

Tablo 40'taki verileri incelediğimizde öğrencilerin %18.0'i resimde görünen unsurları içeren oyunu oynamak istediklerini belirtirken oyunu daha çok erkek öğrencilerin oynama eğiliminde oldukları görülmektedir. Oyuna yönelik olarak öğrencilerin %35.7'si ise resimde görünen unsurları içeren oyunu oynamak

istemediklerini belirtirken, daha çok kız öğrencilerin oyunu oynamaya yönelik olumsuz yanıt verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin %46.3'ünün oyunu inceleme yoluna gittikleri görülmektedir. Bulgular öğrencilerin oyuna yönelik olarak daha çok inceleme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok inceleme eğiliminde olduklarını, bu durum ise kızların oyunlara yönelik daha eleştirel yaklaşım, içeriklerine yönelik bilgi edinme yoluna gittikleri sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 41. “Cinsiyet” ile “ Oyuna Ait Resmi Betimlemeleri ” Arasındaki Farklılık

Kategoriler		Kötü / İğrenç	Saçma	İlginç	Yaratıcı	İnandırıcı	Çekici	Toplam	Sd	χ^2	p
	%	12.1	20.1	18.3	25.4	10.2	13.8	100.0			
Kız	f	153	215	121	77	59	41	666			
	%	23.0	32.3	18.2	11.6	8.9	6.2	100.0			
Toplam	f	269	407	296	320	156	173	784			
	%	16.6	25.1	18.3	19.7	9.6	10.7	100.0			

** $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 41’de elektronik oyundan alınan görüntünün, cinsiyetleriyle görüntünün yorumlanmasına ilişkin veriler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin görüntüyü yorumlamaları ve betimlemeleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$\chi^2 = 4111.496$, $p < .05$]. Tablodaki öğrenci görüşleri incelendiğinde elektronik oyundan alınan görüntüyü, erkek öğrencilerin %12.1’i *kötü / iğrenç*, %20.1’i *saçma*, %18.3’ü *ilginç*, %25.4’ü *yaratıcı*, %10.2’si *inandırıcı* ve %13.8’i ise *çekici* olarak betimlemişlerdir; görüntüyü kız öğrencilerin %23.0’ü *kötü / iğrenç*, %32.3’ü *saçma*, %18.2’si *ilginç*, %11.6’sı *yaratıcı*, %10.2’si *inandırıcı* ve %6.2’si ise *çekici* olarak betimlemişlerdir. Bulgular erkek öğrencilerin görüntüye ilişkin %31.2’sinin, kız öğrencilerin %55.3’ünün ise olumsuz yaklaştıkları görülmektedir.

Tablo 41’deki bulguları incelediğimizde öğrencilerin %41.7’sinin görüntüye ilişkin olumsuz tutum içinde olmaları bu oyunu oynamak istemeleriyle ilgili bulgular

ile tutarlılık göstermektedir. Oyuncuların cinsiyetlerine bağlı olarak oyun tercihlerinin farklı olması, oyunlara bakış açıları ve oyun oynama istekleri oyunların betimlenmesinde farklılıklar yaratabilir. Öğrencilerin cinsiyet farklılıklarıyla elektronik oyunlara ilişkin bulgular öğrencilerin görüntüye ilişkin yorumlarındaki farklılıkları destekler niteliktedir.

Şekil 2.



Tablo 42. Öğrencilerin, Elektronik Oyundan Alınmış Resmi Algılamalarına İlişkin veriler

	f	%
Yerde yatan bende olabilirim	408	25.2
Yerde yatan düşman olabilir	384	23.7
Yerde yatan kişiyi benim öldürmüş olmamın bana şiddet eğilim kazandıracağına inanmıyorum.	318	19.6
Yerde yatan kişiyi benim öldürmüş olmam bana şiddet eğilim kazandırır.	206	12.7
Yerde yatan kişiyi ben öldürmüş olabilirim	159	9.8
Yerde yatan kişiyi ben öldürmüş olamam	103	6.4
Yerde yatan dostum olabilir.	43	2.7
TOPLAM	1621	100

Tablo 42’de öğrencilerin şekil 2’deki elektronik oyundan alınmış resimde görünen şiddete kendilerinin sebep olduğunu düşünerek, durumu algılamalarına ilişkin bulguları belirlemek amacıyla frekans ve yüzde dağılımı değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin, görüntüye baktıklarında %25.2’sinin yerde yatan kişinin kendisinin de olabileceğini, %23.7’si yerde yatanın düşman olabileceğini, %2.7’si ise dostu olabileceğini belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin %9.8’i yerde yatan kişiyi kendisinin öldürmüş olabileceği, %6.4’ü ise yerde yatan kişiyi kendisinin öldürmüş olamayacağını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin

%12.7'si yerde yatan kişiyi öldürmüş olmasının şiddet eğilim kazandıracağına inandığını, %19.6'sı ise böyle bir eğilim kazandırmayacağını belirtmiştir.

Tablo 43. “Cinsiyet” ile “Oyuna Ait Resmi Betimlemeleri” Arasındaki Farklılık

Kategoriler		Oynarım	Oyunu İncelerim	Oynamam	Toplam	Sd	χ^2	p	
Oyun Oynama Eğilimi	Erkek	f	454	364	137	955	2	263.622**	.000
		%	47.5	38.1	14.3	100.0			
	Kız	f	119	222	325	666			
		%	17.9	33.3	48.8	100.0			
Toplam	f	573	586	462	1621				
	%	35.3	36.2	28.5	100.0				

** $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 43’de öğrencilerin cinsiyetleri ile içerisinde şekil 2’deki görüntüye ait unsurlar barındıran elektronik oyunu oynama isteklerine ilişkin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin, bu elektronik oyunu oynamak istekleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 263.622$, $p < .05$]. Araştırma bulgularına göre, erkek öğrencilerin %47.5’i bu elektronik oyunu oynamak istediklerini, %14.3’ü oyunu oynamak istemediklerini, %38.1’i ise oyunu incelemek istediklerini belirttikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin oyunu oynamaya yönelik olarak, %17.9’unun bu elektronik oyunu oynamak istedikleri, %48.8’inin oyunu oynamak istemedikleri, %33.3’ünün ise oyunu incelemek istedikleri görülmektedir.

Tablo 43’deki bulguları incelediğimizde öğrencilerin %35.3’ü resimde görünen unsurları içeren oyunu oynamak istediklerini belirtirken, oyunu daha çok erkek öğrencilerin oynama eğiliminde oldukları görülmektedir. Oyuna yönelik olarak öğrencilerin %28.5’i ise resimde görünen unsurları içeren oyunu oynamak istemediklerini belirtirken, daha çok kız öğrencilerin oyuna yönelik olumsuz yanıt verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin %36.2’si oyunu inceleme yoluna gittikleri görülmektedir. Bulgular öğrencilerin oyuna yönelik olarak daha çok inceleme oynama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Özellikle, şiddet öğelerini barındıran oyun içindeki görüntü, Dill ve Dill (1998: 409)’in yapmış olduğu çalışmada ulaştığı erkeklerin daha çok insan şiddeti içeren oyunları tercih ettiğine ilişkin bulgularını

desteklemektedir. Aynı oyuna yönelik cinsiyetler arası görüş farklılığındaki temel unsur erkek ve kızların farklı oyun tiplerini tercih etmesi olarak görülebilir.

Tablo 44. “Cinsiyet” ile “Resmi Gördüklerinde Oyunu Oynamaya Yönelik Tepkileri” Arasındaki Farklılık

Kategoriler		Kötü / İğrenç	Saçma	İlginç	Yaratıcı	İnandırıcı	Çekici	Toplam	Sd	χ^2	p
	%	11.2	12.7	18.5	13.8	15.5	28.3	100.0			
Kız	f	217	171	79	55	58	86	666			
	%	32.6	25.7	11.9	8.3	8.7	12.9	100.0			
Toplam	f	324	292	256	187	206	356	1621			
	%	20.0	18.0	15.8	11.5	12.7	22.0	100.0			

** $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 44’te öğrencilerin cinsiyetleriyle elektronik oyundan alınan görüntünün, yorumlanmasına ilişkin veriler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Chi Square testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin görüntüye ilişkin yorumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$\chi^2 = 204.527$, $p < .05$]. Tablodaki öğrenci görüşleri incelendiğinde elektronik oyundan alınan görüntüyü, erkek öğrencilerin %11.2’si *kötü / iğrenç*, %12.7’si *saçma*, %18.5’i *ilginç*, %13.8’i *yaratıcı*, %15.5’i *inandırıcı* ve %28.3’ü ise *çekici* olarak betimlemişlerdir; görüntüyü kız öğrencilerin %32.6’sı *kötü / iğrenç*, %25.7’si *saçma*, %11.9’u *ilginç*, %8.3’ü *yaratıcı*, %8.7’si *inandırıcı* ve %12.9’u ise *çekici* olarak betimlemişlerdir. Bulgular erkek öğrencilerin görüntüye ilişkin %76.1’inin olumlu, %23.9’unun olumsuz görüş belirttikleri, kız öğrencilerin %58.1’inin ise daha çok olumsuz yaklaştıkları görülmektedir.

Tablo 44’teki bulguları incelediğimizde öğrencilerin %38.0’inin görüntüye ilişkin olumsuz tutum içinde olmaları bu oyunu oynamak istemeleriyle ilgili bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Oyuncuların cinsiyetlerine bağlı olarak oyun tercihlerinin farklı olması, oyunlara bakış açıları, oyun oynama istekleri oyunların betimlenmesinde farklılıklar yaratabilir. Öğrencilerin cinsiyet farklılıklarıyla elektronik oyunlara ilişkin bulgular öğrencilerin görüntüye ilişkin yorumlarındaki farklılıkları destekler niteliktedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇ

Elektronik oyunların insanları etkileme biçimleri ve içerdikleri mesajların algılanmasına yönelik yapılan çalışmamızdan elde etmiş olduğumuz sonuçlar bu bölümde verilmiştir.

4.1.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyun Oynama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Dijital medya ürünleriyle sürekli etkileşim içinde olabilecek bir çevreye sahip olan bireylerin dijital medya ürünlerine harcanan ortalama zamanın okul çalışmaları, spor ve müzik etkinliklerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Örnekleme grubundaki öğrenciler bir gün içinde sırasıyla okul etkinliklerine(2-3 saat), televizyon izlemeye(2-3 saat), bilgisayar başında internete girmeye(2-3 saat), elektronik oyun oynamaya(1-2 saat), müzik dinlemeye(1-2 saat) ve spor etkinliklerine(1 saatten az) daha çok zaman ayırmaktadırlar. Dijital medya ürünlerinden biri olan elektronik oyunlara hiç zaman ayırmayanların diğer etkinliklere oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum elektronik oyunların başta cep telefonları olmak üzere geniş kitlelerin sahip olduğu dijital ortamlarda oynanabilmesi, zaman ve mekan sınırlamasının olmamasından kaynaklanmaktadır.

Hafta içi ve hafta sonu etkinliklere harcanan süreler dikkate alındığında, öğrencilerin, ders çalışma etkinliği haricindeki tüm etkinliklere zaman ayırma ortalamalarının hafta sonu arttığı görülmektedir. Öğrencilerin hafta içi en çok ders çalışmaya, hafta sonu ise en çok televizyon izlemeye zaman ayırdıkları

görülmektedir. Öğrencilerin özellikle elektronik oyun oynama süreleri hafta sonu diğer etkilere oranla daha çok artmaktadır. Bu durum, hafta sonu okulların tatil olması ve öğrencilerin boş vakitlerinin artması ile okul dışındaki etkinliklere, özellikle dijital medya ürünlerine daha fazla zaman harcamalarına neden olmaktadır.

Öğrencilerin etkinliklere ayırdıkları süreler ile cinsiyetler arasındaki ilişkiye bakıldığında, televizyon izleme süreleri haricinde tüm etkinliklere harcanan süreler arasında farklılığın olduğu görülmektedir. Kız öğrenciler okul çalışmalarına ve müzik dinlemeye erkek öğrencilerden daha fazla vakit ayırmaktadırlar. Erkek öğrenciler ise bilgisayar kullanmaya, elektronik oyunlara ve sportif etkinliklere kız öğrencilerden daha fazla vakit ayırmaktadırlar.

Elektronik oyunları elde etme biçimlerine ilişkin olarak, öğrencilerin elektronik oyunları daha çok arkadaşlarından elde ettikleri ve internette indirdikleri görülmektedir. Öğrenciler elektronik oyunları daha çok birbirlerinden ödünç alarak veya internet sitelerinden ulaşarak ücret ödmeden birbirleriyle paylaşmaktadırlar. Bu durum satın alınan elektronik oyun sayısından çok daha fazla o oyunu oynayanın olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin elektronik oyun oynamaya başladıkları yaş ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Elektronik oyun oynamaya, erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha önce başlamaktadırlar. Öğrencilerin elektronik oyun oynamaya daha çok ilköğretim düzeyinde başladıkları görülmektedir. Özellikle, öğrencilerin ilköğretim düzeyinde daha çok kişiyle etkileşim içine girmesi, elektronik oyunları oynamaya başlamasında çevre ve arkadaş etkisinin olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler, elektronik oyunları daha çok evlerinde oynamaktadırlar. Evde oyun oynamanın yanında sırasıyla internet kafelerde ve okullardaki bilgisayar laboratuvarında da yoğun bir şekilde elektronik oyun oynamaktadırlar. Günümüzde elektronik oyunların birçoğu birden fazla cihazda oynanabilmekte, bunların başında cep telefonları, bilgisayarlar ve oyun konsolları gelmektedir. Elektronik oyun oynanabilen cihazların yaygınlaşması ve internetin evlerde etkin olarak kullanılmaya

başlanmasından dolayı, oyuncuların elektronik oyunları daha çok evlerinde oynamayı tercih ettikleri söylenebilir. Özellikle internet teknolojisinin gelişmesi ve bu teknolojinin birçok eve girmesi, internet kafelerden çok elektronik oyunların evde oynanmasının nedeni olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin elektronik oyun oynama ortalama süreleri ile öğrenim gördükleri okul türleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin oyun oynama ortalama süreleri, Anadolu liselerinde ve genel liselerde öğrenim gören öğrencilerden daha fazladır. Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin daha fazla elektronik oyun oynamasının nedeni olarak, okullarındaki bilgisayar laboratuvar sayıları ile bu laboratuvarlarda işlenen derslerin diğer okul türlerinden daha fazla olması ve öğrenim gören erkek öğrencilerin oranlarının kız öğrencilerden fazla olması gösterilebilir.

Öğrencilerin oyun oynama sıklıklarının cinsiyet ve okul türünün ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğrencilerin oyun oynama sıklıkları, cinsiyet ve öğrenim gördükleri okula türüne göre farklılık gösterirken, her iki değişkene göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrencilerin elektronik oyun oynama süreleri ile yaşadıkları illerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğu ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan illerde oyun oynama ortalama sürelerinin de yükseldiği görülmektedir. Bu durumun illerin sosyo-ekonomik düzeyi ile illerde yaşayanların gelir düzeyleri, illerin teknolojiye sahip olma ve kullanma düzeylerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun elektronik oyun oynama süreleriyle ilişkili olarak, çeşitli derecelerde derslerinin etkilendiği görülmektedir. Bu durum elektronik oyunların günlük yaşantıya ve eğitim sürecine etki ettiğinin göstergesidir. Öğrencilerin elektronik oyun oynama sıklıklarının derslerini etkileme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir. Özellikle, erkek

öğrencilerin dersleri elektronik oyunlardan daha çok etkilenmektedir. Bu durum, erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla elektronik oyun oynamalarıyla ilişkilidir.

Öğrencilerin, elektronik oyun oynamanın insanlarda öğrenmeye karşı merak uyandırdığı görüşüne katıldıkları görülmektedir. Elektronik oyunlar ve cinsiyetler arasındaki farklılık bu görüşte de karşımıza çıkmakta ve erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla elektronik oyunların öğrenmeye karşı merak uyandırdığı görüşüne katılmaktadırlar. Sonuç olarak, öğrenmeye karşı istekli kılması ve merak uyandırması bakımından, öğrencilerin motivasyonunun elektronik oyunlar aracılığıyla sağlanabileceği görülmektedir.

Elektronik oyunları oynamanın bazı yararlı bilgi ve becerilerin gelişmesine yardım ettiği ile ilgili görüşe öğrencilerin katıldıkları görülmektedir. Erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha çok elektronik oyunların bazı yararlı bilgi ve becerilerin gelişmesine yardım ettiği görüşüne katılmaktadırlar. Elektronik oyunların birçok duyu organına etki etmesi, etkileşimin sürekli olması, içeriğinin bilişsel öğeler barındırması, eğitimde bilgi ve becerilerin kazandırılmasında kullanılabileceğini göstermektedir.

Öğrenciler, elektronik oyun oynamanın her yaş grubu için uygun olmadığını belirtmektedirler. Elektronik oyunların her yaş grubuna uygun olmadığı görüşüne kız öğrenciler daha çok katılmaktadır. Yapılan birçok çalışma ve birçok ülkede elektronik oyunların yaş gruplarıyla ilgili bilgi vermeyi amaçlayan *Akıllı İşaretler Sistemi* elektronik oyunların içeriklerinin her yaş grubuna uygun olmadığını ve kısıtlamalar getirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Cinsiyet ile tercih edilen elektronik oyun türleri arasında farklılığın olduğunu ve bu görüşe öğrencilerinde katıldıkları görülmektedir. Erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla cinsiyetlere göre farklı türlerde elektronik oyunların tercih edildiğini belirtmektedirler. Birçok çalışmanın yanı sıra Bryce ve Rutter (2002) tarafından yapılan önemli bir sınıflama, oyun oynamaya neden olan motive edici cinsiyet özellikli faktörler ve oyunların içeriği arasındaki farkı ortaya koymak

için önemli bir çalışmadır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre elektronik oyun tercihlerinin değiştiğinin farkında olmaları, medya okuryazarlığı açısından bakıldığında da önemlidir. Bu durum cinsiyetlerin motivasyon ve tercihlerde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin sosyal yaşamını elektronik oyun oynamanın olumlu yönde etkilediği ve bu görüşe daha çok erkek öğrencilerin katıldığı görülmektedir. Şiddet unsurları içeren elektronik oyunların olumsuz sosyal etkilerde bulunduğu ve bu görüşe daha çok kız öğrencilerin katıldığı görülmektedir. Bu durum elektronik oyunların içeriklerinin özellikle şiddete ilişkin öğelerin olumsuz etki ettiğini göstermektedir. Özellikle, elektronik oyunlarda tercih edilen türler ve cinsiyetler arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, kızlar şiddet unsurlarına karşı erkeklerden daha duyarlıdır. Online oyunların yaygınlaşması, etkileşimin daha çok artıp gerçek dünyaya daha çok yaklaşması ile elektronik oyunların sosyal yaşama etki ettiği düşünülebilir. Bu etkileşimin hangi yönde olduğu ise elektronik oyunların içerikleriyle ve etkileşimin boyutuyla ilgilidir.

Ailelerin elektronik oyunların içerikleriyle çok fazla ilgilenmedikleri ve oyunları yeteri kadar kontrol etmedikleri görülmektedir. Aileler çocuklarına daha çok zaman konusunda sınırlama getirmekte ve uyarılmaktadırlar. Öğrencilerin gerek zaman gerekse içerik yönünden sınırlandırılmasından kaynaklı olarak nadiren de olsa aile ve arkadaşlarına yalan söyledikleri görülmektedir. Getirilen sınırlama ve yasaklamalar, öğrencilere nedenleriyle birlikte bilinçli bir şekilde anlatılmadığında, öğrenciler yalan söyleme yoluna gidebilmektedirler. Bu durum, elektronik oyunların olumsuz etkilerini arttırmakta ve öğrencilerin istenmeyen davranış geliştirmelerine neden olabilmektedir.

Öğrencilerin en çok tercih ettikleri oyunlara ilişkin bulgulara göre, öğrencilerin daha çok gerçek yaşam simülasyonu olan *Sims Serisi*'ni tercih ettikleri ve bu oyunu oynayanların daha çok kızlar olduğu görülmektedir. Oyun türü tercihlerinde cinsiyetler arasında farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Erkekler daha çok aksiyon ve macera içeriklerine sahip oyunları tercih ederken, kızlar platform

oyunlarını tercih etmektedirler. Erkek öğrencilerin daha hareketli içeriğe sahip (aksiyon, spor, macera) oyunları tercih ettikleri, kız öğrencilerin ise *The Sims* gibi, başka oyunculara zarar vermenin avantaj sağlamasının aksine, kuralları olan ve gerçek hayata daha yakın görünen oyunları tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin en çok tercih ettikleri oyun türleri strateji, yarış ve aksiyon/serüven olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin oynamayı en çok tercih ettikleri oyunların büyük bir kısmının (%84.0) belirli seviyelerde şiddet unsurları barındıran oyunlar olduğu ve bu tip oyunları daha çok erkeklerin tercih ettikleri görülmektedir.

Öğrenciler, en çok oynamayı tercih ettikleri elektronik oyunları sıklıkla oynamaktadırlar. Bu oyunlara harcanan zamanın ortalama oyun oynama zamanından daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenciler elektronik oyunları daha çok çekici (%39.7) ve yaratıcı (%23.9) olduğu için tercih etmektedirler. Oyuncuların cinsiyetlerine bağlı olarak oyun tercihlerinin farklı olması, oyunlara bakış açıları, oyun oynama nedenleri birbirleriyle bağlantılıdır. Elektronik oyunların tercih nedenlerinde cinsiyet farklılıkları görülmektedir. Erkekler daha çok oyunları *çekici* ve *yaratıcı* bulurken, kızlar *zevkli/ rahatlatıcı* ve *çekici* oldukları için tercih etmektedirler.

4.1.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyunlara Karşı Tutum ve Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

Elektronik oyunların davranışlara etkisine ilişkin bulgular; elektronik oyunların, öğrencilerin büyük bir kısmının (%51.4) çeşitli derecelerde davranışlarına etkisinin olduğunu göstermektedir. Erkek öğrencilerin daha fazla elektronik oyun oynadıklarını dikkate aldığımızda, erkek öğrencilerin davranışlarının elektronik oyunlardan daha çok etkilendiği görülmektedir. Elektronik oyunların günlük yaşantıya etki ettiğini göstermesiyle birlikte elektronik oyunların öğrencilerin davranışlarında daha çok olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Elektronik oyunların davranışlara etkisi erkek öğrencilerde daha çok olumlu olurken kız öğrencilerde olumsuz yöndedir. Oyun oynamaya neden olan cinsiyete bağlı

motive edici özellikli faktörler ve oyunların içeriği arasındaki fark ortaya çıkmaktadır.

Elektronik oyunları zevkli kılan özellikleri ile cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Erkek öğrencilerin sırasıyla daha çok oyunların yüksek görüntü kalitesine sahip olması, hızlı ve hareketli olması, gerçek hareketli görüntülerin olması, seviyelerinin çok olması, ilginç olayların olması, kendi oyunlarını oluşturabilmeleri ve çevrelerindeki insanlarla oynayabilmelerinden zevk aldıkları görülmektedir. Kız öğrencilerin ise sırasıyla daha çok oyunların ilginç olayları içermesi, hızlı ve hareketli olması, yüksek görüntü kalitesine sahip olması, gerçek hareketli görüntülerin olması, kendi oyunlarını oluşturabilmeleri, çevrelerindeki insanlarla oynayabilmeleri ve seviyelerinin çok olmasından zevk aldıkları görülmektedir. Öğrenciler genel olarak, elektronik oyunlarda daha çok görsel unsurlara dikkat etmekte ve bunlardan zevk almaktadır. Görsel öğeler oyuncuyu etkileşim içine sokarak, duyuşsal değişikliğe sebep olacak bir olayı yansıtır. Görsel öğelerin iyi tasarlanmış ve gerçek hareketli görüntülerin olması, oyun-oyuncu etkileşimini artırarak oyuncuyu oyuna dahil eder. Görsel olarak aynı türden olmak, bir amacı paylaşmak ve ortak bir deneyim yaşamak, oyuncuları oyuna bağlamakla birlikte, oyun-oyuncu ve oyuncu-oyuncu arasında duygu katmanları oluşturmaktadır.

Elektronik oyunların faydalarına ilişkin sırasıyla; zaman geçirerek stres atıp rahatlamak, yabancı dil gelişimi, sorumluluk duygusunun gelişimi, refleks gelişimi ve genel kültür gelişimi yönünde faydaların olduğu görülmektedir. Elektronik oyunların en önemli faydası rahatlatma etkisi olarak görülmektedir. Gerçeğin sanal ortama aktarılması ile kullanıcılara sanal sorumluluklar verilmekte ve sorumluluklar yerine getirildiği sürece oyuncu başarılı olmaktadır. Sanal dünyanın farklı şekillerdeki ilişkileri düzenlemeyi nasıl etkilediğini keşfetmiştir. Bu çevreler, sadece ilişkileri düzenlemekte yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda, var olan ilişkilere açılan bir pencere ve bu ilişkiler içinde bir tetikleyicidir. Elektronik oyunlar oyun içindeki tanımlayıcı bilgiler ve diğer kullanıcılar ile etkileşim içinde bilgiyi paylaşma olanağı sunmaktadırlar.

Elektronik oyunların olumsuz etkilerine ilişkin sırasıyla; zaman kaybına neden olması, tembelleştirme hissi vermesi ve ders çalışma etkinliklerini olumsuz yönde etkilemesi, zamana ilişkin bulgular olup, bunların öğrencileri orta seviyede etkilediği görülmektedir. Veriler, elektronik oyunların şiddeti üst dereceye çıkarıyor olması, toplumsal açıdan zararlı olması ve maddi olarak zarar vermesi toplumsal yapıya ilişkin bulgular olup öğrencileri az seviyede de olsa etkilediğini göstermektedir. Elektronik oyunlar, gençlerin sosyal gelişimi için bir araç niteliği oluşturabilirken, bu oyunlar, kullanma amacı ve etkisi ile bir tehdit niteliği taşıyabilmektedir.

Elektronik oyun oynarken gösterilen davranışlara ilişkin olarak öğrencilerin daha çok sırasıyla; eğlendikleri, kendilerini heyecanlı hissettikleri, risk almaktan hoşlandıkları, kendilerini oyunun içerisindeymiş gibi hissettikleri, vücut organlarını hareket ettirdikleri ve kendilerini kaybettikleri görülmektedir. Elektronik oyunlar oynanırken gösterilen davranışlara ilişkin olarak cinsiyetlerin etkisi görülmektedir. Görsel öğeler, hikayelendirilmiş yapılar ve etkileşim, elektronik oyunları gerçek yaşamın görüntüsü haline getirmiştir. Etkileşimin üst seviyede sağlandığı elektronik oyunlar hedefe ulaşmanın, oyuncunun oyuna dahil olması ve müdahale etmesiyle mümkün olmaktadır. Oyunun oyuncu tarafından yönlendirilebilir ve sürecin değişebilir olması oyuncuyu motive ederek etkin katılımı sağlar. Malone (1980)'a göre oyunlarda mücadele ederken gerçek tehlikelerle karşı karşıya kalmamakla birlikte, gerçek yaşamda olduğu gibi korku ve heyecan duyulur. Bulgular elektronik oyun oynayanların fiziksel ve duyuşsal olarak etkilendiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin elektronik oyunlara ilişkin tutumları ile cinsiyetlerine bağlı olarak elde edilen sonuçlar; erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla rahatlamak için elektronik oyun oynama yoluna gittiklerini göstermektedir. Birçok araştırmacı (Kolko, Rickard ve Jorge 1985; Redd, Jacobsen, Die-Trill ve Dermatis 1987, Noeker ve Petermann, 1990; Vasterling, Jenkins, Tope ve Burish, 1993) elektronik oyunları, hem fiziksel rahatsızlıklar hem de psikolojik rahatsızlıklar için terapi olarak incelemişler ve çocuklarla psikoterapide elektronik oyunları başarılı bir şekilde kullanmışlardır. Spence (1988: 64-68) ise duyuşsal ve davranışsal

problemleri olan ergenleri ele aldığı çalışmasında, elektronik oyun oynamanın var olan gerilimi yumuşattığını belirtmiştir. Elektronik oyun oynayanların büyük kısmının (%67.2) problemlerden uzaklaşmak için oyun oynama yoluna gitmeleri gerçek yaşantıdan, problemlerden uzaklaşıp rahatlamak için elektronik oyunların kullanıldığını göstermektedir.

Öğrencilerin elektronik oyun oynamadıklarında kendilerini huzursuz hissetmelerine ilişkin olarak; elektronik oyun oynayanların, oyun oynamadıklarında kendilerini yüksek oranda (%55.2) huzursuz hissettikleri görülmektedir. Özellikle erkeklerde oyun oynama sıklığının kızlardan daha fazla olduğu dikkate alındığında erkeklerin elektronik oyun oynamadıklarında çok daha fazla huzursuz oldukları görülmektedir. Ketsenbaum ve Weinstein (1985), yoğun derecede elektronik oyun oynamanın, erkek ergenlerde sorunlarını ve onların acil saldırganlık ihtiyaçlarını boşaltmalarına yardım edeceğini belirtmektedir. Araştırmada, yüksek düzeyde elektronik oyun oynayan grup, bir oyunu oynadıktan sonra rahatladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin elektronik oyun oynayarak rahatlamalarını ve oyun oynamadıklarında kendilerini huzursuz hissetmelerini açıklamaktadır.

Öğrencilerin elektronik oyunlara karşı bağımlılık hissetmelerine ilişkin olarak; elektronik oyun oynayanlar, kendilerini çeşitli derecelerde bağımlı (%53.6) hissetmektedirler. Özellikle kendilerini çok sık bağımlı olarak hissedenlerin oranının (%16.0) yüksek olduğu ve erkek öğrencilerin elektronik oyun oynarken kendilerini bağımlı hissetme oranlarının kızlardan daha fazla olduğunu görülmektedir. 2007’de yapılan bir Harris Interactive araştırması, A.B.D.’deki genç oyuncuların %8,5’inin klinik ve patolojik olarak bağımlı olarak sınıflanabileceğini belirtirken, 2006’da yapılan bir İngiliz araştırması, araştırmaya katılan oyuncuların %12’sinin bağımlı davranışları sergilediğini göstermektedir(Rochester 2007). Araştırmada kendilerini sıklıkla bağımlı hissettiklerini belirtenlerin oranlarının yurtdışı araştırmalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle erkeklerde oyun oynama sıklığının kızlardan daha fazla olduğu dikkate alındığında, erkeklerin elektronik oyunlarda kendilerini daha çok bağımlı hissetmeleri bulgularla desteklenmektedir. Elektronik oyunlar gitgide daha çok insanı hayattan koparıp sanal dünyaya bağlamakta ve

böylece mutluluk oyunlardaki başarıyla sağlanabilmektedir. Kendini elektronik oyun bağımlısı hissedenenler ile elektronik oyun oynamadığında huzursuz hissedenenler arasında da bir ilişki görülmektedir. Bu durum, oyun bağımlılığının gittikçe arttığını ve psikolojik rahatsızlıklara neden olabileceğini göstermektedir.

4.1.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyun ve Medya Okuryazarlığı Etkileşimine İlişkin Sonuçlar

Elektronik oyunların senaryolarının kaynağına ilişkin olarak elde edilen bulgular sonucunda; elektronik oyunlarla oluşturulan kurgusal dünyalarda, diğer medya araçları ve gerçekliğin güçlü etkisi görülmektedir. Öğrenciler elektronik oyunların kaynağının sırasıyla; film ve diziler, tarihsel unsurlar, gerçek yaşanmış hikayeler, hikaye ve roman kitapları olduğunu belirtmişlerdir. Medya araçları kendi içlerinde ve gerçek dünya ile etkileşim içinde kendi yönlerini belirlemektedirler. Gerçek yaşanmış hikayeler ve tarihsel öğeler de medya araçlarının hikayelerine yön vererek sanal ortama aktarılabilmektedir. Tarihsel olarak bir geçmişe sahip oyunlar ile oyun dünyasında hikaye temelli diziler, meşhur sinema filmleri ve fantezi film kahramanlıklarının kökleri görülebilmektedir. Medya'nın içinde, güçlü etkileşim özelliği ile öne çıkan elektronik oyunlarda diğer medya araçları gibi birçok etkeni içinde barındıran kurgusal dünyalar oluşturulmaktadır. Bu etki oyun-oyuncu arasında iletişimin sürekliliğini sağlamaktadır.

Medya okuryazarlığı çerçevesinde, televizyon ve elektronik oyunların içerikleriyle ilgili bilgi verilmesi amacıyla kullanılan "Akıllı İşaretler Sistemi" sembollerinin tanınmasına ilişkin olarak; ülkemizde 2006 yılından itibaren televizyon kanallarına yönelik akıllı işaretler sisteminin %60–70 oranında tanındığı görülmektedir. Dünya genelinde ülkelerin ve elektronik oyun üreticilerinin oyunlarda bir veya birden fazla sembol sistemi kullandıkları görülmektedir. Dünyaca kabul görmüş işaretleme sistemleri hakkında ülkemizde çalışma yapılmamasına rağmen oyunları tanıtan materyaller ve oyunların içeriklerinin oyun üreticileri tarafından kabul edilen sembol sistemleri yer almaktadır. Bu sembollere yönelik elde edilen bulgular, elektronik oyun kullanıcılarına yönelik geliştirilen ve en çok kabul gören

ESRB sembol sisteminden, oyuncuların %90-95'inin bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Televizyonlarda kullanılan akıllı işaretler sisteminin, elektronik oyunlara göre uyarlanması, oyuncuların oyunların içerikleriyle ilgili bilgi edinmeleri açısından önemlidir.

Elektronik oyun oynayanlar kendi seçtikleri (%69.3) elektronik oyunları oynamak istemektedirler. Erkekler ve kızlar elektronik oyun tercihlerinin kendilerine bırakılmasını istemektedirler. Genellikle eğlence araçları olarak değerlendirilen elektronik oyunlar, cinsiyetlere göre farklı tür ve içerikte tercih edildiğinden, öğrenciler bu tercihlerin kendilerine bırakılmasını istemektedirler. Elektronik oyunlara ilişkin sınırlandırma getirilmesi görüşüne genellikle öğrenciler katılmamakta ya da kararsız kalmaktadırlar. Özellikle içeriklerinde şiddet öğeleri barındıran oyunları tercih eden erkek öğrenciler sınırlandırmaya kız öğrencilerden daha çok karşı çıkmaktadırlar.

Elektronik oyunların denetlenmesi gerektiği görüşüne öğrencilerin çoğunun (%58.7) katıldığı görülmekle birlikte, büyük bir kısmı da (%35.9) bu görüşe katılmamaktadır. Özellikle kız öğrenciler, erkek öğrencilerden daha çok elektronik oyunların denetlenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Elektronik oyunlar konusunda bilinçlendirilme gerekliliğine ilişkin olarak, öğrencilerin bu konuda gereksinim duydukları (%55.9) görülmektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha çok elektronik oyunlar konusunda bilinçlendirilmenin gerekliliğini belirtmektedirler. Genel olarak elektronik oyunların denetlenmesi, sınırlandırılması ve elektronik oyunlar konusunda bilinçlendirilmeye ilişkin görüşlere kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha olumlu bakmaktadırlar. Bu durum kız öğrencilerin elektronik oyunlar konusunda daha seçici olduklarını ve erkek öğrencilere göre daha çok eleştirel bakabildiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin elektronik oyunların mesajlarına yönelik olarak, elektronik oyunlarda karşılaştıkları unsurlara ilişkin olarak; öğrencilerin oynadıkları elektronik oyunlar içerisinde daha çok gerçek hareketli görüntülerle (%90.3) karşılaştıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin daha çok gerçek hareketli görüntüler içeren

oyunları tercih ettiklerinin de göstergesidir. Günümüzde oyunlar, grafiksel öğeleri ve hikayeleştirilmiş yapılarıyla gerçeğe daha yakın hale getirilmiştir. Bu durum oyun-oyuncu etkileşimini daha yoğun hale getirir ve oyuncuyu oyuna bağlar.

Elektronik oyunların hikayeleştirilmiş yapılar içermesi, bilgi aktarımı ve gerçek yaşamla ilişkiyi de gerekli kılmaktadır. Elektronik oyunların içinde barındırdıkları bilgilerin doğru olarak seçilmesi, içeriklerinin geniş araştırmalar ile düzenlenmesini gerektirmektedir. Elektronik oyun oynayanların büyük bir kısmının (%73) içeriklerde yanlış bilgilerle karşılaştıkları görülmektedir. Tercih edilen elektronik oyunların olumsuz içeriklerine ilişkin olarak çoğunlukla şiddet (%84.2), argo kullanımı (%72.9) ve müstehcen görüntüler (%54.5) ile sıklıkla karşılaştıkları görülmektedir. *ESRB* ve *PEGÍ* web sitelerinde elektronik oyunlarla ilgili bilgi vermek amacıyla oyunlar yaş ve içeriklerine göre gruplara ayrılmıştır. Buradaki elektronik oyunları incelediğimizde, oyunların yaklaşık %62'sinin çeşitli derecelerde olumsuz içerikler barındırdığı görülmektedir. Elektronik oyunlarda karşılaşılan unsurlara ilişkin oranlar, araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçları destekler niteliktedir.

Elektronik oyunlarda dikkat edilen unsurlara ilişkin veriler, öğrencilerin sırasıyla en çok gerçek hareketli görüntüler içermesine, ahlaki unsurlara, mizah unsurlarına, toplumsal unsurlara ve oyun içindeki yanlış bilgilere dikkat ettiklerini göstermektedir. Elektronik oyunların içeriklerine yönelik olarak daha çok tercih edilen ve oynanan oyunlarda gerçek görüntülere yakın öğeler içermesi oyuncuların bu öğelere daha çok dikkat etmesinin nedenidir. Elektronik oyunların içeriklerinde aranan özelliklere (gerçek görüntüler, mizah, hareket) daha çok dikkat edilmektedir. Elektronik oyunlarda dikkat edilen unsurlardan şiddet, toplumsal yapı ve ahlaki unsurlara dikkat edilmesi eleştirel düşünebilen beceriyle ilişkili görülmektedir. Kızların erkeklere oranla daha çok olumsuz özelliklerle ilişkili olarak eleştirel düşünebilme becerisinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Elektronik oyunların eğitici yönlerinin olduğu görüşü ile ilgili olarak, öğrencilerin çoğu elektronik oyunların eğitici yönlerinin olduğunu belirtmektedirler.

Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha çok elektronik oyunların eğitici yönü olduğunu belirtmektedir. Özellikle cinsiyet farklılıkları ve oyun tercihleri, elektronik oyunların eğitici yönüne ilişkin olarak görüş farklılıklarının nedenidir. Elektronik oyunlar aracılığıyla kültürler arası paylaşım söz konusu olabildiği gibi elektronik oyunların eğitici özelliğe sahip bilgileri (tarihi, coğrafi, fen bilimleri vb...) içermektedir. Öğrencilerin, elektronik oyunların faydalarına ilişkin veriler dikkate alındığında, elektronik oyunların genel kültür ve yabancı dil gelişimine olumlu etki ettiğine ilişkin görüşleri, çoğu elektronik oyunun eğitici yönü olduğuna dair görüşleriyle tutarlılık göstermektedir. Dolayısıyla elektronik oyunlar eğlence ortamları olduğu kadar eğitim amaçlı ortamlar olarak da kullanılabilir.

Çalışmada elektronik oyunların, öğrenmeye karşı merak uyandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Elektronik oyunların bir şeyler öğrenmeye karşı merak uyandırdığına ilişkin görüşler öğrenim görülen okul türüne göre farklılık göstermektedir. Özellikle anadolu liselerinde öğrenim gören öğrenciler diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerden daha fazla elektronik oyunların öğrenmeye karşı merak uyandırdığını belirtmektedirler. Anadolu liselerinden sonra sırasıyla meslek lisesi ve genel liselerde de elektronik oyunların öğrenmeye karşı merak uyandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular elektronik oyun oynama sıklığıyla elektronik oyunların öğrenmeye karşı merak uyandırdığı görüşüne katılanlar arasında ilişki olduğu ve elektronik oyunları daha sık oynayanların elektronik oyunların öğrenmeye karşı merak uyandırdığını belirttikleri görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri ve buldukları ilin sosyo-ekonomik düzeylerinin ortak etkisine ilişkin bulgular; sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan illerde öğrencilerin elektronik oyunların bir şeyler öğrettiğine ilişkin görüşlerinin ortalama değerlerinin yükseldiğini göstermektedir. İstanbul gibi sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan illerdeki ortalama değerlerin tüm okul türlerinde diğer illere göre yüksek olduğu özellikle anadolu liselerinde bu farkın daha da fazla olduğu görülmektedir. Sonuç olarak sosyo-ekonomik düzey ve okul türü değişkenlerinin elektronik oyunların öğretme işlevine ilişkin görüşlerde etkili olduğu, bu durumda

teknolojiye sahip olma ve kullanabilme ile ilişkili olduğu çalışmaya ait veriler incelendiğinde söylenebilir.

4.1.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Elektronik Oyunlardaki Mesajları Algılanmalarına İlişkin Sonuçlar

Elektronik oyunların içerdikleri mesajlara ilişkin olarak, elektronik oyunlardaki mesajların itinayla seçilmiş olduğu görüşü (%38.4) ortaya çıkmaktadır. Araştırma bulgularında, öğrencilerin elektronik oyunlardaki mesajların itinayla seçildiği görüşüne daha çok erkek öğrencilerin katıldıkları görülmektedir. Mesajların seçimine ilişkin olarak öğrencilerin büyük bir kısmı (%36.4) kararsız kalmaktadır.

Elektronik oyunların içerdikleri mesajlara ilişkin olarak, elektronik oyunlardaki mesajların kurgulanmış olduğu görüşü (%55.8) ortaya çıkmaktadır. Araştırma bulgularında, öğrencilerin elektronik oyunlardaki mesajların kurgulanmış olduğu görüşüne daha çok erkek öğrencilerin katıldıkları görülmektedir. Mesajların kurgulanmış yapılar içerdiğine ilişkin olarak öğrencilerin büyük bir kısmı (%30.0) kararsız kalmaktadır.

Elektronik oyunların içerdikleri mesajlara ilişkin olarak, elektronik oyunlardaki mesajların ekonomik, sosyal, siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içerisinde üretildiği görüşüne (%32.3) katıldıkları ve bu görüşe daha çok erkek öğrencilerin katıldıkları görülmektedir. Bu görüşle ilgili öğrencilerin büyük bir kısmı (%49.0) kararsız kalmaktadır.

Elektronik oyunların içerdikleri mesajlara ilişkin olarak, insanların sosyal gerçekliği kavramalarını sağladığı görüşü (%31.0) ortaya çıkmaktadır. Araştırma bulgularında, insanların sosyal gerçekliği kavramalarını sağladığı görüşüne daha çok erkek öğrencilerin katıldıkları görülmektedir. Elektronik oyunlardaki mesajların, sosyal gerçekliği ile ilgili olarak öğrencilerin büyük bir kısmı (%45.2) kararsız kalmaktadır.

Elektronik oyunlarda genel olarak hikayelendirilmiş anlatıya sahip süreç içinde belli bir hedefe ulaşma çabası içinde etkileşimin sağlandığı yapılar olup, etkileşimin sürekliliği için tasarımının sürükleyici olması gerekmektedir. Elektronik oyunlardaki sürekliliğin sağlanması için ise iyi bir şekilde kurgulanması ve içindeki mesajların itinayla seçilmesi gerekmektedir. Bulgular, elektronik oyunların içindeki mesajların kurgulandığını ve itinayla seçildiğini göstermektedir. Özellikle oyunlardaki mesajların direkt değil de oyunun akışı içinde verilmesi oyuncuyu oyuna daha çok bağlayabilir. Oyunlardaki mesajlara ilişkin verilen cevapları dikkate aldığımızda kararsız öğrencilerin çok olması göze çarpmaktadır. Bu kararsızlığın nedeni mesajların oyun içerisine gömülmesinden kaynaklanabileceği gibi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yeteri kadar sahip olamamaları da olabilir.

Öğrencilerin elektronik oyunların içerdikleri mesajları algılamasına ilişkin genel sonuçlar; elektronik oyunların sunuluş biçimiyle algılanma biçimi arasında ilişkinin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin, elektronik oyunların dünyayı sunuş biçimiyle, oyuncuların dünyayı algılayışı arasındaki görüşlerinde, cinsiyet farklılıkları görülmektedir. Bu görüşe daha çok erkek öğrenciler katılmaktadır.

Öğrencilerin elektronik oyunlarda yansıtılan dünyalara ilişkin görüşlerine yönelik analiz sonucunda, elektronik oyunlarda sergilenen dünya ile gerçek dünya arasındaki ilişkiye yönelik cevapları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularında öğrenciler elektronik oyunlarda sergilenen dünyanın gerçek olan değil, gerçeğin temsil edilmiş biçimi olduğunu belirtirken, bu görüşe erkek ve kız öğrencilerin eşit oranlarda katıldıkları görülmektedir. Elektronik oyunlardaki dünyaların algılanışına ilişkin olarak öğrencilerin büyük bir kısmı(%42.3) kararsız kalmaktadır.

Öğrencilerin, elektronik oyunların kendilerine özgü bir dilin kullandığına ve bu dilin çeşitli iletişim formlarını, türlerini, sembol sistemlerini karakterize ettiğine ilişkin cevapları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Araştırma bulgularına baktığımızda, öğrenciler elektronik oyunların kendilerine özgü

dilinin olduğunu ve bu dilin çeşitli iletişim formları, türleri, sembol sistemlerini karakterize ettiğini belirtmektedir.

Kişinin kendini tanıyarak kişiliğini geliştirmesi ve bu doğrultuda dünyayı algılayarak uyum sağlamasında anne ile babanın yeri çok önemlidir. Araştırma sonuçlarında elektronik oyunlar ile gerçek dünyanın algılanmasında ailenin özellikle de anne-baba eğitim düzeyinin etkili olduğu görülmüştür. Elektronik oyunlar ile gerçek dünya arasında ilişki olduğu görüşüne katılanların oranı anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe artarken, bu görüşe katılmayanlar ve kararsızların oranı azalmaktadır. Özellikle anne-baba eğitim düzeyi üniversite ve üstü olan öğrencilerin görüşlerinde farklılıklar daha da fazla görülmektedir. Bulgular öğrenci görüşlerinde anne eğitim düzeyinin, baba eğitim düzeyinden daha çok farklılık göstermektedir. Bu durumda, elektronik oyunlar ile gerçek dünya arasındaki ilişkinin algılanmasında annenin eğitim düzeyinin daha etkili olduğu göstermektedir.

Öğrencilerin yaşadığı illerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile elektronik oyunlarda sergilenen dünyanın gerçeğin temsil ediliş biçimi olduğu yönündeki görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yaşanılan ilin sosyo-ekonomik düzeylerinin elektronik oyunlardaki mesajların algılanmasında ve gerçekte ilişkilendirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elektronik oyunlarda sergilenen dünyanın gerçekte ilişkilendirilmesi yönündeki görüşler, öğrencilerin illere göre oyun oynama süreleriyle paralellik göstermektedir. Sonuç olarak elektronik oyun oynama süreleri ile elektronik oyunların algılanması arasında ilişkinin olduğu ve bu ilişkide yaşanılan ilin sosyo-ekonomik düzeyinin etkili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin elektronik oyunların içerdiği mesajların analizine ilişkin, elektronik oyundan alınan görüntüye yönelik görüşlerini incelediğimizde; görüntüde öğrencilerin ilk olarak toplumsal yapıya uygunluğu ve şiddet unsurlarına dikkat ettikleri görülmektedir. Görüntüde bulunan argo kullanımına (*Why do you call met hat? I'm Scottich you Turkish dog.*) ise öğrencilerin çok fazla dikkat etmediği görülmektedir. Bu durum elektronik oyunlarda görsel öğelere dikkat edildiğini fakat

oyunlardaki metinlere dikkat edilmediğini göstermektedir. Görüntüye yönelik olarak öğrencilerin olumsuz görüş belirttikleri görülürken, büyük bir kısmının da (%39.8) olumlu yönde görüş belirttikleri görülmektedir. Özellikle erkek öğrenciler, şiddet içerikli toplumsal yapıya uymayan görüntünün ilginç olduğunu, gerçek görüntüleri barındırdığını ve komik olduğunu belirtmektedir. Bu durum şiddet öğelerinin öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından, sıradan olarak algılanmasıyla ilişkilidir.

Elektronik oyundan alınan görüntüyü; erkek öğrenciler *yaratıcı*, kız öğrenciler ise *saçma* olarak belirtmişlerdir. Bulgular erkek öğrencilerin görüntüye ilişkin olumlu yaklaşırken kız öğrencilerin daha çok olumsuz yaklaştıklarını göstermektedir. Bu durum görüntülere ilişkin yorumlar arasında cinsiyet farklılıklarını göstermektedir. Oyuncuların cinsiyetlerine bağlı olarak oyun tercihlerinin farklı olması, oyunlara bakış açıları, oyun oynama istekleri oyunların betimlenmesinde farklılık göstermektedir.

Elektronik oyundan alınan görüntünün barındırdığı unsurları içeren oyunu, öğrencilerin büyük bir kısmının (%46.3) inceleme yoluna gittikleri görülmektedir. Elektronik oyunu oynamak istediklerini belirtenlerin (%18.0) daha çok erkek öğrenciler olduğu görülmekte ve kız öğrenciler oyunu oynamak istememektedir. Öğrencilerin oyuna yönelik olarak daha çok inceleme eğiliminde olmaları, oyunları oynamadan önce genellikle incelediklerini göstermektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok inceleme eğiliminde olmaları, oyunlara yönelik daha eleştirel yaklaşım, içeriklerine yönelik bilgi edinme yoluna gittiklerini göstermektedir.

Elektronik oyundan alınan görüntüye ilişkin görüşleri incelediğimizde; öğrencilerin görüntüye baktıklarında öncelikle yerde yatanın kendisi olduğunu düşündükleri görülmektedir (%25.2). Öğrencilerin büyük bölümü görüntüde yerde yatan kişiyi düşman olarak nitelendirmektedirler (%23.7). Öğrencilerin %9.8'i yerde yatan kişiyi kendisinin öldürmüş olabileceğini, %6.4'ü yerde yatan kişiyi kendisinin öldürmüş olamayacağını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin %12.7'si yerde yatan kişiyi öldürmüş olmasının şiddet eğilimi kazandıracağına inandığını, %19.6'sı

ise böyle bir eğilim kazandırmayacağını belirtmiştir.

Resimde görünen unsurları içeren oyuna yönelik olarak öğrencilerin büyük bir kısmının (%48.8) oyunu oynamak istemedikleri görülmektedir. Elektronik oyunu oynamak istediklerini belirtenlerin (%14.3) daha çok erkek öğrenciler olduğu görülmekte ve kız öğrenciler ise oyunu oynamak istememektedir. Görüntüye ait elektronik oyunu oynamak isteyenlerin daha çok erkek öğrenciler olması cinsiyetler arasında oyun türü tercihlerindeki farklılıkları göstermektedir. Bulgular erkeklerin daha çok şiddet ve macera oyunlarından hoşlandıklarını gösterirken kız öğrencilerin özellikle aşırı şiddet öğeleri içeren oyunlardan hoşlanmadıklarını göstermektedir. Oyunu oynamadan önce incelemek isteyenlerin (%33.3) oranının yüksek olması öğrencilerin elektronik oyunları oynamadan önce genellikle incelediklerini göstermektedir.

Oyuna ilişkin görüntüyü, erkek öğrenciler *çekici*, kız öğrenciler ise *kötü/iğrenç* olarak betimlemektedirler. Bulgularda erkek öğrencilerin görüntüye ilişkin daha çok olumlu, kız öğrencilerin ise daha çok olumsuz yaklaştıkları görülmektedir. Oyuncuların cinsiyetlerine bağlı olarak oyun tercihlerinin farklı olması, oyunlara bakış açıları, oyun oynama istekleri oyunların betimlenmesinde farklılık göstermektedir.

Elektronik oyun oynamak, anlık etkileşim unsurlarını barındıran hızlı ve sosyal bir farklılaşmayı beraberinde getiren aynı zamanda farklı cinsiyet tutumlarını da barındıran etkinlikleri kapsar. Cinsiyet ve cinsiyete özgü motive edici faktörler ile ilişkili içerik elektronik oyunlar arasında farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Birçok disiplini içinde barındıran elektronik oyunlara ilişkin araştırma konularından ortaya çıkan ortak ilginin bu oyunların özellikle çocukların üzerinde etkili olabilecek yeni sosyal ve kültürel aktivitelerin negatif etkileridir. Özellikle elektronik oyunların doğru tercih edilmesi ve içeriğindeki mesajların eleştirel olarak irdelenmesi negatif etkilerin pozitif çevrilmesine katkı sağlayacaktır. Eğer elektronik oyunlar okullarla ilişkili bir etkinlik haline getirilir ve öğrenme ile ilişkili olarak görülürse, daha geniş

kitlelere öğrenmeye ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılmasının mümkün olacağı gözükmektedir.

4.2. ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde, elektronik oyun oynayanlar, aileler, eğitimciler ve araştırmacılar için bazı öneriler geliştirilerek bu başlıklar altında aşağıda sunulmuştur.

Öğrenciler için öneriler;

Medya mesajlarını doğru algılamaları ve eleştirel yaklaşabilmeleri için medya okuryazarlığı dersinin okullarda gösterilmesi önemlidir. Öğrenciler medya okuryazarlığı konusunda bilinçlenmeli ve kazandığı becerileri yaşantıya dönüştürmelidirler. Bunun için gerekli eğitim alanlarından ve medya okuryazarlığına ilişkin yayınlardan faydalanmalıdırlar.

Elektronik oyun oynama süresinin, diğer önceliklere göre düzenlenmesi önemlidir. Özellikle elektronik oyun oynama süresi arttıkça, başta eğitim ve spor faaliyetlerine harcanan sürenin azalması geleceğe yönelik problemlerin oluşmasına neden olabilir. Elektronik oyunların zaman yönetimi konusunda dikkatli olunmalı ve gelişimi olumlu yönde etkileyecek sosyal etkinliklere de gerekli önem verilmelidir.

Elektronik oyunların, bilişsel, sosyal ve fiziksel becerilerin gelişiminde sağlıklı bir araç olabilmesi için bilinçli kullanılmasına dikkat edilmelidir.

Aileler için öneriler;

Araştırma sonucunda elektronik oyun oynama süresi arttıkça diğer etkinliklere harcanan zamanın azaldığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin uzun süre elektronik oyun oynayarak, olumsuz yönde etkilenmemeleri için anne-baba ve öğretmenlerin duyarlı olması, öğrenciyle etkileşime geçmeleri, zaman yönetimi

konusunda ona yardımcı olmaları ve gelişimini olumlu yönde etkileyecek sosyal etkinliklere yönlendirmeleri önerilebilir.

Elektronik oyun alışkanlıklarında ailenin etkisi koruyucu bir faktör olarak görülmektedir. Aileler tarafından elektronik oyun oynama süresinin sınırlandırılması, karşılıklı uzlaşma yoluyla yapılmalıdır. Aksi takdirde oyuncu elektronik oyunlar konusunda yalan söyleyebilir ya da daha olumsuz etkinliklere yönelebilir. Özellikle ailelerin elektronik oyunlar konusundaki sınırlandırmalarda zorlayıcı değil, uygun biçimde yönlendirici olması önerilebilir.

Araştırma sonuçları öğrencilerin çoğunlukla şiddet öğeleri içeren elektronik oyunları tercih ettiklerini göstermektedir. Şiddet içeren oyunların ergenlerin saldırgan tutumlar sergilemelerine neden olan etmenlerden biri olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle elektronik oyun oynatılan mekanlarda ve piyasada satılan elektronik oyunların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu mutlaka denetlenmelidir.

Elektronik oyunu alacak kişinin (veya ailesinin), basit bir şekilde oyunun içeriği hakkındaki farkındalığının artırılmasını sağlamak, oyunların olumsuz etkilerini azaltabilir. Medya araçlarına karşı eleştirel yaklaşabilmek adına ailelerin medya okuryazarlığı dersine çocuklarını yönlendirmesi, medyanın zararlı etkilerinin azaltılması için küçük bir adımdır.

Eğitimciler için öneriler;

Elektronik oyunlar, dikkatli bir şekilde seçildiği takdirde öğrencilerin gelişim süreçlerinde bilişsel, sosyal ve fiziksel becerilerinin gelişmesinde çoğulcu bir ortam sağladığından faydalı olmaktadır. Bu nedenle eğitim teknolojilerinin tasarlanması aşamasında elektronik oyunların özelliklerinden faydalanılması önerilmektedir.

Eğitimsel elektronik oyunlar son on yılda sınıflarda kullanılmaya başlansalar bile, etkileşimli medyanın bazı durumlarda öğretmenlerden daha etkili olduğuna inanmamız için sebeplerimiz vardır. B. F. Skinner, Operant Şartlanma olarak adlandırılan güçlü öğrenme paradigmasının ilkelerinin çoğunu keşfetmiştir. Etkileşimli medya ürünü olan elektronik oyunların doğası, bu öğrenme modeli için çok iyi bir örnek teşkil eder.

Çoğu gözde elektronik oyun, zararlı içeriğe sahiptir ve bu yüzden olumsuz sosyal etkiye neden olmaktadır. Buna rağmen, elektronik oyunlar gençler arasında popülerdir ve mükemmel öğretim araçları olarak birçok özelliğe sahiptirler. Eğitimciler, iyi düzenlenmiş yazılımların kullanımıyla oyunların pozitif öğrenme özelliğini bir avantaj olarak kullanabilirler fakat anti-sosyal içerik ve siber bağımlılık gibi olumsuz etkilerin farkında olunması gerekir.

Elektronik oyunları bireylerin, duygusal gereksinimlerini karşılamak ve günlük hayatın sıkıntısından uzaklaşmak için tercih ettikleri görülmektedir. Kıncal ve Genç (2002), öğrencilerin oyun oynayıp stres atacak çeşitli etkinliklere katılacak ve arkadaşlarıyla sohbet edip gezip dolaşacak alanlara en az eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği dershaneler kadar ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Özellikle çoğu okulda bilgisayar laboratuvarının var olduğu düşünülürse, uygun elektronik oyunların okullarda oynanmasına izin verilmesi öğrencilerin öğretmenlerle daha az tartışma ve daha az fiziksel saldırganlıkta bulunma ihtimallerini düşürebileceği gibi okula olan ilgilerini de arttırabilir.

Medya kültürünün güçlü bir pedagoji biçimi olduğu düşünüldüğünde, medya metinlerinin nasıl üretildiği ve etkileşim sürecinin nasıl işlediğini bilen bireyler, okumaları ve analizlerini de buna uygun olarak yapabileceklerdir. Bireylerin medya mesajlarını doğru algılamaları ve eleştirel yaklaşabilmeleri için medya okuryazarlığı dersinin okullarda gösterilmesi önemlidir. Bu dersin uzman öğretmenler tarafından ve tüm öğrencilere verilmesi medyanın olumsuz etkilerinin azaltılmasını sağlayacaktır.

Eğitimciler ders içeriklerine medya okuryazarlığı çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler düzenlenmeleri ve medya okuryazarlığına ilişkin konuları derslerine entegre etmeleri medyanın olumsuz etkilerinin azaltılmasını sağlayacaktır.

Araştırmacılar için öneriler;

Araştırmanın evreni değişik türdeki ortaöğretim kurumlarında eğitim gören 10. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanın evreni genişletilerek, sınıf düzeyleri arasındaki fark incelenebilir. Ayrıca, araştırma diğer eğitim düzeyindeki öğrencilerde elektronik oyunların etkileri ve algılanmasına yönelik daha detaylı bilgi elde edilmesini sağlayacaktır.

Öğrencilerin okul öncesi dönemden başlayarak değişik gelişim dönemlerinde elektronik oyun oynama alışkanlıkları, elektronik oyun ile medya mesajlarının algılanması ve elektronik oyunlardaki değişkenlerin yanı sıra çok boyutlu benzer değişkenlerin de etkisinin araştırılması ile elektronik oyunların çocukları nasıl etkilediği konusunda daha ayrıntılı veriler elde etmek mümkün olacaktır.

Genç nesil üzerinde elektronik oyunların etkileri, sadece eğitim dünyasının değil psikoloji, sağlık, kültürel çalışmalar ve medya gibi diğer disiplinlerin de ilgilendiği bir konudur. Bu disiplinlerin araştırma konularından ortaya çıkan ortak ilgi, bu oyunların özellikle çocuklar üzerinde etkili olabilecek yeni sosyal ve kültürel aktivitelerin negatif etkileridir. Çalışmaların diğer disiplinlerle ortak olarak değerlendirilmesi, elektronik oyunların insanlar üzerindeki etkilerinin daha iyi açıklanmasını sağlayacaktır.

Elektronik oyunların, bilişsel, sosyal ve fiziksel becerilerin gelişiminde sağlıklı bir araç olabilmesi için, oyunlar bireylerin gelişim dönemi özelliklerine göre tasarlanmalıdır.

Elektronik oyun oynayanların, oyunların tasarım sürecine aktif olarak katılmaları gerekmektedir ve onların görüşleri tasarım sürecinde kullanılmalıdır. Genellikle oyuncular oyun ile bir kez bağlantı kurduklarında, tasarımcılar artık oyunu yenilemeyi ve düzeltmeyi bırakmaktadırlar. Bu yüzden, oyunların üretimi için fırsat sağlamak ve oyuncu tarafından üretilen içeriği desteklemek, aynı zamanda kâr amaçlı kullanım için alternatif bir yöntem olarak ilgiyi çekmektedir. Diğer bir konuda ticari oyun makinelerinin öğretimde ve kâr amaçlı olmayan projelerde kullanımındadır.

Medya araçlarının denetlenmesi ve bu araçlara eleştirel yaklaşabilen bireylerin yetiştirilmesi bir devlet politikası haline getirilmelidir. Özellikle elektronik oyunların denetlenmesi ve içerikleri hakkında bilgi verici nitelikte akıllı işaretler sisteminin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

AARSETH, E.

- 1997 "Cybertext: perspectives on ergodic literature."
Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

ADAMS, E.W.

- 2006 "Introduction" in Bateman, C., ve Boon, R., *21st Century Game Design*. pp. 12-16.

AKGÜNDÜZ, H., ORAL, B. ve AVANOĞLU, Y.

- 2006 "Bilgisayar Oyunları ve İnternet Sitelerinde Sanal Şiddet Öğelerinin Değerlendirilmesi." *Milli Eğitim Dergisi*. 171: 67-83

ALANKUŞ, S. (Ed.)

- 2003 *Medya ve Toplum: Habercinin El Kitabı 1*
İstanbul: Bia Yayınları

ALANTAR, M.

- 1996 "Video Oyunu Oynayan ve Oynamayan Ergenlerin Bazı Kişilik Özellikleri Serbest Zaman Değerlendirme Etkinliklerinin Karşılaştırılması (Yayınlanmamış Doktora Tezi)."
İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

ALİKASİFOĞLU, M., ERCAN, O., ERGINÖZ, E., UYSAL, Ö., KAYMAK, DENİZ, A.

- 2004 "Violent Behavior Among Turkish High School Students and Correlate of Physical Fighting" *European Journal of Public Health*. 14,2, 173.

AMODEI, N. VE SCOTT, A. A.

- 2002 "Psychologists' contribution to the prevention of youth violence" *The Social Science Journal*. 39: 511-526.

AMORY, A., NAICKER, K., VINCENT, J. VE ADAMS, C.

- 1999 "The Use of Computer Games As An Educational Tool: Identification of Appropriate Game Types and Game Elements" *British Journal of Educational Technology*, Blackwell Publishing: 311-321.
<http://www.ingentaconnect.com/content/bpl/bjet/1999/00000030/00000004/art001> 21 (Erişim Tarihi: 11.03.2007)

- ANDERSON C.A. ve DILL K.E.
2000 “Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings and Behavior in The Laboratory and in Life.” *Journal of Personality and Social Psychology*. 78, 4: 772-790
Manchester: University of Manchester
- ANDERSON, C.A. ve BUSHMAN, B.J.
2001 “Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A metaanalytic review of the scientific literature.” *Psychological Science*. 12, 353–359.
- ANDERSON, C. A., BERKOWITZ, L., DONNERSTEIN, E., HUESMANN, L. R., JOHNSON, J. D., LINZ, D, MALAMUTH, N. M. ve WARTELLA, E.
2003 “The Influence of Media Violence On Youth.” *Psychological Science in the Public Interest*. 4, 3: 81-110.
- ARNAS, Y.A.
2005 “18 Yaş Grubu Çocuk ve Gençlerin İnteraktif İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi.” *TOJET*, 4, 4, 9, October
- AUFDERHEIDE, P.
1993 “National Leadership Conference On Media Literacy.” *Conference report*.
Washington, DC: Aspen Institute.
- BARTHOLOW, B. D., BUSHMAN, B. J. ve SESTİR, M. A.
2006 “Chronic violent video game exposure and desensitization to violence: Behavioral and event-related brain potential data.” *Journal of Experimental Social Psychology*. 42: 532–539.
- BARTLE, R. A
2003 *Designing Virtual Worlds*.
Indianapolis: New Riders Publishing.
- BATEMAN, C., ve BOON, R.
2005 *21st Century Game Design*.
Rockland, MA, USA: Charles River Media..
- BATES, B.
2004 *Game Design*.
Boston, MA: Thomson Course Technology.

BAYRAKTAR, F.

- 2001 “İnternet Kullanımının Ergen Gelişimindeki Rolü.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

BAUDRILLARD, J.

- 2003 *Simülakrlar ve Simülasyon.* (Çev: Oğuz Adanır).
(1998) Ankara: Doğu Batı Yayınları.

BAUMAN, Z.

- 2000 *Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları.* (Çev: İsmail Türkmen)
İstanbul:Ayrıntı

BAZALGETTE, C.

- 1997 “An agenda for the second phase of media literacy development.”
Media literacy in the information age (Ed. R. Kubey) :69-78.
NJ: Transaction

BBC NEWS

- 2006 “Online Gamers Addicted Says Study.” (28 Kasım 2006)
<http://news.bbc.co.uk/1/hi/england/nottinghamshire/6193462.stm>
(Erişim Tarihi: 13.02.2007)

BERMAN, M.

- 2004 *Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor.* (Çev. Ümit Altuğ, Bülent Peker).
İstanbul: İletişim Yayınları

BIGNELL, J.

- 2000 *Postmodern Media Culture.*
Scotland, UK: Edinburgh University Press.

BİLGİ, A.

- 2005 “Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi.”
(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BİNARK, M. (Ed.)

- 2007 *Yeni Medya Çalışmaları*
Ankara: Dipnot Yayınları.

BİNARK, M.

- 2005 “ Kimlik(lenme), Etnik Laflama Odaları.” *İnternet, Toplum, Kültür*
(Ed. Binark, M. ve Kılıçbay, B) :118-136
Ankara: Epos Yayınları.

BOELLSTORFF, T.

2006 "A Ludicrous Discipline? Ethnography and Game Studies." *Games and Culture*. 1, 1: 29-35.

BRAUN, C. ve GİROUX, J.

1989 "Arcade Video Games: Proxemic, Cognitive and Content Analyses." *Journal of Leisure Research*. 21: 92-105.

BREHM, J. W., WRIGHT, R. A., SOLOMON, S., SILKA, L., ve GREENBERG, J.

1983 "Perceived Difficulty, Energization and The Magnitude of Goal Valence." *Journal of Experimental Social Psycholog*. 19: 21-48

BRENICK, A., HENNING, A., KILLEN, M., O'CONNOR, A. ve COLLINS, M.

2007 "Legitimate, or "Just Entertainment"? Social Evaluations of Stereotypic Images in Video Games: Unfair." *Youth & Society*. 38, 4: 395-419.

BRYCE, J. ve RUTTER, J.

2002 "Killing Like a Girl: Gendered Gaming and Girl Gamers' Visibility." *Computer Games and Digital Cultures, Tampere, Finland*
www.digiplay.org.uk/media/cgdc.pdf (Erişim Tarihi: 18.04.2007)

BURGESS, M., STERMER, P., BURGESS, S., BROWN, B. P., DİLL, K. E. ve COLLİNS, M.A.

2007 "Sex, Lies and Video Games: The Portrayal Of Male And Female Characters On Video Game Covers"
www.digiplay.org.uk/media/cgdc.pdf (Erişim Tarihi: 18.04.2007)

BURGESS, M., STERMER, P., BURGESS, S.R.,

2007 "Sex, Lies and Video Games: The Portrayal Of Male And Female Characters On Video Game Covers" *Behavioral Science*. 57, 5-6, September: 419-433

BÜLBÜL A.R.

2000 *Genel Gazetecilik Bilgileri*
Konya: Nobel Yayıncılık

CALVERT, S.L. ve TAN, S.L.

1994 "Impact of Virtual Reality on Young Adults' Physiological Arousal and Aggressive Thoughts: Interaction Versus Observation." *Journal of Applied Developmental Psychology*. 15; 125-139.

CARNAGEY, N. L. ve ANDERSON, C.A.

2005 "The Effects Of Reward And Punishment in Violent Video Games On Aggressive Affect, Cognition And Behavior." *Psychological Science*. 16, 882-889.

- CARSTENS, A. ve BECK, J.
2005 "Get Ready for The Gamer Generation". *TechTrends*. 49 (3) 22-25.
- CASSELL, J. ve JENKINS, H.
1999 *From Barbie to Mortal Kombat*.
Cambridge, MA: The MIT Press.
- CASTRONOVA, E.
2006 *Synthetic Worlds: The Business and Culture of Online Games*
Chicago: University Of Chicago Press.
- CHAK, K. ve LEUNG, L.
2004 "Shyness and Locus of Control as Predictors of Internet Addiction
and Internet Use." *CyberPsychology & Behavior*. 7, 5: 559-570
Hong Kong: Chinese University
- CLARO, M.
2007 "OECD Background Paper for OECD-ENLACES Expert Meeting
Video Games and Education" *Draft-Not for citation, October*
www.oecd.org/dataoecd/14/60/39548100.pdf (Erişim Tarihi: 07.02.
2008)
- CONSALVO, M.
2007 *Cheating: Gaining Advantage in Videogames*
Cambridge, MA: The MIT Press.
-
2003 "Hot Dates and Fairy-Tale Romances: Studying Sexuality In
Videogames." *The video game theory reader*. (Ed. Wolf, M. J. P.,
ve Perron, B.)
New York: Routledge
- COVER, R.
2004 "New Media Theory: Electronic Games, Democracy and
Reconfiguring the Author-Audience Relationship", *Social Semiotics*.
14, 2, August
Cambridge, MA: The MIT Press.
- CRAWFORD, C.
2002 "The Art of Computer Game Design", *Washington State Univ. Press*.
<http://www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/game-book/Chapter2.html>
(Erişim Tarihi: 10.05.2007)

-
- 1987 “Similarities with Other Media”, *The Journal of Computer Game Design*. 1, 5, December
http://www.erasmatazz.com/library/JCGD_Volume_1/Other_Media.html (Erişim Tarihi: 10.05.2007)
- ÇAVAŞ, B., HUYUGÜZEL, P. ve TAŞKIN, C.B.
 2004 “Eğitimde Sanal Gerçeklik.” *TOJET*. 3, 4, 15, October
- ÇETİNKAYA, H.
 1991 “Video Oyunlarının Çocuklarda Saldırganlığa Etkisi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.)
 Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- DARLEY, A.
 2000 *Visual Digital Culture, Surface Play and Spectacle in New Media Genres*
 London: Routledge
- DILL, K.E. ve DILL, J.C.
 1998 “Video Game Violence: A Review Of The Empirical Literature.” *Aggression And Violent Behaviour*. 3, 4: 407-428
 USA: Elsevier Science Ltd
- DILL, K. E.
 2007 “The Influence of Video Games on Youth: Implications for Learning in The New Millennium.” *Lenoir-Rhyne College*.
<http://www.oecd.org/dataoecd/43/61/39414891.pdf> (Erişim Tarihi: 08.02.2008)
- DILL, K. E., BROWN, B. P., ve COLLİNS, M. A.
 2007 “Effects Of Media Stereotypes On Sexual Harassment Judgments and Rape Supportive Attitudes: Popular Video Game Characters, Gender, Violence and Power.” *Manuscript in Preparation*.
- DILL, K.E., GENTİLE, D.A., RİCHTER, W.A. ve DILL, J.C.
 2005 “Violence, Sex, Race And Age in Popular Video Games: A Content Analysis.” *Featuring females: Feminist analyses of the media*. (Ed. Cole & J. Henderson Daniel)
 Washington, DC: American Psychological Association.
- DOĞUSOY, B. ve İNAL, Y.
 2006 “Çok-Kullanıcı Bilgisayar Oyunları ile Öğrenme.” *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Eylül, Ankara.
http://simge.metu.edu.tr/conferences/cok_kullanicili_oyunlarla_ogrenme.pdf (Erişim Tarihi: 09.02.2007)

- DOVEY, J. ve H.W.KENNEDY
2006 *Game Cultures: Computer Games as New Media.*
Maidenhead & Milton Keynes: Open University Press
- DPT
2003 “İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması”
<http://www.dpt.gov.tr/bgyu/seg/ilce2003.html> (Erişim Tarihi: 07.07.2006)
- DURDU,P., ÇAĞILTAY,K. ve HOTOMAROĞLU,A.
2005 “Türkiye’deki Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıları ve Oyun Tercihleri: ODTÜ ve Gazi Üniversitesi öğrencileri arası bir karşılaştırma”
<http://simge.metu.edu.tr/conferences/btie-pinar-asli-kursat.pdf> (Erişim Tarihi: 09.02.2007)
- DURLU, L.
1996 “Representation and Women: Construction of Gender-Roles in Computer Games.” *Degree of Doctor of Philosophy in Art, Design and Architecture, Institute of Economics and Social Sciences.* Bilkent University, June.
- EGENFELDT-NIELSEN, S.
2006 “Overview Of Research On The Educational Use Of Video Games.” *Digital Kompensate.* 1: 184-213.
- EGLI, E. A. ve MEYERS, L. S.
1984 “The role of video-game playing in adolescent life: Is there a reason to be concerned?” *Bulletin of the Psychonomic Society.* 22: 309–312.
- EKİZ, D
2005 “Problem Çözme Aracılığıyla Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirme”, *Çağdaş Eğitim Dergisi.* 30, 316.
Ankara: Tekışık Yayıncılık
- EMES, C. E.
1997 “Is Mr. Pac Man eating our children? A review of the effect of video games on children.” *Canadian Journal of Psychiatry.* 42: 409-414.
- EPSTEİN, L. H, BEECHER, M. D., GRAF, J. L. ve ROEMMİCH, J. L.
2007 “Choice of interactive dance and bicycle games in overweight and non-overweight youth.” *Annals of Behavioral Medicin.,* 33, 2, 124-131.

- ERDOĞAN, L. ve ALEMDAR, K.
 2002 *Öteki Kuram: Kitle İletişimine Yaklaşımların Tarihsel ve Eleştirel Bir Değerlendirilmesi.*
 Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- ESA - Entertainment Software Association
 2007 “Sales, Demographic and Usage Data: Essential Facts About The Computer and Video Game Industry.”
<http://www.theesa.com/archives/files/ESA-EF%202007.pdf> (Erişim Tarihi: 20.03.2008)
-
 2006 “Sales, Demographic and Usage Data: Essential Facts About The Computer and Video Game Industry.”
<http://www.theesa.com/archives/files/Essential%20Facts%202006.pdf> (Erişim Tarihi: 15.03.2007)
- ESGIN, A.
 2000 “Yeni bir bağımlılık türü: İnternet Kafeler”. *Bilim ve Ütopya*, 74: 38-45.
- ESRB (Entertainment Software Rating Board)
 “ESRB Game Ratings.”
<http://www.esrb.org/ratings/index.jsp> (Erişim Tarihi: 30.05.2008)
- FAIOLA, A.
 2006 “When Escape Seems Just a Mouse-Click Away Stress-Driven Addiction to Online Games Spikes in S. Korea.” *Washington Post Foreign Service*. A01, (27 Mayıs 2006)
<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006/05/26/AR2006052601960.html> (Erişim Tarihi: 27.01.2007)
- FIELD, J.
 2006 *Sosyal Sermaye* (Çev. Bahar Bilgen ve Bayram Şen)
 İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- FIGA, E.
 2004 “Virtualization of Stories and Storytelling.” *Storytelling Magazine*. 16, 2: 34–36.
<http://courses.unt.edu/efiga/Figa/VirtualizationofStoriesAndStorytelling.htm> (Erişim Tarihi: 20.05.2007)
- FISKE, J.
 2002 “Videotech” *The Visual Culture Reader*. (Ed. M. Nicholas), Second Edition.
 London and New York: Routledge

FOX, D. ve VERHOVSEK, R.

2002 "Micro Java Game Development." *Addison Wesley*, ISBN: 0-672-32342-7: 1-2.

FRASCA, G.

2003 "The Sims: Grandmothers are Cooler Than Trolls." *The International Journal of Computer Game Research*. 1.
<http://www.gamestudies.org/0101/frasca> (Erişim Tarihi: 18.07.2007)

.....

1999 "Ludology Meets Narratology: Similitudes and Differences Between (Video) Games and Narrative." *Parnasso*, 3
<http://www.ludology.org/articles/ludology.htm> (Erişim Tarihi: 18.07.2007)

FRIEDMAN, T.

1995 "Making Sense of Software: Computer Games and Interactive Textuality." *CyberSociety*. : 73-89.

FROMME, J.

2003 "Computer Games as a Part of Children's Culture." *Game Studies*. 3,1.
www.gamestudies.org/0301/tromme (Erişim Tarihi: 21.09.2007)

FULLERTON, T.; C. SWAIN ve S. HOFFMAN

2004 *Game Design Workshop: Designing, Prototyping, and Playtesting Games*.
 New York, San Francisco, Lawrence: CMP Boks

GARRIS, G., AHLERS, R., ve DRISKELL, J.

2002 "Games, motivation, and learning." *Simulation & Gaming*. 33: 441-467.

GENTILE, D. ve GENTILE, J.

2008 "Violent video games as exemplary teachers: A conceptual analysis." *Journal of Youth and Adolescence*. 37, 2: 127-141.

GERAY, H.

1994 *Yeni İletişim Teknolojileri*
 Ankara: Kılıçaslan Matbaacılık

GIGLI, S.

2004 "Children, Youth And Media Around The World: An Overview Of Trends & Issues. Report Compiled & Prepared for UNICEF." *4th World Summit on Media for Children and Adolescents, Brazil: Rio de Janeiro*.

GREENFIELD, P. M., CAMAIONI, L., ERCOLANI, P., WEISS, L., LAUBER, B. A. ve PERUCCHINI, P.

1994 "Cognitive socialization by computer games in two cultures. Inductive discovery of mastery of an iconic code? Special issue: Effects interactive entertainment technologies on development." *Journal of Applied Development Psychology*. 15: 59-85.

GRIFFIN, E.

2000 *A first look at communication theory*.
Boston: McGraw-Hill

GRIFFITHS, M.D

1999 "Violent Video Games and Aggression: A Review of the Literature." *Aggression and Violent Behavior*. 4, 2: 203-212
<http://www.public.iastate.edu/~patridge/violentVG2.pdf> (Erişim Tarihi: 11.01.2007)

.....

1997 "Video Games and Aggression". *The Psychologist*, 10: 397-401.

GRUNWALD, P.

2004 "*Children, Families, and the Internet.*" *Bethesda: Grunwald Associates*
<http://www.grunwald.com>.

HALL, S.

1980 "Encoding/decoding. In: Culture, Media, Language." *Working Papers in Cultural Studies*. 1972-1979: 134
London: Hutchinson

HAYOT, E. ve WESP, E.

2004 "Reading Game/Text: EverQuest, Alienation, and Digital Communities", *Project Muse*.

HEETER, C., CHU, K. C., MANIAR, A., WINN, B., MISHRA, P., EGIDIO, FT. ve PORTWOOD-STACER, L.

2004 "Comparing 14 Plus 2 Forms of Fun (and Learning and Gender Issues) in Commercial Versus Educational Space Exploration Digital Games." *Fourteen Plus Two Forms of Educational and Commercial Fun*.
http://commtechlab.msu.edu/publications/files/forms_of_fun.pdf

HEETER, C., CHU, K. C., EGIDIO, R., MISHRA, P. ve GRAWES-WOLF, L.

2004 "Do girls prefer girl designed games?"
http://spacepioneers.msu.edu/girls_as_designers_spring_survey.pdf
(Erişim Tarihi: 13.01.2007)

- HEETER, C., CHU, K. C., MISHRA, P. ve EGIDIO, R.
 2004 “Gender and game play style and attitudes: A six game analysis.”
http://spacepioneers.msu.edu/game_play_analysis.pdf (Erişim Tarihi:
 18.02.2007)
- HENRY, G. T.
 1990 *Practical Sampling*
 Newbery ark-London-New Delhi: SAGE Publication.
- HOEM, J.
 2004 “Videoblogs as Collective Documentary”
blogtalk.net/present/BT2Hoem_Jon.pdf (Erişim Tarihi: 17.01.2007)
- IRWIN, A.R. ve GROSS, A.M.
 1995 “Cognitive Tempo, Violent Video Games and Aggressive Behavior in
 Young Boys.” *Journal of Family Violence*. 10: 337-350.
- İNAL, Y.
 2005 “Web-Destekli E-Öğrenme Ortamları İçin, Eğitsel Bir Oyunun Oyun
 Tabanlı Öğrenme Modellerine Uygun Olarak Tasarımı ve İnternette
 Yayını.” *Akademik Bilişim*, Gaziantep.
ab.org.tr/ab05/tammetin/41.doc (Erişim Tarihi: 19.01.2007)
- İNAL, Y., SANCAR, H. ve ÇAĞILTAY, K.
 2005 “Why Educational Games are not Preferable among the Children:
 Children’s Game Preferences.” *V. International Educational
 Technologies Conference*, Sakarya, Turkey.
- JENKINS, H.
 2003 “Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to
 video games can make them stronger and more compelling.”
Technology Review. 15, January.
[http://www.technologyreview.com/read_article.aspx?id=13052&ch=](http://www.technologyreview.com/read_article.aspx?id=13052&ch=biotech)
 biotech. (Erişim Tarihi: 18.06.2007)
- JENKINS, H. ve SQUIRE, K. D.
 2004 “Harnessing the power of games in education.” *Insight*. 3,1: 5–33.
-
 2002 “The Art of Contested Space.” *Game On!*. (Ed. L. King)
 London: Barbican Press.
- JUUL, J.
 2005 *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*.
 Cambridge: The MIT Press

-
 2003 “The Game, The Player, The World: Looking for a Heart of Gameness.” *Utrecht University and Digital Games Research Association*. (Ed. Copier, M ve Raessens, J), November: 30-45
- KAPTAN, S.
 1998 *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*.
 Ankara: Bilim Yayınları
- KARASAR, N.
 2004 *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 13. Baskı.
 Ankara: Nobel Yayınları
- KATHERINE, N.
 2007 “Docs Retreat From 'Video Game Addiction' Diagnosis” (25 Haziran 2007)
<http://www.technewsworld.com/story/58014.html> (Erişim Tarihi: 10.03.2008)
- KEEGAN, P.
 1999 “Culture Quake”, *Mother Jones*, 24, 6: 9-42
- KERR, A.
 2006 “The Business and Culture of Digital Games.”
 London, Thousand Oaks ve New Delhi: Sage Publications
- KHAN, M.
 2007 “Report Of The Council On Science And Public Health.” *CSAPH Report 12-A-07*, 7
www.ama-assn.org/ama1/pub/upload/mm/467/csaph12a07.doc
- KINCAL, R. Y. ve GENÇ, S. Z.
 2002 “İlköğretimde teneffüsün yeri ve önemi.” *Eğitim Araştırmalar*. 3, 9: 86-94.
- KINDER, M.
 1991 “Playing with Power in Movies, Television, and Video Games - From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles.”
 LA: University of California Press,
- KIRKSÆTHER, J.
 1998 “The Structure of Video Game Narration”, *Conference Paper: Digital Arts and Culture 98*, Norway
<http://cmc.uib.no/dac98/papers/kirksaether.html> (Erişim Tarihi: 17.04.2007)

KIRSH, S. J.

1997 "Seeing the world through "Mortal Kombat" colored glasses: Violent video games and hostile attribution bias." *Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, Washington, DC. PS 025 335.

KIZILKAYA, SOYLU ve TÜZÜN

2006 "Eyvah öğrenciler küçüldü: Üniversite öğrencilerinin çok-kullanıcı sanal bir bilgisayar ortamında bilgisayar okuryazarlığı eğitimi alması." *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Eylül, Ankara.

KIRRIEMUIR, J.

2002 "Video Gaming, Education and Digital Learning Technologies", *D-Lib Magazine*, ISSN: 1082-9873, 8, 2.

KIRRIEMUIR J. ve MCFARLANE, A.

2004 "Literature Review in Games and Learning." *Report 8. Future Lab*. www.futurelab.org.uk/research/lit_reviews.htm (Erişim Tarihi: 19.09.2007)

KLEIN, M.H.

1984 "The bite of Pac-Man." *Journal of Psychohistory*. 11, 3: 395-401.

KNOESTER C. ve HAYNIE D. L.

2005 "Community context, social integration into family, and youth violence." *Journal of Marriage and Family*. 67 August: 767-780.

KOLKO, D. J., RICKARD, F. ve JORGE, L.

1985 "Effects of video games on the adverse corollaries of chemotherapy in pediatric oncology patients: A single-case analysis." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 53: 223-228.

Konami's *Dance Dance Revolution* provides health benefits to children of West Virginia

2007 "West Virginia University Today." <http://wvutoday.wvu.edu/news/page/5213/>

KONIJN, E. A., NIJE BIJVANK, M. ve BUSHMAN, B. J.

2007 "I wish I were a warrior: The role of wishful identification in effects of violent video games on aggression in adolescent boys." *Developmental Psychology*. 43: 1038-1044.

KRAMER, W

2004 "What is a game?" <http://www.thegamesjournal.com/articles/WhatIsaGame.shtml> (Erişim Tarihi: 18.08.2007)

- KURFALLI, H. ve AKSÜT, M.
2005 "Bilgisayar Oyunlarının Eğitim Aktivitelerine Etkisi", *Gaziantep Üniversitesi Bilişim Kongresi*
- LASCH, C.
2006 *Narsisizm Kültürü*. (Çev. Suzan Öztürk – Ümit Hüsrev Yolsal)
Ankara: Bilim ve Sanat Yayınevi
- LEONARD, D.J.
2006 "The Importance of Race- and Gender-Based Game Studies." *SAGE Journals Online Games and Culture*. 1, 1: 83-88.
- MACKAY, H. (Ed.)
1997 *Consumption and Everyday Life*
The Open University: SAGE Pub
- MAGNET, S.
2006 "Interpreting Imaginary Landscapes in the Video Game Tropic".
Journal of Communication Inquiry. 30, 2: 142-162.
- MALONE, T. W.
1980 "What makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games."
California: Palo Alto Research Center.
- MCDONALD, G. ve CROTTY, C.
2000 "The Digital Future", *PC World*. 18, 1, January: 116.
- MCQUAIL, D.
2003 "New Horizons for Communication Theory in the New Media Age."
A Companion to Media Studies. (Ed. Angharad, N.)
USA: Blackwell Publishing
- M/Cyclopedia of New Media
2003 "Computer Games, "History""
<http://wiki.media-culture.org.au/index.php/ComputerGamesHistory>
(Erişim Tarihi: 05.01.2007)
- MMG - Multimedia Group in Technical University of Sofia.
2005 "Instructional design principles in multimedia training environment"
<http://mulmedp.vmei.acad.bg/Sozopol/ldpimte.pdf> (Erişim Tarihi: 12.02.2007)
- MULLIGAN, J. ve B. PATROVSKY
2003 *Developing Online Games: An Insider's Guide*.
Indianapolis: New Riders Publishing.

MURRAY, J. H.

- 2005 "The Last Word on Ludology v Narratology in Game Studies"
Delivered As A Preface To Keynote Talk At Digra 2005, Vancouver,
Canada, June,.2.

.....

- 1998 *Hamlet on the Holodeck*.
Cambridge: The MIT Press

NCTV- National Coalition on Television Violence

- 1990 "Nintendo Tainted by Extreme Violence." *NCTV News*, 11: 3-4.

NEWMAN, G.

- 2002 Online Marketing Strategies, *Lawpack (ISBN 1-902646-75-4)*

NOEKER, M. ve PETERMANN, F.

- 1990 "Treatment-related anxieties in children and adolescents with cancer."
Anxiety Research, 3: 101–111.

NUNES, M.

- 1997 "What Space is Cyberspace? The Internet and Virtuality."
Virtual Politics: identity and community in Cyberspace. (Ed. David
Holmes) :163-178.
Londra: Sage Publications.

OECD

- 2005 "Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA
Studies Tell us?"
<http://www.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf> (Erişim Tarihi: 15.
04.2007)

OBLINGER, D. ve OBLINGER, J. L.

- 2005 *Educating the Net Generation*.
Washington, DC: Educause.

OĞUZKAN, A. F.

- 1993 *Eğitim Terimleri Sözlüğü*
Ankara: Emel Matbaacılık.

O'HANNON, C.

- 2007 "Eat breakfast, drink milk, play Xbox." *T H E Journal*, 34.
www.thejournal.com/articles/20467 (Erişim Tarihi: 13.03.2008)

OKTAY, A.

- 1999 *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*.
İstanbul: Epsilon Yayınları.

- OOGHE, R.
2005 "Interactive Media, Gaming, and the Authorial Role."
<http://stage.itp.tsoa.nyu.edu>(Erişim Tarihi: 15.08.2007)
- ÖNAL İ.H.
2007 "Medya Okuryazarlığı: Kütüphanelerde Yeni Çalışma Alanı." *Türk Kütüphaneciliği*. 21, 3: 335-359
- PAVLIK, J.
1998 *New Media Technology*
USA: Ally and Bacon Pub
- PEARCE, C.
2002 "Emergent Authorship: The Next Interactive Revolution.", *Computer & Graphics*. 26: 21-29
- PEGI (Pan European Game Information)
2007 "About rating: Ratings Explained."
<http://www.pegi.info/en/index/> (Erişim Tarihi: 17.03.2007)
- PELLETIER, C.
2005 "Studying Games in School: A Framework For Media Education."
DIGRA 2005 Conference 7
- PEPLER, D. J. VE SLABY, R. G.
1996 "Theoretical and developmental perspectives on youth and violence."
American Psychological Association. 27-58.
- PHILLIPS, C.A., ROLLS, S., ROUSE, A. ve GRIFFITHS, M. D.
1995 "Home Video Game Playing in Schoolchildren: a Study of Incidence and Patterns of Play." *Journal of Adolescence*. 18: 687-691.
- PILLAY, H.
2002 "An Investigation of Cognitive Processes Engaged in by Recreational Computer Game Player: Implications for skills of the Future." *Journal of Research on Technology in Education*. 34, 3.
- PISA
2003 "Programme for International Student Assessment." *PISA 2003 Data Analysis Manual*
<http://www.oecd.org/dataoecd/53/22/35014883.pdf> (Erişim Tarihi: 19.03.2007)
- PIVEK, M., KOUBEK, A. VE DONDI, C.
2004 *Guidelines for Game-Based Learning*.
Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers

POSTER, M.

- 1995 “Postmodern Virtualities.” *Cyberspace/cyberbodies/cyberpunk: cultures of technological embodiment.* (Ed. Featherstone, M. ve Burrows, R.) : 79-95
London: Sage Publications.

PRENSKY, M.

- 2001a “Digital natives, digital immigrants”. *On The Horizon.*
<http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm> (Erişim Tarihi: 17.01.2007)

-
2001b “Fun, play and games: What makes games engaging.” *Digital game-based learning.*
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch5.pdf> (Erişim Tarihi: 17.01.2007)

-
2002 “What kids learn that's positive from playing video games.”
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20What%20Kids%20Learn%20That's%20POSITIVE%20From%20Playing%20Video%20Games.pdf> (Erişim Tarihi: 17.01.2007)

-
2006 *Don't Bother Me Mom – I'm Learning.*
St. Paul, MN: Paragon House.

-
2006 “Social Issue Games.”
www.socialissuegames.org (Erişim Tarihi: 15.05.2007)

PROVENZO, E.F.

- 1991 *Video Kids - Making Sense of Nintendo.*
Harvard University Press

RAESSENS, J. ve GOLDSTEİN J.

- 2005 *Handbook of Computer GameStudies.*
Cambridge: MIT Press.

REDD, W. H., JACOBSEN, P. B., DIE-TRILL, M. ve DERMATIS, H.

- 1987 “Cognitive/attentional distraction in the control of conditioned nausea in pediatric cancer patients receiving chemotherapy.” *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* 55: 391–395.

RTÜK (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu)

2007 *Medya Okuryazarlığı Öğretmen El Kitabı*
http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/DosyaIndir.aspx?icerik_id=c7033d22-61d7-479d-8748-d2e381baee57 (Erişim Tarihi: 17.03.2007)

.....

“Akıllı İşaretler”

<http://www.rtukisaretler.gov.tr/RTUK/index.jsp> (Erişim Tarihi: 17.03.2007)

ROBINS, K.

1999 *İmaj: Görmenin Kültür ve Politikası.* (Çev.: Nurçay Türkoğlu)
 İstanbul: Ayrıntı

.....

1996 *Into the Image.*
 London: Routledge

ROBERTS, D. ve FOEHR, U.

2004 *Kids and media in America.*
 New York: Cambridge University Press.

ROCHESTER, N.Y.

2007 “Video game addiction: is it real?” (2 Nisan 2007.)
<http://www.harrisinteractive.com/news/allnewsbydate.asp?NewsID=1196> (Erişim Tarihi: 17.09.2007)

ROGERS, E.M.

1986 *Communication Technology: The New Media.*
 New York: Free Press.

ROLLINGS, A. ve ADAMS, E

2003 *Andrew Rollings and Ernest Adams on Game Design.*
 Indiana: New Riders Press.

ROSE, G.

2001 *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials.*
 London: Sage Publications

RYAN, M.

2001 “Beyond Myth and Metaphor – The Case of Narrative in Digital Media.” *The International Journal of Computer Game Research.* 1, 1, July.

- SALEN, K. VE ZIMMERMAN, E.
2003 *Rules of Play: Game Design Fundamentals.*
Cambridge: MIT Press
- SCHARRER, E.
2004 "Virtual Violence: Gender and Aggression in Video Game Advertisements." *Mass Communication & Society*. 7, 4: 393-412.
- SCOTT, D.
1997 "The Effect of Video Games on Feelings of Aggression". *The Journal of Psychology*. 129: 121-132.
- SEVERIN, W. J. ve TANKARD, J. W.
1992 *Communication theories: Origins, methods, and uses in the mass media.*
London: Longman Group Ltd.
- SHERRY, J. L., HOLMSTROM, A., BİNNS, R., GREENBERG, B.S. ve LACHLAN, K.
2003 "Gender and electronic game play. Submitted to Information Communication and Society."
<http://web.ics.purdue.edu/~sherryj/videogames/VG&Gender.pdf>
(Erişim Tarihi: 22.06.2007)
- SHERRY, J. L. ve LUCAS, K.
2001 *Video Game Uses And Gratifications As Predictors of Use and Game Preference.*
Press: Oxford.
- SMITH, G.
2004 "How do Computer Games Affect Your Children?" *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 5, 17.
Ankara: Anı Yayıncılık
- SOTAMAA, O.
2007 "Perceptions of Player in Game Design, University of Tampere, Finland."
www.oecd.org/dataoecd/44/19/39414857.pdf (Erişim Tarihi: 16.02.2008)
- SPENCE, J.
1988 "The Use of Computer Arcade Games in Behavior Management." *Maladjustment and Therapeutic Education*, 6: 64-68.
- STEUER, J.
1992 "Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence." *Journal of Communication*. 42, 4: 73-93.

STEVEN, L.K.

2000 *The Ultimate History of Video Games.*
New York: Prima publishing

STEVENSON, N.

2002 *Understanding Media Cultures - Social Theory and Mass Communication.*
Londra: Sage Publications

SUITS, B.

1995 *Çekirge Oyun, Yaşam ve Ütopya.* (Çev. Süha Sertabiboğlu)
Ankara: Ayrıntı Yayınları

SULER, J.

2004 "Computer and cyberspace addiction." *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 1, 359-362.

SYKES, J. ve FEDEROFF, M.

2006 "Player-Centred Game Design." *CHI Extended Abstracts.* : 1731-734.

TİMİSİ, N.

2003 *Yeni İletişim Teknolojileri ve Demokrasi.*
Ankara: Dost Kitabevi Yayınları

TOFTS, D.

2003 "Avatars of the Tortoise: Life, Longevity and Simulation." *Digital Creativity*, 14, 1: 54-63.

TOKSÖZ, M.R..

1999 "Yeni Bir Medya Türü Olarak Etkileşimli Bilgisayar Oyunları."
(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.)
Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

TÜZÜN, H.

2004 "Motivating Learners in Educational Computer Games", Unpublished doctoral dissertation, Indiana University
yunus.hacettepe.edu.tr/~htuzun/html/academic/Motivation-AECT2003.pdf

WARK, M.

2001 "The Video Game as Emergent Media Form"
<http://stage.itp.tsoa.nyu.edu> (Erişim Tarihi: 10.12.2006)

WILLIAMS, S.

2001 *Using Information Technology.*
New York: McGraw-Hill Irwin

- Van DIJK, J.
2004 *Digital Media. The Sage Handbook of Media Studies* (Ed. John D. H. Downing)
California: SAGE Publications Inc.,
- VASTERLING, J., JENKINS, R. A., TOPE, D. M. ve BURISH, T.G.
1993 "Cognitive Distraction and Relaxation Training for The Control Of Side Effects Due To Cancer Chemotherapy." *Journal of Behavioral Medicine*. 16: 65–80.
- VIADERO, D.
1999 "Research notes." *Education week*. 18: 31-33.
- YEE, N.
2006 "The Labour Of Fun: How Video Games Blur The Boundaries Of Work and Play". *Games and Culture*. 1, 1: 6871.
- YELL, M.L. ve ROZASKI, M.E.
2000 "Searching For Safe School: Legal İssues in The Prevention of School Violence." *Journal of Emotional Behavioral Disorders*. 8, 3: 187-196.
- YILMAZ, E. VE ÇAĞILTAY, K.
2004 "Türkiye'de Elektronik Oyunların Tarihçesi." *21. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı*, Ankara
<http://simge.metu.edu.tr/conferences/TBD04-ElektronikOyunlar.pdf>
(Erişim Tarihi: 10.10.2006)
- ZEMBAT, R. (Ed.)
1999 *Anasınıfı/Anaokulu Öğretmeni El kitabı*
İstanbul: Ya-Pa yayınları

Çalışma Evreni Kapsamındaki İl, İlçe ve Okullar

Çalışma evrenini Marmara bölgesi sınırları içinde sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenen (İstanbul-Balıkesir-Çanakkale ve Kırklareli) illerde, sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenen ilçelerde bulunan, farklı türlerdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 1621 öğrenciden oluşmaktadır.

Ek-1 de örnekleme alınan İl ve İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyleri, İl- İlçe isimleri ve öğrenci sayıları, İlçe-Okul isimleri ve öğrenci sayıları verilmiştir.

Araştırma Anketlerinin Uygulandığı İl ve İlçelerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeyleri

İstanbul	İlçe	Gelişmişlik Derecesi	Gelişmişlik İndeksi
1.Derece Gelişmiş İl	Bayrampaşa	1	İleri Düzey
	Avcılar	1	İleri Düzey
	Silivri	2	1,04

Kırklareli	İlçe	Gelişmişlik Derecesi	Gelişmiş İndeksi
2.Derece Gelişmiş İl	Lüleburgaz	2	2,08161
	Merkez	2	1,06821
	Vize	3	0,33640

Balıkesir	İlçe	Gelişmişlik Derecesi	Gelişmişlik İndeksi
2.Derece Gelişmiş İl	Merkez	2	2,09334
	Bandırma	2	3,51255
	Bigadiç	3	-0,19705

Çanakkale	İlçe	Gelişmişlik Derecesi	Gelişmişlik İndeksi
3.Derece Gelişmiş İl	Merkez	2	1,95451
	Çan	2	0,97671
	Yenice	4	-0,37841

EK-1

Araştırma Anketlerinin Uygulandığı İl ve İlçe Öğrenci Dağılımı

Çanakkale		f	%
	Merkez	133	8,2
	Çan	138	8,5
	Yenice	136	8,4
TOPLAM		407	25,1

İstanbul		f	%
	Bayrampaşa	147	9,1
	Avcılar	152	9,4
	Silivri	142	8,8
TOPLAM		441	27,2

Kırklareli		f	%
	Lüleburgaz	134	8,3
	Merkez	131	8,1
	Vize	119	7,3
TOPLAM		384	23,7

Balıkesir		f	%
	Merkez	136	8,4
	Bandırma	130	8
	Bigadiç	123	7,6
TOPLAM		389	24

Araştırma Anketlerinin Uygulandığı İlçe ve Okul Öğrenci Dağılımı

Çanakkale –Merkez		f	%
And.Tek.Lis. A.M.L. T.L. ve End.Mes.Lis.		45	33,8
Çanakkale Milli Piyango Anadolu Lisesi		45	33,8
Canakkale Lisesi		43	32,3
Toplam		133	100
Çanakkale-Çan		f	%
Çan İbrahim Bodur Anadolu Lisesi		42	30,5
Çan Lisesi		58	42
Çan Ticaret Meslek Lisesi		38	27,5
Toplam		138	100
Çanakkale-Yenice		f	%
Yenice METEM, MEM		47	34,6
Reyan Bodur Anadolu Lisesi		39	28,7
Mehmet Bodur Lisesi		50	36,8
Toplam		136	100

EK-1

İstanbul-Bayrampaşa	f	%
İnönü Ana.Tek.,Ana.Mes.,Teknik ve End.Mes.Lis.	45	30,6
Bayrampaşa Anadolu Lisesi	50	34
Rıfat Canayakın Lisesi	52	35,4
Toplam	147	100
İstanbul- Avcılar	f	%
Endüstri Meslek Lisesi	46	30,3
Üleyman Nazif Anadolu Lisesi	47	30,9
Avcılar Lisesi	59	38,8
Toplam	152	100
İstanbul- Silivri	f	%
Silivri Ana. Tek. Lis.,Tek. Lise ve Endüstri Mes. Lis.	46	32,4
Selimpaşa Atatürk Anadolu Lisesi	46	32,4
Silivri Lisesi	50	35,2
Toplam	142	100

Kırklareli- Lüleburgaz	f	%
Lüleburgaz Ana. Tek. Lis.,Tek. Lise ve End. Mes. Lis.	44	32,8
Lüleburgaz Anadolu Lisesi	50	37,3
Lüleburgaz Lisesi	40	29,9
Toplam	134	100
Kırklareli- Merkez	f	%
Kırklareli Ana. Tek. Lis.,Tek. Lise ve End. Mes. Lis.	46	35,1
Kırklareli Anadolu Lisesi	45	34,4
Atatürk Lisesi	40	30,5
Toplam	131	100
Kırklareli- Vize	f	%
Vize Mes. ve Tek. Eğitim Mer.,	40	33,6
Vize Anadolu Lisesi	39	32,5
Vize Lisesi	40	33,6
Toplam	119	100

Balıkesir- Merkez	f	%
Balıkesir Ana. Tek. Lis.,Tek. Lise ve End. Mes. Lis.	46	33,8
Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi	47	34,6
Balıkesir Lisesi	43	31,6
Toplam	136	100
Balıkesir- Bandırma	f	%
Bandırma Ana. Tek. Lis.,Tek. Lise ve End. Mes. Lis.	43	33,1
Bandırma Anadolu Lisesi	43	33,1
Şehit Mehmet Gonenc Lisesi	44	33,8
Toplam	130	100
Balıkesir- Bigadiç	f	%
Bigadiç Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	43	35
Bigadiç Anadolu Lisesi	40	32,5
Cumhuriyet Lisesi	40	32,5
Toplam	123	100

YÖNERGE

Elektronik Oyunlardaki Mesajları Algılama Düzeyleri Değerlendirme Formu

Değerli Öğrenciler,
Ortaöğretim 10. Sınıf öğrencilerinin elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeylerini araştırmayı amaçlayan bu çalışma, beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, **Kişisel bilgilerinizi**, ikinci bölüm **Elektronik oyun oynama düzeylerinizi**, üçüncü bölüm **Elektronik oyunlara yönelik tutumlarınızı**, dördüncü bölüm **Elektronik oyunlardaki mesajları algılama ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişki düzeyinizi**, beşinci bölüm **Elektronik oyunlardaki mesajları algılama düzeylerinizi** ölçme ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

Bu anketten toplanacak bilgiler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bilgiler bilimsel amaç dışında kesinlikle kullanılmayacaktır ve gizli tutulacaktır.

Anketteki ifadeleri tam ve içtenlikle doldurmanız araştırmanın sağlıklı ve güvenilir sonuçlara ulaşması ve problemi tam olarak ortaya koyabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Levent ÇETİNKAYA

Lütfen soruları eksiksiz doldurunuz. (x) İşareti koyunuz

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1) Cinsiyet: () Bayan () Bay

2) Okumakta olduğunuz Lise:

- () Anadolu Lisesi
() Genel Lise
() Meslek Lisesi
() Diğer.....

3) Ailenizin aylık ortalama geliri ne kadardır? (Maaş, Kira vs... dahil)

- () 405 YTL' den az
() 406 - 850 YTL
() 851 - 1250 YTL
() 1251 - 2000 YTL
() 2001 YTL'den fazla

4) Bir günde ortalama ne kadar para harcıyorsunuz?

() 2 YTL' den az () 2-4 YTL arası () 5-7 YTL arası () 8-10 YTL'den fazla () 10 YTL'den fazla

5) Genel not ortalamanız (Örneğin, 3,20 / 5,00)

() 2-3 arası () 3,01-3,50 arası () 3,51-4 arası () 4,01-4,50 arası () 4,51'den fazla

6) Ailenizin eğitim durumu?	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Y.Lisans / Doktora		
a. Annenizin	()	()	()	()	()		
b. Babanızın	()	()	()	()	()		
7) Ailenizin meslek durumu?	Memur	İşçi	Serbest Meslek	Çiftçi	Emekli	Çalışmıyor	Diğer
a. Annenizin	()	()	()	()	()	()
b. Babanızın	()	()	()	()	()	()

B. ELEKTRONİK OYUN

8. Aşağıdaki etkinliklere Hafta içi (Pazartesi - Cuma) günde ortalama kaç saat zaman ayırıyorsunuz?	3'den fazla	2-3 arası	1-2 arası	1'den az	Hiç
a. Televizyon izlemeye?	()	()	()	()	()
b. Elektronik oyunlara?	()	()	()	()	()
c. Okul çalışmalarına / derslerinize?	()	()	()	()	()
d. Spor Etkinliklerine?	()	()	()	()	()
e. Müzik dinlemeye?	()	()	()	()	()
f. Bilgisayar kullanmaya?	()	()	()	()	()

9. Aşağıdaki etkinliklere Haftasonu (Cumartesi - Pazar) günde ortalama kaç saat zaman ayırıyorsunuz?	3'den fazla	2-3 arası	1-2 arası	1'den az	Hiç
a. Televizyon izlemeye?	()	()	()	()	()
b. Elektronik oyunlara?	()	()	()	()	()
c. Okul çalışmalarına / derslerinize?	()	()	()	()	()
d. Spor Etkinliklerine?	()	()	()	()	()
e. Müzik dinlemeye?	()	()	()	()	()
f. Bilgisayar kullanmaya?	()	()	()	()	()

Aşağıdakilerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	Kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	kararsızım	katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
10. Elektronik oyunları oynamak insanlarda bir şeyler öğrenmeye karşı merak uyandırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11. Elektronik oyunları oynamak bazı yararlı bilgi ve becerilerin gelişmesine yardım eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12. Elektronik oyunları oynamak her yaş grubu için uygundur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13. Kızlar ve erkekler farklı türde Elektronik oyunları oynamayı tercih ederler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14. Elektronik oyunları oynamak kişilerin sosyal yaşamını olumlu yönde etkiler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15. Şiddet unsuru içeren elektronik oyunları oynamak, insanları olumlu yönde etkiler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

16. Daha önce elektronik oyun oynadınız mı? (Bilgisayar, playstation, video vs...)

() Evet () Hayır

17. Elektronik oyunlara ne kadar ilgilisiniz?

◀ Hiç oynamam Çok fazla oynarım ▶
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

18. Elektronik oyun oynamaya kaç yaşında başladınız?

- a. 5 yaşından önce
b. 5 - 7 yaş arasında
c. 8 - 12 yaş arasında
d. 13 - 15 yaş arasında
e. 15 yaşından sonra
f. Hiç elektronik oyun oynamadım.

19. Genelde elektronik oyunları nerede, hangi sıklıkla oynarsınız? Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.	Çok sık	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiç
() Ev	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
() Okulunuzda ki Bilgisayar laboratuvarı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
() İnternet kafe	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
() Diğer:.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

20. En fazla vakit geçirdiğiniz yerde elektronik oyun oynamanıza izin veriliyor mu?

() Evet () Bazen () Hayır

21. Ne kadar sıklıkla elektronik oyun oynarsınız?				
(a) Her gün	(b) Haftada birkaç gün	(c) Haftada bir gün	(d) Ayda bir gün	(e) Hiç
22. Elektronik oyun oynamaya başladığınızda ortalama olarak ne kadar süre oynarsınız?				
(a) 3 saat ve üstü	(b) 3 saat	(c) 2 saat	(d) 1 saat	(e) 1 saatten daha az
23. Ne kadar sıklıkla elektronik oyun alıyor yada kirliyorsunuz?				
(a) Her gün	(b) Haftada birkaç gün	(c) Haftada bir gün	(d) Ayda bir gün	(e) Hiç
24. Ne kadar sıklıkla internetten elektronik oyun indiriyorsunuz?				
(a) Her gün	(b) Haftada birkaç gün	(c) Haftada bir gün	(d) Ayda bir gün	(e) Hiç
25. Yaklaşık kaç elektronik oyununuz var?				
(a) 15'den fazla	(b) 15 - 10 arası	(c) 9 - 5 arası	(d) 5'ten az	(e) Hiç
26. Elektronik oyuna sahip olduktan sonra hiç ücret ödediniz mi? (knight online, online oyun siteleri vs)				
() Evet (Evet ise) →	() Zamana göre ödeme yapıyorum			
	() Sabit bir ücret ödüyorum			
() Hayır	() Oyun içinde ödeme yapıyorum			
	() Diğer.....			

27. Genelde yeni elektronik oyunlarınızı nasıl elde edersiniz?

- (a) Kendi paramla satın alırım
 (b) Ailem benim için satın alır
 (c) Kiralırım
 (d) Arkadaşımdan ödünç alırım
 (e) İnternette indiririm
 (f) Ailem kendileri için satın alır, ben oynarım
 (g) Diğer.....

28. Kendinize elektronik oyun oynama konusunda, zaman olarak sınır koyuyor musunuz?			
() Evet (Evet ise) →	Kendinize sınır koymada başarılı mısınız?	() Evet	
() Hayır		() Hayır	

Aşağıdakilerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

29. Aileniz sahip olduğunuz elektronik oyunları biliyor mu?	() Evet	() Bazılarını	() Hayır
30. Ailenizin içeriğini öğrendiğinde izin vermeyeceği elektronik oyununuz varmı	() Evet	() Bilmiyorum	() Hayır

	Çok fazla	Fazla	Orta	Az	Hiç
31. Oynadığınız elektronik oyunları aileniz ne kadar kontrol ediyor?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
32. Aileniz elektronik oyun oynama konusunda, zaman olarak ne kadar sınır koyuyor?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
33. Şimdiye kadar ailenizin içeriğinden dolayı izin vermediği elektronik oyun oldu mu?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
34. Aileniz, sizin çok elektronik oyun oynadığınızı söylüyor mu?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
35. Bu zamana kadar, hiç elektronik oyun oynarken çok fazla zaman geçirdiğinizden dolayı başarısız olduğunuz sınav oldu mu?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
36. Bu zamana kadar, ne kadar elektronik oyun oynadığınız konusunda arkadaşlarınıza yada ailenize hiç yalan söylediniz mi?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
37. Oyunu bitirdikten sonra, üst aşamaya geçmek ya da daha yüksek bir skor elde etmek için oyunu tekrar oynar mısınız?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

38. En beğendiğiniz elektronik oyun nedir?

a. Oyun adı:.....

	Çok fazla	Fazla	Orta	Az	Hiç
a. Ne kadar sıklıkla oynuyorsunuz?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
b. Bu oyunda performansınız nasıldır?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
c. Bu oyun içeriği ne kadar şiddet içeriyor?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
d. Bu oyunun grafikleri ne kadar şiddet doludur?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

e. Bu oyunu aşağıdaki kategorilerden hangisi yada hangileri ile tanımlayabilirsiniz?

- () Eğitlim () Spor () Hayali () El/Ayak dövüşü () Silahlı dövüş () Yetenek
 f. Bu oyunu aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri ile betimlersiniz?
 () Çekici () İnandırıcı () Yaratıcı () İlginç () Saçma () Kötü () Diğer.....

C.ELEKTRONİK OYUN-TUTUM

39. Elektronik oyunların davranışlarınızda etkili olduğunu düşünüyor musunuz?








() Evet	Evet ise ?	Nasıl ? :	Çok olumlu	Olumsuz	Kararsızım	Olumsuz	Çok olumsuz
			(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
() Hayır							

40. Bir elektronik oyunu zevkli kılan özellikler sizi ne kadar etkiliyor?	Çok fazla	Fazla	Orta	Az	Hiç
a. Yüksek görüntü kalitesi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
b. Yüksek ses kalitesi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
c. Seviyelerin çok olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
d. Şiddet içermesi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
e. Gerçek hareketli görüntülerin olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
f. Gerçek olmayan hareketli görüntülerin olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
g. Hızlı ve hareketli olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
h. İlginç olayların olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
i. İçinde mizahın olması / komik olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
j. Çevremdeki insanların oynaması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
k. Kendi oyununuzu oluşturmanız(örneğin karakter yaratma, şehir kurma vs...)?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
l. Çevremdeki insanlarla beraber oynayabilmem	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
m. Diğer.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

41. Elektronik oyun oynarken aşağıdakilerini yaptığının farkında mısınız?	Çok fazla	Fazla	Orta	Az	Hiç
a. Vücudumdaki organları sürekli hareket ettirerek oynarım (örn: Baş, el, ayak vb...)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
b. Kendimi heyecanlı hissedirim	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
c. Bağırırım	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
d. Kötü dil kullanırım(kötü söz,hakaret vs...)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
e. Oyunu oynarken çok coşkulu / istekli olurum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
f. Kendimi güçlü hissedirim	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
g. Eğlenirim	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
h. Dinlenirim / rahatlarım	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
i. Endişeli olurum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
j. Kafamı dağıtırım	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
k. Risk almaktan hoşlanırım	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
l. Sanal bir dünyada imkansız işleri yapmaktan hoşlanırım	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
m. Kendimi meydan okuyormuşum gibi hissedirim	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
n. Kendimi oyunun içerisindeymiş gibi hissedirim	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
o. Oyun oynarken kendimi kaybederim	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
p. Oyun oynarken zamanı unuturum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

42. Elektronik oyun oynamanın size ne gibi faydası olduğunu düşünüyorsunuz?	Çok fazla	Fazla	Orta	Az	Hiç
a. Stres atıp rahatlıyorum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
b. Zaman geçiriyorum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
c. Reflekslerimi güçlendirdiğini hissediyorum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
d. Oyun oynarken yabancı dilim geliyor	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
e. Oyunu ben yönettiğim için sorumluluk duygum geliyor	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
f. Genel kültürüm geliyor	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
g. Diğer.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
h. Hiç bir faydasını olmadığını düşünmüyorum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
43. Elektronik oyun oynamanın size ne gibi zararları olduğunu düşünüyorsunuz ?	Çok fazla	Fazla	Orta	Az	Hiç
a. Ders Çalışmamı engelliyor	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
b. Zaman kaybına neden oluyor	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
c. Bağımlılık yaratıyor	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
d. Ahlaki açıdan zararlı olduğunu düşünüyorum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
e. Toplumsal açıdan zararlı olduğunu düşünüyorum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
f. Şiddet en üst dereceye çıkarıyor	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
g. Tembelleştiriyor	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
h. Maddi olarak zarar verdiğini düşünüyorum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
i. Diğer.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
j. Hiç bir zararının olmadığını düşünmüyorum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
44. Elektronik oyunlarda sizi endişelendiren şeyler nedir?	Çok fazla	Fazla	Orta	Az	Hiç
a. Oyun Bağımlısı olmak	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
b. Derslerimi etkilemesi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
c. Gerçek ile sanalı ayırt edememek	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
d. Anti sosyal hale gelmek	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
e. Davranışlarına olumsuz etki etmesi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
f. Tembelleştirmesi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
g. Duygusuzlaştırması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
h. Şiddet en üst dereceye çıkarması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
i. Diğer.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
j. Endişelenecek bir durumun olduğunu düşünmüyorum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Aşağıdakilerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.					
45. Elektronik oyunlar oynarken deneyimlerinizden memnun musunuz?	Çok fazla	Fazla	Orta	Az	Hiç
46. Elektronik oyun oynamadığınızda kendinizi huzursuz hissediyor musunuz?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
47. Derslerinizi etkileyecek kadar fazla elektronik oyun oynar mısınız?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
48. Hiç problemlerinizi kurtulmak için elektronik oyun oynamaya yoluna gittiniz mi?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
49. Hiç kızgınlığınızı geçirmek veya rahatlamak için oyun oynadınız mı?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
50. Bir elektronik oyunu bitirdikten sonra tekrar oynamaktan sıkılır mısınız?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
51. Elektronik oyun bağımlısı diyebileceğiniz arkadaşınız var mı?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
52. Hiç kendinizi elektronik oyun bağımlısı hissettiniz mi?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
53. Ne kadar sıklıkla elektronik oyunlarda hile kullanırsınız?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
	Çok zor	Zor	Orta	Kolay	Çok kolay
54. Genelde oynadığınız elektronik oyunların zorluk derecesi nasıldır?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

D. ELEKTRONİK OYUN - MEDYA OKURYAZARLIĞI

55. Oynadığınız elektronik oyunların senaryolarının kaynağı ne olabilir?	Evet	Kararsızım	Hayır				
a. Çizgi roman kitabı	()	()	()				
b. Hikaye - Roman	()	()	()				
c. Film / Dizi	()	()	()				
d. Gerçek yaşanmış hikayesi	()	()	()				
e. Tarih	()	()	()				
f. Diğer.....	()	()	()				
Aşağıdakilerden size uygun seçeneği işaretleyiniz.							
56. Oynadığınız elektronik oyunların içeriklerinden ne kadar anlıyorsunuz?	Çok fazla	Fazla	Orta	Az	Hiç		
57. Sizin oynadığınız elektronik oyunların içeriklerinden aileniz ne kadar anlıyor?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
58. Ne kadar sıklıkla kendi oyununuzu oluşturursunuz (örneğin karakter yaratma, takım oluşturma, şehir kurma vs...)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
59. Ne kadar sıklıkla internette ki oyun sitelerini ziyaret edersiniz?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
60. Ne kadar sıklıkla internette elektronik oyun oynarsınız?	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
61. Yandaki işaretler ne anlama gelmektedir? Birden fazla simgeyi işaretleyebilirsiniz.							
13 Yaş ve Üzeri için	()	()	()	()	()	()	()
18 Yaş ve Üzeri için	()	()	()	()	()	()	()
Olumsuz Örnek oluşturabilirlik Davranışlar	()	()	()	()	()	()	()
Müstehcen(cinsel içerik) görüntü	()	()	()	()	()	()	()
Şiddet / Korku	()	()	()	()	()	()	()
Kötü dil kullanımı	()	()	()	()	()	()	()
Bilmiyorum	()	()	()	()	()	()	()
62. Hiç yetişkinler için tasarlanmış bir oyun oynadınız mı?	() Evet	() Kararsızım	() Hayır				
63. Elektronik oyun oynarken, oynadığınız oyundan başka bir oyuna geçtiniz. Bunun sebebi nedir?	Evet	Kararsızım	Hayır				
a. Çevremdeki insanların etkisiyle	()	()	()				
b. Oynadığım oyunun bitmesi	()	()	()				
c. Oynadığım oyunun hoşuma gitmemesi	()	()	()				
d. Oynadığım oyunun benim yaş seviyeme uygun olmaması	()	()	()				
e. Oynadığım oyunun şiddet içerikli olması	()	()	()				
64. Aşağıda elektronik oyunlar hakkında yazılanlara katılma derecenizi işaretleyiniz.	Evet	Kararsızım	Hayır				
a. İsteddiğimiz oyunu oynayabiliyoruz.	()	()	()				
b. Elektronik oyunlar insanları olumlu yönde etkileyebilmektedir.	()	()	()				
c. Çoğu elektronik oyun iyidir.	()	()	()				
d. Oyunlar konusunda daha çok bilinçlendirilmelidir.	()	()	()				
e. Elektronik oyunlar denetlenmelidir.	()	()	()				
f. Oyunlara sınırlanırılma getirilmemelidir	()	()	()				
g. Çoğu elektronik oyunun eğitici yönü vardır.	()	()	()				
h. Diğer.....	()	()	()				

E. MESAJ VE ALGILAMA

65. Oynadığınız elektronik oyunlarda aşağıdaki unsurlardan hangileriyle ve ne kadar sıklıkla karşılaşıyorsunuz?	Çok sık	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiç
a. Oyun içerisinde verilen yanlış bilgilere (tarihi, coğrafi vs...)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
b. Şiddet	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
c. Gerçek hareketli görüntülerin olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
d. Gerçek olmayan hareketli görüntülerin olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
e. Kötü dil kullanımına (kötü söz, hakaret vs...)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
f. İlginç olayların olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
g. İçinde mizahın olması / komik olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
h. Toplumsal yapıya uymayan unsurlar	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
i. Müstehcen (cinsellik içeren) görüntü	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
j. Diğer.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

66. Aşağıdakilerden hangileri elektronik oyunun içinde bulunduğunda ne kadar sıklıkla bu oyunu oynamak istersiniz?	Çok sık	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiç
a. Oyun içerisinde verilen yanlış bilgilere (tarihi, coğrafi vs...)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
b. Şiddet	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
c. Gerçek hareketli görüntülerin olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
d. Gerçek olmayan hareketli görüntülerin olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
e. Kötü dil kullanımına (kötü söz, hakaret vs...)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
f. İlginç olayların olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
g. İçinde mizahın olması / komik olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
h. Toplumsal yapıya uymayan unsurlar	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
i. Müstehcen (cinsellik içeren) görüntü	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
j. Diğer.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

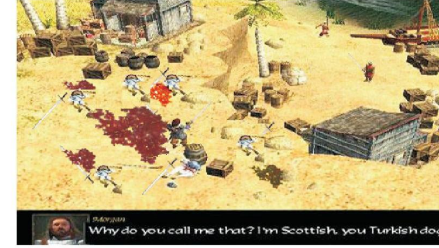
67. Elektronik oyun oynarken aşağıdakilerin hangilerine ne sıklıkla dikkat ediyorsunuz?	Çok sık	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiç
a. Oyun içerisinde verilen yanlış bilgilere (tarihi, coğrafi vs...)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
b. Ahlakî unsurlara	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
c. Toplumsal unsurlara	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
d. Kötü dil kullanımına (kötü söz, hakaret vs...)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
e. Müstehcen (cinsellik içeren) görüntü	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
f. Gerçek olmayan hareketli görüntülerin olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
g. İçinde mizahın olması / komik olması	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
h. Diğer.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

68. Aşağıdaki ifadeleri kendi düşüncelerinize göre işaretleyiniz

1. Elektronik oyunlardaki mesajlar	Evet	Kararsızım	Hayır
a. İtinayla seçilmiştir	()	()	()
b. Düzenlenmiştir	()	()	()
c. Kurgulanmıştır	()	()	()
d. Değer ve ideolojileri barındırır	()	()	()
e. Ekonomik, sosyal siyasal, tarihsel ve estetik bağlamlar içerisinde üretilir	()	()	()
f. İnsanların sosyal gerçekliği kavramalarını sağlar	()	()	()

2.	Evet	Kararsızım	Hayır
a. Elektronik oyunların bize dünyayı sunuş biçimiyle elektronik oyun tüketicilerinin dünyayı algılayışı arasında sıkı bir ilişki vardır.	()	()	()
b. Her ne kadar gerçek gibi görünse de bize sergilediği dünya gerçek olan değil, gerçeğin elektronik oyunlar tarafından temsil edilmiş biçimidir.	()	()	()
c. Elektronik oyunlarda, kendilerine has bir dil kullanılır. Bu dil çeşitli iletişim formları, türleri, sembol sistemlerini karakterize eder.	()	()	()

69. 1. Aşağıdaki elektronik oyundan alınmış resme baktığınızda neler görüyorsunuz? Birden fazla seçeneğe işaretleyebilirsiniz.



- (a) Oyun içerisinde verilen yanlış bilgilere (tarihi, coğrafi vs...)
- (b) Şiddet
- (c) Gerçek görüntülerin olması
- (d) Gerçek olmayan görüntülerin olması
- (e) Kötü dil kullanımına (kötü söz, hakaret vs...)
- (f) İlginç olayların olması
- (g) İçinde mizahın olması / komik olması
- (h) Toplumsal yapıya uymayan unsurlar
- (i) Müstehcen (cinsellik içeren) görüntü
- (j) Diğer.....

2) Bu resmi gördüğünüzde ilk tepkiniz ne olur?

- () Oynamam () Oyunu incelerim () Oynamam () Diğer.....

3) Bu elektronik oyunu aşağıdaki kategorilerden hangisi ya da hangileri ile tanımlayabilirsiniz?

- () Eğitim () Spor () Hayali () El / ayak dövüşü () Silahlı dövüş () Yetenek () Strateji

4) Bu oyunu aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri ile betimlersiniz?

- () Çekici () İnanırcı () Yaratıcı () İlginç () Saçma () Kötü () Diğer

5) Resim arka planını tanımlayınız. Nereye ait bir görüntü olabilir ve çevre neye benziyor?

70.1. Aşağıdaki elektronik oyundaki şiddete siz sebebiyet vermektedirsiniz. Bu durumda aşağıdakilerin hangisine katılıyorsunuz?



- (a) Yerdeki yatan düşman olabilir
- (b) Yerdeki yatan dostum olabilir.
- (c) Yerde yatan kişiyi ben öldürmüş olabilirim
- (d) Yerde yatan kişiyi ben öldürmüş olamam
- (e) Yerde yatan kişiyi benim öldürmüş olmam bana şiddet eğilim kazandırır
- (f) Yerde yatan kişiyi benim öldürmüş olmamın bana şiddet eğilim kazandıracağına inanmıyorum.
- (g) Yerde yatan bende olabilirim
- (h) Diğer.....

2) Bu resmi gördüğünüzde ilk tepkiniz ne olur?

- () Oynamam () Oyunu incelerim () Oynamam () Diğer.....

3) Bu elektronik oyunu aşağıdaki kategorilerden hangisi ya da hangileri ile tanımlayabilirsiniz?

- () Eğitim () Spor () Hayali () El / ayak dövüşü () Silahlı dövüş () Yetenek () Strateji

4) Bu oyunu aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri ile betimlersiniz?

- () Çekici () İnanırcı () Yaratıcı () İlginç () Saçma () Kötü () Diğer

5) Resim arka planını tanımlayınız. Nereye ait bir görüntü olabilir ve çevre neye benziyor?

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 702/2969
Konu : Araştırma İzni

20.../06/2007

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

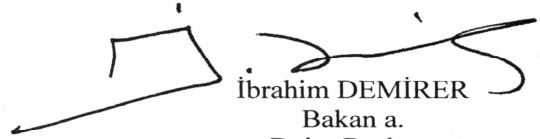
- İlgi** : a) 30.05.2007 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.70.72.00-290-826/4207 sayılı yazı
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Levent ÇETİNKAYA'nın “Ortaöğretim Kurumlarındaki 10. Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Oyunlardaki Mesajları Algılama Düzeyleri” konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin İstanbul, Balıkesir, Çanakkale ve Kırklareli illerindeki 10. sınıf öğrencilerine uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (9 sayfa – 70 sorudan oluşan) anketlerin belirtilen illerdeki 10. sınıf öğrencilerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


İbrahim DEMİRER
Bakan a.
Daire Başkanı

EK :
Anket Örneği (1 Adet-9 Sayfa)



GMK. Bulvarı No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.ogretimdestek.meb.gov.tr



www.haydikizlariokula.org



www.bilgisayarliogretimdestek.org