



REKREASYON VE OYUN

Editör
Dr. Şebnem TELCİ DERELİ

REKREASYON VE OYUN

EDİTÖR

Dr. Şebnem TELCİ DERELİ

ÇİZGİ
KİTAP E Vİ

BÖLÜM YAZARLARI

Prof. Dr. Betül BAYAZIT
Doç. Dr. Hakan AKDENİZ
Dr. Öğr. Üyesi Gülден EKİCİ
Dr. Şebnem TELCİ DERELİ
Öğr. Gör. Mehmet Şerif ÇUBUK
Caner GÜNER
Mahmut AKKAYA
Melisa KURAL
Sultan ÖDÜL
Yusuf KAYA

Akademik unvan ve harf sırası gözetilerek sıralanmıştır.

Bu kitapta yer alan her bölümün tüm sorumluluğu (görseller, tablolar, çizelgeler, çizimler, grafikler, direkt alıntılar, etik/kurum izni vb.) yazarlara aittir.

Herhangi hukuki bir olumsuzlukta Çizgi Kitabevi Yayınları ve kitap editörü hiçbir konuda bir yükümlülük ve hukuki sorumluluğu kabul etmez, hukuki yükümlülük altına alınamaz. Her türlü hukuki yükümlülük ve sorumluluk ilgili bölüm yazar(lar)ına aittir.

Çok bölümlü/yazarlı olan bu kitap maddi bir değer ile alınıp satılamaz. Kitapta yer alan bilgiler alıntı yapılmak ve ilgili alıntıya atıf yapılmak koşulu ile kaynak gösterilmek üzere bilimsel ya da ilgili araştırmacılar tarafından kullanılabilir.

ÇİZGİ
K İ T A B E V İ

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)

©Çizgi Kitabevi

Aralık 2025

ISBN: 978-625-396-796-3

Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

- Cataloging in Publication Data (CIP) -

EDİTÖR

TELCİ DERELİ, Şebnem

REKREASYON VE OYUN

Sayfa Düzeni ve Kapak Tasarımı

Ozsum Academy

Tel: +90 541 191 57 41

Baskıya Hazırlık: Çizgi Kitabevi Yayınları

Tel: 0332 353 62 65- 66

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 65

Konevi Mh.
Larende Cad. No:20/A
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 66

Siyavuşpaşa Mh.
Gül Sk. No: 15 B
Bahçelievler/**İstanbul**
(0212) 514 82 93

www.cizgikitabevi.com

   / cizgikitabevi

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

İçindekiler	IV
Önsöz.....	V
BÖLÜM 1: ANLATI KURAMI VE ÇOCUK OYUNLARI	
<i>Mahmut AKKAYA</i>	1-8
BÖLÜM 2: OYUN TEMELLİ DİL GELİŞİMİ VE PIAGET VE VYGOTSKY ÜZERİNDEN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ	
<i>Caner GÜNER & Hakan AKDENİZ</i>	9-22
BÖLÜM 3: REKREATİF BİR FAALİYET OLARAK DRAMATİK OYUN	
<i>Mehmet Şerif ÇUBUK</i>	23-33
BÖLÜM 4: ROL OYUNLARI, EMPATİK ANLATIM VE ROL KİMLİĞİ: KURAMSAL VE UYGULAMALI BİR İNCELEME	
<i>Melisa KURAL</i>	34-38
BÖLÜM 5: REKREATİF BİR OYUN ALANI OLARAK TİYATRO	
<i>Şebnem TELCİ DERELİ</i>	39-62
BÖLÜM 6: ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARDA OYUN TEMELLİ HAREKET EĞİTİMİ UYGULAMALARININ ÖNEMİ	
<i>Sultan ÖDÜL & Betül BAYAZIT</i>	63- 72
BÖLÜM 7: ETKİNLİK HİBRİT MODELLERİ, ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK (AR) OYUNLARI, HAREKET SENSÖRLÜ DİJİTAL OYUN DENEYİMLERİ	
<i>Yusuf KAYA</i>	73-96
BÖLÜM 8: REKREASYON BAĞLAMINDA HİBRİT OYUN UYGULAMALARI: ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK, HAREKET SENSÖRLERİ VE PROGRAM TASARIMI	
<i>Yusuf KAYA</i>	97-112
BÖLÜM 9: DİJİTAL OYUNLAR	
<i>Güliden EKİCİ</i>	113-139

ÖNSÖZ

İnsanın varoluş hikâyesi, çalışmak kadar oynamanın da hikâyesidir. Tarih boyunca oyun, yalnızca çocukluğun masum eğlencesi değil; kültürün taşıyıcısı, toplumsal ilişkilerin kurucusu, yaratıcılığın tetikleyicisi ve bireysel iyilik hâlinin vazgeçilmez bir unsurudur. Rekreasyon ise modern dünyanın hızına, baskısına ve yabancılaştırıcı etkilerine karşı, insanın kendini yeniden kurma, yenilenme ve yaşamla bağını tazeleme alanı olarak önem kazanmıştır.

Bu kitap, “rekreasyon” ve “oyun” kavramlarını birbirinden kopuk iki etkinlik alanı olarak değil, insanı bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal boyutlarıyla bir arada ele alan bütüncül bir çerçevede değerlendirmeyi amaçlıyor. Günümüzde dijitalleşme, kentleşme, yalnızlaşma ve performans baskısı, hem oyunun doğallığını hem de rekreasyonun iyileştirici potansiyelini gölgede bırakmaktadır. Tam da bu nedenle, oyun ve rekreasyonun kuramsal temellerini, tarihsel gelişimini, eğitimsel, sanatsal, sportif ve toplumsal işlevlerini yeniden düşünmek hiç olmadığı kadar gereklidir.

Elinizdeki çalışma, bir ders kitabı olmanın ötesine geçerek; araştırmacılara, eğitimcilere, spor ve sanat profesyonellerine, yerel yönetimlere, sivil toplum kuruluşlarına ve en önemlisi de oyunun dönüştürücü gücüne inanan herkese hitap etmektedir. Kitapta yer alan bölümler, disiplinlerarası bir bakış açısıyla yapılandırılmış; psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri, beden eğitimi, performans sanatları ve kültürel çalışmalar ekseninde birbirini tamamlayan bir içerik sunacak biçimde tasarlanmıştır.

Oyun aracılığıyla öğrenen, oyunla iyileşen, oyunla sosyalleşen ve oyun sayesinde kendini ifade edebilen bireylerin çoğalmasının, daha yaşanabilir toplumların inşasında temel bir rol oynayacağına inanıyoruz. Rekreasyon alanlarının ve oyun kültürünün korunması, geliştirilmesi ve herkese erişilebilir kılınması, yalnızca bir “boş zaman” meselesi değil; kamusal bir sorumluluk ve kültürel bir vizyondur.

Bu kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm yazarlar, araştırmacılar ve katkı sunanlara içtenlikle teşekkür ederken, sayfaları çeviren siz okurun da, burada sunulan kuramsal tartışmaları kendi deneyimleriyle buluşturarak yeni oyunlar, yeni mekânlar ve yeni ilişki biçimleri tasarlamasını diliyorum.

Dilerim bu kitap, rekreasyon ve oyun alanında düşünen, üreten ve uygulayan herkes için hem ilham verici bir kaynak hem de yeni soruların ve araştırmaların başlangıç noktası olur.

Dr. Şebnem TELCİ DERELİ
Aralık 2025

BÖLÜM 1

ANLATI KURAMI VE ÇOCUK OYUNLARI

Mahmut AKKAYA

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, mahmutbesyo@gmail.com

 0009-0002-8110-8613

GİRİŞ

Anlatı (narrative), insanın dünyayı anlamlandırma, deneyimlerini düzenleme ve başkalarına aktarma biçimlerinin merkezinde yer alan temel bir yapıdır. Bireyler, yaşantılarını rastlantısal olaylar bütünü olarak değil; zaman, neden-sonuç ilişkileri ve anlam örgüleri içinde yapılandırılmış anlatılar yoluyla kavrar (Bayrakdar, 2025). Bu durum yalnızca yetişkinlere özgü bir bilişsel süreç olmayıp, çocukluk döneminde oyun aracılığıyla erken yaşlardan itibaren belirginleşmektedir (McClean, 2008). Çocuk oyunları, çocukların iç dünyalarını dışa vurdukları, toplumsal rolleri denedikleri ve çevreleriyle etkileşim kurdukları doğal anlatı alanlarıdır. Bu bağlamda anlatı kuramı, çocuk oyunlarının yapısını, işlevini ve gelişimsel katkılarını anlamada güçlü bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Pellegrini ve Smith, 1998).

Çocuklar oyun sırasında hayali karakterler yaratmakta, olay örgüleri kurmakta, zamanı ileri-geri alabilmekte ve anlatının akışını tekrarlar yoluyla pekiştirmektedir (Sitorus vd., 2025). Bu süreç, anlatı kuramının temel bileşenleriyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla anlatı kuramı ile çocuk oyunları arasındaki ilişki, bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal öğrenme ve duygusal düzenleme açısından önemli bir inceleme alanı oluşturmaktadır (Weisberg, 2013).

Rekreasyon bağlamında değerlendirildiğinde çocuk oyunları, planlı ya da plansız biçimde gerçekleşen, gönüllülük esasına dayalı ve bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen etkinlikler olarak öne çıkmaktadır (Zosh, 2017). Rekreatif oyun ortamları, çocukların anlatı kurma süreçlerini özgürce deneyimleyebildikleri, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini ortaya koyabildikleri önemli gelişim alanlarıdır. Bu yönüyle rekreasyon, anlatı kuramının çocuk oyunları

üzerinden somutlaştığı doğal bir bağlam sunmakta; oyun yoluyla anlatı oluşturma sürecini destekleyici bir çerçeve oluşturmaktadır (Sever, 2023).

Ayrıca rekreatif etkinlikler içerisinde yer alan oyunlar, çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmekte ve ortak anlatı üretimini teşvik etmektedir. Grup hâlinde oynanan rekreatif oyunlarda çocuklar, ortak bir hikâye etrafında roller üstlenmekte, kurallar belirlemekte ve anlatının seyrini birlikte şekillendirmektedir. Bu durum, anlatı kuramı açısından çok sesli anlatı yapılarının erken yaşlarda deneyimlenmesine olanak tanımakta; çocukların empati, iş birliği ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Nicolopoulou vd., 2006; Holzman, 2009).

Anlatı Kuramı

Anlatı kuramı, öykülerin ve anlatıların nasıl yapılandığını, hangi bileşenlerden oluştuğunu ve bu bileşenlerin anlam üretme süreçlerine nasıl katkı sağladığını inceleyen disiplinlerarası bir yaklaşımdır (Vygotsky, 2004). Edebiyat kuramı, dilbilim, psikoloji, antropoloji ve eğitim bilimleri gibi farklı alanlardan beslenen anlatı kuramı, anlatıyı yalnızca metinsel bir yapı olarak değil; aynı zamanda bilişsel ve kültürel bir örgütlenme biçimi olarak ele alır (Bruner, 1991).

Kuramın temel varsayımlarından biri, bireylerin deneyimlerini anlatılar aracılığıyla düzenlediğidir. Bu bağlamda anlatı, olayların belirli bir zaman dizgesi içinde sıralanması, karakterlerin niyetleri ve eylemleri arasında anlamlı bağlar kurulması ve anlatıcının bakış açısının okuyucuya ya da dinleyiciye aktarılması sürecidir (Herman, 2007). Çocuklar açısından bakıldığında, anlatı kuramı onların oyun sırasında oluşturdukları sembolik dünyaları anlamak için önemli ipuçları sunar. Çünkü çocuk oyunları, çoğu zaman yazılı olmayan fakat sözlü, bedensel ve sembolik anlatılarla örülü dinamik yapılardır (Riessman, 1993).

Anlatı Kuramının Temel Unsurları

Sıralama (Order)

Sıralama, anlatıdaki olayların hangi düzen içinde sunulduğunu ifade eder. Anlatılar genellikle kronolojik bir yapıya sahip olmakla birlikte, geri dönüşler (flashback) veya ileriye sıçramalar (flashforward) gibi zaman kırılmaları da içerebilir. Çocuk oyunlarında sıralama unsuru, olayların başlangıç-gelişme-sonuç biçiminde

kurgulanmasıyla ortaya çıkar. Örneğin, bir “evcilik” oyununda önce karakterlerin tanıtılması, ardından bir problem durumunun ortaya çıkması ve son olarak bu problemin çözülmesi sıklıkla gözlemlenir (Stein, 1979).

Çocukların sıralama becerileri, bilişsel gelişim düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Daha küçük yaş gruplarında olaylar arasında nedensel bağlar zayıf olabilirken, yaş ilerledikçe oyun anlatılarında daha tutarlı ve mantıksal bir sıralama görülmektedir. Bu durum, anlatı kuramının çocuk oyunlarını bilişsel gelişimin bir göstergesi olarak ele almasına olanak tanır (Ögel Balaban ve Hohenberger, 2020).

Süre (Duration)

Süre, anlatıda belirli bir olayın ne kadar ayrıntılı anlatıldığıyla ilgilidir. Bazı olaylar uzun uzun betimlenirken, bazıları kısa bir ifadeyle geçirilebilir. Çocuk oyunlarında süre unsuru, çocuğun ilgi duyduğu veya duygusal olarak önem atfettiği olaylarda belirginleşir (Hudson ve Shapiro, 1991). Örneğin, kahramanın tehlikeyle karşılaştığı bir sahne oyunda uzun süre tekrar edilerek canlandırılabilir.

Bu durum, çocukların dikkat süreçleri ve duygusal yoğunlukları hakkında önemli bilgiler sunar. Oyun sırasında sürenin esnek biçimde kullanılması, çocuğun deneyimi yeniden yapılandırmasına ve kontrol duygusu geliştirmesine katkı sağlar (Akdağ ve Erdiller, 2013).

Tekrar (Frequency)

Tekrar, anlatıda bir olayın kaç kez sunulduğunu ifade eder. Çocuk oyunlarında tekrar, en sık gözlemlenen anlatı unsurlarından biridir. Aynı sahnenin defalarca oynanması, çocuğun hem öğrenme hem de duygusal düzenleme ihtiyacına hizmet eder. Özellikle kaygı uyandıran ya da çözülmesi gereken durumlar, oyun içinde tekrar edilerek güvenli bir ortamda yeniden deneyimlenir (Ginsburg vd., 2007).

Anlatı kuramı açısından tekrar, anlamın pekiştirilmesi ve anlatının merkezindeki temaların vurgulanması işlevini görür. Çocuk oyunlarında tekrar, öğrenmenin ve içselleştirmenin doğal bir parçası olarak değerlendirilmelidir (Karaoğlu, 2020).

Anlatım Biçimi (Mood)

Anlatım biçimi, anlatının ne ölçüde doğrudan ya da dolaylı aktarıldığını ve anlatıcının olaylara ne kadar mesafeli olduğunu belirler. Çocuk oyunlarında

anlatım biçimi genellikle doğrudandır; çocuk hem anlatıcı hem de karakter rolündedir. Bu durum, anlatının içselleştirilmesini ve öznel deneyimin ön plana çıkmasını sağlar (Lillard vd., 2013).

Çocuk, oyun sırasında anlatım biçimini değiştirerek farklı bakış açılarını deneyimleyebilir. Örneğin, aynı oyunda hem “kahraman” hem de “kötü karakter” rolüne girmek, empati gelişimi açısından önemli bir kazanım sunar (Goldstein ve Winner, 2012).

Anlatıcı Sesi (Voice)

Anlatıcı sesi, anlatıyı kimin aktardığını ve anlatıcının anlatı üzerindeki konumunu ifade eder. Çocuk oyunlarında anlatıcı sesi çoğunlukla çocuğun kendisidir; ancak zaman zaman çocuk, yetişkinlerin veya medyadan öğrendiği karakterlerin sesini ödünç alabilir. Bu durum, kültürel aktarım ve sosyal öğrenme süreçlerinin bir yansımasıdır (Unchaper vd., 2017).

Anlatıcı sesinin oyun içinde değişmesi, çocuğun kimlik denemeleri yapmasına ve toplumsal rolleri keşfetmesine olanak tanır. Bu bağlamda anlatı kuramı, çocuk oyunlarını çok sesli ve dinamik anlatı alanları olarak değerlendirir (Kervin ve Mantei, 2022).

ÇOCUK OYUNLARI

Çocuk oyunları, bireyin erken yaşam dönemlerinde dünyayı tanıma, anlamlandırma ve kendini ifade etme süreçlerinin merkezinde yer alan temel etkinliklerdir. Oyun, çocuk için yalnızca boş zaman doldurma ya da eğlenme aracı değil; aynı zamanda bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimi destekleyen çok boyutlu bir öğrenme alanıdır (Kaplan, 2024). Çocuklar oyun aracılığıyla çevrelerini keşfeder, deneyimlerini yeniden kurgular ve gerçek yaşamda karşılaştıkları durumları güvenli bir bağlam içinde deneyimler. Bu yönüyle oyun, çocuğun iç dünyası ile dış gerçeklik arasında köprü kuran doğal bir gelişim aracıdır (Smits-van der Nat vd., 2024).

Çocuk oyunları, çoğu zaman kendiliğinden gelişen ve gönüllülük esasına dayanan etkinliklerdir (Bredikyte ve Brandisauskiene, 2023). Oyun sırasında çocuk, dışsal bir zorunluluk olmaksızın sürece katılır ve oyunun kurallarını, rollerini ve akışını aktif biçimde şekillendirir. Bu durum, çocuğun öz düzenleme becerilerinin

gelişmesine ve karar verme süreçlerine katılımına olanak tanır. Oyun ortamı, çocuğa hata yapma ve deneme özgürlüğü sunarak öğrenmenin baskıdan uzak, doğal bir biçimde gerçekleşmesini sağlar (Colliver vd., 2022).

Bilişsel açıdan değerlendirildiğinde çocuk oyunları; problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, sembolik düşünme ve hayal gücünü kullanma gibi üst düzey zihinsel süreçleri desteklemektedir. Özellikle sembolik oyunlarda çocuk, bir nesneye farklı anlamlar yükleyerek soyut düşünme becerisini geliştirir. Bu süreç, dil gelişimiyle de doğrudan ilişkilidir. Oyun sırasında kurulan diyaloglar, anlatılar ve rol konuşmaları, çocuğun kelime dağarcığını zenginleştirirken anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Stagnitti vd., 2016).

Duygusal gelişim açısından oyun, çocuğun duygularını tanıması, ifade etmesi ve düzenlemesi için önemli bir araçtır. Çocuklar oyun yoluyla sevinç, korku, öfke veya kaygı gibi duygularını sembolik biçimde dışa vurabilir. Özellikle tekrar eden oyun temaları, çocuğun yaşadığı duygusal deneyimleri anlamlandırma ve başa çıkma çabasının bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda oyun, çocuk için duygusal bir rahatlama ve dengeleme alanı sunmaktadır (Russ ve Wallace, 2013).

Sosyal gelişim boyutunda çocuk oyunları, akran etkileşiminin en yoğun yaşandığı ortamlardan biridir. Grup oyunları sırasında çocuklar paylaşma, iş birliği yapma, sıra bekleme, kurallara uyma ve çatışma çözme gibi sosyal becerileri deneyimleyerek öğrenir. Oyun içinde üstlenilen roller, çocuğun toplumsal rolleri tanımasına ve empati becerisinin gelişmesine katkı sağlar. Ortak oyun deneyimleri, çocuklar arasında iletişimi güçlendirirken sosyal aidiyet duygusunu da destekler (Coplan vd, 2013).

Fiziksel açıdan bakıldığında çocuk oyunları; motor becerilerin gelişimi, beden farkındalığı ve hareket koordinasyonu üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Hareket temelli oyunlar, kas gücü, denge, çeviklik ve dayanıklılık gibi fiziksel uygunluk bileşenlerini desteklerken, aynı zamanda çocukların enerjilerini sağlıklı biçimde kullanmalarına olanak tanır. Bu tür oyunlar, çocukların aktif yaşam alışkanlığı kazanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Carson vd, 2017; Robinson vd., 2015).

Sonuç olarak çocuk oyunları, çocuğun bütüncül gelişimini destekleyen vazgeçilmez bir yaşam alanıdır. Oyun, çocuğun kendini ifade ettiği, dünyayı anlamlandırdığı ve toplumsal yaşama hazırlandığı temel bir gelişim ortamı sunmaktadır. Bu nedenle çocuk oyunlarının desteklenmesi ve oyun temelli yaklaşımların eğitim ve rekreasyon alanlarında etkin biçimde kullanılması, çocukların sağlıklı gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Çocuk Oyunları ve Anlatı

Çocuk oyunları, anlatının en doğal ve kendiliğinden ortaya çıktığı alanlardan biridir. Oyun sırasında çocuklar, gerçek yaşam deneyimlerini sembolik düzeyde yeniden kurgular ve anlatı yoluyla anlamlandırır. Bu süreç, dil gelişimi, problem çözme becerileri ve sosyal etkileşim açısından kritik öneme sahiptir (Lillard vd., 2013).

Anlatı temelli oyunlar, çocukların olaylar arasında bağ kurma, karakterlerin niyetlerini anlama ve alternatif sonuçlar üretme becerilerini destekler. Ayrıca grup oyunlarında ortak bir anlatı oluşturulması, iş birliği ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Bindman, 2014).

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Anlatı kuramı perspektifinden bakıldığında, çocuk oyunlarının yalnızca eğlence amaçlı etkinlikler olmadığı; aksine bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi destekleyen karmaşık anlatı yapıları içerdiği görülmektedir. Oyun sırasında kurulan anlatılar, çocukların dünyayı algılama ve kendilerini ifade etme biçimlerini yansıtmaktadır.

Bu bağlamda, eğitim ortamlarında oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının desteklenmesi, çocukların anlatı kurma becerilerini geliştirecek ve öğrenme süreçlerini derinleştirecektir. Anlatı kuramı, öğretmenler ve eğitimciler için çocuk oyunlarını değerlendirmede kuramsal bir rehber niteliği taşımaktadır.

Sonuç olarak anlatı kuramı, çocuk oyunlarını anlamada güçlü ve bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Sıralama, süre, tekrar, anlatım biçimi ve anlatıcı sesi gibi anlatı unsurları, çocuk oyunlarında doğal ve işlevsel biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu unsurlar aracılığıyla çocuklar, deneyimlerini yapılandırmakta, duygularını düzenlemekte ve toplumsal dünyayı keşfetmektedir.

Çocuk oyunlarının anlatı kuramı temelinde ele alınması hem akademik çalışmalar hem de uygulamalı eğitim alanları açısından önemli katkılar sunmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların oyun yoluyla öğrenme potansiyelini görünür kılarak, erken çocukluk eğitiminde daha bilinçli ve destekleyici uygulamaların geliştirilmesine olanak sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akdağ, Z., & Erdiller, Z. (2013). A framework to analyse young children's narratives. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2).
- Bayrakdar, E. (2025). "Hişt, Hişt!.." Adlı Öykünün Greimas' ın Eyleyenler Modeli Bağlamında İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(3), 939-956.
- Bindman, S. W., Skibbe, L. E., Hindman, A. H., Aram, D., & Morrison, F. J. (2014). Parental writing support and preschoolers' early literacy, language, and fine motor skills. *Early childhood research quarterly*, 29(4), 614-624.
- Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1186512.
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Carson, V., Lee, E. Y., Hewitt, L., Jennings, C., Hunter, S., Kuzik, N., ... & Tremblay, M. S. (2017). Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0-4 years). *BMC public health*, 17(Suppl 5), 854.
- Colliver, Y., Harrison, L. J., Brown, J. E., & Humburg, P. (2022). Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 148-161.
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., Kirkpatrick, A., & Rubin, K. H. (2015). Social and nonsocial play. In *Play from birth to twelve* (pp. 97-106). Routledge.
- Ginsburg, K. R., & Committee on Communications & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of cognition and development*, 13(1), 19-37.
- Herman, D. (2007). Storytelling and the sciences of mind: Cognitive narratology, discursive psychology, and narratives in face-to-face interaction. *Narrative*, 15(3), 306-334.
- Holzman, L. (2009). Current applications of Vygotsky's theory. New York, NY: Routledge. ISBN-978-0-415-42294-9 <https://doi.org/10.1086/448619>
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaplan, A. (2024). Play and Its Effects in Child Development. *Anatolian Journal of Mental Health*, 1(1), 1-9.
- Karaoğlu, S. (2020). The importance of play in pedagogy in curriculum delivery and play provision for young children's learning and development. *Erciyes Journal of Education*, 4(2), 18-34.
- Kervin, L., & Mantei, J. (2022). Pretend play: children in control of a shifting narrative. *Education Sciences*, 12(12), 925.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological bulletin*, 139(1), 1.
- McLean, K. C. (2008). The emergence of narrative identity. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(4), 1685-1702.
- Nicolopoulou, A., McDowell, J., & Brockmeyer, C. (2006). Narrative play and emergent literacy: Storytelling and story-acting meet journal writing. *Play= learning*, 124-144.
- Ögel Balaban, H., & Hohenberger, A. (2020). The development of narrative skills in Turkish-speaking children: A complexity approach. *PloS one*, 15(5), e0232579.

- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57.
- Riessman, C. K. (1993). *Doing narrative analysis*. Narrative Analysis. London: Sage Publications.
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports medicine*, 45(9), 1273-1284.
- Russ, S. W., & Wallace, C. E. (2013). Pretend play and creative processes. *American journal of play*, 6(1), 136-148.
- Sever, M. (2023). *The Transformative Role of Play In/For Public Spaces* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University (Turkey)).
- Sitorus, R. W., Siregar, K. P., & Sari, R. I. (2025). The Role of Play Based Learning in Early Childhood Development. *Educia Journal*, 3(1), 1-14.
- Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M., & van der Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 46.
- Stagnitti, K., Bailey, A., Hudspeth Stevenson, E., Reynolds, E., & Kidd, E. (2016). An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 389-406.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *Advances in Discourse Processes*, 2, 53-120.
- Uncapher, M. R., Lin, L., Rosen, L. D., Kirkorian, H. L., Baron, N. S., Bailey, K., ... & Wagner, A. D. (2017). Media multitasking and cognitive, psychological, neural, and learning differences. *Pediatrics*, 140(Supplement_2), S62-S66.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Pasek, K. H., ... & Whitebread, D. (2017). Learning through play: A review of the evidence.

BÖLÜM 2

OYUN TEMELLİ DİL GELİŞİMİ VE PİAGET VE VYGOTSKY ÜZERİNDEN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Caner GÜNER

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rekreasyon Anabilim Dalı

canerguneer@gmail.com

 0009-0002-4526-757X

Hakan AKDENİZ

Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Rekreasyon Bölümü

hakanakdeniz@gmail.com

 0000-0001-8171-1821

1. GİRİŞ

1.1. Problemin Tanımı ve Gerekçe

Dil gelişimi, bireylerin bilişsel gelişimine en büyük katkısı sağlayan kilit alanlardan biridir (Ateş, 2013). Bu sürecin temel dinamiklerinden biri ise oyundur. Oyun; amaçlı veya amaçsız olabilen, çocukların eğlenmelerini sağlamanın yanı sıra gelişimlerini de destekleyen öğrenmeye dayalı temel bir yaşam biçimi olarak ele alınabilmektedir (Bardak, 2018; Öztürk, 2010). Oyunlar sayesinde çocuklar; duygu, düşünce ve isteklerini ifade edebilmekte, iç dünyalarını sergileyebilmekte (Başal, 2007), farklı rollere girebilmekte ve yaparak-yaşayarak öğrenebilmektedirler (Kaplan, 2021). Oyun, çocukların yaşam kalitelerine de olumlu yönde katkılar sağlamaktadır (Ahmed vd., 2023; Foley, 2008). Bunların yanı sıra oyunlar aracılığıyla çocukların fiziksel, duygusal ve dil gelişimleri desteklenmektedir (Annet, 2024; Kayabaşı ve Günindi, 2016).

Piaget'ye göre çocuk, bilgiyi çevreyle etkileşim kurarak aktif biçimde yapılandıran bir bireydir. Dil gelişimi de çocuğun bilişsel gelişim düzeyine bağlı olarak ilerlemekte; özellikle sembolik oyunlar, çocuğun zihinsel temsiller oluşturmalarını ve dili bu temsiller aracılığıyla kullanmasını desteklemektedir. Piaget, oyunu çocuğun gerçekliği özümleme (assimilation) sürecinin bir ürünü olarak ele almakta ve oyunun, çocuğun bilişsel şemalarının gelişimine paralel biçimde evrildiğini savunmaktadır (Erdener, 2009). Bu yaklaşımda dil, bilişsel gelişimin bir sonucu olarak görülmekte; oyun ise bu bilişsel yapılanmanın doğal bir yansıması olarak değerlendirilmektedir

Vygotsky ise dil gelişimini bireysel bilişsel süreçlerden ziyade sosyal etkileşimler temelinde ele almıştır. Ona göre oyun, çocuğun toplumsal rolleri deneyimlediği, dili

sosyal bağlamda kullandığı ve yakınsal gelişim alanı içerisinde yeni beceriler kazandığı önemli bir etkinliktir. Vygotsky, özellikle dramatik ve kurallı oyunların, çocuğun dili daha üst düzeyde kullanmasına olanak sağladığını ve dilin düşüncenin gelişiminde belirleyici bir araç olduğunu vurgulamaktadır (Erdener, 2009).

Alan yazın, oyunun dil üzerindeki bu olumlu etkisini kabul etmekle birlikte, bu ilişkinin altında yatan bilişsel ve sosyo-kültürel mekanizmaların Piaget'nin yapılandırmacılığı ve Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı arasındaki karşılaştırmalı ve sentezleyici bağlamda incelenmesinde derinlik eksikliği bulunmaktadır (Erdener, 2009; Atak, 2016). Özellikle, iki kuramcının temel ilkeleri, oyun sınıflandırmaları ve dil-biliş ilişkisine dair metodolojik farklılıkları, güncel eğitim uygulamalarına ışık tutacak şekilde sistematik olarak ele alınmalıdır.

1.2. Bölümün Özgün Katkısı, Yaklaşımı ve Yapısı

Bu bölüm, oyun temelli dil gelişimini, Piaget ve Vygotsky'nin kuramsal bakış açılarını derinlemesine karşılaştırarak ve bir araya getirerek mevcut boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bölümün özgün katkısı, Piaget'ye göre oyunun bilişsel şemaları pekiştiren bireysel bir etkinlik olması ile Vygotsky'ye göre oyunun yakınsal gelişim alanını (ZPD) genişleten sosyal bir deneyim olduğu yönündeki farklılıkları eleştirel bir sentezle analiz etmektir. Metodolojik yaklaşım olarak, kuramsal analiz ve alan yazın taraması kullanılarak, her iki kuramın oyun temelli dil öğretimine yönelik potansiyelini birleştiren hibrit bir eğitim modeli (Piaget-Vygotsky Sentezi) önerilecektir.

Bölüm, bu amacına ulaşmak için aşağıdaki alt başlıklarda ilerleyecektir: İlk olarak, temel kavramlar akademik derinlikte tanımlanacaktır. Ardından, kuramsal çerçevede Piaget ve Vygotsky'nin temel ilkeleri, oyun ve dil ilişkisi özelinde ayrıntılı olarak sunulacaktır. Üçüncü kısımda, iki kuramcının oyun-dil ilişkisine dair görüşleri eleştirel olarak karşılaştırılacak ve dördüncü kısımda ise okul öncesi dönem dil eğitimine yönelik uygulama önerileri sunulacaktır.

2. Temel Kavramlar ve Akademik Tanımlar

2.1. Dil Gelişimi

Dil gelişimi, insanların bilişsel olarak gelişimine en fazla katkı sağlayan alanlardan biridir (Ateş, 2013). İletişimin sembollerle ifade edilen kısmı olan dil, çocuğun yaşama

başlamasıyla önce alıcı (anlama), sonra ifade edici (konuşma) şekilde gelişen karmaşık bir süreçtir (Cüceloğlu, 1996).

Nicolopoulou'ya (2004) göre Piaget ve Vygotsky, dil gelişimini açıklarken oyunun rolünü kabul etmekle birlikte, dilin bilişle ilişkisini farklı kuramsal temeller üzerinden ele almışlardır. Bu farklılık, dilin gelişimde sonuç mu yoksa araç mı olduğu sorusu etrafında belirginleşmektedir.

Piaget'ye göre dil gelişimi, bilişsel gelişime bağlı olarak ortaya çıkan bir süreçtir. Çocuk, çevresiyle etkileşim kurarak bilişsel şemalarını geliştirir; dil ise bu zihinsel yapıların bir ürünü olarak şekillenir. Nicolopoulou (2004), Piaget'nin dil gelişimini çocuğun bireysel keşifleri ve bilişsel olgunlaşmasıyla ilişkilendirdiğini vurgular. Bu bağlamda oyun, dil gelişimini doğrudan ilerleten bir araç olmaktan çok, çocuğun mevcut bilişsel yapıları pekiştirdiği bir etkinliktir. Piaget'nin "benmerkezci konuşma" kavramı da, çocuğun sosyal iletişimden ziyade kendi bilişsel süreçlerine odaklandığını ve bu konuşma türünün bilişsel olgunlaşmayla zamanla ortadan kalktığını göstermektedir (Nicolopoulou, 2004).

Vygotsky'ye göre dil gelişimi ise bilişsel gelişimin temel belirleyicisidir. Nicolopoulou (2004), Vygotsky'nin dili yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, düşüncüyü yapılandıran kültürel bir araç olarak ele aldığını belirtir. Bu yaklaşıma göre çocuk, sosyal etkileşimler yoluyla dili kullanmayı öğrenir ve bu dilsel etkileşimler zamanla içselleştirilerek düşünceye dönüşür. Oyun, özellikle sembolik oyun, çocuğun dil aracılığıyla sosyal roller üstlendiği, kuralları öğrendiği ve Yakınsal Gelişim Alanı içinde bilişsel olarak ilerlediği önemli bir bağlamdır. Vygotsky'nin Piaget'den ayrıldığı temel nokta, "benmerkezci konuşmayı" bilişsel bir eksiklik olarak değil, öz-düzenleme ve içsel konuşmaya geçişin kritik bir aşaması olarak değerlendirmesidir (Nicolopoulou, 2004).

Piaget'e göre dil, bilişsel gelişimin doğal bir sonucu olarak tanımlanmakta; oyun ise çocuğun bilişsel şemalarının oluşumunu ve işleyişini yansıtan temel bir etkinlik olarak ele alınmakta iken Vygotsky'e göre özellikle dramatik ve kurallara dayalı oyunların, çocuğun dili daha gelişmiş ve işlevsel biçimde kullanmasını desteklediğini; dilin ise düşünsel süreçlerin gelişiminde temel bir rol üstlendiğini belirtmektedir (Erdener, 2009).

Nicolopoulou (2004), Piaget'nin dil gelişimini bireysel bilişsel yapıların bir yansıması, Vygotsky'nin ise dili bilişsel gelişimi yönlendiren toplumsal bir araç olarak ele aldığını belirtmektedir. Bu kuramsal ayırım, oyun temelli dil gelişimi çalışmalarında sosyal etkileşimin ve kültürel bağlamın önemini ortaya koymaktadır.

2.2. Sembolik Oyun

Sembolik oyun, gerçek dünyaya ilişkin nesne, kişi veya durumların yerine başka kişi, nesne ve durumların koyularak temsil edilmesi ("mış gibi yapma", hayali oyun) şeklinde tanımlanır (Acarlar, 2001; Alak, 2014). Sembolik oyun, zihinsel sembolizmin öncüllerinden olup, Piaget'ye göre taklitten doğar. Nicolopoulou'nun (2004) çalışmasında, Piaget'in sembolik oyunu bilişsel gelişime bağlı bir temsil becerisi olarak görür ve ikinci aşamada bulunan sembolik oyun, yaşamın ikinci yılı boyunca tasarımlama ve dilin doğuşuyla birlikte görülmektedir. Piaget'e göre "-mış gibi oyun", başlangıçta doğuştan gelen/ bireye özgü oyun sembollerinin (idiosyncratic ludic symbols) kullanımını içeren yalnız bir sembolik etkinliktir. Ortak sembollerin kullanıldığı sembolik oyun, yaşamın üçüncü yılının son dönemlerine kadar ortaya çıkmamaktadır. Piagetci modelde, ilk -mış gibi oyun, kombinasyonları zamanla değişen şu öğeleri kapsamaktadır: a) Bağlamdan uzaklaşmış davranış (örneğin, "boşluk içinde", uyumak, yemek yemek ya da "boş bir kaptan" içmek gibi tanıdık bir davranışta bulunmak)) Kendine göndermede bulunmaktan bir başkasına göndermede bulunmaya doğru değişimler (örneğin, kendisinin uyumak üzere yatması yerine oyuncak ayıyı yatırması). c) İkame nesnelerinin kullanımı (örneğin, bebek yerine bir blok). d) Sırasal kombinasyonlar (örneğin, çocuğun, tek bir eylemi taklit etmek yerine -mış gibi olarak bütün bir senaryoyu kurması).

Buna karşın Vygotsky'e göre oyun daima toplumsal bir sembolik etkinliktir. Oyun tipik bir biçimde tek bir çocuktan fazlasını kapsamaktadır; ve oyun parçalarındaki konular, öyküler ya da roller, çocukların kendi toplumlarının sosyokültürel malzemelerini kavrayışlarını ve oyun amacıyla kullanımlarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla küçük bir çocuk yalnız başına oynadığında bile, Vygotsky bu tür oyunun, oyunun konuları ve parçaları sosyokültürel öğeleri ifade ettiği için önemli bir biçimde toplumsal olduğunu düşünmektedir. Örneğin, çocukların davranışlarına, üstlendikleri roller nedeniyle konulan kısıtlamaları dikkate aldığımızda, bu dolaylı kurallar görünür hale gelmektedir. Çocuklar, "anne" ya da "baba" imiş gibi davrandıklarında, istedikleri herhangi bir

davranışı gösteremezler, kavradıkları kadarıyla annelik ve babalık davranış kurallarını yakalamak ve bu kurallara uymak zorundadırlar. Burada önemli bir bilişsel çaba vardır: "Gerçek yaşamda çocuğun gözden kaçırdığı şey, oyunda bir davranış kuralı haline gelmektedir". Kısacası, -mış gibi oyun ve kurallı oyunlar tek bir ölçeğin iki ucudur ve Vygotsky uzun dönemli oyun gelişimini bu uçlar arasındaki -dolaylı kuralların olduğu doğrudan imgesel bir ortamdan (-mış gibi oyun), doğrudan kuralların olduğu dolaylı imgesel bir ortama doğru (kurallı oyunlar)- dereceli bir hareket olarak görmektedir.

2.3. Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD)

Piaget ve Vygotsky, bilişsel gelişimi açıklarken öğrenme ile gelişim arasındaki ilişkiyi farklı biçimlerde ele almaktadır. Piaget'ye göre bilişsel gelişim, evreler halinde ve büyük ölçüde biyolojik olgunlaşmaya bağlı olarak ilerler. Bu nedenle öğrenme, çocuğun ulaşmış olduğu gelişim düzeyini takip eder. Öğretim süreci, çocuğun içinde bulunduğu bilişsel evreye uygun olarak düzenlenmelidir (Piaget, 1952).

Vygotsky ise bilişsel gelişimin sosyal etkileşimler yoluyla desteklendiğini savunmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenme, gelişimin önünde yer alabilir ve çocuğun bilişsel gelişimini ileriye taşıyabilir. Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı (YGA) kavramı, çocuğun tek başına yapabildikleri ile yetişkin ya da daha yetkin akranların desteğiyle başarabilecekleri arasındaki farkı ifade etmektedir (Vygotsky, 1978).

Bu bağlamda YGA, uygun rehberlik sağlandığında geliştirilebilen dinamik bir alandır. Örneğin, okul öncesi dönemde bir çocuğun tek başına hikâye anlatmakta zorlanması, ancak öğretmenin yönlendirici soruları ve model anlatımıyla hikâyeyi sürdürebilmesi, YGA'nın desteklenmesine örnek oluşturmaktadır. Benzer şekilde, bir çocuğun grup oyunlarında kuralları başlangıçta tek başına uygulayamaması, fakat öğretmen rehberliği ve akran etkileşimiyle kurallara uygun davranış geliştirmesi, YGA'nın sosyal etkileşim yoluyla genişlediğini göstermektedir (Nicolopoulou, 2004).

Sembolik oyunlar da YGA'nın gelişmesinde önemli bir role sahiptir. Çocuğun oyun sırasında sosyal rolleri yetişkin ya da daha yetkin akranların rehberliğiyle üstlenmesi, hem dil becerilerinin hem de bilişsel süreçlerin gelişimini desteklemektedir. Bu süreçte sunulan ipuçları, geri bildirimler ve model davranışlar, çocuğun zamanla bu becerileri bağımsız olarak gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Vygotsky, 1978).

Örneğin, okul öncesi dönemde bir çocuk yapbozu tek başına tamamlayamazken, öğretmenin yönlendirmesiyle parçaları doğru yerleştirebilmektedir. Benzer biçimde, sayıları sıralamakta zorlanan bir çocuk, öğretmenin ipuçlarıyla doğru sıralamayı yapabilmektedir. Bir resmi anlatmakta güçlük çeken bir çocuk, yetişkinin “önce–sonra” sorularıyla olayları daha anlaşılır biçimde ifade edebilmektedir. Sembolik oyun sırasında çocuğun “doktor” ya da “öğretmen” rolünü yetişkinin model olmasıyla sürdürebilmesi, sosyal roller ve dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Ayrıca, daha yetkin bir akranla yapılan grup çalışmaları, çocuğun problem çözme ve kurallara uyma becerilerini artırmaktadır. Bu örnekler, sosyal etkileşim ve rehberlik sağlandığında çocuğun mevcut bilişsel düzeyinin ötesine geçebildiğini ve öğrenmenin Yakınsal Gelişim Alanı içinde gerçekleştiğini göstermektedir (Nicolopoulou, 2004).

Sonuç olarak Piaget, bilişsel gelişimi doğal ve evrensel bir süreç olarak ele alırken; Vygotsky, öğrenmenin uygun sosyal etkileşim ve rehberlik yoluyla gelişimi hızlandırabileceğini savunmaktadır. Yakınsal Gelişim Alanı çerçevesinde sunulan yapılandırılmış destekler, çocuğun potansiyelini ortaya çıkarmakta ve eğitim ortamlarında öğretmenin rehberlik rolünü ön plana çıkarmaktadır (Vygotsky, 1978; Nicolopoulou, 2004).

Vygotsky’nin yakınsal gelişim alanı, sosyal etkileşim yoluyla çocuğun mevcut düzeyinin ötesine geçebileceğini savunurken; Piaget, gelişimin evrelere bağlı olarak kendiliğinden ilerlediğini ve öğrenmenin bu gelişim düzeyini takip ettiğini ileri sürmektedir.

3. Piaget ve Vygotsky Kuramının Doğuşu

Piaget ve Vygotsky’nin kuramsal yaklaşımları, 20. yüzyılın başlarında egemen olan davranışçı öğrenme anlayışının, çocuk gelişimini yalnızca uyarıcı–tepki ilişkileriyle açıklamada yetersiz kalması sonucunda ortaya çıkmıştır. Davranışçı yaklaşımlar, çocuğun zihinsel süreçlerini göz ardı ederken, bu iki kuramcı bilişsel gelişimi daha bütüncül bir çerçevede ele almıştır (Erdener, 2009).

Piaget’nin bilişsel gelişim kuramı, çocuğu bilgiyi pasif olarak alan bir birey değil, çevresiyle etkileşim kurarak bilgiyi aktif biçimde yapılandıran bir özne olarak tanımlar. Piaget, bilişsel gelişimin biyolojik olgunlaşma ile yakından ilişkili olduğunu ve belirli evreler halinde ilerlediğini savunmuştur. Bu yaklaşımda dil, bilişsel yapıların gelişimine bağlı olarak ortaya çıkan bir sonuçtur (Piaget, 1952).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı ise bireysel zihinsel süreçleri merkeze alan yaklaşımlara eleştiri olarak geliştirilmiştir. Vygotsky, bilişsel gelişimin temelinde sosyal etkileşim, kültür ve dilin yer aldığını vurgulamış; öğrenmenin toplumsal bağlamdan bağımsız ele alınamayacağını belirtmiştir. Ona göre zihinsel işlevler önce toplumsal düzeyde ortaya çıkar, daha sonra birey tarafından içselleştirilir (Vygotsky, 1978).

Sonuç olarak Piaget, bilişsel gelişimi daha çok bireysel ve olgunlaşma temelli bir süreç olarak açıklarken; Vygotsky, gelişimin sosyal etkileşim ve kültürel araçlar yoluyla şekillendiğini savunmuştur. Bu farklı bakış açıları, çağdaş eğitim ve oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının kuramsal temelini oluşturmaktadır (Atak, 2016).

3.1. Kuramsal Çerçeve: Piaget ve Vygotsky'nin Oyun ve Dil Gelişimine Karşılaştırmalı Analizi

Piaget'ye kadar çocukların düşünce sistemlerinin yetişkinlerle aynı olduğu ve çocukların “minyatür yetişkinler” olduğu görüşü hâkimken, Piaget çocukların kendilerine özgü bir düşünme biçimine sahip olduklarını savunmuştur (Piaget, 1939, s. 1). Ona göre çocuk muhakemesi yetişkinlerden belirgin biçimde farklıdır. Ancak her yetişkinin bir zamanlar çocuk, her çocuğun da gelecekte yetişkin olacağı düşünüldüğünde, bu farklılığın keskin ve süreklilikten kopuk olması mümkün değildir. Dolayısıyla çocukluktan yetişkinliğe geçişte düşünce biçimlerinin aşamalı bir süreç içinde değişmesi gerekmektedir (Yıldırım 2016).

Piaget, bilişsel gelişimde bireyin doğuştan sahip olduğu özelliklerin belirleyici rol oynadığını savunurken; Vygotsky, bilişsel ilerlemenin esas olarak çevresel koşullara bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Vygotsky'ye göre birey, yakınsal gelişim alanı ve yapı iskelesi gibi kavramlarla da açıklandığı üzere, tek başına sınırlı bir gelişim gösterebilir; asıl anlamlı ve kalıcı gelişim ise sosyal çevrenin sağladığı destekle gerçekleşir. Bu yaklaşım, bilişsel gelişime ilişkin iki karşıt bakış açısını ortaya koymakta ve Piaget ile Vygotsky'nin, çocukların zihinsel gelişimini açıklamada kendi içinde tutarlı fakat birbirinden temelde ayrılan kuramsal çerçeveler geliştirdiklerini göstermektedir (Yıldırım 2016).

Oyunun dil gelişimine etkisini açıklarken Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarının değerlendirilmesindeki amaç bu kuramların, oyunun dil gelişimine hangi süreçlerle

katkı sağladığını açıklar. Piaget oyunu bilişsel olgunlaşma temelli, Vygotsky ise sosyal etkileşim ve destek temelli olarak ele alır.

3.2. Piaget'nin Bilişsel Yapılandırmacılığı ve Dil-Oyun İlişkisi

Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, çocuğun bilgiyi çevresiyle etkileşim kurarak aktif biçimde yapılandığı varsayımına dayanmaktadır. Piaget'ye göre çocuk, dış dünyadan gelen bilgileri olduğu gibi alan pasif bir alıcı değil; deneyimleri doğrultusunda bilişsel yapılar (şemalar) oluşturan ve bu yapıları sürekli yeniden düzenleyen etkin bir özne konumundadır (Piaget, 1952). Bu yapılandırma süreci, özümseme ve uyum mekanizmaları aracılığıyla gerçekleşmekte; bilişsel denge arayışı gelişimin temel itici gücü olarak kabul edilmektedir.

Piaget'nin bilişsel yapılandırmacı yaklaşımı, dil gelişimini de bu bilişsel süreçlerin doğal bir sonucu olarak ele almaktadır. Piaget'ye göre dil, bilişsel gelişimin önünde yer alan bağımsız bir yapı değil; bilişsel gelişimle paralel biçimde ortaya çıkan bir beceridir. Bu bağlamda bilişsel gelişim, dil gelişiminin temelini oluşturmakta; çocuk belirli bilişsel yapılara ulaşmadan dili işlevsel ve anlamlı biçimde kullanamamaktadır (Atak, 2016; Uğurel Şemin, 1984). Piaget, dil ile sözel olmayan bilişsel becerilerin ortak bir sembolik işlev kapasitesinden kaynaklandığını ileri sürerek, dilin bilişsel gelişime bağımlı olduğunu vurgulamaktadır.

Piaget, oyunu da bilişsel gelişimin önemli bir göstergesi ve destekleyicisi olarak değerlendirmiştir. *Play, Dreams and Imitation in Childhood* adlı eserinde oyunları, çocuğun bilişsel gelişim evreleriyle paralel biçimde alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere üç temel kategori altında sınıflandırmıştır (Piaget, 1962). Alıştırma oyunu, duyuşal-motor dönemde tekrar eden hareketler yoluyla çevrenin keşfedilmesini sağlarken; sembolik oyun, işlem öncesi dönemde çocuğun nesneleri zihinsel temsiller aracılığıyla dönüştürebilmesine olanak tanımaktadır. Kurallı oyun ise somut işlemler döneminde mantıksal düşünmenin ve sosyal kuralların içselleştirildiğini göstermektedir.

Bu sınıflandırma içerisinde sembolik oyun, dil gelişimiyle en yakından ilişkili oyun türü olarak öne çıkmaktadır. Sembolik oyun sırasında çocuk, bir nesneyi başka bir nesnenin yerine kullanarak zihinsel temsiller oluşturmakta; bu süreç, dildeki sembolik kullanım

ile paralellik göstermektedir. Ancak Piaget'ye göre bu paralellik, dilin oyunu yönlendirmesinden değil; her iki sürecin de aynı bilişsel temelden beslenmesinden kaynaklanmaktadır (Piaget, 1962). Oyun, çocuğun mevcut bilişsel şemalarını pekiştirdiği, özümseme yoluyla gerçekliği kendi zihinsel yapısına uyarladığı bireysel bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır.

3.3. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı ve Dil-Oyun İlişkisi

Lev S. Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı, çocuğun gelişimini bireysel olgunlaşma sürecinden ziyade, içinde bulunduğu sosyal ve kültürel bağlam çerçevesinde ele almaktadır. Vygotsky'ye göre çocuk, gelişimini çevresel koşullar, toplumsal etkileşimler ve kültür tarafından biçimlendirilen araçlar aracılığıyla sürdürmektedir. Bu araçlar arasında dil, bilişsel gelişimin en temel düzenleyicisi olarak öne çıkmaktadır (Öncü, 1999; Vygotsky, 1978).

Vygotsky, dilin temel işlevinin bebeklik döneminden itibaren iletişim kurmak olduğunu savunmaktadır. Dil, başlangıçta sosyal bir araç olarak ortaya çıkmakta ve çocuğun diğer bireylerle etkileşimini mümkün kılmaktadır. Zamanla bu sosyal etkileşimler, çocuğun bilişsel süreçlerinin yapılandırılmasında belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda öğrenme, büyük ölçüde dil aracılığıyla gerçekleşmekte; çocuk, kültürel bilgiyi dil yoluyla içselleştirerek bilişsel gelişimini sürdürmektedir (Vygotsky, 1978).

Vygotsky'nin kuramında oyun, çocuğun gelişimini destekleyen en önemli bağlamlardan biri olarak ele alınmaktadır. Özellikle sosyal etkileşim içeren oyunlar, çocuğun Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD) içinde yer alan potansiyel becerilerini ortaya çıkarmasına olanak tanımaktadır. ZPD, çocuğun tek başına gerçekleştiremeyeceği ancak bir yetişkin ya da daha yetkin bir akranın rehberliğiyle başarabileceği görevleri kapsayan gelişim alanı olarak tanımlanmaktadır (Vygotsky, 1978). Oyun ortamında sağlanan rehberlik ve destek, iskele kurma (scaffolding) yoluyla çocuğun problem çözme, öz düzenleme ve soyut düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Bodrova & Leong, 2007).

Vygotsky, oyunda çocukların gerçek yaşamın sınırlarını aşarak "kurgu gerçeklik" içinde hareket ettiklerini ve bu süreçte gelişimsel düzeylerinin üzerinde performans sergileyebildiklerini ifade etmektedir. Bu yönüyle oyun, çocuğun bilişsel, sosyal ve dilsel

becerilerinin bütüncül biçimde geliştiği özgün bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Vygotsky, 1978).

Dil gelişimi bağlamında Vygotsky, düşünce ve dilin gelişimini sosyal konuşma, benmerkezci (dışsal) konuşma ve içsel konuşma aşamalarıyla açıklamaktadır. Gelişim süreci, dışsal ve sosyal etkileşimlerden başlayarak bireyin iç dünyasına doğru ilerlemektedir. Çocuğun kendi kendine sesli olarak konuşması, bilişsel süreçlerini düzenlemesine ve davranışlarını kontrol etmesine yardımcı olan önemli bir araçtır (Erdener, 2009). Zamanla bu dışsal konuşma, içselleştirilerek içsel konuşmaya dönüşmekte ve düşünmenin temel bileşeni haline almaktadır.

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramına göre çocuğun öğrenmesi ve gelişimi, başkalarıyla kurduğu sosyal etkileşimler ve kullandığı kültürel araçlar, özellikle dil yoluyla gerçekleşir. Oyun ve dil, çocuğun düşünme becerilerini geliştiren ve öğrenme sürecini destekleyen temel unsurlardır. Bu süreçte yetişkinlerin ve daha deneyimli bireylerin sağladığı rehberlik, çocuğun potansiyelini ortaya çıkarmasına ve gelişimini ilerletmesine yardımcı olur.

3.4. Piaget ve Vygotsky Perspektiflerinin Eleştirel Karşılaştırması

Bu iki kuram, oyun temelli dil öğretiminin iki temel ayağını oluşturur. Piaget, çocuğun dilsel yapıları kendi kendine keşfetme ve içselleştirme önemini vurgularken; Vygotsky, dilin sosyal etkileşim ve rehberlik (iskele kurma) yoluyla öğrenilerek çocuğun potansiyelini aşmasını sağlar. Güncel bir sentez, çocuğun oyun sırasında kendi bilişsel yapılarını kurması (Piaget) ve bu yapıları sosyal iletişim aracılığıyla paylaşmayı öğrenmesi (Vygotsky) için hibrit bir modelin gerekliliğini ortaya koyar.

Özellik	Piaget (Bilişsel Yapılandırmacılık)	Vygotsky (Sosyo-Kültürel Kuram)
Dil-Biliş İlişkisi	Bilişsel gelişim, dil gelişimini belirler. Dil, bilişsel sembolik kapasitenin bir sonucudur.	Dil (kültürel araç), bilişsel gelişimi dönüştürür ve aracılık eder. Düşünce ve Dil eşzamanlıdır (Vygotsky, 1978).
Oyunun Amacı	Bilişsel şemaları pekiştirme, özümleme (asimile etme) ve pratik etme.	Yakınsal Gelişim Alanı'nı (ZPD) genişletme, üst düzey becerileri (kurallar) öğrenme, sosyal roller edinme.
Gelişim Yönü	Bireysel (Bilişsel yapılar) $\rightarrow$ Sosyal (Dil ve oyun).	Sosyal (Etkileşim) $\rightarrow$ Bireysel (İçsel konuşma ve düşünce) (Erdener,
"Benmerkezci Konuşma"	Bilişsel olgunlaşmamışlığın göstergesi; bireyin kendi bilişsel yapısını yansıtır.	Bilişsel fonksiyonları düzenleme aracıdır; içsel konuşmaya geçiş aşamasıdır (Atak, 2016).

Tabloya göre Piaget, dil gelişimini bilişsel gelişimin bir sonucu olarak ele alır. Çocuğun zihinsel yapıları olgunlaştıkça dil ortaya çıkar; dolayısıyla biliş, dilin öncülüdür. Oyun ise çocuğun mevcut bilişsel şemalarını özümleme (asimilasyon) yoluyla pekiştirdiği bireysel bir etkinliktir. Bu yaklaşımda gelişim yönü temelde bireyselden toplumsala doğrudur. Piaget'nin "benmerkezci konuşma" kavramı da çocuğun henüz sosyal bakış açısını kazanamadığını, bilişsel olgunlaşmanın tamamlanmadığını gösteren bir özellik olarak değerlendirilir.

Buna karşılık Vygotsky, dili yalnızca bir ifade aracı değil, bilişsel gelişimi dönüştüren kültürel bir araç olarak görür. Dil ve düşünce karşılıklı etkileşim içindedir ve gelişim sürecinde eşzamanlı ilerler. Oyun, çocuğun Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD) içinde daha yetkin bireylerle etkileşim kurarak yeni beceriler kazandığı, kuralları ve sosyal rolleri öğrendiği temel bir öğrenme alanıdır. Gelişim yönü toplumsaldan bireysele doğrudur; sosyal etkileşimler zamanla içselleştirilerek bireysel düşünceye dönüşür. Bu bağlamda benmerkezci konuşma, Vygotsky'ye göre bir eksiklik değil, bilişsel düzenleme ve içsel konuşmaya geçişin doğal bir aşamasıdır.

Sonuç olarak tablo, Piaget'nin gelişimi daha çok bireysel ve olgunlaşma temelli, Vygotsky'nin ise sosyal etkileşim ve kültürel aracılık temelli açıkladığını göstermektedir.

Bu farklılıklar, özellikle oyun temelli dil gelişimi ve eğitim uygulamalarında hangi kuramsal çerçevenin benimseneceğini doğrudan etkilemektedir.

4. Uygulama ve Tartışma: Oyun Temelli Hibrit Dil Öğretim Modeli

4.1. Piaget-Vygotsky Sentezine Dayalı Uygulama Önerileri

Oyun temelli dil öğretimi, ne yalnızca bireysel keşif (Piaget) ne de yalnızca sosyal aktarım (Vygotsky) üzerine kurulmalıdır. Optimal gelişim için her iki kuramın güçlü yönlerini birleştiren bir Hibrit Eğitim Modeli gereklidir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001).

- **Bireysel Keşif Alanı (Piaget'nin Alanı):** Öğretmen, çocuklara yeterli süre tanıyarak ve çeşitli oyun materyalleri sunarak serbest oyun ortamları oluşturmalıdır. Özellikle sembolik oyun araçları, çocuğun kendi hızında ve kendi yönlendirmesiyle bilişsel şemalarını yapılandırmasına ve dilsel sembolizmi geliştirmesine olanak tanır. Bu süreçte çocuk, çevresiyle etkileşim içinde deneyim yoluyla anlam üretir; dil gelişimi ise bilişsel olgunlaşmanın doğal bir sonucu olarak ortaya çıkar.
- **Sosyal İnşa Alanı (Vygotsky'nin Alanı):** Öğretmen ya da daha yetkin bir akran, çocuğun oyununa bilinçli biçimde katılarak iskele kurma (scaffolding) sürecini destekler. Örneğin “evcilik oyunu” gibi sembolik oyunlarda yetişkin, oyunun kurgusal bağlamı içinde daha karmaşık sözcükleri ve uzun cümle yapılarını modelleyerek çocuğun yakınsal gelişim alanını (ZPD) genişletir. Bu tür sosyal etkileşimler, dilin toplumsal etkileşim yoluyla içselleştirilmesini sağlayarak bilişsel gelişimi destekler (Bodrova ve Leong, 2007).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, oyun temelli dil gelişimi Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığı ve Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı çerçevesinde ele alınmış; oyunun dil gelişimine katkısı bireysel ve sosyal boyutlarıyla bütüncül bir perspektiften incelenmiştir. Alan yazın taraması ve kuramsal çözümleme sonucunda, oyunun dil gelişiminde yalnızca destekleyici bir araç değil, bilişsel ve toplumsal süreçleri eş zamanlı harekete geçiren temel bir gelişim ortamı olduğu ortaya konmuştur.

Piaget'nin yaklaşımı, oyunun çocuğun bilişsel şemalarını yapılandırmasına olanak tanıyan bireysel bir keşif alanı sunduğunu ve dil gelişiminin bu bilişsel olgunlaşmanın doğal bir sonucu olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Özellikle sembolik oyunlar aracılığıyla çocuk, gerçekliği zihinsel temsiller yoluyla yeniden üretmekte ve dili bu

temsillerin bir ifadesi olarak kullanılmaktadır. Vygotsky'nin sosyo-kültürel yaklaşımı ise oyunu, dilin sosyal etkileşim yoluyla içselleştirildiği, yakınsal gelişim alanının etkin biçimde kullanıldığı dinamik bir öğrenme ortamı olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda yetişkin ya da daha yetkin akran rehberliği, çocuğun dilsel ve bilişsel kapasitesini mevcut düzeyinin ötesine taşıyan kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Çalışmanın temel sonuçlarından biri, oyun temelli dil gelişiminin ne yalnızca bireysel bilişsel yapılandırma ne de yalnızca sosyal aktarım süreçleriyle açıklanabileceğidir. Piaget ve Vygotsky'nin kuramları birbirine karşıt yaklaşımlar olmaktan ziyade, bir araya getirildiklerinde dil gelişimini daha kapsamlı biçimde açıklayabilen tamamlayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Bu doğrultuda önerilen Piaget-Vygotsky sentezine dayalı hibrit model, çocuğun oyun sırasında hem bireysel keşif yoluyla bilişsel yapılarını inşa etmesini hem de sosyal etkileşim ve rehberlik aracılığıyla bu yapıların dilsel olarak zenginleşmesini mümkün kılmaktadır.

Eğitim uygulamaları açısından bakıldığında, oyun temelli dil gelişimini desteklemek amacıyla öncelikle öğrenme ortamlarının yapılandırılması gerekmektedir. Okul öncesi ve erken çocukluk eğitiminde, çocuklara serbest oyun için yeterli zaman tanınmalı; sembolik oyun materyalleri (dramatik oyun köşeleri, tematik materyaller, açık uçlu nesneler) öğrenme ortamlarının temel bileşenleri hâline getirilmelidir. Bu tür ortamlar, Piaget'nin vurguladığı bireysel keşif ve anlamlandırma süreçlerini desteklemektedir.

Bununla birlikte öğretmenin rolü, yalnızca gözlemci olmakla sınırlı kalmamalı; Vygotsky'nin öngördüğü biçimde, çocuğun oyununa gerektiğinde bilinçli ve amaçlı biçimde katılarak rehberlik sağlamalıdır. Öğretmenler, oyun sırasında çocuğun kullandığı dili genişletmeli, yeni sözcükler ve daha karmaşık cümle yapıları modelleyerek yakınsal gelişim alanını desteklemelidir. Bu rehberlik, doğrudan öğretimden ziyade, oyunun doğal akışı içinde gerçekleştirilen iskele kurma uygulamalarıyla yürütülmelidir.

Ayrıca eğitim programlarında oyun, ikincil ya da serbest zaman etkinliği olarak değil, planlı bir öğrenme stratejisi olarak ele alınmalıdır. Dil kazanımları, oyun temelli etkinliklerle ilişkilendirilerek programlara entegre edilmeli; dramatik oyunlar, hikâye canlandırmaları ve kurallı oyunlar dil gelişimini destekleyen temel araçlar olarak kullanılmalıdır. Öğretmen yetiştirme programlarında ise oyun temelli öğrenme, Piaget

ve Vygotsky kuramları bağlamında ele alınmalı; öğretmen adaylarının bu kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürebilecek yeterlilikler kazanmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2001). Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ve Dil Bozukluklarıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(01). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000059
- Ahmed, S., Khan, D. S., & Mehmood, A. S. (2023). Let them play: A systematic review investigating the benefits of free play in emotional development of children. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 3(4), 509-520. <https://doi.org/10.48112/aessr.v3i4.660>
- Alak, G. (2014). Otizmli çocuklarda sembolik oyunun dil gelişimi ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 45-59. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000198
- Annet, K. A. (2024). The role of play in early childhood education: Balancing fun and learning. *Eurasian Experiment Journal of Arts and Management (EEJAM)*, 5(3), 31-34.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. YAPA.
- Atak, H. (2016). Piaget ve Vygotsky'nin Kuramlarında Çocukların Toplumsallaşma Süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 163-176.
- Ateş, E. (2013). *Yaşamın ilk beş yılında dil gelişiminde görülen temel aşamalar* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Bardak, M. (2018). Oyun temelli öğrenme. A. Gürol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları* içinde (s. 207-230). Efe Akademi.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye'de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-266.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları* (6. bs.). Remzi Kitabevi.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Foley, P. (2008). Introduction. J. Collins & P. Foley (Ed.), *Promoting children's wellbeing: Policy and practice* içinde (s. 1-8). Policy.
- Kaplan, Z. (2021). Oyun tekerlemelerinin işlevsel özellikleri. *Karabük Türkoloji Dergisi*, 3(3), 67-84. <https://doi.org/10.7596/katud.20102021.005>
- Kayabaşı, O. A. & Günindi, Y. (2016). Çocuk oyunlarında tekerlemenin yeri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13), 19-30.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Oral, Ö., & Tekin, U. (2019). 3-6 Yaş Arasındaki Çocukların Dil Gelişimi ve Oyun Oynama Becerileri Üzerinde Televizyon İzleme Alışkanlıklarının Etkisi: Vaka Analizi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 5(2), 187-214.
- Öncü, T. (1999). Lev s. Vygotsky'nin Gelişim Kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1-2), 227-236.
- Öztürk, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Eğiten Kitabevi.
- Şepitci Sarıbaş, M., & Sarıbaş, M. (2024). Sözlü ve tekerlemeli geleneksel çocuk oyunlarının okul öncesi dönem çocuklarının sesbilgisel farkındalıklarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(1), 1032-1055. <https://doi.org/10.37217/tebd.1641847>
- Uğurel-Şemin, R. (1984). *Gençlik Psikolojisi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

BÖLÜM 3

REKREATİF BİR FAALİYET OLARAK DRAMATİK OYUN

Mehmet Şerif ÇUBUK

Öğretim Görevlisi, Dicle Üniversitesi, mserif.cubuk@dicle.edu.tr

 0000-0001-8500-6695

GİRİŞ

İnsanoğlu tarih boyunca felsefe yapmış, birbiriyle yarışmış, sanat eseri üretmiş, yasalar yapıp toplumları erki altına almış, şiir yazmış, söz yarışı yapmış, ritüeller, mitler, söylenceler, ağıtlar oluşturmuş, inanma gereksinimi duymuş ve bu duygusunu tapınma törenleriyle pekiştirmiştir. Bütün bu insan faaliyetlerinin temel dürtüsünün “oynama isteği”nden kaynaklandığını söyleyebiliriz (Tekerek, 2006).

Hollandalı filozof ve tarih profesörü Johan Huizinga’ya (1872-1945) göre insanların ilk büyük faaliyetleri oyunla iç içedir. Bu büyük faaliyetlerden ilki, öğrenmek, emretmek ve iletişim kurmak için insanın icat ettiği dildir. İnsan, dil vasıtasıyla eşyaları ayırıp tanımlar ve bir tek kelimeyle onları adlandırır. Diğer bir deyişle “şeyleri zihin alanına kadar yükseltmektedir.” Zihin, dilin yaratıcısı olarak oyun oynar ve bu sırada madde ile düşünülen şey arasında gidip gelir. Soyut bir şeyin ifade edilmesinde bir simge bulunur ve simgeler kelime oyunlarını kendi içinde barındırır. Böylelikle insanlık, doğa evreninin yanında hayal ürünü olan başka bir evreni, yani “varoluş ifadesini” inşa eder (Huizinga, 1995, s. 22). Dolayısıyla oyun, insanın var olmak için doğuştan getirdiği belki de en temel itkidir, diyebiliriz.

Dramatik oyun ise genel bir ifadeyle söylemek gerekirse “yaşamı daha iyi anlayabilmek için onu taklit etmek, oynamaktır.” Dramatik oyun oynarken kişi başka biriymiş gibi davranır, yani -miş gibi yapar. Bu süreç taklit, rolle özdeşleşme ve dönüştürme eylemlerini içinde barındırır. Bu yolla kişi, özgür oyun alanında kendisi için bir çevre yaratır. Kendine kurduğu bu hayal dünyasında olaylara anlam verebilmek için kişileri veya nesneleri taklit eder. Kişi başka birinin yerine geçmiştir ve bu süreç onun kendini keşfetmesini ve dolayısıyla başkalarını daha iyi anlamasını sağlar (Polisini, 1989, s. 41, akt. Sağlam, 2003).

Dramatik oyunun bu kazanımlarını elde etmek için boş zamana ihtiyaç vardır; çünkü boş zaman zorunluluklardan arınmış ve kişinin tercihlerini özgürce kullanabileceği bir zaman dilimidir. Bu yüzden ki *“boş zaman, alternatif bir var olma durumu sunar”* (Kılbaş, 2010, s. 5-6). Dramatik oyun, sanatsal rekreasyon alanına giren bir faaliyettir. (Çubuk, 2020).

Görüldüğü gibi dramatik oyunlar, insanın var oluş amacını gerçekleştirebilmesi için önemli bir faaliyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanatsal rekreasyon alanında dramatik oyunların, rekreasyon disiplini için önemine geçmeden önce, oyun kavramını ayrıntılı bir şekilde incelememiz yerinde olacaktır.

Oyun

Oyun kelimesi Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde *“yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence”* olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü). Antik Roma’da ise oyun kavramı ‘Ludus’ olarak karşımıza çıkmaktadır. Ludus, ‘oyun’ ve ‘spor’ anlamlarında kullanılmış ve rekreasyonun bir türü olarak görülmüştür (Glare, 1982, s. 1153).

Huizinga’ya göre oyun önce gönüllü bir faaliyettir. Zoraki bir oyun, oyun olmaktan çıkar. Bu yüzden ki oyun boş zamanda yapılır (And, 1972, s. 71). Oyunun ikinci bir özelliği de özgürlüğü içinde barındırmasıdır. Bu durum, oyunu günlük yaşamdan ayrı bir yere koymamız gerektiğini bizlere gösterir. Oyun günlük hayattan geçici olarak çıkar ve kendi düzeninin içine girer. Kişi oyun oynarken bu sanal düzenin içinde olduğunun farkındadır; bu sebeple oyunda çıkar amacı güdülmez. Ödül olarak günlük yaşamda istenilen birtakım isteklerin ve maddi kazançların karşılanması söz konusu değildir. Dolayısıyla oyun, günlük hayata bir ara verıştır (And, 2003, s. 28).

Alman filozof Friedrich Froebel oyunu *“insanın kendisini ifade etmenin en üst düzeyi”* olarak tanımlamıştır. Ona göre oyun, insanın en pak ve en ruhani olduğu andır. Kendi iradesiyle yorulana kadar oynayan çocuk, bunun çıktısı olarak dürüst ve kararlı yapı bir geliştirecek ve kendisi ile birlikte başkalarının refahı için de kendi benliğini feda edebilmeyi öğrenecektir (Torkildsen, 1999, akt. Ardahan, 2018, s. 38). Friedrich Shiller (1759-1805)’a göre ise *“insan, sözcüğün tam anlamıyla insan olduğu yerde oynar ve o, ancak oynadığı yerde tam insandır.”* Oyun, güzel sanatların ve daha zor bir sanat olan *“yaşam sanatı”*nın bütün özelliklerini içinde barındırır (Shiller, 1965, s. 76-77). Oyun, insana armağan edilen estetik algılama yeteneğinin en asil unsurlarını oluşturan ritim ve

armoniyeye sahiptir (Huizinga, 1995, s. 25). Huizinga'ya göre "oyun, anlam bakımından zengin bir işlevidir." Oyunun bizzatı içinde, hayatın ihtiyaçlarını aşan ve eylemi anlamlı hale getiren özgür bir unsur oynar. Oyunlar, anlam taşıyan faaliyetlerdir (Huizinga, 1995, s. 18).

Oyunu kısaca tanımlamak gerekirse, özgürce ve bir amaç için katılım sağlanan fakat katı kuralları olan, belirlenmiş zaman ve mekân sınırları bulunan, coşku duygusu ile birlikte sıradan hayattan sıyrılıp "başka türlü olmak" (mimesis) durumunun eşlik ettiği bir faaliyettir, diyebiliriz. Bu tanımdan yola çıkarak söylenebilir ki beceri, zekâ, güç ve şans gösterileri de oyun kategorisine dahildir. Bu oyun kategorisi, yaşamın temelini oluşturan ruhsal unsurlardan biri olarak kabul edilebilir. (Huizinga, 1995, s. 53). Burası önemlidir ki oyun 'mimesis' ile başlar ve 'katharsis'e ulaşana dek devam eder; fakat 'katharsis'e ulaşabilmenin ön şartı, oyun kişilerinin, eylemleri taklit etmesidir. Bahsini ettiğimiz bu unsurlar oyunu oyun yapan unsurlardır (Yıldır, 2023, s. 23).

Huizinga'ya göre oyunun iki temel işlevi vardır: Bir amaç için oynamak ya da bir şeyi başka bir şeye benzetmek, yani *mimesis*. Buradan yola çıkarak oyun ya sıradan bir yarıştırmak ya da bir nesneyi veya kişiyi başka bir şeye benzetmek için yarıştırmak, diyebiliriz. Mimesis (taklit) tarzı oyunlar bir gösteridir; böylece seyirciye yönelik yapılır. Türkçede oyunun anlam zenginliği geniş olduğundan, diğer oyun türleriyle karışmaması için bu tür oyunlara 'seyirlik oyun' denilmektedir. Huizinga *mimetik* eylemin insan hayatındaki önemini daha iyi vurgulamak adına Antik Yunan'dan örnekler verir. Yapılan mevsimlik törenler, süremlerin dönüşümü, takımyıldızların hareketleri, tarımsal mahsulün olgunlaşma evresi, hayvan ve insanların doğumu, yaşaması ve ölümü gibi sahneler hep benzetme yapılarak oynanırdı. O zamanlarda insanlar, bu tür oyunları oynayarak bir tür ilkel hükümete sahip oluyorlardı. Kralı güneş temsil ederdi, Güneş'in hareketi Kral'ın hükümlerinin seyrini gösterirdi. Kral, ömrü boyunca Güneş'i canlandırıyor ve nihayetinde Güneş'in kaderini Kral da yaşıyor ve kendi halkı tarafından öldürülüyordu. Bu tür bir oyun, çocukların ve hayvanların oynadığı oyunlardan farklı değildir (And, 2003, s. 30).

Dolayısıyla mimesis (taklit), yani dramatik oyunlar, ilk insanların hayatı ve tabiatı öğrenmek ve keşfetmek için kullandıkları belki de ilk etkinlik olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Nitekim insanlar gibi hayvanlar da hayata oyun oynayarak başlarlar ve bunu severek yaparlar. Yeni doğmuş köpeklerin birbirlerine dalaşması, hayvan

oyunlarının en basit örneğidir. Oyun çeşitleri canlıların zekâ düzeyiyle doğru orantılıdır. Zekâ ne kadar gelişmişse oyunlar da o derece karmaşık bir hal alır. İnsan tabiatı itibariyle bir *homo ludens*'dir, yani oynayan insandır. İlk insanların doğayı tanıması, keşfetmesi, bilgi üretmesi ve sanat yapmasının kökeninde oyun vardır ve oyunla başlamıştır. İlkel insanı vareden kültürün bizzatı kendisi oyundur. Uygarlık tarihi ilerledikçe *homo ludens*'e ek olarak *homo sapiens* (düşünen insan) de eklenmiştir. Antik dönemden arkaik döneme doğru gelindikçe fark; oyunun, metafizik bir hal almasıdır. Felsefede ve münazaralarda, sorgulama ve cevap arama amacı içinde bilgi ve düşünce alışverişine evrilmesidir. Bu durum, oyunu entelektüel seviyeye yerleştirmemiz gerektiğini bizlere gösterir. Bu seviyede oyun artık bir "*fikir cimnastiği*", yani denilebilir ki "*düşüncenin oyunu*" haline bürünmüştür. Sanayi devriminden sonra *homo faber* diye tabir edilen çalışan insan ortaya çıkmıştır. Fakat sanayinin ve teknolojinin gelişimi, insanı, henüz farkında olmadığı birtakım açmazlara sürüklemiştir. Gerek fen bilimleri gerek teknik gerektiren işler gerekse sanayi alanında çalışan insanların çoğu, içlerinde var olan *homo ludens* ile ve *homo sapiens* ile aralarındaki bağı koparmışlar ve kısır döngü içinde kaybolmaya başlamışlardır. Bu girdaptan kurtulan azınlık bir kesim, yazı ve sanatla uğraşmaya başlamışlardır. Nitekim oyun ve düşünce, yaratıcı sanatın kökeninde mevcuttur. Fen bilimleriyle uğraşan ya da teknoloji alanında çalışan küçük bir kesim insan sanatla bağlarını koparmamıştır ve bu yüzden sanatsal yaratıcılık faaliyetlerinden çok şey öğrenmişlerdir. Bu insanlar çağının önde gelen mucitleri ve kaşifleri olmuşlardır. Örnek vermek gerekirse Görelilik kuramının mucidi Albert Einstein keman çalmasıyla bilinir; Albert Schweizer ise çello çalardı. Uzay fiziğini bulan Heisenberg bir piyanistti, bir kimyager olan Madam Curie ise aynı zamanda bir müzisyendi (Nutku, 1998, s. 14-15).

Oyunlar amaçlarına göre, yapısına göre, kökenine göre ve içeriğine göre olmak üzere birçok açıdan sınıflandırılmıştır. Biz bu çalışmada Fransız filozof Roger Caillois'in (1913-1978) oyunları yapısına göre ele alışına değineceğiz. Caillois, oyunları yapısına göre dört ana başlık altında toplamıştır:

- **Agon (rekabete dayalı oyunlar):** Oyunun sonu ön paradoksal ve ön görülemezdir. Şans faktörü devrededir. Rakiplerin şansları eşit seviyededir. Rekabet ve ideal kurallar, yarışın nesnesidir.

- **Alea (şans oyunları):** Para faktörü, şans faktöründen daha etkili bir durumdur. Bu sebeple zayıf insanların tercih ettiği oyunlardır.
- **Mimicry (taklit oyunları):** Oyun sadece rol yapmayı ya da role bağlı kalmayı değil; aynı zamanda kurgusal bir kişiyi canlandırmayı da içerir. Oynayan kişi, oynadığı süre boyunca kendi benliğini unutur ve başka bir karakteri taklit eder.
- **Ilinx (heyecan verici oyunlar):** Bu tür oyunlarda insan ekstrem bir deneyim arar; yani kendinden geçmek ister (Caillois, 2015: 37-50).

Görüldüğü gibi dramatik oyun, yani başka bir kılığa girerek oynamak, mimicry kategorisine girmektedir. Oyunun insan varoluşu için önemini felsefi bir düzlemde ele aldığımıza göre, artık dramatik oyunların ayırt edici özelliklerine ve rekreasyon disiplini için nasıl bir öneme sahip olduğuna değinebiliriz.

Rekreasyon Bağlamında Dramatik Oyunların Önemi

İngilizce’de ‘dramatic’ olarak geçen kavram “*dikkat çekici, etkileyici, abartılı*” anlamlarını kazanmış ve bir tiyatro terimi olarak kullanılmıştır (Phillips, 2012: 234). Dramatik kavramı Türkçe’ye, Fransızca ‘dramatique’ kelimesinden türetilmiş ve “*içerisinde çatışma ve gerilim unsurları içeren, insan ilişkileri ile gelişen yapıt, vaka*” anlamlarında kullanılmıştır (TDK). Bu bakımdan dramatik bir durum, içinde mutlaka karşıtlık ve çatışma barındırmalıdır ve ortaya çıkarılan performans ya da ürünün bu karşıtlıktan doğması gerekir (Çubuk, 2020, s. 25, 26).

Dramatik oyunlar yalnızca sözlü performanstan ibaret değildir; aynı zamanda yazılı olan dramatik oyunlar da vardır. Dramatik oyunların yazılı türleri, Antik Yunan uygarlığından bu yana gelen tragedya geleneğinden modern zamanlara kadar yazılmış olan tiyatro metinlerini içerir. Bu metinler, Aristoteles’in Poetika adlı eserinde kuramlaştırılan dram sanatı ilkelerine göre yazılmıştır. Dramatik oyunların sözel türleri ise kişilerin kendi aralarında oynadığı taklit oyunlarıdır. Bu tür oyunlar canlı performansa dayalı oyunlardır. İçeriğinde doğaçlama, rol yapma, dramatizasyon vb. tekniklerin bulunduğu, söz, hareket ve taklit içeren her tür insan faaliyetidir (Tekerek, 2006).

Dramatik oyun esnasında, rol oynayan kişiler arasında birinci ve ikinci tekil şahıs ilişkisi kurulur. Dramatik oyunda, oyuncular, diyalog şeklinde konuşurlar ve her diyalog

akışında bir 'sen-ben' ilişkisi mevcuttur. Oyun kişisi bir 'konuşan-ben' olur, bir de 'dinleyen-ben' olur (Elam, 1991, s. 139).

Bununla birlikte Gavin Bolton'a göre dramatik faaliyetin karakteristik özelliği; eylem-nesne birliğinin anlamdan ayrı olmasıdır. Ona göre çocuk elinde tuttuğu sopayı defalarca fırlatırsa sadece oyun oynar ama bu eylemi gerçekleştirdiği sırada elindeki sopanın mızrak, kendisinin de Robin Hood olduğunu hayal ederse, bu dramatik bir eyleme dönüşür. Bunun sebebi eylemi yapan öznenin bir çocuk olmasıdır. Bu durumda nesne sopadır, eylem ise sopanın fırlatılmasıdır; böylece yapılan eylem ve kullanılan nesne, üretilen anlamla sıkı bir ilişki içindedir. Bu rolde eylemi yapan özne, yani çocuk, eylemi yapanın, yani kendisinin zihninde başka biri olmuştur ve yapılan eylem ile birlikte nesne de farklı bir anlam kazanmıştır; yani eylem farklı bir biçimde anlamlandırılmıştır. Gavin Bolton bu etkinliği kısaca şöyle tanımlar: " *Bulunulan ortamdaki eylem ve nesneleri kullanarak ortamdaki bağımsızlaştırılmış bir anlam yaratmak.*" (Bolton, 1986: 139, akt. Sağlam, 2006: 90-91).

Öte yandan Aristoteles, Poetika adlı kült eserinde dramatik olanı, tragedyanın tanımı ve işlevi içinde açıklamıştır. Tragedya sözel olmaktan ziyade hareket olarak taklit etmektir; bir eylem söz konusudur ve seyirciyi tutkularından arındırmak (katharsis) amaçlanır ve böylece gereksiz hırslarından arınmış olan insan mutlu olur. Burada ezgili bir dil kullanılmalıdır. Taklit unsuru doğal olarak eylem içerdiği için görsel düzen kesinlikle bulunmalıdır (Aristoteles, 2016: 15). Dolayısıyla taklit oyunları olan dramatik oyunların, rekreasyonun en temel amaçlarından biri olan yaşam doyumuna ulaşma amacına hizmet ettiğini görmekteyiz.

Bu yüzden ki dramatik oyun (mimesis), bütün niteliklerini boş zaman içinde kazanır. Somutlaştırma-yansıtma-rol yapma gibi unsurların koordineli bir şekilde aynı anda kullanılmasıyla karşımıza çıkan dramatik oyun, kişinin soyutlama becerisini geliştiren bir faaliyettir. Somutlaştırma-yansıtma-rol yapma, yedi yaşına kadar olan çocukların kişisel gelişimine yaşamı boyunca katkı sunan faaliyetler bütünüdür. Bebekler, çocuklar ve hamile kadınlar üzerinde yapılan gözlemlere dayanarak, bahsini ettiğimiz bu faaliyetlerin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerin gelişimine göz ardı edilemez katkıları vardır (Jennings, 2011, s. 17, akt. Çubuk, 2020). Dolayısıyla Dramatik oyunlar, katılımcısına özgüven kazandırarak kişinin toplumsal yaşantısının sağlıklı bir hal alması açısından ayırt edici bir özelliğe sahiptir (Çubuk, 2020).

Alfred de Grazia (1919-2014)'ya göre boş zaman bir var olma durumudur (*state of being*), yani insanın var olması için gerekli ön koşuldur (*a condition of man*) (de Grazia: 1962: 5, akt. Rojek, Shaw, Veal, 2006, s. 185). Huizinga boş zamanın her şeyin başı olduğuna inanır. Ona göre boş zaman çalışmaya tercih edilebilir ve çalışmanın amacı olmalıdır (*telos*) (Huizinga, 1995, s. 217).

Rekreasyon ise, boş zamanlarda kişinin gönüllü olarak katılım sağladığı her türlü faaliyete yönelik gelişen deneyimlerdir (Kılbaş, 2010, s. 1). Kavram, Oxford Latin sözlüğünde '*process of restoring*' (*restorasyon süreci*) olarak tanımlanır (Glare, 1982, s. 1746). Restorasyon kelimesi Türkçe'de "*orjinalini bozmadan düzeltmek, ilk durumuna getirmek*" anlamına gelir (TDK). Dolayısıyla rekreasyon, kişiyi ilk haline getiren, yani **özüne döndüren** bir kavram olarak karşımıza çıkar (Çubuk, 2020).

Bu yüzden ki rekreatif faaliyetlerin nihai hedefi, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağı olan '*kendini gerçekleştirme*' aşamasıdır. (Karaküçük, Akgül, 2016, s. 77).

- Kendini Gerçekleştirme
- Saygınlık İhtiyacı
- Sevgi ve Aidiyet
- Güvenlik İhtiyacı
- Fizyolojik İhtiyaçlar. (McLeod, 2025, s. 1)

O halde rekreasyon; "*insanın bilişsel ve ruhsal gelişimini sağlayan, ona var olduğunu hissettiren, kendi gerçeğini bulmasını sağlayan, farkındalık yaratmayı amaçlayan aktiviteler bütünüdür. Başka bir ifadeyle rekreasyon, insanların nasıl mutluluğa erişeceğine, bu elde edilen ruhsal hazzı nasıl kalıcı hale getireceğine, sürdürülebilir yaşam doyumunu nasıl elde edecekleri üzerine çalışmalar yapılan bir bilim dalıdır*" (Çubuk, 2020).

Rekreasyon türlerini Karaküçük ve Akgül (2016) altı ana başlık altında toplamıştır:

- **Dinlenme Amacıyla Yapılan Rekreasyon Aktiviteleri:** Boş zaman dinlenmek, yani beden ve ruh sağlığının devam ettirilmesi veya korunması için kullanılır. Yapılan etkinlikler buna yöneliktir.

- **Kültürel Amaçlı Yapılan Rekreasyon Aktiviteleri:** Boş zaman, sanat eserleri ve tarihi yapıların, müzelerin gezilmesi içi kullanılır. Diğer kültürel faaliyetler de bu gruba dahildir.
- **Toplumsal Amaçlı Yapılan Rekreasyon Etkinlikleri:** Boş zaman, toplumsal ilişkiler kurmak ve geliştirmek amaçlı kullanılır.
- **Sportif Amaçlı Yapılan Rekreasyon Etkinlikleri:** Boş zaman, aktif spor yaparak ya da pasif olarak seyirci, taraftar, yönetici veya başka bir şekilde sportif etkinliklerle değerlendirilir.
- **Turizm Amaçlı Yapılan Rekreasyon Etkinlikleri:** Boş zaman, tatil dönemlerinde bulunulan mekândan, başka mekânlara gidip gezmek, görmek amacıyla değerlendirilir.
- **Sanatsal Amaçla Yapılan Rekreasyon Etkinlikleri:** Boş zaman, sanatın birçok dalından biri veya birkaçı ile uğraşarak değerlendirilir.

Bu çalışmanın bağlamı dolayısıyla sanat ve rekreasyon arasındaki ilişki üzerinde duracağız. En eski çağlardan bu yana sanat, oyun ve rekreasyon, bir kültürün boş zamanına odaklanan genel bir kültürel kavram olarak karşımıza çıkar. İnsanoğlu tarih boyunca değişik sanatsal ürünler ortaya koymuştur; resimler, seramikler, mücevherler, çömlekler, anıtsal yapılar bunlara örnektir. Sözlü kültür ürünleri olarak ritüeller, dramatik oyunlar ve diğer eğlence etkinlikleri de dahil, birbirinden farklı sanatsal ifade biçimleri de geliştirmiştir. Bir kültürün fiziksel kanıtı olarak keşfedilen eserler aynı zamanda sanat, oyun ve rekreasyonun da en eski insanların yaşamında önemli bir yer edindiğini bizlere göstermektedir. Bundan dolayıdır ki rekreasyon kavramı, bir bilim olarak tanımlanmadan binyıllar önce, insanlar kültür oluşumunu geliştirecek sanatsal faaliyetlerde bulunmaktaydılar. Sanatsal rekreasyonun adı konulmamıştı fakat zorunlu işlerden geriye kalan zamanlarda sanatsal faaliyetlerin icra edilmesi ve buna bağlı olarak kültürün geliştirilmesi, tarihte ilk olarak tarım toplumuna geçiş ile birlikte görülmüştür (Shiner, 2020).

Peki, dramatik oyunların diğer sanatsal rekreasyon faaliyetlerinden farkı nedir? Dramatik oyunların ayırt edici özellikleri nelerdir? Dramatik oyunlar rekreasyon disiplini için neden önemlidir?

Çünkü bireyin ben duygusunu (sense of self) uyarmada dramatik oyunlar, diğer sanatsal rekreasyon türlerine göre daha etkilidir. Tarihsel sürece baktığımızda görüyoruz ki birey, bireyliğini kurmak için oyuna başvurmuş ve oyunu, kendi ben duygusunu geliştirmede bir araç olarak kullanmıştır.

Bu yüzden dramatik oyunlar, diğer sanatsal rekreasyon türlerine göre daha avantajlı bir konumdadır. Dramatik oyunlara bu gücü veren başka bir olgu ise, seyreden veya oynayan kişilerin anlatılan hikayedeki kahramanların yerine kendilerini koyarak özdeşlik kurma, böylece kendi benliklerini bir süre gerçek hayatın zorunlu akışından kopararak, dramatik oyun esnasında kahramanın benliğiyle özdeşlik kurduğu ve başka yaşantıları deneyimlediği anları dönüştürme gücüdür. Dramatik oyunların yapısında yer alan 'benlikler arasında özdeşlik kurma gücü', *mimesis* kavramı ve bu kavramın yüzyıllar içerisinde şekillendirdiği estetik ilkelerde saklıdır.

Dramatik oyunlar, alımlayıcıda ruhsal (mental ve duygusal anlamda) bir uyarım sağlar. Dramatik oyunları, seyirci veya oyuncu olarak alımlayanlar, "kişi", "zaman" ve "uzam" boyutlarıyla yaratım ve düşünme sürecine girerler. Bu nedenle dramatik oyunlar vasıtasıyla, alımlayıcıda üç boyutlu bir algılama sağlanır.

Hangi amaçla kullanılırsa kullanılsınlar, dramatik oyunlarda seyirci veya oyuncu olarak yer alan kişiler, etkinlikteki diğer kişilerle katılım süresince doğrudan etkileşim halinde bulunurlar. Bu da insanoğlunun en temel ihtiyaçlarından biri olan iletişim kurma ihtiyacını karşılar. İnsanlar için en temel arketiplerden biri bugün bile varlığını sürdürmektedir. Ölüm ve yok olma korkusu ile baş edebilmek için insanlar sosyal gruplar oluşturmuş ve yalnızlık hissi de ölümün psikoloji düzleminde bir muadili olmuştur. Sonuç olarak insanlık geliştiği için bugün bu arketipsel korkular oyun oynayarak aşılmaya çalışılmaktadır. Müzik, resim, plastik sanatlar vs. gibi diğer sanatsal rekreasyon faaliyetlerine göre dramatik oyunlar, insanın "akıl" ve "hayalgücü" yetilerini harekete geçirerek diğerleriyle iletişim kurmasının bir yoludur.

Boş zaman, yeni şeyler öğrenip keşfetme yolunda insanoğlu için büyük önem arz etmektedir. Boş zamanda katılım sağlanan faaliyetler kişiyi yeniler, tazeler ve restore eder. İnsan, şehir hayatının karmaşası ve iş yaşamının getirdiği zorluklarla birlikte tekrar stres altına girer ve yeniden boş zamana ihtiyaç duyar. Bu durum bir süreklilik arz eder. Bundan dolayıdır ki mutluluğun bir sonuç değil; bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. İşte bu kargaşa ortamında kendini tanıyan insan, gerçek ve kalıcı

mutluluğa giden yola adım atabilir. Bu aşamaya ulaşmanın en iyi yöntemlerinden biri ise dramatik oyundur (Çubuk, 2020).

SONUÇ

Oyun, insanın kendini yontarak var etme çabasıdır. Oyun olmadan ne gelişimden ne öğrenmeden ne de büyümekten bahsedebiliriz. Oyunlar sayesinde kendimizi ve dolayısıyla çevremizi tanıyabiliriz. Oyunun bu kadar ciddi etkileri olmasına karşın, ciddiyetin tam karşıtıdır ve boş zamanlara ait bir olgudur; çünkü oyun oynamanın öncelikli şartı, kişinin gönüllü olmasıdır. İnsan, kendi istemediği sürece kendini keşfedemez; kendi yaratıcılığını, kendi zekasını, kendi sınırlarını ancak oyunla kavrayabilir. Bu, kelebek kozasının içten açılmasına benzer: Eğer koza dışardan bir etkiyle açılırsa tırtıl kelebek olamaz fakat içeriden açılırsa işte o zaman o artık bir kelebek olur çıkar. Tabiatı incelediğimizde tırtılın kozaya karşı vermesi gereken bu diyalektik mücadele, tam manasıyla dramatik bir yapıdır.

Dramatik yapı, hayatın her alanında mevcuttur. Sınıf çatışması, ast-üst ilişkisi, kadın erkek ilişkileri, hoca öğrenci ilişkisi, esnaf ve müşteri arasında geçen diyaloglar, dramatik çatışma örnekleridir. Mikro ve makro ölçekte baktığımızda dramatik yapı içeren durum sayısı daha fazla artacaktır. Böyle bir sistem içinde sağlıklı ilişkiler kurup, hayatı idame ettirebilmek için, dramatik yapıya hâkim olmak gerekir. Bunu başarabilmenin en önemli yollarından biri ise boş zamanları verimli bir şekilde değerlendirmekten geçer çünkü boş zamanlar, bireyin yaşam doyumunu elde ettiği zamanlardır. Yaşam doyumuna ulaşılan zamanlarda elde edilen kazanımlar ise kalıcı olarak içselleştirilir. Birey, bu aşamadan sonra kendi eksik yönlerini ve güçlü yanlarını keşfetmeye ve farkındalığını artırmaya başlar. Farkındalık arttığında değişim eğilimleri ortaya çıkar. Böylece rekreasyon disiplininin nihai hedefi olan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağı, yani 'kendini gerçekleştirme' basamağı ile birey arasındaki mesafe kapanmaya başlar (Çubuk, 2020).

Son olarak, dramatik oyunların önemini şöyle bir analogi ile açıklayabiliriz: Uçlarında demir bilyeler olan, uç uca, aşağı doğru biri birine asılı şekilde duran elips şeklinde ipler vardır. Herhangi bir hareket olduğunda en aşağıdaki demir ağırlıklı ip en fazla sallanan ip olacaktır ve onun bir üstündeki ise biraz daha az sallanacaktır; fakat bunun yer çekimi ile alakası yoktur çünkü deprem olduğunda bir binanın en üst katı daha çok sallanır. Buradaki önemli nokta şudur: Başlangıç noktasına en yakın olan yer en az sallanır.

Nitekim kendinden emin ve ne yaptığını bilen birini hiçbir suçlama ya da saldırı etkilemez çünkü kişi kendisiyle barışıktır. İşte dramatik oyunlar insanda böyle bir gelişim kazandırabilir; böylelikle kendini tanıyan birey, yaşam doyumuna (yaşam kalitesi de denebilir) önemli ölçüde sahip olabilir. Dramatik oyun ise, bunun için en önemli araçlardan biridir.

KAYNAKÇA

- And, M. (2003). Oyun ve Bügü, Türk Kültüründe Oyun Kavramı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, s. 28, 187.
- And, M. (1972). "Özgür insan ve Boş Zamanları Değerlendirme Kavramı", Özgür İnsan, Sayı 7.
- Ardahan, F. (2018). "Oyun Kavramı Çocuk ve Oyun", Ardahan, F. (Ed). Oyun ve Oyun
- Aristoteles (2016). *Poetika, Şiir Sanatı Üzerine*, (çev: Ari Çokona, Ömer Aygün), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2. Baskı, 15.
- Caillois, R. (2015). *Les Jeux et Les Hommes: Le Masque et Le Vertigie, Folio Essais*, Galli-mard Education.
- Çubuk, M. Ş. (2020). *Sanatsal Rekreasyon Alanında Dramatik oyunların Önemi ve Dramatik oyun İçerikli Ders Önerisi Geliştirilmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi), Ankara.
- Elam, K. (1991). *The Semiotics of Theatre and Drama*, New York: Routledge, 139.
- Rojek, C., Shaw, M. S., Veal, A. J. (2006). *A Handbook of Leisure Studies*, New York: Palgrave Macmillan.
- Glare, P. G. W. (1982). *Oxford Latin Dictionary*, United Kingdom: Oxford University Press.
- Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens, Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*, (Çev: Mehmet Ali Kılıçbay), Ayrıntı yayınları.
- Karaküçük, S., Akgül B. M. (2016). *Ekorekreasyon, Rekreasyon ve Çevre*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kılbaş, Ş. (2010). *Rekreasyon, Boş Zamanları Değerlendirme*, Ankara: Gazi Kitabevi, 4. Baskı.
- Mcleod, S. (2025). "Maslow's Hierarchy of Needs", Simply Psychology, DOI:[10.5281/zenodo.15240897](https://doi.org/10.5281/zenodo.15240897)
- Nutku, Ö. (1998). *Oyun, Çocuk, Tiyatro*, Özgür Yayınları.
- Phillips, J. (2012). *Oxford Wordpower Dictionary*, Oxford University Press.
- Sağlam, T. (2003). "Dramatik Eğitim: Amaç mı? Araç mı? *Dramatic Education: Aim or Medium?*" Tiyatro Araştırmaları Dergisi, 17(17), DOI:10.1501/TAD_0000000023.
- Sağlam, T. (2006). "Gavin Bolton Drama-Sanat-Öğrenme", *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), DOI: 10.21612/yader.2006.015.
- Shiller (1965). *İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Bir Dizi Mektup*, (Çev. Melahat Özgü), Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2. Baskı.
- Shiner, L. (2020). *Sanatın İcadı Bir Kültür Tarihi*. (Çev: İsmail Türkmen) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Tekerek, N. (2006). "Oyun Kavramından Drama'ya, Drama'dan Dramatik Eğitime" Tiyatro Araştırmaları Dergisi, 22(22), 47-73, doi.org/10.1501/TAD_0000000063
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 16. 12.2025 tarihinde alınmıştır.
- Yıldır, B. (2023). *Modern Dönemde Oyun Olarak Sanat*, (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi), İstanbul.

BÖLÜM 4

ROL OYUNLARI, EMPATİK ANLATIM ve ROL KİMLİĞİ: KURAMSAL ve UYGULAMALI BİR İNCELEME

Melisa KURAL

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rekreasyon Anabilim Dalı,

mlsadm@gmail.com

orcid: 0009-0003-3563-6818

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde oyun, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin temel belirleyicilerinden biridir. Ancak oyun çalışmalarında “yaratıcılık”, “rol alma”, “empati” ve “kimlik gelişimi” arasındaki ilişkiler çoğu zaman parçalı biçimde ele alınmakta; özellikle rol oyunlarının empatik dil ve kimlik inşası üzerindeki etkileri yeterince bütüncül bir çerçevede incelenmemektedir. Literatürde pretend play, yaratıcı oyun ve dramatik oyun üzerine geniş bir birikim bulunmasına rağmen (Russ, 2014; Lillard & Taggart, 2019), bu oyun türlerinin empatik iletişim becerileri ve toplumsal benlik gelişimiyle nasıl kesiştiğine dair çalışmalar sınırlıdır. Bu durum, özellikle Türkiye bağlamında önemli bir boşluk oluşturmaktadır.

Bu bölümün amacı, rol oyunlarını yalnızca bir oyun türü olarak değil, aynı zamanda empatik dil kullanımını, sosyal perspektif alma becerisini ve kimlik gelişimini destekleyen yaratıcı bir öğrenme alanı olarak ele almaktır. Çalışma, Mead’in toplumsal benlik kuramı, Erikson’un psikososyal gelişim modeli, Vygotsky’nin sosyokültürel yaklaşımı ve Piaget’nin bilişsel gelişim kuramı gibi temel teorik çerçeveleri bir araya getirerek rol oyunlarının gelişimsel işlevlerini çok boyutlu biçimde tartışır. Ayrıca yaratıcı drama pedagojisi (Spolin, Heathcote, O’Neill, Bolton) ile empatik dil arasındaki ilişki kuramsal ve uygulamalı bir perspektifle ele alınır.

Bu bölümün özgün katkısı, rol oyunlarını yalnızca sembolik bir etkinlik olarak değil, çocukların kimlik inşası, sosyal rol repertuarı geliştirmesi ve empatik iletişim becerilerini yapılandırması açısından bütüncül bir gelişim alanı olarak modellemesidir. Bölüm sonunda, “Rol Oyunları–Empatik Dil–Kimlik Gelişimi Etkileşim Modeli” sunularak kuramsal tartışma somut bir çerçeveye dönüştürülür.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Mead: Toplumsal Benlik, Rol Alma ve Genelleştirilmiş Öteki

Mead’e (1934) göre benlik, sosyal etkileşim süreçleri içinde gelişir. Çocuk, rol oyunları aracılığıyla başkalarının bakış açılarını içselleştirir; bu süreç “rol alma” olarak tanımlanır. Rol alma, empati ve sosyal perspektif alma becerilerinin temelini oluşturur. Mead’in “genelleştirilmiş öteki” kavramı, çocuğun toplumsal normları ve beklentileri oyun yoluyla anlamlandırmasını açıklar. Rol oyunları, çocuğun farklı sosyal roller arasında geçiş yaparak toplumsal benliğini yapılandırdığı bir laboratuvar işlevi görür.

2.2. Erikson: Psikososyal Gelişim ve Kimlik İnşası

Erikson’un (1963) psikososyal gelişim kuramında özellikle “girişimciliğe karşı suçluluk” ve “başarıya karşı aşağılık” evreleri, çocuğun oyun yoluyla girişimcilik, yaratıcılık ve sosyal yeterlilik geliştirdiği kritik dönemlerdir. Rol oyunları, çocuğun sosyal rollerle deney yapmasına, kimlik parçalarını sınamasına ve toplumsal beklentileri anlamasına olanak tanır. Bu süreç, empatik dil kullanımını da destekler; çünkü çocuk, oyunda başkalarının duygularını ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenir.

2.3. Vygotsky: Sosyokültürel Yaklaşım ve Sembolik Oyun

Vygotsky (1978), oyunu çocuğun gelişiminde merkezi bir araç olarak görür. Sembolik oyun, çocuğun “yakınsak gelişim alanı” içinde daha üst düzey bilişsel ve sosyal beceriler geliştirmesini sağlar. Rol oyunları, çocuğun sosyal kuralları içselleştirdiği, dil kullanımını genişlettiği ve empatik iletişimi deneyimlediği bir bağlam sunar.

2.4. Piaget ve Parten: Oyun Türleri ve Sosyal Katılım

Piaget (1962), sembolik oyunu bilişsel gelişimin bir göstergesi olarak ele alırken; Parten (1932), oyun türlerini sosyal katılım düzeyine göre sınıflandırır. Rol oyunları, işbirlikçi oyun kategorisinde yer alır ve çocukların sosyal etkileşim, müzakere, ortak problem çözme ve empatik iletişim becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynar.

3. Oyun Türleri ve Yaratıcı Oyun

3.1. Sembolik Oyun

Nesnelerin başka bir şeyi temsil ettiği, çocuğun gerçeklikten bağımsız senaryolar kurduğu oyunlardır.

3.2. Dramatik Oyun

Çocukların karakterlere büründüğü, olay örgüsü oluşturduğu ve sosyal rollerle deney yaptığı oyunlardır.

3.3. Yaratıcı Oyun

Guilford'un (1950) yaratıcı düşünme boyutları (akıcılık, esneklik, özgünlük) ve Torrance'ın (1974) yaratıcı problem çözme modeli temelinde, çocuğun yeni senaryolar, roller ve çözümler ürettiği oyunlardır.

3.4. Rol Oyunları

Rol oyunları, dramatik oyunun bir alt türü olmakla birlikte, empati, sosyal perspektif alma ve kimlik gelişimi açısından daha yoğun bir etkileşim alanı sunar.

4. Yaratıcılık Kuramları ve Pretend Play

Russ (2014), pretend play'in yaratıcılığın duygusal ve bilişsel temellerini güçlendirdiğini belirtir. Sawyer (2017) ise yaratıcı sürecin doğaçlama ve sosyal etkileşimle geliştiğini vurgular. Pretend play, çocukların duygusal ifadelerini düzenlemelerine, alternatif çözümler üretmelerine ve sosyal roller arasında esnek geçiş yapmalarına olanak tanır.

5. Drama Pedagojisi ve Empatik Dil

5.1. Drama Pedagojisi

Spolin (1999), Heathcote (1995), O'Neill (1995) ve Bolton (1984) yaratıcı dramayı, çocuğun sosyal rollerle deney yaptığı, duygusal ifadeyi güçlendirdiği ve empatik iletişim becerilerini geliştirdiği bir öğrenme alanı olarak tanımlar.

5.2. Empatik Dil

Empatik dil, çocuğun başkalarının duygularını tanıma, ifade etme ve uygun sosyal tepkiler verme becerisini içerir. Drama etkinlikleri, çocukların duygusal farkındalık geliştirmesine, çatışma çözme becerilerini güçlendirmesine ve sosyal ilişkilerde daha duyarlı bir iletişim kurmasına yardımcı olur.

6. SONUÇ

Bu bölümde ele alınan kuramsal yaklaşımlar, rol oyunlarının çocuk gelişiminde yalnızca eğlenceli bir etkinlik değil, çok katmanlı bir öğrenme ve kimlik inşa alanı olduğunu açık biçimde göstermektedir. Mead'in toplumsal benlik kuramı, Erikson'un psikososyal gelişim modeli, Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımı ve Piaget-Parten çizgisindeki bilişsel ve sosyal oyun sınıflamaları birlikte değerlendirildiğinde, rol oyunlarının empatik dil, sosyal perspektif alma ve kimlik gelişimi açısından benzersiz bir işlevi olduğu görülmektedir.

Rol oyunları, çocuğun sosyal dünyayı anlamlandırdığı bir “deneyim alanı”dır. Bu alan, çocuğun hem bireysel hem de toplumsal kimliğini yapılandırmasına olanak tanır. Çocuk, farklı roller üstlenerek başkalarının bakış açılarını içselleştirir; bu süreç Mead'in “rol alma” ve “genelleştirilmiş öteki” kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir. Rol alma becerisi, empatik dil kullanımının temelini oluşturur; çünkü çocuk, oyunda başkalarının duygularını, düşüncelerini ve sosyal beklentilerini ifade etmeyi öğrenir.

Erikson'un kuramı bağlamında rol oyunları, çocuğun girişimcilik, yaratıcılık ve sosyal yeterlilik duygularını güçlendirir. Çocuk, oyun içinde risk alır, yeni roller dener, sosyal geri bildirim alır ve benlik algısını yeniden yapılandırır. Bu süreç, kimlik gelişiminin erken temellerini oluşturur.

Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımı, rol oyunlarının bilişsel gelişimdeki aracılık işlevini vurgular. Sembolik oyun, çocuğun dilsel ifadelerini genişletir, sosyal kuralları içselleştirmesini sağlar ve üst düzey bilişsel süreçleri destekler. Empatik dil, bu süreçte çocuğun sosyal etkileşimlerini düzenleyen bir araç olarak ortaya çıkar.

Yaratıcılık kuramları (Guilford, Torrance, Russ) rol oyunlarının yaratıcı düşünme becerilerini desteklediğini göstermektedir. Pretend play, çocuğun alternatif çözümler üretmesine, duygusal ifadelerini düzenlemesine ve özgün senaryolar geliştirmesine olanak tanır. Bu yönüyle rol oyunları, hem bilişsel esneklik hem de duygusal yaratıcılık açısından kritik bir öğrenme alanıdır.

Yaratıcı drama pedagojisi (Spolin, Heathcote, O'Neill, Bolton), rol oyunlarının eğitimsel bağlamda sistematik biçimde kullanılmasını sağlayan güçlü bir yöntem sunar. Drama etkinlikleri, çocukların empatik iletişim becerilerini geliştirmesine, sosyal çatışmaları çözmesine, duygusal farkındalık kazanmasına ve kimlik parçalarını güvenli bir ortamda

sınamasına olanak tanır. Drama pedagojisi, rol oyunlarını yapılandırılmış bir öğrenme sürecine dönüştürerek empatik dil gelişimini güçlendirir.

Bu kuramsal ve pedagojik çerçeveler ışığında geliştirilen Rol Oyunları–Empatik Dil–Kimlik Gelişimi Etkileşim Modeli, erken çocukluk eğitiminde rol oyunlarının sistematik biçimde kullanılmasına yönelik bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Model, üç temel bileşen üzerine kuruludur:

1. Sosyal Rol Deneyimi: Çocuk farklı rollerle deney yaparak sosyal dünyayı anlamlandırır.

2. Empatik İletişim: Rol alma süreçleri, empatik dil kullanımını ve sosyal perspektif alma becerisini güçlendirir.

3. Kimlik İnşası: Çocuk, sosyal benliğini oyun yoluyla yapılandırır; toplumsal normları, değerleri ve beklentileri içselleştirir.

Bu model, erken çocukluk eğitiminde rol oyunlarının yalnızca serbest oyun etkinliği olarak değil, empati, sosyal beceri, yaratıcılık ve kimlik gelişimini destekleyen pedagojik bir araç olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Eğitimciler için bu model, sınıf içi uygulamalarda rol oyunlarının bilinçli, amaçlı ve kuramsal temelli biçimde kullanılmasına yönelik yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayınları.
- Bergen, D. (2002). *The role of pretend play in children's cognitive development*. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1–13.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. Longman.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. Norton.
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach*. Heinemann.
- Lillard, A. S., & Taggart, J. (2019). *Pretend play and cognitive development revisited*. *Developmental Review*, 51, 1–22.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Heinemann.
- Parten, M. (1932). *Social participation among preschool children*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Russ, S. W. (2014). *Pretend play in childhood: Foundation of adult creativity*. *American Psychological Association*.
- Sawyer, R. K. (2017). *The creative classroom: Innovative teaching for 21st-century learners*. Teachers College Press.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater*. Northwestern University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

BÖLÜM 5

REKREATİF BİR OYUN ALANI OLARAK TİYATRO

Şebnem TELCİ DERELİ

Dr, Kocaeli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Rekreatyon Bölümü,
sebnemtelci@gmail.com

 0000-0002-9573-8352

GİRİŞ

Modern rekreasyon anlayışı, boş zamanın yalnızca dinlenme değil; aynı zamanda estetik deneyim, kendini ifade, sosyalleşme ve eleştirel düşünme için bir imkân alanı olduğunu vurgular. Rekreasyon endüstrisinde eğlence, kültür, sanat ve eğitim içerikli etkinlikler temel sunuş biçimleri arasında sayılmakta; tiyatro bu çerçevede hem “güzel sanatlar” hem de “eğlence” ve “kültürel etkinlik” kategorilerinde merkezi bir yer tutmaktadır (Şmşek, 2022). Türkiye’de bireylerin boş zaman değerlendirme pratiklerinde televizyon izleme ve akraba/arkadaş ziyaretleri öne çıkmakla birlikte, hobi, oyun, spor ve kültürel etkinliklere ayrılan sürenin özellikle genç yaş gruplarında anlamlı bir potansiyel taşıdığı; sanat ve gösteri temelli rekreatif etkinliklerin geliştirilebileceği bir alan bulunduğu saptanmaktadır (Şmşek, 2022).

Oyun–drama–tiyatro ilişkisini inceleyen kuramsal çalışmalar, tiyatronun antropolojik kökeninde oyunsal davranışın bulunduğunu; oyunun estetik bir forma bürünmesiyle drama ve tiyatronun ortaya çıktığını vurgular (Sezgin, 2014). Bu bağlamda tiyatro, “ciddi bir oyun” olarak, hem estetik bir deneyim hem de öğrenme ve dönüşüm olanağı sunan bir yaşantı alanı olarak ele alınmaktadır (Sezgin, 2014). Yaratıcı drama ve tiyatro temelli yöntemlerin, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor gelişimi destekleyerek öğrenmeyi eğlenceli hâle getirmesi; katılımcıyı sürecin merkezine alması, tiyatroyu aynı zamanda pedagojik nitelikli bir rekreasyon aracı kılmaktadır (Sezgin, 2014; Güngör & Ateş, 2019).

Tarihsel olarak bakıldığında, Antik Yunan’dan günümüze tiyatro, eğlendirmenin yanı sıra toplumu aydınlatma, siyasal ve toplumsal sorunlara dikkat çekme, yönetime ve egemen ideolojilere eleştirel bir bakış geliştirme işlevi üstlenmiştir (Aşır, 2017). Tiyatro oyunlarının, içinde bulundukları toplumun temel çelişkilerini sahneye taşıyarak, izleyiciye yaşadığı koşulları dışarıdan görme ve farklı olasılıkları düşünme olanağı

sağladığı; bu nedenle kültürel sürdürülebilirlik ve uygarlığın gelişimi açısından önemli bir araç olduğu belirtilmektedir (Aşır, 2017). Tarih konulu tiyatro eserlerinde de tarihsel gerçeklikten çok estetik ve inandırıcılığın öne çıkması, tiyatronun tarihi “insanileştirerek” deneyimlenebilir kılmasıyla ilişkilendirilir (Kaya, 2007). Böylece tiyatro, tarih ve kültürün yalnızca bilgilendirici değil, duygusal ve imgesel düzeyde yeniden yaşandığı rekreatif bir alana dönüşür (Kaya, 2007).

Günümüz toplumunda sanatın zorlu hedeflerinden biri, bireyi özgürleştirme ve kendini anlama olanağı sunmaktır. Tiyatronun, bireyin “verili koşullarının geçersiz kılındığı”, kendine ve başkalarına dair seçimlerini özgürce düşünebildiği, insanî ilişkilerin yeniden kurulabildiği bir dünya olasılığını işaret etmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Aydoğdu, 2014). Bu çerçevede tiyatro, seyircisini gündelik söylemlerin pasifleştirici etkisinden zorunlu da olsa kısa süreliğine uzaklaştırarak, kendi “gerçek hikâyesi” üzerinde düşünme fırsatı verir; bu farkındalık, rahatsız edici bir dünyaya uyumlanmış edilginlik yerine, yaratıcı bir “rahatsızlık” ve sorgulama hâli yaratır (Aydoğdu, 2014).

Türk tiyatrosu bağlamında da sahne sanatları, modernleşme sürecinde hem dilin sadeleşmesi hem de yeni bir edebiyat ve düşünce ikliminin kurulması açısından önemli bir kültürel pratik olarak ortaya çıkar. Özellikle Molière çevirileri, tiyatronun diyaloga ve “gösterme”ye dayalı yapısı sayesinde yeni edebî dilin yerleşmesine katkıda bulunmuş; komedinin yanlış olanı ve eskimişi eleştirme gücü, tiyatroyu toplumsal dönüşüm açısından etkili bir araç hâline getirmiştir (Şengül, 2020). Geleneksel Türk tiyatrosu (Karagöz, meddah, ortaoyunu, köy seyirlik oyunları) ise, tarihsel olarak halkın gündelik yaşamını, mizah duygusunu ve toplumsal eleştirisini sahneye taşıyan, yüksek rekreatif değere sahip gösteri biçimleri olarak değerlendirilmekte; modern tiyatronun kurulması ve geliştirilmesinde bu geleneksel formlardan yararlanmanın kaçınılmaz olduğu belirtilmektedir (Düzgün, 2014).

Rekreasyon kuramı açısından bakıldığında, boş zamanın “haz verici, duygusal ve zihinsel açıdan yenileyici” etkinliklerle doldurulmasının kişisel iyi oluş ve toplumsal bütünleşme için önemli olduğu; bireyin hangi rekreatif faaliyeti, nerede ve kimlerle seçeceğinin ilgi, kişilik özellikleri, sosyo-ekonomik durum ve mekânsal olanaklara bağlı olduğu ifade edilir (Kabakulak et al., 2020; Duran & Ünal, 2025). Tiyatroya katılım –ister seyirci, ister amatör oyuncu/katılımcı olarak– bu bağlamda hem estetik haz, hem sosyalleşme, hem de eleştirel düşünme ve ifade özgürlüğü açısından zengin bir rekreatif deneyim sunar.

Festivaller ve kültür-sanat etkinlikleri üzerine yapılan çalışmalar, yerel halkın algıladığı sosyal faydalar arttıkça etkinlikleri daha çok desteklediğini, gönüllü katılımın festival ve etkinliklerin başarısını yükselttiğini göstermektedir (Misirli & Özdemir, 2018; Sert, 2017). Bu bulgular, tiyatro gösterilerinin ve tiyatro festivallerinin, rekreatif alan olarak tasarlanıp yürütüldüğünde yerel toplumun kültürel canlılığına ve sosyal sermayesine katkı sağlayabileceğine işaret eder (Misirli & Özdemir, 2018; Kapan, 2018; Sert, 2017).

Bu makale, tiyatroyu yalnızca bir sanat dalı değil, estetik deneyim, öğrenme, eleştiri ve sosyalleşmenin iç içe geçtiği çok katmanlı bir rekreatif alan olarak ele almayı amaçlamaktadır. Oyun-drama-tiyatro ilişkisinden başlayarak, tarihsel işlevler, modern toplumdaki yeri ve Türk rekreasyon endüstrisi içindeki konumu tartışılacak; tiyatro etkinliklerinin rekreatif planlama ve politika bağlamında nasıl değerlendirilebileceğine dair bir kuramsal çerçeve sunulacaktır (Sezgin, 2014; Düzgün, 2014; Aşir, 2017; Şimşek, 2022; Aydoğdu, 2014).

Tiyatroyu Rekreatif Alan Olarak Konumlama

Odak	Rekreasyonla İlişki	Citations
Oyun-drama-tiyatro	Oyundan türeyen estetik, pedagojik ve eğlenceli süreç	(Sezgin, 2014; Güngör & Ateş, 2019)
Tarih ve kültür	Tarihi insanileştiren, kültürel sürdürülebilirliği destekleyen sahne	(Aşir, 2017; Kaya, 2007)
Modern birey	Özgürleşme, kendini anlama, eleştirel farkındalık	(Aydoğdu, 2014)
Türk tiyatrosu	Modernleşme, dil, geleneksel formlar ve toplumsal eleştiri	(Şengül, 2020; Düzgün, 2014)
Rekreasyon endüstrisi	Sanat/kültür temelli rekreatif sunum biçimi, kent potansiyeli	(Misirli & Özdemir, 2018; Kapan, 2018; Şimşek, 2022)

TABLO 1: Tiyatronun rekreatif boyutlarını özetleyen tematik tablo.

2.YÖNTEM

Bu kitap bölümünde “rekreatif bir alan olarak tiyatro”yu incelemek için hem seyirci hem de katılımcı/oyuncu deneyimini merkeze alan, ağırlıklı nitel, kısmen karma yöntemli bir tasarım benimsenmiştir.

2.1.Araştırma Deseni

- Nitel ağırlıklı karma yöntem:

Tiyatro atölyelerine/etkinliklerine katılan yetişkinlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup tartışmaları,

Canlı tiyatro izleyicilerinden kısa anketler (özgürlük, haz, aidiyet, empati, prososyal eğilim gibi boyutlar) (Pestana et al., 2020; Sextou & Smith, 2017; Rathje et al., 2021; Meeks et al., 2017; Meeks et al., 2018; Van Bendegom et al., 2021).

2.1.2. Örneklem ve Ortam

Üniversite öğrencileriyle 20 saatlik tiyatro egzersizi atölyesi (N≈16) (Pestana et al., 2020).

İngiltere’de 55 yaş üstü bireylerin katıldığı rekreatif drama sınıfı (karma sosyo-ekonomik yapı) (Sextou & Smith, 2017).

Büyük bir bölgesel tiyatronun biletli seyircileri (N≈496 anket, N=20 odak grup, farklı yaş ve katılım sıklığı düzeyleri) (Meeks et al., 2017; Meeks et al., 2018; Van Bendegom et al., 2021).

Seanslar, topluluk merkezleri, bakımevleri ve profesyonel tiyatro salonları gibi rekreatif ve kültürel mekânlarda yürütülmüştür (Sextou & Smith, 2017; Abe et al., 2022; Meeks et al., 2017; Meeks et al., 2018).

2.1.3. Veri Toplama Araçları

Öznel deneyim ölçekleri:

Boş zaman deneyiminde özgürlük ve tatmin algısı için Zaman Bütçesi Tekniği (Pestana et al., 2020).

Sosyal katılım, aidiyet, akış, pozitif duygulanım ve iyi oluş ölçekleri (Meeks et al., 2017; Meeks et al., 2018).

Empati, tutumlar ve bağış davranışı için ön-son anketler (Rathje et al., 2021).

2.1.4. Nitel veri:

Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve odak gruplar (rekreasyon motivasyonları, tiyatroya atfedilen anlam, topluluk duygusu, kendilik algısı) (Pestana et al., 2020; Sextou & Smith, 2017; Abe et al., 2022; Meeks et al., 2017; Massó-Guijarro et al., 2021).

Katılımcı gözlem, alan notları (oyun, rahatlama, sosyal etkileşim atmosferi) (Sextou & Smith, 2017; Abe et al., 2022).

2.2. Veri Analizi

Nicel veriler tanımlayıcı istatistikler ve yol/ara değişken analizleriyle (yapısal eşitlik modellemesi; tiyatro katılımı → akış/sosyal katılım/aidiyet → iyi oluş) incelenmiştir (Meeks et al., 2017; Meeks et al., 2018).

Nitel veriler tematik analizle; “özgürlük”, “haz”, “aidiyet ve topluluk”, “öz-gelişim”, “terapötik/iyileştirici yön” gibi ana temalara ayrılmıştır (Pestana et al., 2020; Sextou & Smith, 2017; Abe et al., 2022; Massó-Guijarro et al., 2021).

2017

- 3 papers: (Sextou & Smith, 2017; Pestana & Codina, 2017; Meeks et al., 2017)- 2018
- 1 paper: (Meeks et al., 2018)- 2020
- 1 paper: (Pestana et al., 2020)- 2021
- 5 papers: (Rathje et al., 2021; Grandi, 2021; Massó-Guijarro et al., 2021; Van Bendegom et al., 2021; Kazmirchuk et al., 2021)- 2022
- 2 papers: (Lewandowska & Węziak-Białowolska, 2022; Abe et al., 2022)- 2023
- 3 papers: (Landa et al., 2023; Rubtsova, 2023; Mastrothanas et al., 2023)- 2024

- 3 papers: (Gonzalez et al., 2024; Zhang, 2024; Begum & Backer, 2024)-2025
- 2 papers: (Owen, 2025; Kirklin et al., 2025)Figure 1: Tiyatronun rekreatif etkilerini inceleyen çalışmaların zaman dağılımı.

BULGULAR

3.1. Tiyatro Deneyiminin Boş Zaman Nitelikleri

Tiyatro egzersizlerinin boş zaman çerçevesinde yaşandığında özgürlük ve tatmin duygusunu yüksek düzeyde tetiklediği; özellikle grup tartışmaları ve engel/oyun egzersizlerinin özgürlük, gevşeme çalışmalarının ise tatmin algısını en çok artırdığı bulunmuştur (Pestana et al., 2020).

- Seyirci açısından tiyatro, “sadece eğlence” değil, yoğun bilişsel-duygusal katılım sağlayan ciddi bir boş zaman etkinliği (serious leisure) olarak tanımlanmıştır (Pestana & Codina, 2017; Van Bendegom et al., 2021).

İyi Oluş ve Kendilik Üzerindeki Etkiler

- Atölye katılımcıları; pratik ve zihinsel beceriler, duygusal bakış açısı, özsaygı ifadesi gibi kendilik boyutlarında güçlenme betimlemiştir (Pestana et al., 2020; Pestana & Codina, 2017).
- 60 yaş üstü izleyicilerde aidiyet, sosyal katılım ve akış, gösteri sonrası pozitif duygulanımı; tekrar eden pozitif duygulanım ise iki yıllık süreçte iyi oluş artışını yordamaktadır (Meeks et al., 2018).
- Yaşlılarla rekreatif drama sınıfları, günlük yaşamda mutluluk, sosyal aidiyet ve başkalarıyla etkileşimde iyileşme ile ilişkilendirilmiştir (Sextou & Smith, 2017; Abe et al., 2022).

Sosyal Yetkinlik, Empati ve Prososyal Davranış

- Tiyatro müdahaleleri, meta-analitik düzeyde empati, sosyal iletişim, sosyal etkileşim ve hoşgöründe anlamlı artış sağlamaktadır (Lewandowska & Węziak-Białowolska, 2022).
- Canlı tiyatro izlemenin grup hakkında empatiyi, ilgili toplumsal konularda tutum değişimini ve hem ilgili hem ilgisiz yardım kuruluşlarına yapılan bağışları

artırdığı; böylece genelleşmiş prososyal davranışı güçlendirdiği gösterilmiştir (Rathje et al., 2021).

- Uygulamalı tiyatro ve Playback Tiyatro uygulamaları; sosyal olarak kırılğan gruplarda güçlenme, tanınma alanı, bastırılmış anlatıların paylaşımı ve topluluk inşasıyla ilişkilidir (Abe et al., 2022; Gonzalez et al., 2024; Massó-Guijarro et al., 2021; Zhang, 2024; Landa et al., 2023).

Rekreasyonel Katılım ve Sadakat

- Uzun yıllar aynı drama grubuna devam eden yaşlı katılımcılar, “bir yere ait olma”, dostluklar kurma ve bağlılık duygusunu vurgulamaktadır (Sextou & Smith, 2017).
- Profesyonel tiyatro seyircilerinde, tiyatroya katılım sıklığı farklı olsa da dramatik performans deneyiminin duygusal yoğunluğu ve rekreatif faydaları, sık ve seyrek katılanlar arasında benzer düzeyde yaşanabilmektedir (Van Bendegom et al., 2021).

Nicel bulgular, tiyatro katılımının iyi oluş, pozitif duygu, empati ve sosyal yetkinliklerle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu; nitel bulgular ise tiyatroyu özgürlük, oyun, topluluk ve kendini keşif alanı olarak çerçevelediğini göstermektedir (Pestana et al., 2020; Sextou & Smith, 2017; Lewandowska & Węziak-Białowska, 2022; Rathje et al., 2021; Meeks et al., 2017; Meeks et al., 2018; Massó-Guijarro et al., 2021; Van Bendegom et al., 2021).

3.2. Tiyatronun Rekreasyonla Kesiştiği Kuramsal Alan

Tiyatro, geleneksel olarak “sanat” alanı içinde kavramsallaştırılsa da, çağdaş boş zaman ve rekreasyon kuramları çerçevesinde ele alındığında, güçlü bir rekreatif deneyim mekânı olarak okunabilir. Rekreasyon literatüründe oyun, boş zaman ve deneyim kavramları yalnızca “eğlence”yi değil, benlik gelişimi, sosyal etkileşim, kültürel katılım ve iyilik hâlini içeren geniş bir varoluş alanını ifade eder (Wise, 2023; Veal, 2017). Tiyatro etkinliğine katılım –ister sahnede oyuncu, ister salonda seyirci olarak– bu çok katmanlı boş zaman anlayışının somutlaştığı örneklerden biridir.

3.3. Boş Zaman Perspektifinden Tiyatro

Boş zaman araştırmalarında “rekreasyon” salt serbest zaman dilimi değil, bireyin özgürlük ve haz algısıyla yaşadığı deneyim olarak tanımlanmakta; etkinliğin

gönüllü seçimi, öznel tatmin ve kendini ifade boyutları vurgulanmaktadır (Veal, 2017; Wise, 2023). Tiyatroya katılımın “boş zaman deneyimi” olarak ele alınması, tiyatroyu klinik müdahale ya da yalnızca toplumsal metafor olmanın ötesine taşıyarak, öznel özgürlük ve doyum üzerinden benlik gelişimiyle ilişkilendirir (Pestana et al., 2020). Tiyatro atölyesinde yürütülen deneysel bir çalışmada, katılımcıların tiyatral egzersizleri boş zaman etkinliği olarak yaşadıklarında, özellikle özgürlük ve tatmin algılarının belirli etkinliklerde (grup tartışması, engel egzersizleri, gevşeme çalışmaları vb.) daha yüksek olduğu; bu deneyimlerin benlik tanımları, özsaygı ve duygusal bakış açısı üzerinde etkili olduğu gösterilmiştir (Pestana et al., 2020).

Boş zaman kuramında “ciddi boş zaman” yaklaşımı, tiyatro gibi sanatsal uğraşların yalnızca anlık eğlence değil, kimlik, aidiyet ve uzmanlaşma içeren, uzun erimli bir serüven olduğunu vurgular (Pestana & Codina, 2017; Veal, 2017). Tiyatroya “ciddi boş zaman” perspektifinden bakıldığında, hem amatör oyunculuk hem de “aktif seyircilik” kendini gerçekleştirme, toplulukla bağ kurma ve öz-yeterlik deneyimi sunan rekreatif süreçler olarak kavranır (Pestana & Codina, 2017; Pyman & Rugg, 2006). Bu yaklaşım, tiyatroyu gündelik hayatın dışında konumlanan “yüksek sanat”tan çok, bireyin yaşam tarzına gömülü, süreklilik taşıyan bir boş zaman pratiği olarak yeniden tanımlar (Pestana & Codina, 2017; Burden, 1997).

3.4. Oyun Mantığı ve Tiyatro

Oyun kuramlarında oyun, kültürel bir “evrensel” ve insanın yaratıcı etkinliğinin temel kaynağı olarak ele alınmakta; oyunun ereksizmiş gibi görünen ama derin bir öz-gerçekleştirme potansiyeli taşıyan yapısı vurgulanmaktadır (Shaobo, 2021). Oyunun “noetik” (anlam ve kendini bulma ile ilişkili) bir fenomen olarak, bireyi geçici kazançlardan vazgeçirip “kendisini yaratıcı özne olarak kazanma”ya yönelttiği, sanatın bu tür bir oyunu öğrettiği belirtilir (Shaobo, 2021). Tiyatro, tam da bu anlamda, kurallı ve biçimlenmiş bir oyun alanıdır: sahne, metin, rol ve beden aracılığıyla katılımcıya (oyuncu ve seyirci) gerçekliğin askıya alındığı, alternatif kimlikler ve ilişkilerle deneme yapabildiği bir “oyun dünyası” sunar (Shaobo, 2021; Schmidt & Deppermann, 2023).

Tiyatro çalışmalarında oyun ve tiyatralite arasındaki ilişki, insan etkinliğinin “sahneleme” boyutuna işaret eder. Oyun, devinim, kompozisyon ve dramatik yapı arasındaki üçlü ilişki; müzikli sahne sanatlarından drama ve opera formlarına kadar tiyatral sanatın “oyunsal mantık” üzerine inşa edildiğini gösterir (Shaobo, 2021).

Evreinov'un "teatrallik" kavrayışı, tek bir jest ya da sözle "sahneyi kurarak" bireyi gerçekliğin bağlarından kısa süreliğine özgürleştiren, haz verici ve özgürleştirici bir oyunsallıktan söz eder (Shaobo, 2021). Bu bağlamda tiyatro, rekreasyonun temel özellikleri sayılan gönüllülük, oyun, hayal gücü ve sembolik kaçış imkânlarını yoğunlaştırılmış biçimde barındırır (Wise, 2023; Veal, 2017).

Çağdaş tiyatro pratiklerinde oyunsallığın öne çıktığı bir başka hat, "oyunlaştırılmış" veya "immersive" tiyatro ve seyircinin aktif katılımına dayanan biçimlerdir. Bu tür deneyimlerde oyun ve oyun benzeri etkinlikler, seyirciyi yalnızca izleyen değil, katılan ve karar veren özneye dönüştürmek üzere kullanılır; oyunun içsel motivasyon üreten, katılımı artıran ve keşfi teşvik eden yapısı tiyatronun merkezine yerleşir (Park, 2025). Böylece tiyatro, hem sahne üzerinde hem de izleyici deneyiminde, boş zamanın yaratıcı ve deneysel bir oyunsal alanı hâline gelir (Pestana & Codina, 2017; Park, 2025).

3.5. Deneyim, Benlik Gelişimi ve Rekreatif Tiyatro

Boş zaman çalışmalarında giderek daha çok "etkinlik"ten değil, deneyimden söz edilmektedir. Ciddi ya da yaratıcı boş zaman etkinliklerinin, benlik inşası, anlam üretimi ve toplumsal katılım açısından dönüştürücü olabildiği; bu nedenle boş zamanın bir "süreç" olarak, müzakere ve değişim ekseninde kavranması gerektiği önerilmektedir (Veal, 2017; Burden, 1997). Topluluk tiyatrosu ve rekreatif drama çalışmalarında, katılımcıların tiyatroyu seçilmiş bir boş zaman etkinliği olarak yaşarken kişisel gelişim, öğrenme, meydan okuma, yaratıcılık, güçlenme ve kaçış gibi çok boyutlu deneyimler yaşadıkları; arkadaşlık, aidiyet ve topluluk kimliği gibi somut çıktılar elde ettikleri gösterilmiştir (Pyman & Rugg, 2006; Burden, 1997).

Tiyatro performansının "boş zaman deneyimi" olarak kavramsallaştırıldığı çalışmalarda, özgürlük ve tatmin duygusunun benlik süreçleriyle yakından ilişkili olduğu; tiyatral egzersizlerin, katılımcıların kendilerini tanımlama biçimlerinde duygusal bakış açısı, özsaygı, bilişsel ve pratik beceriler gibi boyutlarda anlamlı değişimlere eşlik ettiği bulunmuştur (Pestana et al., 2020). Benzer biçimde, dinsel bağlamdaki bir amatör tiyatro grubuna katılan gençlerin büyük çoğunluğu, bu katılımı haz, eğlence ve kendini ifade içeren bir boş zaman deneyimi olarak tanımlamakta; tiyatronun yaratıcılık, iletişim, sosyalleşme ve ruhsallık alanlarında kişisel gelişim sağladığını ifade etmektedir (Maciel et al., 2019).

Yaşlılarla yürütülen rekreatif drama çalışmaları ise tiyatronun keyif, sosyal aidiyet, ilişki kurma ve günlük yaşamda duygu durumunu iyileştirme üzerine etkilerini ortaya koymakta; drama oturumlarına düzenli katılımın, yalnızlık riskini azaltan bir sosyal boş zaman ağı oluşturduğunu göstermektedir (Sextou & Smith, 2017; Pyman & Rugg, 2006). Böylece tiyatro, yaşam döngüsünün farklı evrelerinde, rekreasyonun hedeflediği psikososyal iyilik hâli, toplumsal katılım ve anlam üretimi süreçlerine hizmet eden bir deneyim alanı olarak somutlaşmaktadır (Sextou & Smith, 2017; Burden, 1997; Lissauskienė & Leščinskij, 2025).

3.6 Beden, Hareket ve Eşik Deneyimi: Tiyatroda Liminal Alan

Tiyatro, bedensel katılım ve duyuşal yoğunluk sayesinde gündelik deneyim ile “başka bir mümkün dünya” arasında bir eşik (liminal) alan kurar. Turner’ın liminalite kavrayışında bu alan, gündelik statü ve rollerin askıya alındığı, “her şeyin olabilmemiş gibi” hissedildiği, saatle değil büyülenme zamanı ile işleyen bir geçiş süreci olarak tanımlanır (Turner, 1979). Liminal ya da liminoid performanslar, kitlelerin ortak bir “akış”ı ve kamusal özdeşünümelliği tetikleyerek, toplumu kendine ayna tutan ritüel-benzeri deneyimler yaratır (Turner, 1979). Tiyatro sahnesindeki bedensel yoğunluk, tam da bu eşiği kamusal bir rekreasyon alanına dönüştürür (Li, 2022).

Fiziksel tiyatro çalışmaları, bedensel hareketin yalnızca ifade aracı değil, “beden–zihin birliği”, akış hâli ve bedensel farkındalık üreten kişisel bir deneyim alanı olduğunu gösterir (Kosma et al., 2024). Bir dönemlik fiziksel tiyatro dersine katılan öğrenciler, zamanla “beden–zihin uyumu”, akış, bedensel ifade ve seyirciyle bedensel iletişim hislerinin güçlendiğini; hareketin salt teknik değil, tatmin ve iyi oluş sağlayan bir yaratıcı beden pratiği hâline geldiğini belirtmişlerdir (Kosma et al., 2024). Aynı araştırma hattında, fiziksel tiyatro derslerinin beden güveni, ifade rahatlığı, yaratıcılık ve “hareketi sevmek” duygusunu artırdığı; etkinliğin “amaçsız gibi görünen fakat kendi başına değerli bir oyun” olarak deneyimlendiği ortaya konur (Kosma et al., 2023). Bu “oyunsu beden deneyimi”, gündelik rutinden bir kopuş, yani rekreatif bir eşik üretir (Kosma et al., 2023).

Liminal alanın oluşumunda hareketin ritmik ve duyuşal yoğunluğu kritik rol oynar. 5 Ritimler dans pratiği üzerine yapılan nitel çalışmalar, dans seanslarını “çoklu mikro-liminaliteler”in iç içe geçtiği, akış, benliğin gevşemesi ve communitas (anlık topluluk hissi) yaratan eşik durumları olarak çözümler (Keltner-McNeil & Banfield, 2025). Bu yaklaşımda liminalite, tekil bir “arada kalmış mekân”dan çok, bedensel karar-anlarında,

ritim değişimlerinde, hızlanma-yavaşlama döngülerinde tekrar tekrar kurulan küçük eşiklerin toplamıdır (Keltner-McNeil & Banfield, 2025). Fiziksel tiyatro ve dans temelli sahne pratiklerinde de, tempo değişimleri, nefesin kolektifleşmesi, temas ve mesafe oyunları, oyuncu ve seyirci için bu tür mikro-eşikler üretir; birey, bedeninin sınırlarını ve alışılmış hareket kalıplarını kısa süreliğine askıya alır (Kosma et al., 2024; Keltner-McNeil & Banfield, 2025; Lefebvre & Mondada, 2023).

Topluluk tiyatrosu provalarında “iç beden” oyunculuğu tekniğiyle çalışan katılımcıların, bedensel egzersizler sırasında yaşadıkları duyuları sözcük ve bedenin birlikte kurduğu bir dil ile paylaştıkları gösterilmiştir (Harjunpää et al., 2023). Katılımcılar, tam olarak adlandıramadıkları içsel hisleri, postür, küçük jestler, ağırlık transferleri ve bakış yönleriyle yeniden sahneleyerek diğerlerine duyumsatır; böylece sahne, öznel bedensel deneyimin kolektif olarak algılanabildiği bir eşik mekâna dönüşür (Harjunpää et al., 2023). Bu, Turner’ın liminal alanı “kamusal özdüşünümsellik” olarak tanımlamasıyla uyumludur: beden, hem deneyimin kaynağı hem de başkalarına sunulan göstergesidir (Turner, 1979; Harjunpää et al., 2023).

Rekreasyonun dönüştürücü boyutu, tiyatrodaki bu bedensel-liminal süreçle doğrudan kesişir. Fiziksel tiyatro ve dans temelli derslerde, katılımcıların depresyon, stres ve bedensel gerginlik düzeylerinde azalma; yaratıcılık, oyun hissi ve sosyal bağlarda artış saptanmıştır (Kosma et al., 2023). Bu çalışmalar, “bedensel, yaratıcı ve oynusu” hareket etkinliklerinin, destekleyici bir topluluk ortamında sunulduğunda, uzun erimli bir iyi oluş ve hareketi sevme eğilimi oluşturduğunu vurgular (Kosma et al., 2023; O’Sullivan & McQuade, 2022; Kosma et al., 2023). Playback tiyatro gruplarında yaşlı katılımcılar için gözlenen “öykünün evrimi, oyunbazlığın evrimi ve sosyal katılımın genişlemesi” süreçleri de, bedensel oyun ve sahnelemenin yaşam öyküsünü yeniden yazan, sosyal ağları canlandıran liminal bir rekreasyon alanı işlediğini gösterir (Keisari et al., 2020).

Dans ve fiziksel tiyatroda bedenin çokduyulu (görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik) katılımı, bireyin hem kendine hem de öteki bedenlere yönelik algısını dönüştürür. Rekreasyonel dans bağlamında dokunsal karşılaşmaların, göçmen katılımcılar arasında yeni kültürel anlamlar, işbirliği biçimleri ve “dokunsal demokrasi” yarattığı; bedenler arası teması, dil ve kodlanmış kültürel normların ötesine geçen bir duyuşal müzakere alanına dönüştürdüğü gösterilmiştir (Shen & Rowe, 2025). Aynı şekilde, beden-merkezli teatral performans kuramları, sahnedeki fiziksel jest ve ritimlerin seyircide yalnızca

görsel-işitsel algı değil, bedensel yankı (kinaestetik empati) ve alternatif gerçeklik tasavvurları ürettiğini; performans bedeninin seyirciyi “farklı gerçeklikler tahayyül etmeye ve egemen politikaları sorgulamaya” sevk ettiğini vurgular (Petrović-Lotina, 2019). Böylece, seyirci de kendi bedeninde bir eşik deneyiminden geçer; pasif izleyicilikten, bedensel-duygusal olarak harekete geçirilen bir özne konumuna geçiş yaşar (Punpeng & Yodnane, 2023; Petrović-Lotina, 2019).

Dans, fiziksel tiyatro ve yaratıcı drama, bu bakımdan tiyatronun liminal gücünü yoğunlaştıran pratiklerdir. Fiziksel tiyatro dersleri, dans, hava dansı, güç-denge-esneklik çalışmaları ve bedensel hikâye anlatımını bir araya getirerek hareketi “kendi başına değerli bir oyun” ve “anamlı boş zaman etkinliği” hâline getirir; katılımcılar bu süreci gelecekte de sürdürmek istedikleri bir yaşam tarzı yönelimi olarak tanımlar (Kosma et al., 2023; Purvis, 2021). Çocuklarla yürütülen yaratıcı dans-drama etkinliklerinde öğrenciler, kendilerini daha yaratıcı, daha cesur ve duygu ifade etmede daha rahat hissettiklerini; akranlarıyla yeni ve daha yakın ilişkiler kurduklarını ifade etmişlerdir (León et al., 2024). Bu bulgular, bedensel ve yaratıcı rekreasyon etkinliklerinin, benlik algısını, duygusal açıklığı ve sosyal ilişkileri dönüştüren bir eşik deneyimi sunduğunu göstermektedir (Hermans, 2023; León et al., 2024).

Liminal alan, yalnızca seyircinin karşısına çıkan “oyunun dünyası” değil, oyuncunun çalışma sürecinde de yoğun biçimde yaşanır. Tiyatro provalarına dair etnometodolojik incelemeler, sahnedeki en küçük mekânsal düzenlemenin (yürüme yönü, oturma-kalkma anı, bedensel temas) sahnenin anlamını değiştirdiğini; oyuncuların her tekrarında bedensel seçimlerin, ilişkileri ve duygusal tonları yeniden kuran bir “şimdi ve burada” aksiyon dünyası açtığını ortaya koyar (Lefebvre & Mondada, 2023). Bedenin merkezden çevreye ve yeniden merkeze doğru akışı, oyuncunun hem sahneyi bedeninde taşıdığı hem de enerjiyi omurgadan uzuvlara ve oradan seyirciye doğru yaydığı bir enerji eşiği deneyimi olarak tarif edilir (Ledger et al., 2022). Bu sürekli iç-dış, merkez-çevre hareketi, rekreasyon kuramındaki “yenilenme” ve “yeniden yapılanma” süreçleriyle kesişir: birey, oyun ve performans yoluyla hem kendi bedenine geri döner hem de kendini aşan bir kolektif akışa katılır (Turner, 1979; Ledger et al., 2022).

Yaşlı yetişkinlerle yürütülen playback tiyatro çalışmalarında, bedensel oyun ve sahnelemenin yaşam öykülerini yeniden çerçeveleyerek “oyunbazlığın evrimi”ni ve toplumsal katılımın genişlemesini sağladığı; bu yaratıcı eşik sürecinin kişisel dönüşümü

topluluk düzeyine taşıdığı saptanmıştır (Keisari et al., 2020). 50 yaş ve üzeri bireylere dair sanat-sağlık odaklı sistematik derlemeler de, tiyatro ve dramanın duygusal iyilik hâlini artırdığını; dansın fiziksel güç, denge, esneklik ve aerobik kapasiteyi geliştirdiğini; yaratıcı sanat etkinliklerinin yalnızlık duygusunu azaltıp topluluk hissini güçlendirdiğini göstermektedir (O’Sullivan & McQuade, 2022). Bu sonuçlar, beden ve hareket temelli tiyatro ve dans pratiklerinin, özellikle geç yaş döneminde rekreatif anlamda bir “sağlık ve iyilik eşiği” yarattığını düşündürür (Shen & Rowe, 2025; O’Sullivan & McQuade, 2022; Keisari et al., 2020).

3.6. Karşılaşma, Topluluk ve İyilik Hâli: Tiyatronun Rekreatif Kolektivitesi

Tiyatro, hem sahne üstünde hem seyirci alanında, geçici ama yoğun topluluklar kurarak bireysel .iyi oluşu ve toplumsal bağlanmayı destekleyen bir psikososyal alan üretir.

3.7. Geçici Topluluklar ve “Ortak Deneyim”

Canlı tiyatro, “yalnız başına alımlanan bir metin” değil, izleyicinin birlikte bulunduğu, duygusal tepkileri paylaştığı kolektif bir deneyimdir. Tiyatroda ortak kahkaha, şok, hüznün anlarının, izleyicinin kendi duygusunu “normalleştiren” ve anlamlandıran bir sosyal çerçeve sunduğu; salonun “farklı beklenti ufuklarının birbirini etkilediği dinamik bir alan” olarak işlediği vurgulanır (Jürjo, 2025). Tiyatro izleme deneyimi sırasında ortaya çıkan grup süreçleri –sosyal öğrenme, konformizm, kolektif empati– izleyicinin oyunla ilgili tutum ve yorumlarını şekillendirerek, bireysel alımlamayı toplumsal bir müzakereye dönüştürür (Jürjo, 2025).

Bu kolektifliğin fizyolojik bir boyutu da vardır: canlı performans izleyen küçük izleyici gruplarında kalp atım ritimlerinin senkronize olduğu, bu fizyolojik eşzamanlılığın, oyuna ilişkin duygusal değerlendirmelerdeki yakınlaşmayla (benzer yoğunluk ve ton) birlikte arttığı gösterilmiştir (Ardizzi et al., 2020). Araştırmacılar, tiyatro gibi kolektif sanat deneyimlerinde estetik yaşantının “en az iki düzeyde kolektif” olduğunu savunur: (1) açık değerlendirmelerdeki yakınlaşma ve (2) bedenler arası fizyolojik senkroni (Ardizzi et al., 2020). Bu bulgu, tiyatronun yalnızca sembolik değil, somut olarak bedensel-duygusal bir birliktelik kurduğunu gösterir.

Küçük ve orta ölçekli tiyatro mekânlarına odaklanan bir çalışma, yerel kültürel anlatıları evrensel temalarla (aile ayrılığı, hayatta kalma umudu vb.) birleştiren oyunların, farklı kültürel geçmişlerden gelen izleyicilerde güçlü duygusal rezonans yarattığını; yakın ve

“içkin” mekânsal düzenlemenin, ortak anı ve paylaşılan hafıza üretimini belirgin biçimde artırdığını bulmuştur (Jia, 2025). Sahne ve salonun yakınlığı, izleyicilerin kendilerini “aynı hikâyenin tanıkları” olarak hissetmelerine, böylece kültürlerarası diyalog ve kimlik müzakeresinin ortak bir zeminde gerçekleşmesine olanak tanır (Jia, 2025).

3.8 . Topluluk Tiyatrosu, Aidiyet ve Sosyal Bağlanma

Topluluk tiyatrosu, “gönüllü, kolektif sanat üretimi” ile sosyal bağlanma arasındaki ilişkiyi özellikle görünür kılar. Sense of Community (topluluk duygusu) çerçevesiyle yapılan nitel bir çalışma, topluluk tiyatrosuna katılımın, bireylere güvenli bir yurttaş mekânı sunduğunu; katılımcıların kendilerini “dahil, değerli ve birbirine bağlı” hissettiklerini göstermiştir (Forenza & Tredinnick, 2020). Gönüllü tiyatro grupları, bireylerin içsel tutkularını paylaşabildikleri, ortak amaçlar için işbirliği yaptıkları karşılaşma alanları üretir; bu alanların, bireysel düzeyde olumsuz sağlık ve ruh sağlığı sonuçlarına karşı birincil koruyucu işlev görebileceği öne sürülür (Forenza & Tredinnick, 2020).

Portekiz ve Brezilya’daki topluluk tiyatrosu pratiklerine dair çalışmalar, bu projelerin temel boyutlarını şöyle sıralar: katılımcıların süreç boyunca güçlenmesi, sanatçı-halk-araştırmacı arasında kurulan güçlü duygusal ve ilişkisel ağlar, sözlü tarih ve otobiyografik anlatılar üzerinden gelişen yaratıcı araştırma yöntemleri, bireysel ve kolektif yeniden-yapılanma süreçleri ve “ötekiyle diyalog”un zorunlu hale gelmesi (Bezelga, 2021). Topluluk tiyatrosu, heterojen grupları bir araya getirerek, “farklılıkları vurgulayan ama buna rağmen ortak zemin arayan estetik bağlar” kurar; heterojenlik ve çokluk, “yeni enlemesine kimlikler” üretir (Bezelga, 2021). Böylece, tiyatro sahnesi, parçalı toplumsal dokular arasında karşılaşma ve müşterekler alanı olarak şekillenir.

Zagreb’teki bağımsız grup tiyatrosu örneklerini inceleyen bir çalışma, bu tür projeleri “topluluğun vaadi”ni deneysel olarak sınavan pratikler olarak okur (Rogošić, 2021). 55+ topluluk projesi, 55 yaş üstü katılımcıları atölyeler, forumlar, kutlamalar ve gösteriler etrafında bir araya getirerek “görünürlük ve söz” kazandırmayı hedefler; seyirciye, bu sesi terk etmenin etik sonuçları hatırlatılır (Rogošić, 2021). Yazar, bu tür işlerin amacını “sadece geçici estetik bir topluluk” kurmak değil, aynı deneyimi paylaşılanlar arasında geleceğe dönük tanıma ve yakınlık vaadi oluşturmak olarak tarif eder (Rogošić, 2021).

Topluluk tiyatrosunun kuşaklararası bağlanmayı destekleyen rolü, Birleşik Krallık’ta yürütülen Ages and Stages grubuna dair araştırmada açıkça görülür: yaşlı ve genç

katılımcıları aynı yaratıcı süreçte buluşturan bu pratik, “kuşaklararası paylaşılan mekân” yaratarak karşılıklı fayda, şehirle ve birbirleriyle bağ hissi ve kent yenileşimiyle bütünleşen bir kültürel sürdürülebilirlik zeminine işaret eder (Killick, 2020).

Mülteci gençlerle yürütülen katılımcı tiyatro projelerinde de benzer bir rekreatif topluluk boyutu gözlenir. Belçika’da Suriyeli genç yetişkinlerle yapılan bir çalışma, dramatik süreçte paylaşılan travma anlatılarının, yalnızca bireysel ifade değil, tanıklık ve kolektif anlamlandırma için bir sosyal alan açtığını vurgular (De Smet et al., 2024). Katılımcılar, kolektif şiddet ve yerinden edilme deneyimlerini sahnede birlikte yeniden kurarak, hem diasporik topluluklarıyla hem de ev sahibi toplumla diyalog kurar; tiyatro, “kişisel ve sosyo-politik dönüşümün eşiği” olarak işlev görür (De Smet et al., 2024).

Playback tiyatrosu üzerine güncel bir makale, bu biçimi üç halkalı bir yapı üzerinden analiz eder: sanat, ritüel ve sosyal etkileşim (Vainilovych & Kalchenko, 2024). Seyircilerin kendi hayat hikâyelerinin sahnede estetik formlara dönüştürüldüğü bu süreçte, ortak atmosfer, spontanlık ve rehberlik unsurları, kaygı ve travma belirtilerinin azalmasına, anlamlandırma kapasitesinin ve topluluk uyumunun artmasına katkı sağlar (Vainilovych & Kalchenko, 2024). Playback tiyatro, özellikle savaş, yerinden edilme ve kırılgan gruplarla çalışırken, barış inşası, diyalog ve topluluk dayanışması için bir araç olarak tanımlanır (Vainilovych & Kalchenko, 2024).

3.8. Seyirci Topluluğu, Empati ve İyilik Hâli

Tiyatro yalnızca oyuncu toplulukları değil, seyirci toplulukları da kurar. Empirik çalışmalar, canlı tiyatro izlemenin seyircinin empati, perspektif alma ve prososyal davranışlarını artırabildiğini göstermektedir. 1622 katılımcı ile yapılan üç alan çalışmasında, oyun öncesi ve sonrası anketler karşılaştırıldığında, oyun sonrasında izleyicilerin sahnede temsil edilen gruplara yönelik empati düzeylerinde artış, oyunun ele aldığı sosyo-politik meselelere ilişkin tutumlarında değişim ve hem oyunla ilişkili hem ilişkili olmayan yardım kampanyalarına bağış yapma olasılığında yükselme saptanmıştır (Rathje et al., 2021). Bu bulgular, tiyatronun “salt eğlence” değil, empati ve prososyal eğilimleri güçlendiren bir deneyim olduğunu öne çıkarır (Rathje et al., 2021).

Ortaokul öğrencileriyle yapılan deneysel bir çalışmada, canlı tiyatro gösterimini ön–son eğitimsel etkinliklerle (ön gösterim rehberi, tartışma vb.) birleştiren grup, yalnızca oyun izleyen kontrol grubuna kıyasla, sosyal perspektif alma ve empati ölçümlerinde daha yüksek artış göstermiştir (Troxler et al., 2022). Bu sonuçlar, tiyatro deneyimi

derinleştirildiğinde, genç izleyicilerin sosyal-bilişsel becerilerinin (başkasının bakış açısını anlama, duygusal duyarlılık) güçlendiğini gösterir (Troxler et al., 2022).

Tiyatro izleyicisinin iyi oluşuyla ilgili boylamsal bir çalışma, bir bölgesel tiyatronun yetişkin seyircileriyle iki sezon boyunca veri toplamış; tiyatroya katılımın akış, sosyal etkileşim ve aidiyet duygusunu beslediğini, bu psikososyal yararların da pozitif duygulanım üzerinden iyi oluşu öngördüğünü ortaya koymuştur (Meeks et al., 2018). Pozitif duygulanım puanlarının iki sezon boyunca toplanmış toplamı, yaklaşık 20 aylık süreçte psikolojik iyi oluşta, başlangıç düzeyi kontrol edildiğinde dahi, anlamlı bir artış öngörmüştür (Meeks et al., 2018). Nitel odak grup görüşmeleri, seyircilerin tiyatroyu “topluluk ve kente duyulan gururu besleyen”, kişisel iyi oluşu “topluluğun iyi oluşuyla” ilişkilendiren bir alan olarak gördüklerini ortaya koyar (Meeks et al., 2017).

Daha geniş bir ölçekte, sanat katılımı, sosyal uyum ve iyi oluş ilişkilerini inceleyen bütünleştirici bir derleme, sanat temelli topluluk programlarına katılımın, fiziksel olarak birlikte bulunmayı ve kültürel açıdan köklü programları öne çıkararak sosyal bağları güçlendirdiğini; birlikte üretim ve sosyal ilişkilerle beslenen “erdemli bir bağlılık-yarar döngüsü” yarattığını savunur (Sonke et al., 2025). Bu çerçevede sosyal uyum, toplum düzeyinde iyi oluşun mekanizması olarak görülür: sanata katılım, sosyal uyumu artırır; sosyal uyum ise hem bireysel hem topluluk düzeyinde sağlık ve iyi oluşu destekler (Sonke et al., 2025).

Tiyatro için geliştirilmiş psikolojik alımlama modeli de, tiyatro izlerken bilişsel süreçler, duygular, tutum ve inanç sistemlerinin birlikte harekete geçtiğini; kolektif alımlama bağlamında “beklenti ufuklarının açılması”, yeni perspektiflerin kazanılması ve normatif olarak zor konuların (aile içi şiddet, cinsel istismar vb.) ortaklaşa işlenmesinin, izleyicinin hem kendi yaşamına dair anlamlandırma süreçlerini hem de sosyal ilişkilerini etkileyebileceğini öne sürer (Jürjo, 2025). Makale, tiyatronun sağlık sorunlarına yönelik “bandaj veya ilaç kadar pratik bir araç” olarak düşünülmesi gerektiğini; oyunlar sırasında ortaya çıkan yeni bakış açılarının, özellikle ruh sağlığı alanında, iyilik hâline katkı sağlayan bir kaynak olabileceğini savunur (Jürjo, 2025).

Tiyatro toplulukları, yalnızca seyir anında değil, yaratım süreçlerinde de eşitlikçi ve işbirlikçi örgütlenmelerle neoliberal kent bağlamında “müşterekler, heterotopyalar ve kente hak” gibi kavramlarla ilişkilendirilir (Franzolin, 2025). Grup tiyatrosu üzerine kuramsal bir inceleme, bu kolektif pratikleri, neoliberalizmin atomize edici etkilerine

4. TARTIŞMA

Bu bölümde elde edilen bulgular, tiyatronun rekreasyon kuramları çerçevesinde yalnızca estetik ya da kültürel bir etkinlik olarak değil, çok boyutlu bir boş zaman ve deneyim alanı olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bulgular, tiyatro katılımının özgürlük, haz, akış ve tatmin gibi temel rekreatif niteliklerle güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Pestana & Codina, 2017; Pestana et al., 2020; Van Bendegom et al., 2021). Bu durum, tiyatronun “ciddi boş zaman” yaklaşımıyla örtüştüğünü ve bireylerin tiyatro deneyimini süreklilik taşıyan, kimlik ve aidiyet inşasına katkı sunan bir etkinlik olarak yaşadıklarını düşündürmektedir.

Bulguların önemli bir boyutu, tiyatro deneyiminin psikolojik iyi oluşla kurduğu ilişkidir. Hem katılımcı/oyuncu hem de seyirci örneklemelerinde tiyatroya katılımın pozitif duygulanım, özsaygı, kendilik algısı ve yaşam doyumu ile ilişkili olduğu görülmektedir (Meeks et al., 2017; Meeks et al., 2018; Pestana et al., 2020). Özellikle uzun erimli izleme ve katılım pratiklerinde, tiyatroya bağlılık ile iyi oluş arasındaki ilişkinin güçlenmesi, rekreasyon literatüründe vurgulanan “yenilenme” ve “süreklilik” ilkeleriyle uyumludur. Bu bulgular, tiyatronun kısa süreli bir kaçıştan ziyade, yaşam döngüsüne yayılan bir rekreatif kaynak olarak işlev görebileceğini göstermektedir.

Sosyal boyut açısından bakıldığında, tiyatro katılımının empati, prososyal davranış ve sosyal yetkinliklerle ilişkisi dikkat çekicidir. Canlı tiyatro izleme deneyiminin empatiyi artırması ve tutum değişimiyle birlikte yardım davranışlarını tetiklemesi, tiyatronun toplumsal bağlamda dönüştürücü bir potansiyele sahip olduğunu düşündürmektedir (Rathje et al., 2021). Benzer biçimde, topluluk tiyatrosu, uygulamalı tiyatro ve playback tiyatro çalışmalarında gözlenen güçlenme, tanınma ve aidiyet temaları, tiyatronun rekreasyonun temel hedeflerinden biri olan sosyal bütünleşmeye hizmet ettiğini ortaya koymaktadır (Sextou & Smith, 2017; Massó-Guijarro et al., 2021; Abe et al., 2022).

Beden, hareket ve liminal deneyim bağlamında elde edilen bulgular, tiyatronun rekreasyonla kesiştiği özgül bir alanı görünür kılmaktadır. Fiziksel tiyatro ve dans temelli uygulamalarda katılımcıların beden-zihin bütünlüğü, akış deneyimi ve hareketten haz alma düzeylerinin arttığı; stres ve duygusal gerginliğin azaldığı bildirilmektedir (Kosma et al., 2023; Kosma et al., 2024). Turner’ın liminalite kavramı çerçevesinde düşünüldüğünde, tiyatronun gündelik rollerin askıya alındığı, oyunsal ve geçici bir eşik alan yarattığı; bu alanın rekreatif dönüşümün temel mekânı olduğu

söylenbilir. Bu bulgular, tiyatro ve dans temelli hareket pratiklerinin yalnızca sanatsal değil, aynı zamanda rekreatif ve iyilik hâlini destekleyici müdahaleler olarak da ele alınabileceğini göstermektedir.

Genel olarak tartışma, tiyatronun rekreasyon literatüründe sıklıkla vurgulanan bireysel haz, psikolojik yenilenme ve sosyal bağlanma boyutlarını bütüncül biçimde bünyesinde barındırdığını ortaya koymaktadır. Tiyatro, bu yönüyle rekreasyonun “tamamlayıcı” bir unsuru değil, başlı başına kurucu bir deneyim alanı olarak değerlendirilmelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, tiyatronun rekreatif bir alan olarak çok katmanlı bir işleve sahip olduğunu kuramsal ve ampirik bulgular ışığında ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar, tiyatronun boş zaman deneyimi, psikolojik iyi oluş, sosyal bağlanma ve bedensel farkındalık gibi rekreasyonun temel boyutlarıyla güçlü biçimde kesiştiğini göstermektedir. Hem seyirci hem de katılımcı perspektifinden bakıldığında, tiyatro; özgürlük, oyun, topluluk ve kendini keşif temaları etrafında şekillenen bütüncül bir rekreatif deneyim sunmaktadır.

Sonuçlar doğrultusunda, tiyatronun rekreasyon politikaları ve programları içinde daha görünür ve sistematik biçimde yer alması gerektiği söylenebilir. Belediyeler, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen rekreatif programlarda tiyatro, yaratıcı drama ve fiziksel tiyatro uygulamalarına yer verilmesi; farklı yaş grupları ve sosyo-kültürel profiller için erişilebilir tiyatro temelli etkinliklerin geliştirilmesi önerilebilir. Özellikle yetişkinler ve yaşlı bireyler için tiyatro ve hareket temelli rekreatif programların, sosyal izolasyonun azaltılması ve yaşam kalitesinin artırılması açısından önemli bir potansiyel taşıdığı görülmektedir (Sextou & Smith, 2017; Meeks et al., 2018; Abe et al., 2022).

Akademik açıdan bakıldığında, tiyatro–rekreasyon ilişkisini ele alan çalışmaların artırılması; tiyatronun yalnızca kültürel ya da sanatsal değil, rekreatif ve psikososyal etkileriyle de incelenmesi gerekmektedir. Özellikle karma yöntemli ve boylamsal araştırmalar, tiyatroya katılımın uzun vadeli etkilerini daha görünür kılabilir. Mevcut bulgular, tiyatronun iyi oluş, empati ve topluluk hissi üzerindeki etkilerinin güçlü olduğunu ortaya koymakla birlikte, bu etkilerin farklı bağlamlarda nasıl değiştiğinin daha ayrıntılı biçimde incelenmesi gelecekteki çalışmalar için önem taşımaktadır.

Sonuç olarak tiyatro, rekreasyonun temel hedefleri olan yenilenme, haz, anlam üretimi ve toplumsal bağlanmayı bir arada sunabilen nadir deneyim alanlarından biridir. Rekreasyon literatürü içinde tiyatronun bu bütüncül potansiyelinin tanınması, hem kuramsal hem de uygulamalı alanlarda yeni açılımlar yaratabilir. Bu bağlamda tiyatro, estetik bir etkinliğin ötesinde, bireyin ve topluluğun iyi oluşuna katkı sağlayan dönüştürücü bir rekreatif pratik olarak ele alınmalıdır.

Sonuç olarak, tiyatro; fiziksel tiyatro, dans ve yaratıcı drama biçimleriyle birlikte düşünüldüğünde, bedensel katılım, ritmik hareket ve duyuşal yoğunluk üzerinden katılımcılarını gündelik kimlik ve sınırların askıya alındığı bir liminal alana davet eder. Bu eşik, hem oyuncu hem seyirci için, bedeni yeniden duyumsama, diğer bedenlerle yeni ilişkiler kurma ve benlik hikâyesini dönüştürme olanağı sağlayarak, rekreasyonun dönüştürücü boyutunu somutlaştıran bir deneyim mekânı hâline gelir (Kosma et al., 2024; Kosma et al., 2023; Keltner-McNeil & Banfield, 2025; Turner, 1979; Keisari et al., 2020; Harjunpää et al., 2023; Petrović-Lotina, 2019; Purvis, 2021; Ledger et al., 2022).

KAYNAKÇA

- Abe, M., Gyo, R., Shibata, J., Okazaki, K., Inoue, R., Oishi, T., & Inoue, M. (2022). Intergenerational Theater Workshops as Unique Recreational Activities among Older Adults in Japanese Care Facilities: A Qualitatively Driven Mixed-Methods Multiple-Case Study Design. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811474>
- Ardizzi, M., Calbi, M., Tavaglione, S., Umiltà, M., & Gallese, V. (2020). Audience spontaneous entrainment during the collective enjoyment of live performances: physiological and behavioral measurements. *Scientific Reports*, 10. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-60832-7>
- Aşır, C. (2017). Antik Yunan ve Günümüz Tiyatrosu'nun Siyasi ve Toplumsal İşlevinin Kültürel Sürdürülebilirliğe Katkısı Üzerine İncelemeler ve Düşünceler. **, 2, 65-74.
- Aydoğdu, Ü. (2014). Rahatsız Ruhların Çağında Tiyatronun Önemi. **, 7, 213-232. <https://doi.org/10.21602/sgsfsd.65708>
- Begum, M., & Backer, A. (2024). Theatre with Children: Harnessing Creative Thinking and Meaningful Reflection. *Wacana Seni Journal of Arts Discourse*. <https://doi.org/10.21315/ws2024.23.s1.6>
- Bezelga, I. (2021). Community Theatre Diversity: Connections Between Portugal and Brazil. **, <https://doi.org/10.3280/oa-637-5>
- Burden, J. (1997). Living Life to the Full: a Qualitative Study of Community Theatre, Older People and the Construction of Leisure. **,
- De Smet, S., Rousseau, C., Stalpaert, C., & De Haene, L. (2024). "It will always be Temporary": A qualitative study of Syrian young adults expressing histories of collective violence and forced displacement in participatory theatre. *Transcultural Psychiatry*, 61, 194 - 208. <https://doi.org/10.1177/13634615231213840>
- Duran, S., & Ünal, A. (2025). TURİSTİK VE SOSYAL BİR HAK OLARAK BOŞ ZAMAN VE REKREASYON AKTİVİTELERİNE ENGEL OLAN FAKTÖRLER: SİNOP ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ (FACTORS THAT OBSTACLE PARTICIPATION IN LEISURE AND RECREATION ACTIVITIES AS A TOURIST AND SOCIAL RIGHT: THE CASE OF SİNOP UNIVERSITY). *Journal of Gastronomy Hospitality and Travel (JOGHAT)*. <https://doi.org/10.33083/joghat.2025.477>
- Düzgün, D. (2014). TÜRKİYE'DE GELENEKSEL TİYATRO ÇALIŞMALARI / Traditional Drama Studies in Turkey. **,

- Forenza, B., & Tredinnick, L. (2020). Individual actors in community theater: Implications for sense of community. *Community Development*, 51, 344 - 360. <https://doi.org/10.1080/15575330.2020.1777177>
- Franzolin, C. (2025). Group theater as a collective experience in the face of neoliberal challenges in the urban context — a brief reflection. *Ephemera: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto*. <https://doi.org/10.70446/ephemera.v8i14.8008>
- Gonzalez, A., De Lima, M., Preto, L., Amarante, N., & Barros, R. (2024). Playback Theatre applications: A Systematic Review of Literature. *The Arts in Psychotherapy*. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2024.102152>
- Grandi, G. (2021). Theatre as method: Performance creation through action research. *Action Research*, 20, 245 - 260. <https://doi.org/10.1177/1476750321993530>
- Güngör, E., & Ateş, A. (2019). Okul Öncesi Çocuk Gelişiminde Yaratıcı Dramanın Katkıları / Contributions Of Creative Drama In Preschool Child Development. **, 11, 185-199.
- Harjunpää, K., Deppermann, A., & Sorjonen, M. (2023). Displaying Inner Experience Through Language and Body in Community Theater Rehearsals. *Human Studies*, 46, 247 - 271. <https://doi.org/10.1007/s10746-023-09674-6>
- Hermans, C. (2023). Of rhythm and movement: physical play and dance as (participatory) sense-making practices. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2023.2211524>
- Jia, T. (2025). Cross-cultural dialogue and identity formation in performing arts: engaging diverse audiences in small theatres and live venues. *Advances in Humanities Research*. <https://doi.org/10.54254/2753-7080/2025.23847>
- Jürjo, M. (2025). Kuidas teater võiks mõjutada meie heaolu. Teatrietenduse psühholoogiline vastuvõtumudel / How Theatre Might Influence Our Well-being: A Psychological Reception Model of Theatrical Performance. *Methis. Studia humaniora Estonica*. <https://doi.org/10.7592/methis.v28i35.25570>
- Kabakulak, A., Başar, B., & Soybalı, H. (2020). Rekreatif Etkinliklerin Seçiminde Kişilik Özelliklerinin Etkisi: Turizm Rehberliği Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Turist Rehberliği Dergisi (TURED)*. <https://doi.org/10.34090/tured.742892>
- Kapan, K. (2018). Effects of Tourism and Recreation Activities on Economic Structure: A Case Study on Antalya. *Journal of Geography*. <https://doi.org/10.26650/jgeog2018-0004>
- Kaya, R. (2007). TARİHİN HAYAT BULMA ALANI: TİYATRO /THE VITALIZING FIELD OF THE HISTORY: THEATRE. **,.
- Kazmirchuk, N., Baranovska, I., Mozgalova, N., Shcholokova, O., & Podorozhnyi, V. (2021). METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHER TRAINING FOR THEATRICAL ACTIVITIES WITH PUPILS. **, 1, 235-246. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6373>
- Keisari, S., Gesser-Edelsburg, A., Yaniv, D., & Palgi, Y. (2020). Playback theatre in adult day centers: A creative group intervention for community-dwelling older adults. *PLoS ONE*, 15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239812>
- Keltner-McNeil, N., & Banfield, J. (2025). Liminality, flow and communitas in 5 Rhythms dance. *cultural geographies*. <https://doi.org/10.1177/14744740251319034>
- Killick, A. (2020). Arts and social sustainability: Promoting intergenerational relations through community theatre. *Journal of Applied Arts and Health*, 11, 255-266. <https://doi.org/10.1386/jaah.00012.1>
- Kirklin, K., Qu, H., Mayor, E., Lowman, J., Gao, J., Edwards, L., Li, P., & Yuen, H. (2025). The “Method of Physical Action” in Theatre Training Improves Balance and Reduces Fall Risk in Older Adults Living in Subsidized Housing: A Randomized Controlled Trial. *Innovation in Aging*, 9. <https://doi.org/10.1093/geroni/igaf046>
- Kosma, M., Erickson, N., & Gremillion, A. (2023). Physical Theater Class Experiences: Mental Health, Play, and the Love of Movement. *IJASS(International Journal of Applied Sports Sciences)*. <https://doi.org/10.24985/ijass.2023.35.1.10>
- Kosma, M., Erickson, N., & Gremillion, A. (2023). Positive Psychosocial Experiences of a Physical Theater Class Among College Students. *International Journal of Sport, Exercise and Health Research*. <https://doi.org/10.31254/sportmed.7203>
- Kosma, M., Erickson, N., & Gremillion, A. (2024). The embodied nature of physical theater: artistic expression, emotions, interactions. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2024.2331128>
- Landa, Y., Levitt, J., Jespersen, R., Jacobs, M., DeLuca, J., & Yanos, P. (2023). Who is afraid of Hermy and Jimmy? Relating to and normalizing psychosis through theater. *Psychiatric rehabilitation journal*. <https://doi.org/10.1037/prj0000572>

- Ledger, A., Kuhlmann, A., Christoffersen, E., Turner, J., Campbell, P., & Chemi, T. (2022). From the centre to the periphery. *Theatre, Dance and Performance Training*, 13, 156 - 158. <https://doi.org/10.1080/19443927.2022.2033463>
- Lefebvre, A., & Mondada, L. (2023). Interactional Contingencies in Rehearsing a Theater Scene: The Consequentiality of Body Arrangements as Action Unfolds. *Human Studies*, 46, 303 - 335. <https://doi.org/10.1007/s10746-023-09669-3>
- León, M., Suárez, A., & Borrego-Balsalobre, F. (2024). Students' voices on the effects of expressive activities on their creativity, affectivity, and social relationships. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2024.2365311>
- Lewandowska, K., & Węziak-Białowska, D. (2022). The impact of theatre on social competencies: a meta-analytic evaluation. *Arts & Health*, 15, 306 - 337. <https://doi.org/10.1080/17533015.2022.2130947>
- Li, S. (2022). Ritualistic Analysis of Liminality in Theatrical Performances. *BCP Business & Management*. <https://doi.org/10.54691/bcpbm.v20i.1067>
- Lisauskienė, D., & Leščinskij, R. (2025). The value of creative activities in the recreational field: the grounded theory perspective. *Creativity Studies*. <https://doi.org/10.3846/cs.2025.20790>
- Maciel, M., Heintzman, P., & Maciel, E. (2019). Leisure and Personal Development in an Evangelical Christian Theater Group. *Revista Subjetividades*. <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v19i2.e9169>
- Massó-Guijarro, B., Pérez-García, P., & Cruz-González, C. (2021). Applied Theatre as a strategy for intervention with disadvantaged groups: a qualitative synthesis. *Educational Research*, 63, 337 - 356. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1945476>
- Mastrothanasis, K., Kladaki, M., & Andreou, A. (2023). A systematic review and meta-analysis of the Readers' Theatre impact on the development of reading skills. *International Journal of Educational Research Open*. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100243>
- Meeks, S., Shryock, S., & Vandenbroucke, R. (2017). Theatre Involvement and Well-Being, Age Differences, and Lessons From Long-Time Subscribers. *The Gerontologist*, 58, 278-289. <https://doi.org/10.1093/geront/gnx029>
- Meeks, S., Shryock, S., & Vandenbroucke, R. (2017). Theatre Involvement and Well-Being, Age Differences, and Lessons From Long-Time Subscribers. *The Gerontologist*, 58, 278-289. <https://doi.org/10.1093/geront/gnx029>
- Meeks, S., Shryock, S., & Vandenbroucke, R. (2018). THEATRE AUDIENCE MEMBERS' POSITIVE AFFECT, BELONGING, SOCIAL INTERACTION, AND FLOW RELATED TO 2-YEAR WELL-BEING. *Innovation in Aging*. <https://doi.org/10.1093/geroni/igy023.450>
- Meeks, S., Vandenbroucke, R., & Shryock, S. (2018). Psychological benefits of attending the theatre associated with positive affect and well-being for subscribers over age 60. *Aging & Mental Health*, 24, 333 - 340. <https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1534082>
- Misirli, I., & Özdemir, H. (2018). Festivallerin Yerel Halk Üzerindeki Sosyal Etkileri Üzerine Bir Araştırma Ilgaz Dağı Kültür ve Sanat Festivali Örneği (A Research on Social Effects on the Local People in the Festivals Ilgaz Mountain Culture and Art Festival Example). *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*. <https://doi.org/10.21325/jotags.2018.221>
- O'Sullivan, R., & McQuade, L. (2022). ARTS AND CREATIVITY AND THEIR IMPACT ON HEALTH AND WELL-BEING: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE EVIDENCE. *Innovation in Aging*, 6, 212 - 212. <https://doi.org/10.1093/geroni/igac059.846>
- Owen, L. (2025). The Cambridge Guide to Mixed Methods for Theatre and Performance Studies. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 55, 164 - 166. <https://doi.org/10.1080/10632921.2024.2442973>
- Park, J. (2025). Playification of Theatre: Game Play, Ludic Activities and Being Playful in The Great Gatsby: An Immersive Theatrical Experience. *Theatre Research International*. <https://doi.org/10.1017/s0307883324000385>
- Pestana, J., & Codina, N. (2017). How to analyse the experience of serious leisure onstage: actors and spectators. *World Leisure Journal*, 59, 240 - 248. <https://doi.org/10.1080/16078055.2017.1345488>
- Pestana, J., & Codina, N. (2017). How to analyse the experience of serious leisure onstage: actors and spectators. *World Leisure Journal*, 59, 240 - 248. <https://doi.org/10.1080/16078055.2017.1345488>
- Pestana, J., Valenzuela, R., & Codina, N. (2020). Theatrical Performance as Leisure Experience: Its Role in the Development of the Self. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01439>

- Pestana, J., Valenzuela, R., & Codina, N. (2020). Theatrical Performance as Leisure Experience: Its Role in the Development of the Self. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01439>
- Petrović-Lotina, G. (2019). Theatricality. *Performance Research*, 24, 68 - 75. <https://doi.org/10.1080/13528165.2019.1641326>
- Punpeng, G., & Yodnane, P. (2023). The route to immersion: a conceptual framework for cross-disciplinary immersive theatre and experiences. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02485-1>
- Purvis, D. (2021). Creating Thinking: Immersive Dance Theater as 4E Cognition in the Wild. *Journal of Dance Education*, 21, 149 - 157. <https://doi.org/10.1080/15290824.2021.1928675>
- Pyman, T., & Rugg, S. (2006). Participating in a community theatre production: A dramatherapeutic perspective. *International journal of therapy and rehabilitation*, 13, 562-571. <https://doi.org/10.12968/ijtr.2006.13.12.22473>
- Rathje, S., Hackel, L., & Zaki, J. (2021). Attending live theatre improves empathy, changes attitudes, and leads to pro-social behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2021.104138>
- Rathje, S., Hackel, L., & Zaki, J. (2021). Attending live theatre improves empathy, changes attitudes, and leads to pro-social behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2021.104138>
- Rogošić, V. (2021). Keeping the Promise of Community: Communal Efforts on the Contemporary Zagreb Non-Institutional Scene. *Theatre and Community*. <https://doi.org/10.51937/amfiteater-2021-1/52-66>
- Rubtsova, O. (2023). Adolescents' Experimenting with Roles in the context of L.S. Vygotsky's ideas: an Activity-Based Technology "Digital Storytelling Theater". *Cultural-Historical Psychology*. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190208>
- Schmidt, A., & Deppermann, A. (2023). Editorial: Social Interaction and the Theater Rehearsal. *Human Studies*, 46, 191 - 197. <https://doi.org/10.1007/s10746-023-09678-2>
- Sert, A. (2017). FESTİVALLERİN YEREL HALK ÜZERİNDEKİ SOSYAL ETKİLERİ: BEYPAZARI ÖRNEĞİ. **, 187-199.
- Sextou, P., & Smith, C. (2017). Drama is for Life! Recreational Drama Activities for the Elderly in the UK. *Text Matters*, 7, 273 - 290. <https://doi.org/10.1515/textmat-2017-0015>
- Sextou, P., & Smith, C. (2017). Drama is for Life! Recreational Drama Activities for the Elderly in the UK. *Text Matters*, 7, 273 - 290. <https://doi.org/10.1515/textmat-2017-0015>
- Sezgin, B. (2014). Estetik deneyim ve öğrenme olanağı açısından oyun-drama-tiyatro ilişkisi. **, 187-199.
- Shaobo, H. (2021). THE PHENOMENON OF PLAY IN THE CONTEXT OF THEATRICAL AND STAGE ART: TO THE PROBLEM OF UNDERSTANDING. *Scientific Journal of Polonia University*. <https://doi.org/10.23856/4615>
- Shen, Y., & Rowe, N. (2025). Touching superdiversity: migrants' experiences of transcultural tactility in recreational dance. *Leisure Studies*. <https://doi.org/10.1080/02614367.2024.2446182>
- Sonke, J., Pesata, V., Colverson, A., Morgan-Daniel, J., Rodriguez, A., Carroll, G., Burch, S., Abraham, A., Akram, S., Marjani, S., Belden, C., & Karim, H. (2025). Relationships between arts participation, social cohesion, and well-being: an integrative review of evidence. *Frontiers in Public Health*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1589693>
- Şengül, A. (2020). ÇEVİRİ VE TİYATRO: MOLİÉRE ÇEVİRİLERİNİN TÜRK TİYATROSUNA ETKİSİ (Translation and Theatre: The Impact of Translations of Molière's Literary Works on Turkish Theatre). *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.685124>
- şimşek, K. (2022). Structure of Turkish leisure industry. *Journal of Human Sciences*. <https://doi.org/10.14687/jhs.v19i2.6227>
- These papers were sourced and synthesized using Consensus, an AI-powered search engine for research. Try it at <https://consensus.app>
- These papers were sourced and synthesized using Consensus, an AI-powered search engine for research. Try it at <https://consensus.app>
- Troxler, R., Goldstein, T., Holochwest, S., Beekman, C., McKeel, S., & Shami, M. (2022). Deeper engagement with live theater increases middle school students' empathy and social perspective taking. *Applied Developmental Science*, 27, 352 - 372. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2096610>
- Turner, V. (1979). Frame, Flow and Reflection: Ritual and Drama as Public Liminality. *Japanese Journal of Religious Studies*, 6. <https://doi.org/10.18874/jjrs.6.4.1979.465-499>

- Vainilovych, N., & Kalchenko, L. (2024). Playback theatre as an art of healing and social support for vulnerable categories and client groups. *Social pedagogy: theory and practice*. <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2024-4-59-69>
- Van Bendegom, C., Mitas, O., Boode, W., De Rooij, P., & Bastiaansen, M. (2021). When the arts are not your cup of tea: Participation frequency and experience in cultural activities. *Journal of Leisure Research*, 53, 229 - 252. <https://doi.org/10.1080/00222216.2021.1884820>
- Veal, A. (2017). The Serious Leisure Perspective and the Experience of Leisure. *Leisure Sciences*, 39, 205 - 223. <https://doi.org/10.1080/01490400.2016.1189367>
- Walker, T., Jones, T., Grant-Peterkin, H., Dave, R., & Röhricht, F. (2024). Evaluating Outcomes of a Co-Produced Theatre-Based Experiential Learning Project in Psychiatry. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 11. <https://doi.org/10.1177/23821205241278175>
- Wise, J. (2023). Being, play, leisure, and recreation. *Leisure/Loisir*. <https://doi.org/10.1080/14927713.2023.2295314>
- Zhang, M. (2024). Beyond the Entertainment Purposes of Theatre: Playback Theatre and Its Implications in a Social Context. *Scholarly Review Journal*. <https://doi.org/10.70121/001c.123641>

BÖLÜM 6

ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARDA OYUN TEMELLİ HAREKET EĞİTİMİ UYGULAMALARININ ÖNEMİ

Sultan ÖDÜL

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Rekreasyon Anabilim Dalı*

akdenizsultan@gmail.com  0009-0008-7502-3721

Betül BAYAZIT

Prof.Dr. Kocaeli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Rekreasyon Bölümü

betul.bayazit@kocaeli.edu.tr  0000-0003-3547-2035

GİRİŞ

Zihinsel yetersizlik, bireyde 18 yaşından önce ortaya çıkan hem bilişsel hem de adaptasyon becerilerde kısıtlılıkları içeren önemli bir gelişimsel farklılık olup bireyin entelektüel işlevlerinde ve uyumsal davranışlarında da kısıtlılıklar içeren nörogelişimsel bir spektrumdur (Eripek, 2005). Bu kısıtlılıklar, sadece akademik zorluklarla sınırlı kalmayıp çocukların çevreleriyle etkileşim kurma biçimlerini, bağımsızlık düzeylerini ve en önemlisi de motor beceri edinme hızlarını ve kalitelerini de doğrudan etkilemektedir. Zihinsel yetersizlik tanısı almış olan çocukların büyük çoğunluğunda motor koordinasyon bozuklukları ve motor planlama zorlukları gözlemlenmektedir (Hekim ve Tokgöz, 2016). Bu durum, çoğunlukla motor koordinasyon, planlama yeteneği ve yürütücü işlevler gibi üst düzey bilişsel kontrol mekanizmalarında aksaklıklarla kendini gösterir (Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021). Hekim ve Tokgöz'ün (2016) kapsamlı incelemesine göre, zihinsel yetersizliği olan çocuklarda görülen motor gelişim yetersizlikleri onların günlük yaşam aktivitelerini, sosyal gelişimlerini ve yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkileyen temel faktörlerdendir. Yapılan bir çalışmada da hareket etme kabiliyetinin bebeklik döneminden itibaren başladığı ve beyin gelişimini de doğrudan etkilediği vurgulanmış olup hareketin birey için temel ihtiyaçlardan birisi olduğu ifade edilmiştir (Bayazıt, 2023).

Oyun temelli hareket eğitiminin geleneksel motor drilllerden farkı, sadece beceri kazanımı değil, aynı zamanda öğrenilen becerinin farklı bağlamlara transferi ve kalıcılığı üzerindeki üstün etkisiyle açıklanmaktadır (Bardak, 2018). Oyun, sadece eğlence değil aynı zamanda sağlıklı bir bedene ve psikolojik gelişime ulaşmanın temel aracıdır (Bayazıt, 2023).

Özellikle inhibisyon, çalışma belleği ve duyuşsal işleme gibi bilişsel süreçler üzerindeki pozitif etkiler, güncel, somut ve yapılandırılmış oyun örnekleriyle desteklenerek bireye önemli bir katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Serin ve Okludil, 2020).

Geleneksel eğitim yaklaşımları, uzun yıllar boyunca bilişsel açıları kapatmaya odaklanmış ve motor gelişimi bir yan ürün olarak görmüştür. Ancak 21. yüzyılın nörogelişimsel araştırmaları, hareketin sadece bilişsel bir sonucun göstergesi değil, aksine bilişsel gelişimin ve nöral plastisitenin temelini oluşturan bir girdi olduğu yönünde fikir birliği ile sonuçlanmıştır. Bu paradigma değişimi, “Bedenlenmiş Biliş Teorisi” ile bilimsel zemine oturtulmuştur (Karakaş, 2018). Teori, soyut düşünme yeteneğinin bile vücudun çevreyle olan somut ve fiziksel etkileşimlerinden beslendiğini ileri sürmektedir. Bu nedenle, erken yaşta başlayan düzenli fiziksel egzersiz ve hareket eğitiminin, zihinsel yetersizlikte gözlenen motor yetersizliklerin giderilmesinde temel müdahale alanı olması gerektiği savunulmaktadır (Hekim ve Tokgöz, 2016).

Oyun, çocuğun yaşamının doğal bir parçası olup öğrenmeyi amaç edinen öğretme ve eğitim aracıdır. Çocuklara kazandırılması ve öğretilmesi istenilen davranışların oyun yardımıyla rahatlıkla öğretilerek gelişimlerine önemli bir katkıda bulunmaktadır (Murathan ve Orak, 2017). Günümüzde katı, tekrara dayalı ve düşük motivasyonlu geleneksel drillerin yerini, çocuğun doğal öğrenme aracı olan oyunu ve hareketi birleştiren oyun temelli hareket eğitimi almıştır. Oyun temelli hareket eğitimi yalnızca denge veya koordinasyon gibi temel motor becerileri değil, aynı zamanda dikkat kontrolü, esnek düşünme ve problem çözme gibi yürütücü işlevler üzerindeki kritik geliştirici etkileri sayesinde, zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde stratejik bir müdahale haline gelmiştir (Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021).

Oyun oynamanın sağladığı yüksek içsel motivasyon, motor öğrenme için elzem olan yüksek tekrarlama sayısını sürdürülebilir kılmakta, böylece öğrenmenin uzun süreli kalıcılığını sağlamaktadır (Bardak, 2018). En güncel bulgular, algısal-motor Egzersiz programlarının, eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan çocuklarda temel motor becerilerin yanı sıra yürütücü işlevleri de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştirdiğini güçlü bir şekilde desteklemektedir (Baran, 2012). Hareket ve egzersiz, zihinsel yetersizliği olan çocukların gelişimindeki gecikmeleri telafi etmede ve onların sağlıklı bir yaşam sürmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Hekim ve Tokgöz, 2016).

Bu bağlamda yapılan çalışmada, oyun temelli hareket eğitimi uygulamalarının zihinsel yetersizliği olan çocukların çok boyutlu gelişimine olan kritik ve zenginleştirilmiş etkisinin büyük önem taşıdığı belirtilerek farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır.

1. Zihinsel Yetersizlikte Gelişimsel Kısıtlılıkların Kavranması

1.1. Tanısal Kapsam ve Duyusal-Motor İşleme Temelleri

Zihinsel yetersizlik tanısının temelinde yatan bilişsel kısıtlılıklar, kaçınılmaz olarak duyu organlarından gelen bilgilerin işlenmesi ve bu bilgilere uygun motor yanıtın üretilmesi süreçlerini etkiler. Zihinsel yetersizliği olan çocukların motor beceri edinmede yaşadığı zorluklar, yalnızca kas gücü eksikliğinden değil, asıl olarak hata düzeltme mekanizmalarındaki yavaşlama ve tepki süresindeki uzamadan kaynaklanmaktadır (Akhanlı vd., 2024).

Motor Koordinasyonun Bilişsel Temeli: Gelişimsel araştırmalar, zihinsel yetersizliği olan çocukların, özellikle postüral kontrol ve dikkat süreçlerini eş zamanlı gerektiren görevlerde belirgin zorluklar yaşadığını göstermektedir (Kubilay, 2008). Vücudun yerçekimine karşı dengede tutulması gibi temel bir motor görev, aynı zamanda görsel ve vestibüler bilgilerin sürekli ve dikkatli bir şekilde işlenmesini gerektirir (Hekim ve Tokgöz, 2016). Postüral instabilite, bireyin bilişsel kaynaklarının büyük bir kısmını dengeyi sağlamaya harcamasına neden olarak, öğrenme ve çevresel keşif için daha az bilişsel kapasite bırakır (Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021).

Duyusal İşleme Bozuklukları ile İlişki: Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda motor koordinasyon bozukluklarının sıklıkla duyusal işleme bozuklukları ile iç içe geçtiğini gösteren önemli bulgular mevcut olup bu çocuklar dokunma, hareket veya vücut pozisyonu gibi duyusal girdileri ya yetersiz ya da aşırı işlemektedirler. Oyun temelli hareket eğitimi, kontrollü ve yapılandırılmış oyun ortamları sunarak, bu duyusal entegrasyon sorunlarına terapötik bir yanıt sağlayabilmektedir (Serin ve Okludil, 2020).

1.2. Praksis (Motor Planlama) Zorlukları ve Motor Planlamanın Merkezi Rolü

Motor yetersizliğin en önemli göstergelerinden biri, praksis (motor planlama) yeteneğindeki zayıflıktır. Praksis, amaca yönelik olarak yeni ve sıralı bir motor eylemi zihinsel olarak tasarlama ve uygulama becerisidir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar, bir hareketi ilk kez yaparken gereken fikir oluşturma ve planlama aşamalarında büyük zorluklar yaşayabilmektedir (Özer, 2015). Gelişimsel dispraksi olarak da adlandırılabilen

bu durum, çocuğun öğrendiği bir beceriyi yeni bir bağlamda kullanamamasına, yani genelleme yapamamasına neden olabilmektedir. Oyun temelli hareket eğitiminin özünde yatan değişkenlik, çeşitlilik, kural ve çevre ayarlamaları, çocuğun tek bir motor programa sıkışıp kalmasını engellemekte olup ona esnek motor çözümler geliştirmeyi de öğretebilmektedir (Baran, 2012).

2. Oyun Temelli Hareket Eğitiminin Kuramsal Zemini ve Mekanizması

Oyun temelli hareket eğitiminin bilimsel geçerliliği, hareketin ve öğrenmenin doğasına dair çağdaş teorilere dayanmaktadır.

2.1. Bedenlenmiş Biliş Paradigması ve Hareket-Biliş Etkileşimi

Bedenlenmiş biliş tezi, bilişin vücuttan ayrı düşünülemeyeceğini öne sürmektedir (Karakaş, 2018). Bu, oyun temelli hareket eğitim felsefesinin temel taşıdır:

- **Sistemik Zorlama:** Oyun temelli hareket eğitimi, çocukları fiziksel olarak aktif hale getirerek beynin problem çözme, mekânsal akıl yürütme ve dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelme gibi bilişsel alanlarını kullanmaya yöneltmektedir. Bundan dolayıdır ki oyun tabanlı aktif görevler beyni sürekli bir öğrenme ve adaptasyon durumunda tutmaktadır (Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021).

2.2. Dinamik Sistemler Teorisi (DST): Esnek Çözüm Geliştirme

Dinamik sistemler teorisi hareketin birey, görev ve çevre kısıtlayıcılarının sürekli etkileşimi sonucu ortaya çıktığını öne süren genel bir motor öğrenme kuramıdır (Özer, 2015).

- **Motor Programın Esnekliği:** Dinamik sistemler teorisi oyun temelli hareket eğitiminde, eğitmen çevre kısıtlayıcılarını manipüle ederek (örneğin hedefi hareket ettirerek) ve çocuğun kendi benzersiz motor çözümünü keşfetmesini sağlamaya çalışır. Bu kendiliğinden organizasyon, zihinsel yetersizliği olan çocuklarda çok değerli olan uyarlanabilirliği geliştirmekte olup çocuğun öğrendiği beceriyi farklı koşullara kolayca transfer edebilmesine destek sağlamasına yardımcı olur (Savucu ve Biçer, 2009).

2.3. Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD) ve Sosyal Etkileşimde İskele Kurma Yaklaşımı

Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramı, öğrenmenin sosyal ve kültürel bağlamda, daha yetkin bir akranla veya yetişkinle etkileşim yoluyla inşa edildiğini savunmakta olup bu teori, zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde sosyal etkileşimin ne kadar güçlü bir yere sahip olduğunu da göstermektedir (Senemoğlu, 2017).

- **Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD):** Oyun temelli hareket eğitimi görevleri, çocuğun mevcut yetkinliği ile potansiyel yetkinliği arasındaki ideal alanda tasarlanır. Bu ideal zorluk seviyesi, çocuğun sürekli gelişim potansiyelinin sınırlarında çalışmasını sağlamaktadır (İlhan, 2008).
- **Gelişimde Akran Katkısı ve Modelleme:** Oyun temelli hareket eğitimi, grup içerisinde uygulandığından, akranlar arasında doğal bir iskele kurma ortamı sağlar. Zihinsel yetersizliği olan bir çocuk, bir beceriyi (örneğin seksek oynamayı) yetişkinin sözel talimatlarından ziyade, akranının eylemini taklit ederek daha kolay öğrenebilir (Alptekin, 2013).

2.4. İçsel Motivasyon, Akış ve Kalıcılık Mekanizması

Öğrenilen motor becerilerin kalıcılığı ve farklı bağlamlara transferi, zihinsel yetersizliği olan çocuklarda kritik bir zorluk olarak ifade edilmekte olup oyun temelli yöntem kullanılarak öğrenilen becerilerin kalıcılığı artırdığı belirtilmektedir (Bardak, 2018), çünkü:

1. **İçsel Motivasyon:** Oyun temelli hareket eğitimi çocuğu ödül için değil, oyunun kendisinden aldığı keyif için tekrar etmeye yönlendirir bu da öğrenmenin pekişmesini sağlar.
2. **Akış Deneyimi:** Görev zorluğu ile beceri seviyesi arasındaki denge sürekli korunarak çocuğun derin konsantrasyonda olduğu "akış" anlarını yaratır ki bu durum da öğrenmenin hafızaya kodlanmasını kolaylaştırmaya çalışır (Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021).

3. Oyun Temelli Hareket Uygulamalarının Multimodal Etki Alanları

Oyun temelli hareket uygulamalarının sağladığı faydalar, soyut teorilerden somuta ve ölçülebilir kazanımlara dönüşmektedir.

3.1. Kaba Motor Becerilerde Kalıcılık ve Çevresel Genelleme

Oyun temelli hareket eğitimi, temel kaba motor becerileri geliştirirken, asıl kritik katkıyı ise bu becerilerin genellenmesi alanında sağlamaktadır.

Güncel Uygulama Örneği: Değişken Hedefli Top Atma Zinciri

- **Kazanım:** Değişken pratik, çocuğun beyinde esnek motor şemalar oluşturur. Çocuk artık sadece tek bir topu değil bir nesnenin kütlesine, hızına ve açısına göre elini nasıl konumlandıracağını öğrenir (Bardak, 2018).

3.2. Yürütücü İşlevler Üzerindeki Kritik Etkiler

Oyun temelli hareket eğitiminin en güçlü kanıtlanmış etkisinin üst düzey bilişsel kontrol süreçleri olan yürütücü işlevler üzerinde olduğu ifade edilmektedir (Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021). Yapılan çalışmalarda, düzenli ve sistemli uygulanan hareket eğitimi programlarının zihinsel yetersizliği olan bireylerde Burdon Dikkat Testi sonuçlarını olumlu yönde etkileyerek dikkat performansını önemli ölçüde artırdığı yönünde değerlendirilmektedir (Altığ vd., 2025).

3.2.1. İnhibisyon ve Dikkat Kontrolüne Yönelik Hareket Oyunları

İnhibisyon, bireyin uygunsuz veya baskın bir tepkiyi bastırma yeteneği olarak ifade edilebilir.

Güncel Uygulama Örneği: Ters Tepkili Işık Komutu

- **Mekanik:** Eğitimci, çocuklara kuralın tersini uygulatmaktadır ("kırmızı ışıkta koşun, yeşil ışıkta durun" gibi).
- **Bilişsel Etki:** Bu tür tersine çevrilmiş görevler, prefrontal korteksi aktif olarak uyarmakta olup dikkat kontrolünü güçlendirmektedir (Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021).

3.2.2. Çalışma Belleği ve Planlama Kapasitesini Geliştiren Uygulamalar

Çalışma belleği, bir görevi yerine getirirken bilgiyi zihinde tutup kısa süreliğine manipüle etme yeteneği olarak ifade edilebilir.

Güncel Uygulama Örneği: Kodlanmış Hareket Dizisi

- **Mekanik:** Çocuk, hareket sembollerinden oluşan bir diziyi (örneğin 5 sembol) zihninde tutar ve sondan başa doğru (geriye zincirleme) uygulamaktadır.
- **Kazanım:** Geriye zincirleme tekniği ile çalışma belleği yükünü artırmak, çocukların bilgiyi zihinsel olarak tersine çevirme (manipüle etme) yeteneğini geliştirebilmektedir (Aykut ve Varol, 2007).

3.3. Sosyal Uyum, Akran Kabulü ve Psikososyal Gelişim

Motor beceri yetersizliği, akran zorbalığına ve sosyal dışlanmaya yol açabilen önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (İlhan, 2008).

- **Akran Kabulünde Motor Yeterliliğin Rolü:** Oyun temelli hareket eğitimi, çocukların akranlarıyla iş birliği yapmayı öğrendiği yapılandırılmış takım oyunları içerisinde yer almayı sağlamaktadır. Motor becerileri gelişen çocuk, oyun alanında daha yetkin hale gelerek akranları arasında statüsünün yükselmesine ve sosyal kabulünün artmasına yol açabilmektedir (Özyürek ve Saka, 2017).
- **Öz Düzenleme:** Oyun temelli hareket eğitimi uygulamaları çocuklara grup dinamikleri içerisinde sıra beklemeyi, hayal kırıklığıyla başa çıkmayı, kurallara uymayı, duygusal öz düzenleme becerilerini dolaylı olarak öğrenmeyi ve bu sayede de sosyal ortamlarda uygunsuz davranış sıklığını azaltmada etkili olduğu belirtilmektedir (Alptekin, 2013).

4. Program Metodolojisi ve Eğitimde Aile Katılımının Rolü

4.1. Bireyselleştirilmiş Program Tasarımı ve Uygulama Teknikleri

Etkili bir oyun temelli hareket eğitimi programı, çocuğun hem güçlü yönlerine hem de eksikliklerine odaklanan bireyselleştirilmiş eğitim programı hedeflerine ve hedef çıktılarına uygun olarak planlanmalı ve uygulanmalıdır (Sucuoğlu, 2017).

- **Görev Analizi ve Zincirleme:** Görev analizi, karmaşık motor görevlerin basitleştirilmiş-kolaylaştırılmış alt adımlara ayrılması için en temel pedagojik araç olarak görülmektedir (Özer, 2015). Özellikle geriye zincirleme tekniği (görevdeki son adımın önce öğretilmesi) zihinsel yetersizliği olan çocuklarda hızlı bir başarı hissi yaratarak motivasyonu artırmaktadır.

- **Doğal Ortamlara Transfer:** Oyun temelli hareket uygulamalarının başarısı, becerinin spor salonundan okul bahçesi veya ev gibi doğal ortamlara ne kadar başarılı bir şekilde aktarıldığı ile ölçülmelidir (Aykut ve Varol, 2007).

4.2. Ebeveyn Katılımlı Oyun Temelli Hareket Programlarının Kritik Önemi

Motor öğrenmenin kalıcılığı için ders saatleri dışındaki pratik uygulamalar büyük önem taşımakta olduğundan dolayı ailenin verilen eğitimin aktif bir parçası olması çocuğun gelişim göstermesinde çok önemli bir değere sahiptir.

Ebeveyn katılımlı oyun temelli hareket eğitimi programlarının, sadece uzman eşliğinde yapılan programlara kıyasla motor becerilerin kazanımı ve uzun süreli kalıcılığı üzerinde daha anlamlı bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Aykut ve Varol, 2007). Ebeveynler, oyun temelli hareket eğitimi uygulama prensiplerine göre seçilen oyunları günlük rutinelere entegre ederek beceri tekrarını sürekli hale getirmektedirler.

4.3. Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Oyun temelli hareket eğitimi programın etkinliğini kanıtlamak için düzenli ve objektif değerlendirme yapmak oldukça önemlidir. Bu bağlamda;

- **Motor Beceri Değerlendirmesi:** Kaba motor yeterliliğin ölçülmesinde, yer değiştirme ve nesne kontrol alt testleri içeren, geçerliliği kanıtlanmış testler kullanılmalıdır (Aktop vd., 2022).
- **Duyusal/Praksis Değerlendirmesi:** Duyusal işleme farklılıklarının motor sonuçlar üzerindeki etkisini değerlendirmek için duyusal profil gibi standartlaştırılmış ölçekler kullanılmalıdır (Serin ve Okludil, 2020).
- **Bilişsel Çıktı Değerlendirmesi:** Yürütücü işlevlerdeki gelişimi ölçmek için, hareket içeren sürekli performans testleri tercih edilmelidir (Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021).

Oyun temelli hareket eğitiminin uzun vadede sadece fiziksel yeterliliği değil aynı zamanda bireylerin öz belirleme, sosyal içermeye ve bütüncül yaşam kalitesi algıları üzerindeki pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı etkilerini ortaya koymaktadır (Kaya, 2024). Oyun temelli hareket eğitimi programlarına katılan bireylerin 5-10 yıl sonraki bağımsız yaşam becerileri, iş gücüne katılımı ve sosyal entegrasyon düzeyleri üzerindeki uzun vadeli

etkilerini inceleyen araştırmaların yapılmasının gerekliliği belirtilmektedir (Çelikel ve Sezer, 2024)

SONUÇ

Bu çalışma, oyun temelli hareket eğitiminin zihinsel yetersizliği olan çocukların gelişiminde vazgeçilmez birincil müdahale stratejisi olarak görölmesi gerektiğini ortaya koymaya çalışmaktadır. Oyun temelli hareket eğitimi uygulamalarının fiziksel, motorsal, duyuşsal, sosyal ve bilişsel gelişim yönünden bireye bütüncöl bir değer kattığını ayrıca öğrenilen becerilerde kalıcılığın sağlanarak hayat boyu öğrenme ve öğrenilenleri uygulama fırsatı tanımaya çalıştığı dolayısıyla da genel yaşam kalitelerini doğrudan etkilediği düşünölmektedir.

KAYNAKÇA

- Akhanlı, M., Tama, G., & Bülböl, M. (2024). Özel gereksinimli öğrencilerde bireyselleştirilmiş eğitim. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(107), 979-988.
- Aktop, A., Kaştan, Ö., Gençtürk, B., & Yalçiner, S. (2022). Kaba Motor Gelişim Testi-3'ün Türkçeye uyarlanması geçerlilik ve güvenilirliği [Yükseköğretim Kurumları Destekli Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) Raporu]. Proje Destek Kurumu.
- Alptekin, S. (2013). Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrenciler üzerindeki etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 31-41.
- Altığ, T., Söyler, M., & Ubeyli, S. (2025). Zihinsel yetersizliği olan bireylerde 12 haftalık fonksiyonel egzersiz programının motor performans bileşenleri üzerindeki etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16(2), 331-345.
- Aykut, Ç., & Varol, N. (2007). Zincirleme becerilerin kazandırılmasında ipucunun sistematik olarak azaltılması işlem süreci ile yapılan beceri öğretiminin etkisi. *Gazi Eğitim Faköltesi Dergisi*, 27(3), 221-238.
- Baran, F. (2012). *Zihinsel engelli çocukların motor beceri öğreniminde değişken uygulamaların edinim, transfer ve hatırlama süreçlerinde etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bardak, M. (2018). Oyun temelli öğrenme. İçinde A. Gürol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları* (s. 207-230). Efe Akademi Yayıncılık.
- Bayazıt, B. (2023). Hareket ve oyun temelli uygulamaların çocukların fiziksel ve motor gelişimindeki önemi. *şura Akademi Dergisi*, 1(3), 25-31.
- Büyökkaymaz, M., & Yıldız Bıçakçı, M. (2021). *Yürütöcü işlevler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelikel, B. E., & Sezer, S. Y. (2024). Çocuklarda hareket eğitiminin, motor beceri gelişimine etkisi. İçinde A. (Soyadı bilinmiyor), *Hareket, sağlık ve teknoloji: Modern yaşamda sporun evrimi* (s. 75-90). Özgür Yayınları.
- Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*. Kök Yayıncılık.
- Hekim, M., & Tokgöz, M. (2016). Zihinsel engelli çocuklarda motor gelişim yetersizlikleri: Motor gelişimin desteklenmesinde fiziksel aktivite ve sporun önemi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 489-501.
- İlhan, E. L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.
- Karakaş, G. (2018). *Hafif düzeyde zihinsel engelli çocuklara uygulanan serbest zaman aktivitelerinin fiziksel uygunluk ve motor gelişimleri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, A. (2024). Özel eğitimde öz belirleme ve Türkiye. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(4).
- Kubilay, N. S. (2008). *Mental retardelerde denge ve postür egzersizlerinin fonksiyonel düzey üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Murathan, T., & Orak, G. (2017). Ardahan'da Çocuk Oyunları ve Spor Kölürü (s. 8-9). Spor Yayınevi ve Kitabevi.

- Özer, D. S. (2015). *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. Nobel Yayıncılık.
- Özyürek, A., & Saka, A. (2017). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ve oyun ortamında akran etkileşimi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-22.
- Savucu, Y., & Biçer, S. Y. (2009). Zihinsel engellilerde fiziksel aktivitelerin önemi. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences*, 1(2), 117-122.
- Senemoğlu, N. (2017). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Pegem Akademi.
- Serin, E., & Okludil, K. (2020). Nörogelişimsel hareket eğitimi ve spor. *Dünya Sağlık ve Tabiat Bilimleri Dergisi*, 3(1), 45-58.
- Sucuoğlu, B. (2017). *Zihin engelliler ve eğitimi*. Kök Yayıncılık.

BÖLÜM 7

ETKİNLİK HİBRİT MODELLERİ, ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK (AR) OYUNLARI, HAREKET SENSÖRLÜ DİJİTAL OYUN DENEYİMLERİ

Yusuf KAYA

Kocaeli Üniversitesi, yusuf.kayyaaa@gmail.com

 0009-0003-6724-814X

Günümüz oyun kültürü, fiziksel hareket ve yüz yüze etkileşim temelli geleneksel oyun pratikleri ile dijital platformlar üzerinden kurulan etkileşimli deneyimlerin giderek daha fazla iç içe geçtiği bir dönüşüm yaşamaktadır; bu bölüm, hareket oyunları ile dijital oyunların kesişiminde ortaya çıkan hibrit etkinlik modellerini, özellikle artırılmış gerçeklik (AR) oyunları ve hareket sensörlü dijital oyun deneyimleri üzerinden ele alarak, bu bütünleşmenin rekreasyonel deneyimi nasıl yeniden yapılandırıldığını kavramsal ve kuramsal bir çerçevede tartışmayı amaçlamaktadır.

DEĞİŞEN OYUN KÜLTÜRÜ VE REKREASYON

Oyun Kültürünün Dönüşümü

Oyun, çoğunlukla gönüllü katılımı sürdürülen ve belirli kurallar ile amaçlar çerçevesinde yapılandırılan bir etkinlik alanı olarak tanımlanmaktadır. Rekreasyon bağlamında ele alındığında ise oyun, bireylerin serbest zaman deneyimlerinde anlam üretimi, etkileşim ve katılım sağlayan çok boyutlu bir pratik hâline gelmektedir (Elkington & Stebbins, 2014). Oyun deneyimini rekreasyon bağlamında ele alan yaklaşımlar, oyunun yalnızca “eğlence” olarak değil; psikolojik, sosyal ve kültürel yaşantıları örgütleyen bir pratik olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgular (Veal, 2022).

Tarihsel olarak oyun kültürü uzun süre fiziksel hareket, açık alan kullanımı ve yüz yüze sosyal etkileşim ekseninde şekillenmiş; ancak kentleşme, mekânsal kısıtlar ve dijitalleşme, oyun biçimlerini “tam kopuş”tan çok yeniden örgütlenme üzerinden dönüştürmüştür (Gray, 2011). Bu dönüşüm, dijital oyunları otomatik olarak “pasif ve bireysel” etkinliklere indirgeme eğilimini güçlendirse de çevrim içi oyun ortamlarının

sosyal kimlik, etkileşim ve topluluk üretimi gibi boyutları bu indirgemeci okumanın sınırlarını göstermektedir (Vella et al., 2020).

Dijitalleşme süreci oyunları platform temelli kültürel üretim yapıları içine taşımış; oyun deneyimlerinin erişimini, dolaşımını ve anlamını yeniden biçimlendirmiştir (Nieborg & Poell, 2018). Bu nedenle oyun kültürü, fiziksel–dijital karşıtlığından çok, artan bütünleşme ve geçişkenlik üzerinden okunmalı; bu bütünleşme de hibrit oyun yaklaşımlarını temellendiren kavramsal zemini güçlendirmelidir.

Rekreasyon Bağlamında Fiziksel ve Dijital Oyunlar

Rekreasyon bağlamında oyunlar, bireylerin serbest zamanlarında gönüllü olarak katıldıkları, haz aldıkları ve yenilenme yaşantısı ürettikleri etkinliklerdir; bu işlev, oyunun fiziksel ya da dijital biçimde gerçekleşmesinden bağımsız olarak sürdürülebilir (Iwasaki, 2017; Hamari et al., 2015), Fiziksel oyunlar bedensel katılım ve yüz yüze etkileşim üzerinden fiziksel aktiviteyi ve grup aidiyetini destekleyebilirken (Pellegrini 2000), dijital oyunlar zaman–mekân sınırlarını esneten, etkileşimli ve süreklilik taşıyan çağdaş serbest zaman pratikleri olarak iyi oluşla ilişkili deneyimler de sunabilmektedir (Calleja, 2011).

Literatürde fiziksel oyunlar sıklıkla sağlık ve yüz yüze sosyallik; dijital oyunlar ise hareketsizlik ve bireysellik üzerinden karşılaştırılsa da, özellikle çevrim içi ve çok oyunculu dijital oyun bağlamlarında sosyal etkileşim, aidiyet ve topluluk hissinin oluşabildiğini gösteren güncel kanıtlar bu ikili karşıtlığın sınırlarını ortaya koymaktadır (Kowert et al., 2014; Vella et al., 2020). Bu nedenle tartışma “hangisi daha değerli?” sorusundan çok, rekreasyonel deneyimin hangi mekanizmalarla kurulduğuna odaklanmalıdır: fiziksel oyunlar bedensel katılımı doğrudan, dijital oyunlar ise bilişsel ve sosyal etkileşimi teknoloji arayüzleri üzerinden örgütler; her ikisi de katılım, eğlenme ve yenilenme ihtiyaçlarına yanıt verdiği ölçüde rekreasyonel işlev taşır.

HAREKET OYUNLARININ KAVRAMSAL VE TARİHSEL ÇERÇEVESİ

Hareket Oyunu Kavramı

Hareket oyunu, bedensel hareketi merkeze alan; gönüllü katılım, haz ve etkileşim yoluyla deneyim üreten oyun biçimleridir. Oyun, gündelik yaşamdan ayrışan ama bütünüyle kopmayan, anlam yüklü bir etkinlik alanı olarak ele alındığında hareket oyunları yalnızca fiziksel aktivite değil, aynı zamanda kültürel ve deneyimsel bir pratik olarak da

konumlanır (Huizinga, 1971; Torkildsen, 2005). Kavramsal netlik açısından hareket oyununun spor/egzersizden ayrıştırılması önemlidir: oyun her zaman performans ve kazanma odaklı değildir; fiziksel aktivite ise enerji harcamasıyla ilişkili tüm bedensel hareketleri kapsar—hareket oyunları bu geniş çerçevede “gönüllü ve keyif odaklı” bir alt alan oluşturur (Caillois, 2001).

Gelişimsel düzeyde hareket oyunları özellikle çocukluk döneminde motor, bilişsel ve sosyal gelişimi destekleyen işlevsel bir zemin sunar (Pellegrini, 2009). Rekreasyon kuramları, gönüllü katılımın içsel motivasyonla ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin tatmin/doyumu güçlendirdiğini vurgular; hareket oyunları bu nedenle serbest zaman içinde somut ve erişilebilir bir rekreasyon aracı olarak öne çıkar (Iso-Ahola, 1979;). Sosyal etkileşim, iletişim ve yaşam boyu katılım boyutları da hareket oyunlarının rekreasyonel önemini destekler (Ginsburg, 2007).

Tarihsel Gelişim Süreci

Hareket oyunları tarihsel olarak bedensel gereksinimler, toplumsal düzen ve kültürel aktarım süreçleriyle birlikte gelişmiş; ritüel, eğitim ve toplumsal bütünleşme gibi işlevler üstlenebilmiştir (Sutton-Smith, 2001; Turner, 1979). Zaman içinde oyun biçimleri toplumsal yapıların dönüşümüne paralel olarak daha kurallı ve örgütlü yapılara evrilmiş; bu dönüşüm hem kültürel sürekliliği hem biçimsel değişimi birlikte açıklamıştır (Caillois, 2001; Henricks, 2020).

Sanayileşme ve kentleşme oyunların zaman-mekân bağlamını değiştirerek oyun alanlarının daralmasına ve pratiklerin yeniden yapılandırılmasına zemin hazırlamıştır (Chudacoff, 2007; Gray, 2013). 20. yüzyılda beden eğitimi, spor ve rekreasyonun kurumsallaşması hareket oyunlarını daha görünür kılmış; hareket pratikleri disiplin aracından deneyim alanına doğru dönüşen bir çizgi içinde tartışılmıştır (Kirk, 2009). Modern rekreasyon anlayışı serbest zamanı yenilenme ve anlam üretimi alanı olarak yeniden tanımlarken hareket oyunları da tarihsel köklerini koruyarak çağdaş beklentilere uyum sağlayan esnek pratikler olarak sürmüştür (Rojek, 2013; Roberts, 2016). Ayrıca fiziksel aktivitenin kültürel/tarihsel olarak inşa edilen bir pratik olduğu vurgusu, hareket oyunlarının farklı dönemlerde farklı anlamlarla yeniden üretilmesini açıklar (Piggin, 2020; Parker, 1975).

Serbest Zaman ve Rekreatyon ile İlişkisi

Serbest zaman, yalnızca zorunlulukların dışındaki zaman değil; yenilenme, kendini ifade ve doyum süreçlerinin gerçekleştiği bir deneyim alanıdır; hareket oyunları serbest zamanı pasif bir boşluk olmaktan çıkarıp aktif ve anlamlı bir yaşantıya dönüştürür (Iso-Ahola, 1979; Roberts, 2016). Gönüllülük, rekreatyonel katılımın niteliğini belirleyen temel ölçüttür; içsel motivasyonla seçilen hareket oyunları tatmin düzeyini artırır ve katılımı sürdürülebilir kılabılır (Mannell & Kleiber, 2020; Iso-Ahola, 1979). Fiziksel aktivitenin duygu düzenleme ve stres azaltma etkileri dikkate alındığında hareket oyunlarının rekreatyonel değeri yalnızca fiziksel değil, psikolojik boyutla da güçlenir (Biddle & Mutrie, 2007; Malina, Bouchard & Bar-Or, 2004).

Akış kuramı, uygun zorluk-beceri dengesi ve geri bildirim koşullarında yüksek odaklanma ve doyum üreten optimal deneyimi açıklar; hareket oyunları bu koşulları sağlayabildiğinde rekreatyonel deneyim yoğunluğu artar (Csikszentmihalyi, 1989). Sosyal bağ ihtiyacının serbest zaman deneyimine yansımaları da hareket oyunlarında belirgindir: oyun temelli etkileşim alanları iletişimi, aidiyeti ve sosyal bağları destekleyebilir (Allen et al., 2022; Ginsburg, 2007). Düzenli serbest zaman katılımının yaşam doyumunu ve öznel iyi oluşla ilişkili olabileceğini gösteren bulgular, hareket oyunlarını çok boyutlu rekreatyonel pratikler olarak gerekçelendirir (Edginton, 2009; Newman, Tay & Diener, 2014).

DİJİTAL OYUNLARIN KAVRAMSAL VE TARİHSEL GELİŞİMİ

Dijital Oyun Kavramı

Dijital oyunlar; bilgisayar, konsol, mobil ve çevrim içi platformlar üzerinden oynanan, kurallar-hedefler-geri bildirim mekanizmalarıyla yapılandırılmış etkileşimli deneyimlerdir. Oyuncu kararlarının sistemi dinamik biçimde şekillendirmesi, dijital oyunları pasif medya tüketiminden ayırır (Salen & Zimmerman, 2004; Calleja, 2011). Dijital oyunların ayırt edici yönlerinden biri, kurallara dayalı gerçek sistemler ile kurgusal dünyaların birlikte sunulmasıdır; bu ikili yapı, katılımın yalnızca teknik değil deneyimsel düzeyde de kurulmasını sağlar (Juul, 2011; Consalvo, 2009).

Dijital oyunlar aynı zamanda küresel ölçekte yaygınlaşmış kültürel ürünlerdir; endüstri ve kültür birlikte şekillenir ve oyunlar gündelik yaşam, kimlikler ve sosyal ilişkilerle iç içe geçer (Kerr, 2017; Consalvo, 2009). Gönüllü katılımın motivasyonel temeli, özerklik-

yeterlik–ilişkililik ihtiyaçlarının desteklenmesiyle açıklanır; bu destek, rekreasyonel katılımın sürekliliğini güçlendirebilir (Ryan, Rigby & Przybylski, 2006; Przybylski et al., 2021). Dijital oyun deneyiminin iyi oluşla ilişkisi ise bağlama ve kullanım biçimine bağlıdır; “otomatik iyi/otomatik kötü” yerine deneyimin niteliği belirleyicidir (Johannes, Vuorre & Przybylski, 2021; Przybylski & Weinstein, 2019).

Dijital Oyunların Tarihsel Evrimi

Dijital oyunların evrimi, teknolojik gelişmelerle serbest zamanın örgütlenme biçimlerindeki dönüşümün kesişiminde okunmalıdır. Erken dönem arcade oyunları, kısa sürede öğrenilen mekanikler ve anlık geri bildirimle modern yaşamın parçalı zaman düzenine uyum sağlamıştır (Wolf, 2007; Shaw, 2010). Arcade salonlarının yaygınlaşması dijital oyunları kamusal mekânlarda sosyal karşılaşma üreten kolektif rekreasyonel deneyimlere taşımıştır (Shaw, 2010; Wolf, 2007).

Ev tipi konsollar ve kişisel bilgisayarların yaygınlaşması oyunları daha uzun süreli ve kişisel bağlama taşırken, kural sistemleri ile anlatısal/deneyimsel derinliği birleştiren karmaşık yapıları güçlendirmiştir (Juul, 2011; Calleja, 2011). 2000’lerle birlikte çevrim içi çok oyunculu yapılar, mekânsal sınırlılıkları azaltarak oyun deneyimini küresel ağlar üzerinde kolektif etkileşim alanına dönüştürmüştür (Dyer-Witthof & de Peuter, 2003; Shaw, 2010). Mobil teknolojiler ise oyunları gündelik yaşamın boşluklarına yerleşen kısa ama tekrarlanabilir pratiklere dönüştürmüştür (Hutchinson et al., 2019; Consalvo, 2009). Eleştirel tartışmalar, risklerin oyunun kendisinden çok kullanım biçimiyle ilişkili olduğuna işaret eder; bu nedenle tarihsel okuma “yaygınlaşma + denge arayışı” birlikte ele alınarak yapılmalıdır (Pontes et al., 2019; Przybylski & Weinstein, 2019).

Dijital Oyunlar ve Serbest Zaman Kültürü

Dijital oyunlar, erişilebilirlik ve süreklilik özellikleriyle serbest zaman kültürünün merkezî bileşenlerinden biri hâline gelmiş; dijitalleşmenin serbest zamanı anlam üretimi ve sosyal etkileşim alanı olarak yeniden örgütlemesi, oyunların kültürel meşruiyetini güçlendirmiştir (Quandt & Kröger 2013). Mobil ve çevrim içi platformlar oyun–gündelik yaşam sınırlarını geçirgenleştirerek zaman/mekân sınırlılıklarını esnetmiş; bu da oyunu serbest zamanın süreklilik gösteren bir parçasına dönüştürmüştür (Consalvo, 2009; Kaye et al., 2021).

Etkileşimli yapı, bilişsel-duygusal-davranışsal katılımı aynı anda devreye sokarak dijital oyunları yüzeysel zaman geçirmeden anlamlı deneyime taşıyabilir (Calleja, 2011; Johannes et al., 2021). Çok oyunculu oyunlar ve çevrim içi topluluklar sosyal bağ, aidiyet ve ortak deneyim üretimini destekler; ancak iyi oluşla ilişkiler kullanım biçimi, motivasyonel yapı ve bağlam değişkenlerine duyarlıdır (Barr & Copeland-Stewart, 2022; Kowert et al., 2014). Bu çerçeve, hibrit oyun kavramına geçiş için kültürel zemini hazırlar (Przybylski & Weinstein, 2019; Reer & Quandt, 2019).

HİBRİT OYUN KAVRAMI: FİZİKSEL VE DİJİTAL OYUNLARIN BÜTÜNLEŞMESİ

Hibrit Oyunların Tanımı ve Temel Özellikleri

Hibrit oyunlar, oyun durumunun dijital sistem tarafından işlendiği; fakat bu durumun değişmesi için beden/hareket, fiziksel mekân ve/veya fiziksel nesnelerin oyuna işlevsel olarak dâhil edildiği oyunlardır. Mobil bağlantılı teknolojilerin fiziksel mekânla birleşerek etkileşimli oyun alanları üretmesi, hibrit mekân ve hibrit gerçeklik oyunları literatüründe vurgulanır (silva, 2006; Kasapakis & Gavalas, 2015). “Hibritlik” kavramının bağlama göre esneyebilmesi nedeniyle, bu çalışmada hibrit oyun; fiziksel-dijital bütünleşmenin oyun mekaniğinin zorunlu bileşeni olduğu tasarımlar olarak sınırlandırılmaktadır (Kankainen et al., 2017; Kasapakis & Gavalas, 2015).

Hibrit oyunların deneyim mantığı, bedensel eylem → dijital durum güncelleme → anlamlı geri bildirim döngüsü üzerinden kurulur; bu döngü deneyim yoğunluğu ve katılım sürekliliğini destekleyebilir (Mueller et al., 2016; Mueller & Isbister., 2014). Alt türler pratikte exergame temelli yapılar, AR tabanlı oyunlar ve sensör/hareket algılama temelli deneyimler olarak ayrışır; örneğin Pokémon GO üzerine derlemeler fiziksel aktivite etkisinin bağlama ve sürdürülebilirlik koşullarına duyarlı olduğunu göstermiştir. Bu nedenle amaç, hibrit oyun kavramını “her şeyi kapsayan” bir kategoriye dönüştürmeden ölçütlerle netleştirmektir (Kankainen et al., 2017; Wang, 2021).

Hibrit oyunları ayırt etmek için önerilen sınır ölçütleri

Aşağıdaki ölçütlerden en az ikisinin “yüksek” düzeyde karşılanması, oyunu hibrit oyun sınıfında tartışmayı gerektirir:

- Zorunlu bedensel etkileşim (exertion games)
- Fiziksel mekânsal bağ (hibrit mekân/HRG)
- Dijital geri bildirim ve durum güncelleme (pervasive/exertion tasarım ilkeleri)

- Genişleyen oyun çemberi (pervasive games)

Hibritlik boyutları ve örnek tanımlayıcı ölçütler (tablo beslemesi)

Tablo 1, hibrit oyunların teknik özelliklerinden ziyade deneyimsel yönlerini açıklamaya yönelik temel bir sınıflandırma çerçevesi sunmaktadır.

Hibritlik boyutu	Ölçüt (operasyonel)	Düşük uç	Yüksek uç	Dayandığı çerçeve
Bedensel efor	Oyunun ilerlemesi için fiziksel efor zorunluluğu	Opsiyonel hareket	Zorunlu ve belirleyici efor	Exertion games
Mekânsal bütünleşme	Fiziksel çevrenin oyun alanı olarak kullanımı	Sabit kapalı alan	Açık alan/şehir ölçeği	Hibrit mekân/HRG
Oyun çemberi genişlemesi	Oyun, gündelik yaşama ne kadar taşar?	Ayrık/oturum bazlı	Süreğen, gündelik yaşama gömülü	Pervasive games
Teknolojik aracılık	Dijital katmanın fiziksel dünyaya bağlanma düzeyi	Basit sensör/screen	AR/MR katmanlı etkileşim	Taksonomi yaklaşımları
Etki alanı	Fiziksel/psikolojik çıktılarının kanıt düzeyi	Sınırlı/bağlama bağlı	Sistematik derleme ile destekli	AR & exergame incelemeleri

Hibritliğin beden-mekân-zaman-teknoloji eksenlerinde farklı düzeylerde gerçekleşebilmesi, aynı oyunun farklı boyutlarda hibritleşebileceğini gösterir; bu da kavramın kapsamını okuyucu açısından izlenebilir kılar (Mueller et al., 2016; Kasapakis & Gavalas, 2015).

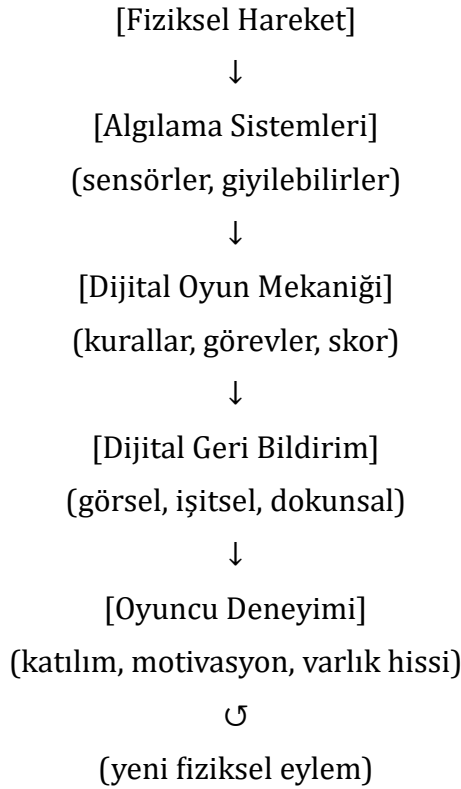
Soyut Kavramsal Diagram: Hibrit Oyun Türleri ve İlişkiler

Bu 2x2 model, hibrit oyunları “fiziksel efor” ve “dijital aracılık” eksenlerinde konumlandırarak alt türleri görünür kılar; örnekler literatürde sık tartışılan AR/pervasive ve exergame/sensör temelli oyun tiplerini temsil eder (Kasapakis & Gavalas, 2015; Mueller et al., 2016; Wang, 2021).

Fiziksel ve Dijital Etkileşimin Birleşimi

Hibrit oyunları ayırt eden temel unsur, fiziksel hareket ile dijital sistem arasındaki ilişkinin “eş zamanlı” olmanın ötesinde **nedensel ve döngüsel** kurulmasıdır: bedensel eylemler dijital oyun durumunu değiştirir; dijital geri bildirimler de yeni eylemleri tetikler (Mueller & Isbister, 2015; Bianchi-Berthouze, 2013). Bu döngü, algılama teknolojileri (sensörler, giyilebilirler) üzerinden fiziksel girdilerin oyun mekaniğine entegre edilmesiyle çalışır; hız, denge, koordinasyon gibi parametreler anlamlı oyun çıktısına dönüşür (Brauner & Ziefle, 2020; Rogers & Muller, 2006). Embodied interaction yaklaşımı, bedenin yalnızca kontrol aracı değil, algısal-bilişsel-duygusal anlam üretiminin taşıyıcısı olduğunu vurgulayarak hibrit oyun deneyimini açıklamada kritik rol oynar (Bianchi-Berthouze, 2013; Lee et al., 2012).

Şekil 1. Hibrit oyunlarda fiziksel–dijital etkileşim döngüsü



Not. Bu şekil, hibrit oyunlarda fiziksel ve dijital etkileşimi açıklayan kuramsal yaklaşımlar temel alınarak yazar tarafından oluşturulmuştur (Mueller et al., 2016; Bianchi-Berthouze, 2013; Nacke et al., 2011).

Fiziksel ve dijital etkileşimin hangi bileşenler üzerinden kurulduğu ve bu bileşenlerin rekreasyonel deneyime nasıl katkı sunduğu Tablo 2’de özetlenmektedir.

Tablo 2. Hibrit oyunlarda fiziksel–dijital etkileşim bileşenleri ve rekreasyonel işlevleri

Etkileşim bileşeni	Açıklama	Rekreasyonel katkı
Fiziksel girdi	Oyuncunun hareketleri ve fizyolojik tepkileri	Bedensel katılım, aktivite düzeyi
Algılama teknolojisi	Fiziksel verinin dijital sisteme aktarılması	Etkileşim sürekliliği
Dijital işleme	Fiziksel girdinin oyun mekaniğine dönüştürülmesi	Oyun akışı, zorluk ayarı
Geri bildirim	Anlık görsel, işitsel ve dokunsal çıktılar	Motivasyon ve yönlendirme
Deneyim çıktısı	Katılım ve varlık hissi	Eğlenme ve sürdürülebilirlik

Not. Tablo, hibrit oyunlarda fiziksel–dijital etkileşimi açıklayan literatür sentezlenerek hazırlanmıştır (Sanfilippo et al., 2022; Manser et al., 2021; Skalski et al., 2011).

Bu sentez, hibrit oyunların rekreasyonel değerinin “hareket var” olmasından çok, hareket–geri bildirim uyumunun deneyimi nasıl sürdürülebilir kıldığıyla ilişkili olduğunu gösterir (Manser et al., 2021; Skalski et al., 2011).

Hibrit Oyunların Kuramsal Temelleri

Hibrit oyunların yüksek katılım ve deneyim yoğunluğu üretmesi, yalnızca teknolojiyle değil, psikoloji ve davranış bilimleri kuramlarıyla birlikte açıklanmalıdır. Literatürde öne çıkan üç temel çerçeve; Akış Kuramı, Öz-Belirlenim Kuramı ve bedensel katılım (embodied engagement) yaklaşımlarıdır (Csikszentmihalyi, 1990; Deci & Ryan, 2000; Bianchi-Berthouze, 2013).

Akış kuramı; zorluk–beceri dengesi, açık amaçlar ve anlık geri bildirim koşullarında optimal deneyimi açıklar; hibrit oyunlar, fiziksel eylem–dijital geri bildirim eşleşmesi sayesinde bu koşulların dinamik biçimde korunmasını kolaylaştırabilir (Csikszentmihalyi, 1990; Sweetser & Wyeth, 2005)). Dijital oyun araştırmaları, bu

koşullar sağlandığında katılım süresi ve deneyim yoğunluğunun arttığını göstermiştir (Hamari et al., 2014). Hibrit oyunlarda action–feedback loop, dikkat sürekliliğini ve deneyim bütünlüğünü destekleyerek akışın daha uzun korunmasına katkı sunabilir (Mueller et al., 2016; Skalski et al., 2011; Perttula et al., 2017; Oliveira et al., 2025).

Öz-belirlenim kuramı, içsel motivasyonu özerklik–yeterlik–ilişkililik doyumunu üzerinden açıklar; hibrit oyunlar doğal hareket kontrolü, performans geri bildirimi ve sosyal oyun yapılarıyla bu ihtiyaçları destekleyebilir (Deci & Ryan, 2000; Ryan et al., 2006). Bedensel katılım yaklaşımı ise beden hareketlerinin deneyimin duygusal ve bilişsel boyutlarını güçlendirdiğini; bu nedenle tam beden etkileşiminin yalnızca “aktivite” değil, “çok boyutlu deneyim” ürettiğini vurgular (Bianchi-Berthouze, 2013; Palombo et al., 2024).

Tablo 3. Hibrit oyunların kuramsal temellerine ilişkin literatür haritalaması

No	Kaynak	Kuramsal çerçeve	Metinde desteklediği temel argüman
1	Csikszentmihalyi (1990)	Akış Kuramı	Optimal deneyim ve akış koşulları
2	Csikszentmihalyi (2014)	Akış Kuramı	Akışın sürdürülebilir deneyimle ilişkisi
3	Deci & Ryan (2000)	Öz-Belirlenim Kuramı	Özerklik, yeterlik, ilişkililik
4	Ryan et al. (2006)	Öz-Belirlenim Kuramı	Oyunlarda içsel motivasyon
5	Przybylski et al. (2010)	Öz-Belirlenim Kuramı	Oyun katılımının motivasyonel modeli
6	Bianchi-Berthouze (2010)	Bedensel katılım	Beden hareketinin deneyime etkisi
7	Bianchi-Berthouze (2013)	Bedensel katılım	Bedensel etkileşim ve deneyim yoğunluğu
8	Mueller et al. (2016)	Hareket temelli oyun	Action–feedback loop
9	Skalski et al. (2011)	Presence	Doğal kontrol ve varlık hissi
10	Perttula et al. (2017)	Akış ve oyun	Oyun temelli akış bulguları
11	Oliveira et al. (2025)	Akış (güncel)	Oyunlu yaklaşımlarda akış
12	Palombo et al. (2024)	Bedensel etkileşim	Kontrol doğallığı ve presence

No	Kaynak	Kuramsal çerçeve	Metinde desteklediği temel argüman
13	Manser et al. (2021)	Exergame kuramı	Geri bildirim ve katılım
14	Li et al. (2011)	Davranış değişimi	Exergame ve sürdürülebilir katılım
15	Zhao et al. (2024)	Eğitimsel exergame	Fiziksel ve bilişsel çıktılar
16	Yu et al. (2025)	Oyunlaştırma	Motivasyon ve fiziksel aktivite

Not. Bu tablo, ilgili bölümde kullanılan tüm kuramsal kaynakların hibrit oyunlar bağlamındaki işlevlerini göstermek amacıyla yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3’da sunulan literatür, hibrit oyun deneyiminin tek bir kuramsal yaklaşımla açıklanamayacağını; aksine farklı teorik çerçevelerin birbirini tamamlayan bir yapı sunduğunu göstermektedir. Bu bütünlük yapı, hibrit oyunların tasarimsal özellikleri ile rekreasyonel çıktıları arasındaki ilişkiyi anlamlandırmak açısından önemlidir. Bu ilişkinin özet bir görünümü Tablo 4’de sunulmaktadır.

Tablo 4. Kuramsal yaklaşımların hibrit oyun tasarımı ve rekreasyonel çıktılarla eşleştirilmesi

Kuramsal yaklaşım	Hibrit oyunlardaki tasarimsal karşılık	Rekreasyonel çıktı
Akış Kuramı	Zorluk-beceri dengesi, anlık geri bildirim	Yoğun odak, deneyim sürekliliği
Öz-Belirlenim (Özerklik)	Doğal hareket kontrolü, seçim özgürlüğü	İçsel motivasyon
Öz-Belirlenim (Yeterlik)	Performans göstergeleri	Katılım devamlılığı
Öz-Belirlenim (İlişkililik)	Sosyal ve ortak oyun yapıları	Sosyal bağ
Bedensel katılım	Tam beden hareketi, sensör entegrasyonu	Deneyim yoğunluğu

Not. Tablo, Tablo 4’te sunulan kuramsal literatür temel alınarak sentezlenmiştir.

Bu çerçevede hibrit oyunların kuramsal temelleri, akış kuramı, öz-belirlenim kuramı ve bedensel katılım yaklaşımlarının birlikte ele alınmasıyla daha güçlü biçimde açıklanabilmektedir. Bu kuramsal bütünlük, hibrit oyunların neden yüksek düzeyde katılım, motivasyon ve deneyim yoğunluğu üretebildiğini ortaya koymakta; aynı zamanda bir sonraki bölümde ele alınacak bireysel ve gelişimsel etkiler için sağlam bir neden-sonuç zemini oluşturmaktadır.

HİBRİT OYUNLARIN BİREYSEL VE GELİŞİMSEL ETKİLERİ

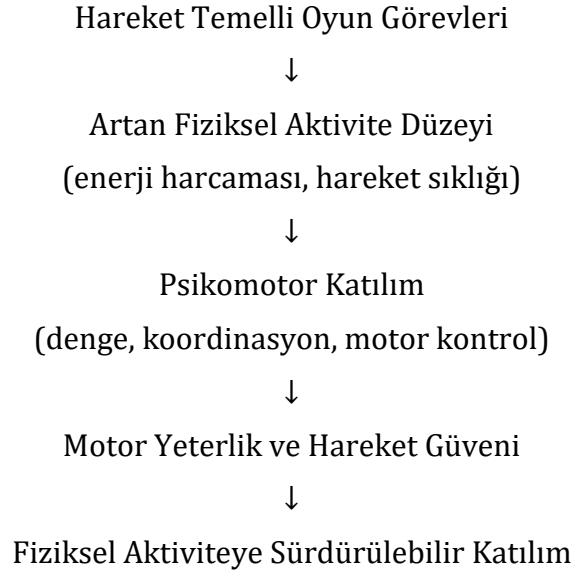
Fiziksel Aktivite ve Psikomotor Etkiler

Hibrit oyunlar (özellikle exergame'ler), fiziksel hareketi oyun ilerlemesinin koşulu hâline getirerek sedanter dijital oyunlardan ayırır ve enerji harcaması/motor katılımı artırabilir (Peng et al., 2011; Graves et al., 2007). Derleme ve meta-analizler, düzenli katılımın fiziksel uygunluk ve aktivite düzeyinde anlamlı artışlarla ilişkili olabildiğini; ancak etkinin tasarım ve kullanım koşullarına duyarlı olduğunu göstermektedir (Gao et al., 2015; Gao et al., 2015). Denge, koordinasyon ve motor kontrol gibi psikomotor çıktılar, görev temelli yapı ve anlık geri bildirimle ilişkilendirilmektedir (Staiano et al., 2022; Bonney et al., 2018).

Motor yeterlik ile fiziksel aktiviteye katılım arasında çift yönlü ilişki olduğu; hibrit oyunların bu döngüyü hem “hareket teşviki” hem “hareket güveni” üzerinden destekleyebileceği vurgulanmaktadır (Barnett et al., 2016; Pesce et al., 2023). Bu mekanizma, serbest zaman bağlamında sürdürülebilir katılım hedefi açısından kritiktir (Gao et al., 2015).

Hibrit oyunların fiziksel ve psikomotor etkilerinin nasıl ortaya çıktığı Şekil 2’de kavramsal olarak özetlenmiştir.

Şekil 2. Hibrit oyunlarda fiziksel aktivite ve psikomotor etki mekanizması



Not. Bu şema, hibrit oyunlar, fiziksel aktivite ve psikomotor gelişim arasındaki ilişkiyi açıklayan literatür temel alınarak yazar tarafından oluşturulmuştur (Peng et al., 2011; Barnett et al., 2016; Pesce et al., 2023).

Hibrit oyunların psikomotor etkileri özellikle denge ve koordinasyon gerektiren görevlerde belirginleşmektedir. Eğitim ve sağlık bağlamında yapılan çalışmalar, hareket temelli dijital oyunların denge kontrolü, reaksiyon süresi ve çoklu hareket koordinasyonu üzerinde olumlu etkiler oluşturabildiğini göstermektedir (Chen et al., 2021; Bonney et al., 2021). Bu etki, dijital oyun ortamının sağladığı güvenli deneme-yanılma alanı ve anlık performans geri bildirimleriyle ilişkilendirilmektedir.

Hibrit oyunların fiziksel ve psikomotor etkilerinin hangi boyutlarda ortaya çıktığı Tablo 8.5.1’de özetlenmektedir.

Tablo 5. Hibrit oyunların fiziksel aktivite ve psikomotor etkileri

Etki boyutu	Açıklama	Destekleyen çalışmalar
Fiziksel aktivite düzeyi	Enerji harcaması ve hareket süresi artışı	Peng et al., 2011; Graves et al., 2007
Motor beceriler	Koordinasyon, çeviklik, motor kontrol	Staiano et al., 2022
Denge	Postüral kontrol ve denge tepkileri	Zhao et al., 2024
Motor öğrenme	Tekrar, uyarılma ve geri bildirim temelli öğrenme	Moron et al., 2022
Sürdürülebilir katılım	Fiziksel aktiviteye devam etme eğilimi	Gao et al., 2015

Not. Tablo, hibrit oyunların fiziksel ve psikomotor etkilerini inceleyen ampirik ve derleme çalışmalar sentezlenerek hazırlanmıştır.

Sonuç olarak hibrit oyunlar, serbest zaman bağlamında fiziksel aktiviteyi artıran ve psikomotor becerileri destekleyen bütüncül rekreasyonel araçlar olarak değerlendirilebilir. Bu oyunlar, yalnızca hareket miktarını artırmakla kalmamakta; aynı zamanda motor yeterlik, hareket güveni ve fiziksel aktiviteye yönelik olumlu tutumların gelişmesine katkı sağlayabilmektedir (Staiano & Calvert, 2011; Ye et al., 2018). Bu çok boyutlu yapı, hibrit oyunların bireysel gelişim üzerindeki etkilerinin daha geniş bir çerçevede ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

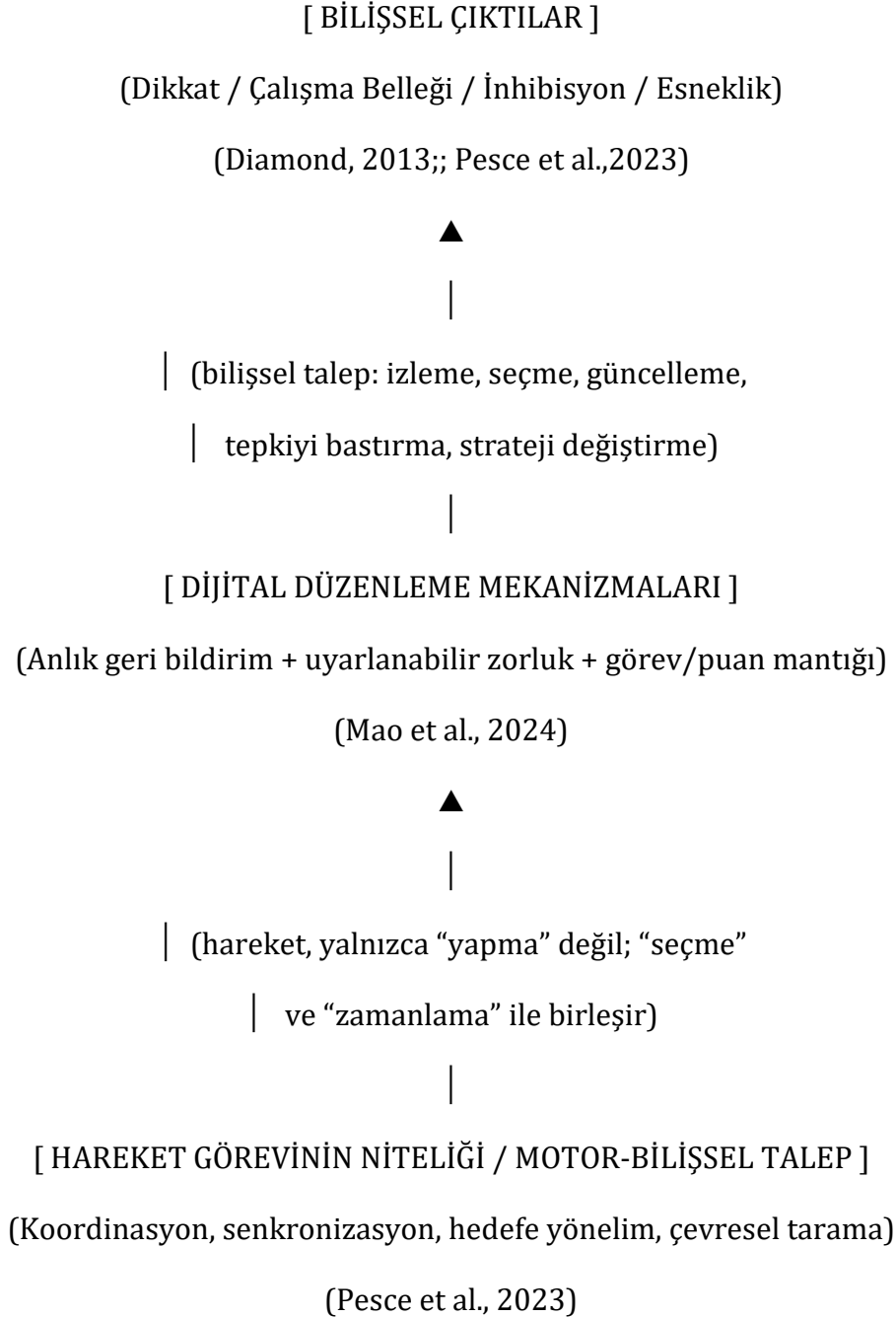
Bilişsel Etkiler

Hibrit oyunların bilişsel etkileri, “hareket var” olduğu için değil; hareketin amaç, kural, zamanlama, karar verme ve geri bildirimle yapılandırılması nedeniyle ortaya çıkar. “Bilişsel olarak zenginleştirilmiş” fiziksel etkinlik yaklaşımı, etkiyi hareketin niceliğinden çok niteliğine bağlar; hibrit oyunlar bu niteliği sistematik biçimde üretebilir (Biino et al., 2023; Hillman et al., 2019). Yürütücü işlevler (inhibisyon, çalışma belleği, bilişsel esneklik) ve dikkat süreçleri, oyunda kalabilmek için çoğu zaman zorunlu hâle gelir; bu da bilişsel kontrolü deneyime “ek görev” değil, oyunun iç mantığı yapar (Diamond, 2013).

İkinci kritik mekanizma, anlık geri bildirim ve uyarlanabilir zorluk yapılarıdır: hızlı hata-düzeltilme döngüsü bilişsel talebi yönetilebilir aralıkta tutarsa destekleyici olabilir; aşırı bilişsel yükte ise dikkat dağılması görülebilir. Güncel değerlendirmeler etki büyüklüklerinin görev türü ve bilişsel talep düzeyine duyarlı olduğunu gösterir; bu

nedenle bilişsel etkiler tasarım koşullarına bağlı olarak koşullu biçimde ortaya çıkar (Hunicke, 2005). Hibrit oyunlarda seçici dikkat, çalışma belleği ve bilişsel esneklik; hedef takibi, çevresel tarama, kural güncelleme ve strateji değiştirme yoluyla birlikte çalışır (Diamond, 2013; Budde et al., 2008).

Şekil 3. Hibrit oyunlarda bilişsel etki üretimi: Üç katmanlı mekanizma modeli)



Şeklin okuma anahtarı :

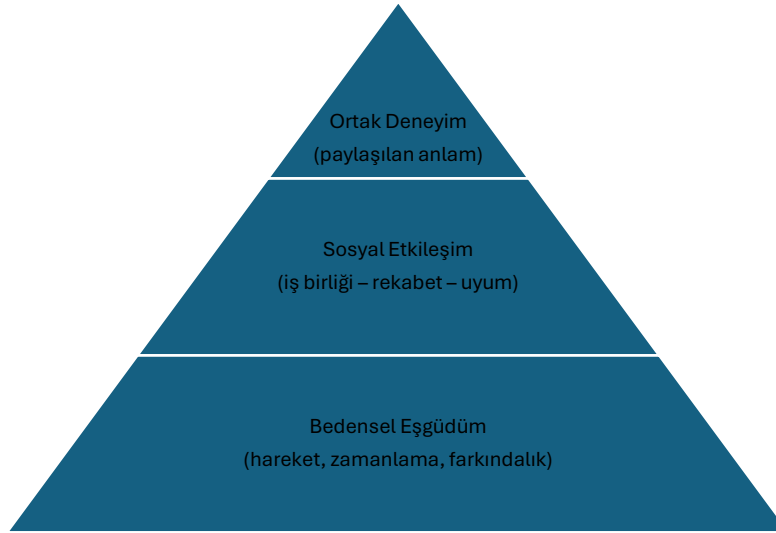
- **Alt katman**, hibrit oyunun “hangi tür hareket” ürettiğini gösterir (hareketin niteliği).
- **Orta katman**, dijital sistemin bu hareketi nasıl “oyun görevi” hâline getirdiğini açıklar (geri bildirim ve zorluk ayarı).
- **Üst katman**, bu iki katmanın birleşmesiyle hangi bilişsel süreçlerin daha yoğun çalıştığını gösterir (yürütücü işlevler ve dikkat). Bu yüzden hibrit oyunların bilişsel etkisi, yalnızca “hareket var” diyerek değil; hareketin oyun mekaniğiyle bilişsel talebe dönüştürülmesi üzerinden açıklanır (Pesce et al., 2023).

Sosyal Etkileşim ve İletişim Becerileri

Hibrit oyunlar, beden hareketini dijital etkileşimle birleştirerek oyuncuları sosyal düzlemde de etkin biçimde sürece dâhil edebilir; hareket çoğu zaman ortak hedefler, eş zamanlı koordinasyon ve karşılıklı farkındalık üreten bir sosyal tetikleyiciye dönüşür (Mueller & Isbister, 2015; Lindley et al., 2008). Bu sosyal dinamik, bedensel eşgüdüm ve ortak dikkat/karşılıklı uyum mekanizmalarıyla açıklanır; hibrit oyunlarda iletişim yalnızca sözel değil, hareket örüntüleri ve mekânsal konumlanma üzerinden de kurulur (Sebanz et al., 2006; Tomasello et al., 2005; Bianchi-Berthouze, 2013).

İş birliği ve rekabetin birlikte kurgulanması, rol paylaşımı ve ortak strateji geliştirme gereksinimi, sosyal etkileşimi oyunun işlevsel bir bileşeni hâline getirir (Vella et al., 2016). Bu süreç, aidiyet ve ortak deneyim üretimini destekleyerek hibrit oyunları sosyal bağların kurulabildiği/sürdürülebildiği rekreasyonel platformlar olarak konumlandırır (Kowert et al., 2015; Kowert & Oldmeadow, 2015).

Şekil 4. Hibrit oyunlarda sosyal etkileşim katmanları



Not. Şekil, hibrit oyunlarda sosyal etkileşimin bedensel eşgüdümünden başlayarak ortak deneyime uzanan katmanlı yapısını açıklamak amacıyla literatür temel alınarak yazar tarafından oluşturulmuştur (Sebanz et al., 2006; Mueller et al., 2016).

Bu model, hibrit oyunlarda sosyal etkileşimin kendiliğinden ortaya çıkan bir sonuç değil; oyun tasarımı, hareket gereksinimleri ve dijital etkileşim döngülerinin birlikte ürettiği bir süreç olduğunu göstermektedir (Bianchi-Berthouze, 2013). Bedensel eşgüdüm, bireyler arasında ilk etkileşim zeminini oluşturmakta; bu zemin üzerinde gelişen iş birliği ve rekabet süreçleri ise paylaşılan rekreasyonel deneyimlere dönüşmektedir (Vella et al., 2016). Böylece hibrit oyunlar, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişimini destekleyen bütüncül rekreasyonel ortamlar olarak konumlanmaktadır (Kowert et al., 2015).

Duygusal ve Motivasyonel Etkiler

Hibrit oyunlar, fiziksel aktiviteyi oyun bağlamında sunduğu için etkinliğin “zorunluluk” değil “anlamli serbest zaman deneyimi” olarak algılanmasını kolaylaştırabilir; bu da

motivasyonel süreklilik açısından kritiktir (Ryan & Patrick, 2009). Öz-belirlenim çerçevesinde, doğal hareket kontrolü ve görünür performans geri bildirimi yeterlik/özerklik deneyimini güçlendirebilir; sosyal oyun yapıları ise ilişkililik ihtiyacını destekleyebilir (Deci & Ryan, 2000). Anlık geri bildirim ve ilerleme döngüsü olumlu duygulanımı pekiştirerek katılımın tekrarlanmasını kolaylaştırabilir (Manser et al., 2023; Csikszentmihalyi, 2014).

Bu nedenle hibrit oyunlar, duygusal doyum ile motivasyonel süreklilik arasında işlevsel bir köprü kurarak rekreasyonel katılımın içsel temellerini destekleyebilen çok boyutlu ortamlar olarak tartışılmalıdır (Mueller et al., 2016; Mazeas et al., 2022).

Yaş Grubu ve Rekreatif Bağlam Açısından Değerlendirme

Hibrit oyunların etkileri yaş, gelişim düzeyi ve bağlama göre farklılaşır; serbest zaman etkinliklerinin sonuçları tek tip kullanıcı profiliyle açıklanamaz (Rhodes et al., 2017; Hamari & Koivisto, 2015). Çocukluk döneminde hibrit oyunlar, oyun motivasyonunu fiziksel hareketle birleştirerek gönüllü katılımı ve sosyal/duygusal katılımı destekleyebilir (Staiano & Calvert, 2011). Ergenlik ve genç yetişkinlikte, içsel motivasyon ve akran etkileşimi belirleyicidir; hibrit oyunlar dijital oyun kültürüyle uyumlu hareket deneyimi sunarak geleneksel egzersize mesafeli gruplar için alternatif rekreasyon alanı oluşturabilir (Przybylski et al., 2010).

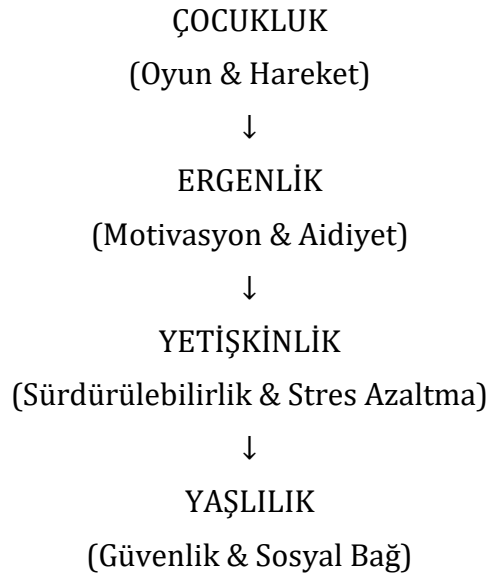
Yetişkinlikte zaman kısıtları ve motivasyon düşüklüğü gibi engeller karşısında hibrit oyunlar daha erişilebilir seçenekler olarak değerlendirilebilir; psikolojik çıktılar (stres azaltma/rahatlama) katılım sürekliliğinde öne çıkar (Manser et al., 2023; Kari, 2014). Yaşlı yetişkinlerde ise güvenlik, denge ve sosyal bağ boyutları kritikleşir; uyarlanabilir hareket temelli dijital oyunlar güvenli hareket ve sosyal etkileşim fırsatları sunabilir (Cacciata et al., 2019). Uygulama bağlamı (okul, ev, toplum temelli programlar) da etkiyi değiştirir; okulda yapılandırılmış deneyim, evde esneklik, toplum temelli uygulamalarda erişilebilirlik ve sosyal etkileşim öne çıkar (Peng et al., 2011). Bu nedenle hibrit oyunların rekreasyonel değeri, yaş grubu × bağlam etkileşimi üzerinden bütüncül değerlendirilmelidir (Hamari & Koivisto, 2015).

Tablo 6. Yaş Grubu ve Rekreatif Bağlama Göre Hibrit Oyunların Baskın Etkileri

Yaş Grubu	Baskın Rekreatif İhtiyaç	Hibrit Oyunun Temel Katkısı	Öne Çıkan Etki Alanları
Çocuklar (6-12)	Oyun, hareket, sosyalleşme	Oyun yoluyla fiziksel aktiviteye gönüllü katılım	Motivasyon, sosyal etkileşim, yürütücü işlevler
Ergenler / Genç Yetişkinler (13-25)	Kimlik, aidiyet, eğlenme	Dijital kültürle uyumlu hareket deneyimi	İçsel motivasyon, katılım sürekliliği
Yetişkinler (26-59)	Zaman verimliliği, stres azaltma	Erişilebilir ve sürdürülebilir rekreasyon	Duygusal rahatlama, düzenli katılım
Yaşlı Yetişkinler (60+)	Güvenlik, sosyal bağ, işlevsellik	Uyarlanabilir ve güvenli hareket ortamı	Sosyal etkileşim, iyi oluş, denge

Not. Tablo, hibrit oyunların yaş gruplarına göre farklılaşan rekreasyonel işlevlerini ve baskın etki alanlarını literatür bulgularına dayalı olarak özetlemektedir.

Şekil 5. Yaşam Döngüsü Boyunca Hibrit Oyunların Rekreasyonel Rolü



Bu bölümde sunulan kavramsal ve ampirik bulgular, hibrit oyunların yaşam döngüsü boyunca değişen rekreasyonel ihtiyaçlara uyum sağlayarak fiziksel, bilişsel, sosyal ve

duygusal boyutları eş zamanlı biçimde harekete geçirebilen çok yönlü araçlar sunduğunu ortaya koymaktadır; bu bütünlük çerçevesi, hibrit oyunların teknoloji temelli uygulama biçimlerinin anlaşılması için sağlam bir zemin oluşturmakta ve bir sonraki bölümde artırılmış gerçeklik ile hareket sensörlü oyun örnekleri üzerinden ele alınacak somut uygulamalara geçişi gerekçelendirmektedir.

KAYNAKÇA

- Allen, K. A., Gray, D. L., Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2022). The need to belong: A deep dive into the origins, implications, and future of a foundational construct. *Educational psychology review*, 34(2), 1133-1156.
- Barnett, L. M., Stodden, D., Cohen, K. E., Smith, J. J., Lubans, D. R., Lenoir, M., ... & Morgan, P. J. (2016). Fundamental movement skills: An important focus. *Journal of teaching in physical education*, 35(3), 219-225.
- Barr, M., & Copeland-Stewart, A. (2022). Playing video games during the COVID-19 pandemic and effects on players' well-being. *Games and Culture*, 17(1), 122-139.
- Bianchi-Berthouze, N. (2013). Understanding the role of body movement in player engagement. *Human-Computer Interaction*, 28(1), 40-75.
- Biddle, S., & Mutrie, N. (2007). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions*. Routledge.
- Biino, V., Tinagli, V., Borioni, F., & Pesce, C. (2023). Cognitively enriched physical activity may foster motor competence and executive function as early as preschool age: a pilot trial. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(4), 425-443.
- Bonney, E., Rameckers, E., Ferguson, G., & Smits-Engelsman, B. (2018). "Not just another Wii training": a graded Wii protocol to increase physical fitness in adolescent girls with probable developmental coordination disorder-a pilot study. *BMC pediatrics*, 18(1), 78.
- Brauner, P., & Ziefle, M. (2020). Serious motion-based exercise games for older adults: evaluation of usability, performance, and pain mitigation. *JMIR serious games*, 8(2), e14182.
- Budde, H., Voelcker-Rehage, C., Pietraşyk-Kendziorra, S., Ribeiro, P., & Tidow, G. (2008). Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. *Neuroscience letters*, 441(2), 219-223.
- Cacciata, M., Stromberg, A., Lee, J. A., Sorkin, D., Lombardo, D., Clancy, S., ... & Evangelista, L. S. (2019). Effect of exergaming on health-related quality of life in older adults: A systematic review. *International journal of nursing studies*, 93, 30-40.
- Caillois, R. (2001). *Man, play, and games*. University of Illinois press.
- Calleja, G. (2011). *In-game: From immersion to incorporation*. mit Press.
- Calleja, G., Herrewijn, L., & Poels, K. (2016). Affective involvement in digital games. In *Emotion in Games: Theory and Praxis* (pp. 39-56). Cham: Springer International Publishing.
- Chen, Y., Zhang, Y., Guo, Z., Bao, D., & Zhou, J. (2021). Comparison between the effects of exergame intervention and traditional physical training on improving balance and fall prevention in healthy older adults: a systematic review and meta-analysis. *Journal of neuroengineering and rehabilitation*, 18(1), 164.
- Chudacoff, H. P. (2007). *Children at play: An American history*. NYU Press.
- Consalvo, M. (2009). There is no magic circle. *Games and culture*, 4(4), 408-417.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* (Vol. 1990, p. 1). New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology* (Vol. 10, pp. 978-994). Dordrecht: Springer.
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of personality and social psychology*, 56(5), 815.
- De Souza e Silva, A. (2006). Siberden hibrite: Hibrit alanların arayüzleri olarak mobil teknolojiler. *Mekân ve kültür*, 9 (3), 261-278.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135-168.
- Edgington, C. R. (2009). World leisure: enhancing the human condition. *Sport Journal*, 12(3).

- Elkington, S., & Stebbins, R. (2014). *Ciddi boş zaman perspektifi: Bir giriş*. Routledge.
- Gao, Z., Chen, S., Pasco, D., & Pope, Z. (2015). A meta-analysis of active video games on health outcomes among children and adolescents. *Obesity reviews*, 16(9), 783-794.
- Gao, Z., Chen, S., Pasco, D., & Pope, Z. (2015). A meta-analysis of active video games on health outcomes among children and adolescents. *Obesity reviews*, 16(9), 783-794.
- Ginsburg, K. R., Committee on Communications, & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Ginsburg, K. R., Committee on Communications, & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Graves, L., Stratton, G., Ridgers, N. D., & Cable, N. T. (2007). Comparison of energy expenditure in adolescents when playing new generation and sedentary computer games: cross sectional study. *Bmj*, 335(7633), 1282-1284.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.
- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Hachette UK.
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2015). "Working out for likes": An empirical study on social influence in exercise gamification. *Computers in human behavior*, 50, 333-347.
- Hamari, J., Keronen, L., & Alha, K. (2015, January). Why do people play games? A review of studies on adoption and use. In *2015 48th Hawaii International conference on system sciences* (pp. 3559-3568). IEEE.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, January). Does gamification work?--a literature review of empirical studies on gamification. In *2014 47th Hawaii international conference on system sciences* (pp. 3025-3034). Ieee.
- Henricks, T. S. (2020). Play Studies: A Brief History. *American Journal of Play*, 12(2), 114-155.
- Hillman, C. H., McAuley, E., Erickson, K. I., Liu-Ambrose, T., & Kramer, A. F. (2019). On mindful and mindless physical activity and executive function: A response to Diamond and Ling (2016). *Developmental cognitive neuroscience*, 37, 100529.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon press.
- Hunicke, R. (2005, June). The case for dynamic difficulty adjustment in games. In *Proceedings of the 2005 ACM SIGCHI International Conference on Advances in computer entertainment technology* (pp. 429-433).
- Hutchinson, S. L., & Shannon, C. S. (2020). Innovations in leisure education: revisiting and re-imagining leisure education. *Leisure/loisir*, 44(3), 307-316.
- Isbister, K., & Mueller, F. F. (2015). Guidelines for the design of movement-based games and their relevance to HCI. *Human-Computer Interaction*, 30(3-4), 366-399.
- Iso-Ahola, S. E. (1979). Some social psychological determinants of perceptions of leisure: Preliminary evidence. *Leisure sciences*, 2(3-4), 305-314.
- Iwasaki, Y. (2017). Leisure and meaning-making: A powerful pathway to health and life quality. *World Leisure Journal*, 59(2), 97-114.
- Johannes, N., Vuorre, M., & Przybylski, A. K. (2021). Video game play is positively correlated with well-being. *Royal Society open science*, 8(2), 202049.
- Juul, J. (2011). *Half-real: Video games between real rules and fictional worlds*. MIT press.
- Kankainen, V., Arjoranta, J., & Nummenmaa, T. (2017). Games as blends: Understanding hybrid games. *Journal of Virtual Reality and Broadcasting*, (4).
- Kari, T. (2014). Can exergaming promote physical fitness and physical activity?: A systematic review of systematic reviews. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations (IJGCMS)*, 6(4), 59-77.
- Kasapakis, V., & Gavalas, D. (2015). Pervasive gaming: Status, trends and design principles. *Journal of Network and Computer Applications*, 55, 213-236.
- Kaye, L. K. (2021). Understanding the "social" nature of digital games. *Entertainment Computing*, 38, 100420.
- Kerr, A. (2017). *Global games: Production, circulation and policy in the networked era*. Routledge.
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.
- Kline, S., Dyer-Witthford, N., & De Peuter, G. (2003). *Digital play: The interaction of technology, culture, and marketing*. McGill-Queen's Press-MQUP.

- Kowert, R., & Oldmeadow, J. A. (2015). Playing for social comfort: Online video game play as a social accommodator for the insecurely attached. *Computers in human behavior*, 53, 556-566.
- Kowert, R., Domahidi, E., & Quandt, T. (2014). The relationship between online video game involvement and gaming-related friendships. *Computers in Human Behavior*, 35, 107-115.
- Kowert, R., Domahidi, E., Festl, R., & Quandt, T. (2014). Social gaming, lonely life? The impact of digital game play on adolescents' social circles. *Computers in human behavior*, 36, 385-390.
- Kowert, R., Vogelgesang, J., Festl, R., & Quandt, T. (2015). Psychosocial causes and consequences of online video game play. *Computers in Human Behavior*, 45, 51-58.
- Lee, W. J., Huang, C. W., Wu, C. J., Huang, S. T., & Chen, G. D. (2012, July). The effects of using embodied interactions to improve learning performance. In *2012 IEEE 12th international conference on advanced learning technologies* (pp. 557-559). IEEE.
- Lindley, S. E., Le Couteur, J., & Berthouze, N. L. (2008, April). Stirring up experience through movement in game play: effects on engagement and social behaviour. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 511-514).
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity*. Human kinetics.
- Mannell, R. C., & Kleiber, D. A. (2020). Psychology of leisure. In *Routledge handbook of leisure studies* (pp. 40-51). Routledge.
- Manser, P., & de Bruin, E. D. (2021). Making the best out of IT: Design and development of exergames for older adults with mild neurocognitive disorder—A methodological paper. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 13, 734012.
- Manser, P., Huber, S., Seinsche, J., de Bruin, E. D., & Giannouli, E. (2023). Development and initial validation of the German version of the Exergame Enjoyment Questionnaire (EEQ-G). *PLoS One*, 18(6), e0286556.
- Mao, F., Huang, F., Zhao, S., & Fang, Q. (2024). Effects of cognitively engaging physical activity interventions on executive function in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1454447.
- Mazeas, A., Duclos, M., Pereira, B., & Chalabaev, A. (2022). Evaluating the effectiveness of gamification on physical activity: systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of medical Internet research*, 24(1), e26779.
- Moron, V. B., Barbosa, D. N. F., Sanfelice, G. R., Barbosa, J. L. V., Leithardt, D. R., & Leithardt, V. R. Q. (2022). Executive functions, motor development, and digital games applied to elementary school children: A systematic mapping study. *Education Sciences*, 12(3), 164.
- Mueller, F., & Isbister, K. (2014, April). Movement-based game guidelines. In *Proceedings of the sigchi conference on human factors in computing systems* (pp. 2191-2200).
- Mueller, F., Khot, R. A., Gerling, K., & Mandryk, R. (2016). Exertion games. *Foundations and Trends® in Human-Computer Interaction*, 10(1), 1-86.
- Nacke, L. E., Kalyn, M., Lough, C., & Mandryk, R. L. (2011, May). Biofeedback game design: using direct and indirect physiological control to enhance game interaction. In *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (pp. 103-112).
- Newman, D. B., Tay, L., & Diener, E. (2014). Leisure and subjective well-being: A model of psychological mechanisms as mediating factors. *Journal of happiness studies*, 15(3), 555-578.
- Nieborg, D. B., & Poell, T. (2018). The platformization of cultural production. *Social Media + Society*, 4(3). <https://doi.org/10.1177/2056305118794194>
- Oliveira, W., & Hamari, J. (2025). Flow Experience in Gameful Approaches: A Systematic Literature Review, Scientometric Analysis, and Research Agenda. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-27.
- Palombo, R., Weber, S., Wyszynski, M., & Niehaves, B. (2024). Glove versus controller: the effect of VR gloves and controllers on presence, embodiment, and cognitive absorption. *Frontiers in Virtual Reality*, 5, 1337959.
- Parker, S. (1975). The sociology of leisure: progress and problems. *The British Journal of Sociology*, 26(1), 91-101.
- Pellegrini, A. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (2005). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 76(3), 577-598.
- Peng, W., Lin, J. H., & Crouse, J. (2011). Is playing exergames really exercising? A meta-analysis of energy expenditure in active video games. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(11), 681-688.
- Perttula, A., Kiili, K., Lindstedt, A., & Tuomi, P. (2017). Flow experience in game based learning—a systematic literature review. *International Journal of Serious Games*, 4(1), 57-72.

- Pesce, C., Vazou, S., Benzing, V., Álvarez-Bueno, C., Anzeneder, S., Mavilidi, M. F., ... & Schmidt, M. (2023). Effects of chronic physical activity on cognition across the lifespan: A systematic meta-review of randomized controlled trials and realist synthesis of contextualized mechanisms. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 16(1), 722-760.
- Piggin, J. (2020). What is physical activity? A holistic definition for teachers, researchers and policy makers. *Frontiers in sports and active living*, 2, 72.
- Pontes, H. M., Stavropoulos, V., & Griffiths, M. D. (2019). Emerging insights on internet gaming disorder: Conceptual and measurement issues. *Addictive behaviors reports*, 11, 100242.
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2019). Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: evidence from a registered report. *Royal Society open science*, 6(2), 171474.
- Przybylski, A. K., Rigby, C. S., & Ryan, R. M. (2010). A motivational model of video game engagement. *Review of general psychology*, 14(2), 154-166.
- Quandt, T., & Kröger, S. (Eds.). (2013). *Multiplayer: The social aspects of digital gaming*. Routledge.
- Reer, F., & Quandt, T. (2019). Digital games and well-being: An overview. *Video games and well-being: Press start*, 1-21.
- Roberts, K. (2016). *Social theory, sport, leisure*. Routledge.
- Rogers, Y., & Muller, H. (2006). A framework for designing sensor-based interactions to promote exploration and reflection in play. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64(1), 1-14.
- Rojek, C. (2013). *Capitalism and leisure theory (Routledge revivals)*. Routledge.
- Ryan, R. M., & Patrick, H. (2009). Self-determination theory and physical. *Hellenic journal of psychology*, 6(2), 107-124.
- Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and emotion*, 30(4), 344-360.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2005). Game design and meaningful play. *Handbook of computer game studies*, 59, 79.
- Sanfilippo, F., Blazauskas, T., Salvietti, G., Ramos, I., Vert, S., Radianti, J., ... & Oliveira, D. (2022). A perspective review on integrating VR/AR with haptics into STEM education for multi-sensory learning. *Robotics*, 11(2), 41.
- Sebanz, N., Bekkering, H., & Knoblich, G. (2006). Joint action: bodies and minds moving together. *Trends in cognitive sciences*, 10(2), 70-76.
- Shaw, A. (2010). What is video game culture? Cultural studies and game studies. *Games and culture*, 5(4), 403-424.
- Skalski, P., Tamborini, R., Shelton, A., Buncher, M., & Lindmark, P. (2011). Mapping the road to fun: Natural video game controllers, presence, and game enjoyment. *New Media & Society*, 13(2), 224-242.
- Smits-Engelsman, B., Bonney, E., & Ferguson, G. (2021). Effects of graded exergames on fitness performance in elementary school children with developmental coordination disorder. *Frontiers in sports and active living*, 3, 653851.
- Staiano, A. E., & Calvert, S. L. (2011). Exergames for physical education courses: Physical, social, and cognitive benefits. *Child development perspectives*, 5(2), 93-98.
- Staiano, A. E., Newton Jr, R. L., Beyl, R. A., Kracht, C. L., Hendrick, C. A., Viverito, M., & Webster, E. K. (2022). mHealth intervention for motor skills: A randomized controlled trial. *Pediatrics*, 149(5), e2021053362.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Sweetser, P., & Wyeth, P. (2005). GameFlow: a model for evaluating player enjoyment in games. *Computers in Entertainment (CIE)*, 3(3), 3-3.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28(5), 675-691.
- Torkildsen, G. (2005). *Torkildsen's sport and leisure management*. Routledge.
- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C., ... & Gorber, S. C. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 8(1), 98.
- Turner, V. (1979). Dramatic ritual/ritual drama: Performative and reflexive anthropology. *The Kenyon Review*, 1(3), 80-93.
- Varma, V. R., Dey, D., Leroux, A., Di, J., Urbanek, J., Xiao, L., & Zipunnikov, V. (2017). Re-evaluating the effect of age on physical activity over the lifespan. *Preventive medicine*, 101, 102-108.
- Veal, A. J. (2022). Leisure, play and recreation: Conceptual distinctions and connections. *World Leisure Journal*, 64(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/16078055.2021.2017457>

- Vella, K., Johnson, D., & Hides, L. (2020). Indicators of social connectedness in multiplayer video games. *Behavior & Information Technology*, 39(5), 559–573.
- Vella, K., Klarkowski, M., Johnson, D., Hides, L. ve Wyeth, P. (2016, Haziran). Video oyun oynamanın sosyal bağlamı: Zorluklar ve stratejiler. *2016 ACM Etkileşimli Sistemler Tasarımı Konferansı Bildirilerinde* (s. 761-772).
- Vella, SA, Swann, C., Allen, MS, Schweickle, MJ ve Magee, CA (2017). Ergenlikte spor katılımı ve ruh sağlığı arasındaki çift yönlü ilişkiler. *Tıp ve spor ve egzersiz bilimi* , 49 (4), 687-694.
- Walsh, J. J., Barnes, J. D., Cameron, J. D., Goldfield, G. S., Chaput, J. P., Gunnell, K. E., & Tremblay, M. S. (2018). Associations between 24-hour movement behaviours and global cognition in children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15(1), 74. <https://doi.org/10.1186/s12966-018-0715-6>
- Wang, A. I. (2021). Systematic literature review on health effects of playing Pokémon Go. *Entertainment Computing*, 38, 100411.
- Ye, S., Lee, J. E., Stodden, D. F., & Gao, Z. (2018). Impact of exergaming on children's motor skill competence and health-related fitness: A quasi-experimental study. *Journal of clinical medicine*, 7(9), 261.
- Yu, T., Parry, M., Yu, T., Xu, L., Wu, Y., Zeng, T., ... & Li, F. (2025). Effectiveness of Mobile Health-Based Gamification Interventions for Improving Physical Activity in Individuals With Cardiovascular Diseases: Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *JMIR Serious Games*, 13, e64410.
- Zhao, M., Lu, X., Zhang, Q., Zhao, R., Wu, B., Huang, S., & Li, S. (2024). Effects of exergames on student physical education learning in the context of the artificial intelligence era: a meta-analysis. *Scientific Reports*, 14(1), 7115.

BÖLÜM 8

REKREASYON BAĞLAMINDA HİBRİT OYUN UYGULAMALARI: ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK, HAREKET SENSÖRLERİ VE PROGRAM TASARIMI

Yusuf KAYA

Kocaeli Üniversitesi, yusuf.kayyaaa@gmail.com

 0009-0003-6724-814X

GİRİŞ

Dijital teknolojilerin serbest zaman pratikleri üzerindeki etkisi, oyun ve rekreasyon alanında bedensel katılım ile dijital etkileşim arasındaki sınırların giderek bulanıklaşmasına yol açmıştır. Geleneksel olarak fiziksel hareket temelli oyunlar ile ekran aracılı dijital oyunlar arasında kurulan ayrım, güncel teknolojik gelişmelerle birlikte yerini bu iki alanın bütünleştiği yeni deneyim biçimlerine bırakmaktadır. Bu dönüşüm, rekreasyonel katılımın yalnızca “ne yapıldığı” üzerinden değil, nasıl deneyimlendiği üzerinden yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Bu bağlamda hibrit oyunlar; fiziksel hareket, dijital geri bildirim, mekânsal bağlam ve sosyal etkileşimi aynı deneyim çerçevesi içinde bir araya getiren özgün oyun pratikleri olarak öne çıkmaktadır. Hibrit oyunlar, bedenin pasif bir kontrol aracı olmaktan çıkarak oyun mekaniğinin belirleyici bir bileşeni hâline gelmesiyle, serbest zaman deneyimini hem fiziksel hem de bilişsel ve duygusal düzeylerde dönüştürebilmektedir. Bu özellikleriyle hibrit oyunlar, rekreasyon literatüründe giderek artan biçimde tartışılan deneyim yoğunluğu, katılım sürekliliği ve anlam üretimi kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Bu bölümün amacı, hibrit oyunları rekreasyon bağlamında çok boyutlu bir yaklaşımla ele alarak; bu oyunların bireysel deneyim, program tasarımı ve uygulama süreçleri açısından nasıl değerlendirilebileceğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda bölümde, hibrit oyunların öne çıkan uygulama biçimleri, hareket ve dijital etkileşimin deneyimsel sonuçları, rekreatif programlara entegrasyon olanakları ile etik, güvenlik ve erişilebilirlik boyutları birlikte ele alınmaktadır. Böylece hibrit oyunlar, yalnızca teknolojik yenilikler olarak değil; planlanabilir, uygulanabilir ve değerlendirilebilir rekreasyonel pratikler olarak konumlandırılmaktadır.

Bu çerçeve, hibrit oyunların çağdaş rekreasyon anlayışı içindeki yerini açıklamayı ve hareket, teknoloji ve serbest zaman arasındaki ilişkiye dair bütüncül bir değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır.

Artırılmış Gerçeklik (AR) Tabanlı Hareket Oyunları

Artırılmış gerçeklik (AR) tabanlı hareket oyunları, fiziksel çevre ile dijital içeriklerin eş zamanlı olarak deneyimlenmesini mümkün kılan yapılarıyla hibrit oyunlar alanının en belirgin ve hızlı gelişen örnekleri arasında yer almaktadır (Billinghurst et al., 2015). Bu oyunlar, bireyin fiziksel mekânda gerçekleştirdiği hareketleri dijital katmanlarla bütünleştirerek, serbest zaman deneyimini yalnızca bedensel değil; aynı zamanda algısal, mekânsal ve bilişsel düzeylerde de dönüştürmektedir (Azuma, 1997). Rekreasyon literatürü açısından AR tabanlı oyunlar, fiziksel etkinlik ile dijital etkileşimin kesintisiz biçimde bütünleştiği özgün deneyim alanları sunmaktadır.

AR tabanlı hareket oyunlarının rekreasyonel değeri, bireyin gerçek çevreyle kurduğu ilişkinin niteliğini dönüştürme kapasitesiyle yakından ilişkilidir. Dijital unsurların fiziksel mekâna yerleştirilmesi, oyuncunun çevresel farkındalığını artırmakta ve hareketin yalnızca bedensel bir eylem olmaktan çıkarak bağlamsal olarak anlamlı bir deneyime dönüşmesini sağlamaktadır (Milgram & Kishino, 1994). Bu durum, serbest zaman etkinliklerinin deneyimsel yoğunluğunu artıran önemli bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir (Calleja, 2011).

Bu noktada AR tabanlı oyunlar, literatürde sıklıkla konum-temelli oyunlar (location-based games) ve bağlama duyarlı etkileşim (context-aware interaction) kavramlarıyla birlikte ele alınmaktadır. Fiziksel mekânın oyun ilerleyişinin aktif bir bileşeni hâline gelmesi, oyuncunun bulunduğu çevreye ilişkin algısal ve bilişsel süreçleri sürekli olarak devrede tutmaktadır (Radu, 2014). Bu özellik, AR tabanlı hareket oyunlarını kapalı mekânlara sınırlı dijital oyun deneyimlerinden ayıran temel bir fark olarak öne çıkmaktadır.

Fiziksel aktivite boyutunda AR tabanlı oyunlar, hareketin doğal ve gönüllü biçimde ortaya çıkmasını destekleyen yapılar sunmaktadır. Geleneksel egzersiz uygulamalarından farklı olarak, fiziksel hareket oyun ilerlemesinin temel koşulu hâline gelmekte; birey dijital hedeflere ulaşabilmek için aktif biçimde hareket etmek zorunda kalmaktadır (Staiano & Calvert, 2011). Bu yapı, fiziksel aktivitenin dışsal bir zorunluluk

olarak değil, içsel olarak anlamlandırılan bir serbest zaman deneyimi hâline gelmesini kolaylaştırmaktadır (Ryan et al., 2006).

AR tabanlı hareket oyunlarının bilişsel yönü, özellikle mekânsal algı, seçici dikkat ve karar verme süreçlerinin eş zamanlı olarak harekete geçirilmesiyle belirginleşmektedir. Dijital görevlerin fiziksel çevreye dağıtılması, oyuncunun çevresel ipuçlarını sürekli olarak izlemesini, yorumlamasını ve hareketlerini buna göre uyarlamasını gerektirmektedir (Radu, 2014). Bu durum, AR tabanlı oyunları yalnızca hareket içeren etkinlikler olmaktan çıkararak bilişsel olarak zenginleştirilmiş rekreasyonel deneyimler hâline getirmektedir (Pesce et al, 2021).

Bu deneyimsel yoğunluk, literatürde mekânsal varlık hissi (spatial presence) ve bedensel-mekânsal katılım (embodied spatial interaction) kavramlarıyla açıklanmaktadır. Dijital katmanın fiziksel çevreyle örtüşmesi, oyuncunun “oyun içinde olma” algısını güçlendirmekte; bu da katılım süresini ve deneyimin sürekliliğini desteklemektedir (Skalski et al., 2011; Palombo et al., 2024). Bu yönüyle AR tabanlı hareket oyunları, hibrit oyunlar içinde yalnızca bir alt tür değil, kendine özgü bir tasarım mantığı sunan bir deneyim biçimi olarak değerlendirilmektedir.

AR tabanlı oyunların sosyal boyutu da rekreasyon literatürü açısından önemli bir tartışma alanı oluşturmaktadır. Ortak fiziksel mekânlarda oynanan AR oyunları, bireyler arasında eşgüdüm, karşılıklı farkındalık ve iş birliğini teşvik eden etkileşim biçimlerini ortaya çıkarmaktadır (Lindley et al., 2008). Bu etkileşimler, dijital oyun deneyimini bireysel bir etkinlik olmaktan çıkararak kolektif serbest zaman pratiklerine dönüştürmektedir (Kowert & Quandt, 2015).

Rekreasyonel programlar bağlamında AR tabanlı hareket oyunları, esneklik ve uyarlanabilirlik açısından önemli avantajlar sunmaktadır. Oyun içeriklerinin farklı yaş gruplarına, fiziksel yeterlik düzeylerine ve mekânsal bağlamlara göre yeniden yapılandırılabilmesi, bu oyunların okul temelli, gençlik merkezli ve toplum temelli rekreasyon programlarında kullanılabilirliğini artırmaktadır (Hamari et al., 2014). Bu özellik, AR tabanlı oyunları yalnızca teknolojik yenilikler olmaktan çıkararak planlanabilir ve tasarlanabilir rekreasyon araçları hâline getirmektedir.

Bununla birlikte AR tabanlı hareket oyunlarının rekreasyonel potansiyeli eleştirel bir perspektifle değerlendirilmelidir. Fiziksel güvenlik, dikkat dağınıklığı ve mekânsal riskler, bu oyunların kontrolsüz kullanımında ortaya çıkabilecek sınırlılıklar arasında yer

almaktadır (LaViola et al., 2017). Bu nedenle AR tabanlı oyunların rekreasyon alanında uygulanması, tasarım ilkeleri, çevresel koşullar ve kullanıcı özellikleri birlikte dikkate alınarak ele alınmalıdır (Przybylski & Weinstein, 2019).

Bu çerçevede AR tabanlı hareket oyunları, hibrit oyunlar alanında fiziksel aktivite, bilişsel katılım ve deneyimsel derinliği bir araya getiren önemli rekreasyonel pratikler sunmaktadır. Bu oyunlar, serbest zamanın dijitalleşen yapısı içerisinde hareketin mekânsal ve algısal anlamını yeniden tanımlamakta; hibrit oyunların neden çağdaş rekreasyon tartışmalarında merkezi bir konuma yerleştiğini somut biçimde ortaya koymaktadır (Nieborg & Poell, 2018). Bu çerçeve, bir sonraki alt başlıkta ele alınacak olan hareket sensörlü dijital oyun deneyimlerinin anlaşılması için kavramsal bir geçiş zemini oluşturmaktadır.

Hareket Sensörlü Dijital Oyun Deneyimleri

Hareket sensörlü dijital oyun deneyimleri, oyuncunun bedensel hareketlerinin sensörler aracılığıyla algılanarak dijital oyun sistemine doğrudan girdi oluşturduğu etkileşim biçimleri üzerine kuruludur. Bu oyunlarda beden, yalnızca oyunu başlatan ya da tamamlayan bir araç değil; oyun durumunun (game state) sürekli olarak güncellendiği temel bir etkileşim kaynağı hâline gelmektedir. Rekreasyon literatürü açısından bu yapı, dijital oyun deneyimini sedanter etkileşimlerden ayırarak, bedensel katılım, algı ve geri bildirim arasındaki ilişkiyi deneyimin merkezine yerleştirmektedir (Bianchi-Berthouze, 2013; Nacke et al., 2011).

Bu oyun deneyimlerinin ayırt edici özelliği, hareketin oyun mekaniğiyle kurduğu nedensel ve döngüsel ilişkidir. Oyuncunun gerçekleştirdiği fiziksel eylemler sensörler tarafından algılanmakta; bu veriler dijital sistemde işlenerek anlık geri bildirimlere dönüştürülmekte ve oyuncunun bir sonraki hareketini yönlendirmektedir. Literatürde bu yapı, *action-feedback loop* olarak tanımlanmakta ve hareket temelli dijital oyunların deneyim yoğunluğunu belirleyen temel mekanizma olarak kabul edilmektedir (Skalski et al., 2011). Bu döngü, oyuncunun pasif bir kullanıcı olmaktan çıkarak deneyimin aktif bir üreticisi hâline gelmesini sağlamaktadır.

Hareket sensörlü oyunların rekreasyonel değeri, yalnızca fiziksel aktivite içermelerinden değil, bu aktivitenin nasıl yapılandırıldığından kaynaklanmaktadır. Sensör temelli etkileşim, oyuncunun hareketlerini anlamlı hedeflere, puanlama sistemlerine ve görev yapılarına bağlayarak bedensel eforu deneyimsel bir çerçeveye yerleştirmektedir. Bu

durum, fiziksel hareketin dışsal bir zorunluluk olmaktan çıkarak, içsel olarak anlamlandırılan bir serbest zaman deneyimine dönüşmesini kolaylaştırmaktadır (Ryan et al., 2006; Staiano & Calvert, 2011). Rekreasyon bağlamında bu dönüşüm, katılımın sürekliliğini destekleyen önemli bir avantaj olarak değerlendirilmektedir.

Bilişsel açıdan bakıldığında hareket sensörlü dijital oyunlar, algı-eylem bütünlüğünü güçlendiren yapılar sunmaktadır. Oyuncu, yalnızca hareket etmekle kalmamakta; aynı zamanda çevresel ipuçlarını izlemekte, doğru zamanı ve hareketi seçmekte ve dijital geri bildirimlere göre davranışını sürekli olarak uyarlamaktadır. Bu süreçler, yürütücü işlevler, dikkat ve karar verme mekanizmalarıyla yakından ilişkilidir (Diamond, 2013; Bianchi-Berthouze, 2013). Özellikle bilişsel olarak zenginleştirilmiş hareket görevleri içeren oyunların, fiziksel aktivitenin bilişsel etkilerini güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Mao et al., 2024).

Hareket sensörlü oyun deneyimlerinin motivasyonel boyutu, dijital geri bildirimin bedensel çabayla doğrudan ilişkilendirilmesi üzerinden şekillenmektedir. Oyuncunun yaptığı hareketin anında görsel, işitsel veya dokunsal bir karşılık bulması, yeterlik algısını güçlendirmekte ve içsel motivasyonu desteklemektedir (Deci & Ryan, 2012; Ryan et al. 2006). Bu yapı, klasik egzersiz programlarında sıklıkla karşılaşılan motivasyon kaybının hareket sensörlü oyunlarda neden daha sınırlı görüldüğünü açıklayan temel mekanizmalardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Deneyimsel açıdan bu oyunlar, literatürde *bedensel varlık hissi* (embodied presence) ve *oyun içinde olma algısı* (presence) kavramlarıyla açıklanmaktadır. Doğal hareketlerin kontrol aracı olarak kullanılması, oyuncunun bedenini dijital ortamla bütünleştirmekte ve deneyimin sürekliliğini artırmaktadır (Skalski et al., 2011). Bu durum, hareket sensörlü dijital oyunların yalnızca eğlence amaçlı değil, deneyim temelli rekreasyonel etkinlikler olarak değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır.

Sosyal boyutta ise hareket sensörlü oyunlar, ortak mekânda veya eş zamanlı dijital ortamlarda gerçekleştirilen etkileşimler aracılığıyla iş birliği, rekabet ve eşgüdüm temelli deneyimler üretmektedir. Ortak hareket gerektiren oyun yapıları, oyuncular arasında karşılıklı farkındalık ve senkronizasyonu artırarak sosyal etkileşimi deneyimin doğal bir parçası hâline getirmektedir (Lindley et al., 2008; Kowert et al., 2015). Bu yönüyle hareket sensörlü dijital oyunlar, bireysel katılıma dayalı dijital oyunlardan ayrılarak kolektif rekreasyonel deneyimler sunmaktadır.

Bu çok boyutlu yapı, hareket sensörlü dijital oyun deneyiminin rekreasyonel boyutlarını bütüncül biçimde ele almayı gerekli kılmaktadır. Fiziksel, bilişsel, motivasyonel ve sosyal süreçlerin eş zamanlı olarak devreye girmesi, bu oyunları hibrit oyunlar alanında özgün bir konuma yerleştirmektedir. Bu boyutlar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Hareket Sensörlü Dijital Oyun Deneyiminin Rekreasyonel Boyutları

Boyut	Temel Özellik	Rekreasyonel Katkı
Bedensel	Sensörle algılanan hareket	Gönüllü fiziksel aktivite
Bilişsel	Algı-eylem döngüsü	Dikkat ve karar verme
Motivasyonel	Anlık geri bildirim	İçsel güdülenme
Sosyal	Eş zamanlı katılım	İş birliği ve aidiyet
Deneyimsel	Bütüncül katılım	Deneyim sürekliliği

Not. Bu tablo, hareket sensörlü dijital oyunlarda bedensel katılım, bilişsel süreçler ve rekreasyonel deneyim arasındaki ilişkiyi açıklayan literatür temel alınarak yazar tarafından oluşturulmuştur (Bianchi-Berthouze, 2013; Mueller et al., 2016; Veal, 2019).

Hareket sensörlü dijital oyun deneyiminin temel işleyiş mantığı, bedensel hareket ile dijital geri bildirim arasında kurulan sürekli döngü üzerinden açıklanabilir. Bu döngü, oyuncunun deneyime aktif biçimde dâhil olmasını sağlarken, rekreasyonel katılımın sürekliliğini de desteklemektedir. Bu mekanizma Şekil 9.2.1’de kavramsal olarak sunulmuştur.

Şekil 1. Hareket Sensörlü Dijital Oyun Deneyimi Döngüsü



Not. Bu şema, bedensel etkileşim, algı-eylem bütünlüğü ve geri bildirim döngüsü yaklaşımlarını bir araya getiren kuramsal çalışmalar temel alınarak yazar tarafından oluşturulmuştur (Skalski et al., 2011; Bianchi-Berthouze, 2013; Mueller et al., 2016; Diamond, 2013).

Hareket sensörlü dijital oyun deneyimleri, hibrit oyunlar alanında beden, biliş ve deneyimin bütünleştiği özgün rekreasyonel ortamlar sunmaktadır. Bu oyunlar, fiziksel hareketi dijital sistemlerle anlamlı biçimde ilişkilendirerek, serbest zaman etkinliklerinin deneyimsel niteliğini güçlendirmekte ve katılım sürekliliğini desteklemektedir. Bu bütüncül yapı, bir sonraki bölümde ele alınacak olan rekreatif programlarda hibrit oyun tasarımı için kuramsal ve uygulamalı bir zemin oluşturmaktadır.

Rekreatif Programlarda Hibrit Oyun Tasarımı

Rekreatif programlarda hibrit oyun tasarımı, fiziksel hareket ile dijital etkileşimi bütünleştiren deneyimlerin planlı, amaçlı ve sürdürülebilir biçimde yapılandırılmasını gerektirmektedir. Rekreasyon literatürü, program tasarımını yalnızca etkinlik seçimi olarak değil; bireyin ihtiyaçları, motivasyonel yapısı ve bağlamsal koşulların birlikte ele alındığı çok boyutlu bir süreç olarak tanımlamaktadır (Edginton, 2009; Veal, 2019). Bu bağlamda hibrit oyunlar, fiziksel aktiviteyi dijital geri bildirimle destekleyen yapıları sayesinde, rekreatif programların hem katılım çekiciliğini hem de deneyimsel derinliğini artıracak araçlar olarak değerlendirilmektedir (Mueller et al., 2016; Morschheuser et al., 2016).

Hibrit oyunların rekreatif programlara entegrasyonunda temel tasarım ilkelerinden biri, gönüllülük temelli katılımın korunmasıdır. İçsel motivasyonu destekleyen programlar, bireylerin etkinliği zorunlu bir görev olarak değil, anlamlı bir serbest zaman deneyimi olarak algılamasını kolaylaştırmaktadır (Iso-Ahola, 1983). Dijital geri bildirim, ilerleme göstergeleri ve görev çeşitliliği gibi unsurlar, bu motivasyonel yapının sürdürülebilirliğini desteklemekte; özellikle hareket temelli oyunlarda katılım sürekliliğini artırmaktadır (Ryan et al., 2006).

Program tasarımında dikkate alınması gereken bir diğer unsur, fiziksel hareketin niceliğinden ziyade niteliğidir. Rekreatif bağlamda hibrit oyunlar, yalnızca enerji harcamasını artıran etkinlikler olarak değil; koordinasyon, zamanlama ve bilişsel katılım gerektiren deneyimler olarak ele alınmalıdır (Best, 2010). Niteliksel olarak

zenginleştirilmiş hareket, bilişsel ve duygusal katılımı eş zamanlı olarak destekleyerek rekreasyonel deneyimin çok boyutlu yapısını güçlendirmektedir (Bianchi-Berthouze, 2013; Calleja, 2011).

Rekreatif programlarda hibrit oyunların uygulanabilirliği, hedef grubun yaş, fiziksel yeterlik ve deneyim düzeylerine göre uyarlanabilir olmalarına bağlıdır. Exergame ve hareket sensörlü oyunlara ilişkin çalışmalar, görev zorluğunun ayarlanabilir olmasının katılımı artırdığını ve farklı kullanıcı profilleri için erişilebilirliği güçlendirdiğini göstermektedir (Staiano & Calvert, 2011). Bu esneklik, hibrit oyunları okul temelli, gençlik merkezli ve toplum temelli rekreasyon programları için işlevsel hâle getirmektedir (Kirk et al., 2003; Edginton et al., 2009).

Program tasarımında sosyal etkileşim boyutu da belirleyici bir rol oynamaktadır. Hibrit oyunlar, iş birliği ve rekabeti aynı yapı içinde barındırabilen mekanikleri sayesinde, katılımcılar arasında sosyal bağların kurulmasını ve sürdürülmesini desteklemektedir (Vella et al., 2016). Sosyal etkileşim yoluyla oluşan aidiyet duygusu, rekreatif programlara bağlılığı artırmakta ve deneyimin sürekliliğini güçlendirmektedir (Kowert & Quandt, 2015; Skalski et al., 2011).

Dijital ve fiziksel bileşenlerin birlikte tasarlandığı hibrit oyun programlarında, deneyim kalitesi önemli bir değerlendirme ölçütü olarak öne çıkmaktadır. Kullanıcı katılımı, geri bildirim döngüleri ve beden–oyun etkileşiminin uyumu, deneyimin rekreasyonel değerini doğrudan etkilemektedir (Mueller et al., 2016). Deneyimsel yoğunluk arttıkça, hibrit oyunların serbest zaman bağlamında tercih edilme olasılığı da yükselmektedir (Calleja, 2011; Skalski et al., 2011).

Ancak rekreatif programlarda hibrit oyun tasarımı, eleştirel bir perspektifle ele alınmalıdır. Dijital etkinliklerin aşırı kullanımı veya bağlamdan kopuk biçimde uygulanması, rekreasyonel faydaların azalmasına neden olabilmektedir (Przybylski & Weinstein, 2019). Bu nedenle hibrit oyun programları, denge, güvenlik ve kullanıcı özellikleri birlikte değerlendirilerek planlanmalıdır (Veal, 2019).

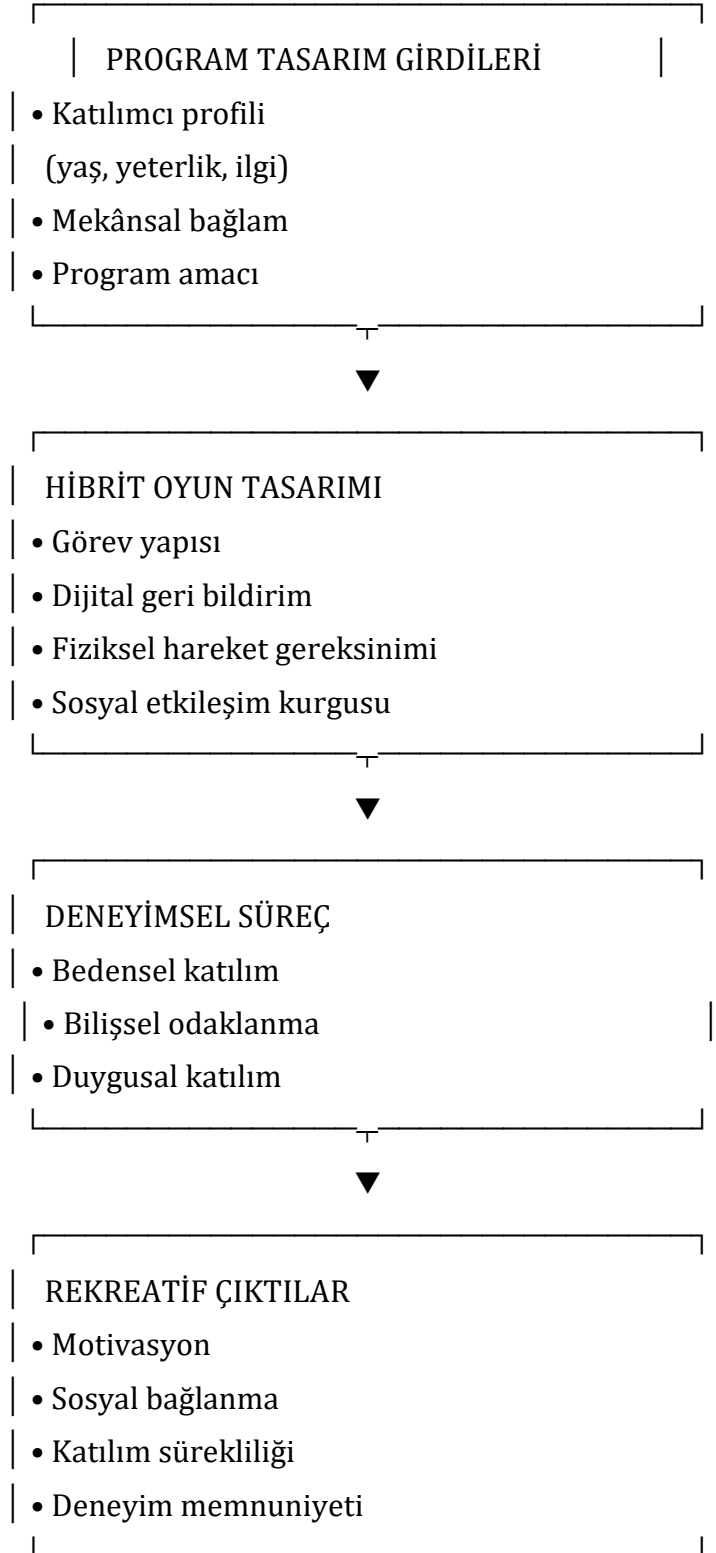
Bu çerçevede hibrit oyunlar, rekreatif program tasarımında yalnızca teknolojik yenilikler olarak değil; deneyim, motivasyon ve katılımı bütüncül biçimde yapılandıran araçlar olarak konumlanmaktadır. Fiziksel hareketin dijital etkileşimle bütünleştiği bu programlar, çağdaş rekreasyon anlayışının deneyim odaklı dönüşümünü somut biçimde yansıtmaktadır (Nieborg & Poell, 2018; Vella et al., 2016).

Tablo 3. Hibrit Oyunlara Dayalı Rekreatif Program Tasarım İlkeleri

Tasarım Boyutu	Açıklama
Motivasyonel yapı	İçsel motivasyonu destekleyen görev ve geri bildirim
Hareket niteliği	Koordinasyon ve bilişsel katılım gerektiren hareket
Uyarlanabilirlik	Yaş ve yeterlik düzeyine göre görev ayarlama
Sosyal etkileşim	İş birliği ve rekabetin dengelenmesi
Deneyim kalitesi	Katılım, immersion ve geri bildirim döngüsü

Not. Tablo, rekreasyon ve hibrit oyun literatürüne dayalı olarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 3. Rekreatif Programlarda Hibrit Oyun Tasarımının Bileşenleri



Not. Şekil, hibrit oyunlara dayalı rekreatif program tasarımında girdiler, tasarım kararları, deneyimsel süreçler ve rekreatif çıktılar arasındaki ilişkileri açıklamak

amacıyla rekreasyon ve oyun tasarımı literatürüne dayalı olarak yazar tarafından oluşturulmuştur (Edginton et al., 2009; Mueller et al., 2016; Veal, 2019).

Etik, Güvenlik ve Erişilebilirlik Boyutu

Hibrit oyunların rekreasyon alanında giderek yaygınlaşması, bu oyunların sunduğu fiziksel, bilişsel ve sosyal kazanımların yanında etik, güvenlik ve erişilebilirlik boyutlarının da planlama sürecine sistematik biçimde dâhil edilmesini zorunlu kılmaktadır. Rekreasyon literatürü, serbest zaman etkinliklerinin etkilerinin yalnızca deneyimsel çıktılar üzerinden değil, aynı zamanda bu deneyimlerin hangi koşullarda ve kimler için üretildiği üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini vurgular (Roberts, 2011; Rojek & Blackshaw, 2020). Bu nedenle hibrit oyunlar, salt teknolojik yenilikler olarak değil; sorumluluk taşıyan rekreasyonel uygulamalar olarak ele alınmalıdır.

Etik boyut, hibrit oyunlarda özellikle veri kullanımı, gözetim ve kullanıcı özerkliği ekseninde görünür hâle gelmektedir. Hareket sensörleri, giyilebilir teknolojiler ve konum tabanlı sistemler aracılığıyla toplanan veriler; bireyin bedensel hareketlerine, mekânsal davranışlarına ve zaman kullanımına ilişkin hassas örüntüler barındırabilmektedir. Platformlaşma tartışmaları, bu tür verilerin şeffaflık, bilgilendirilmiş onam ve amaç sınırlılığı ilkeleriyle uyumlu yönetilmediğinde etik sorunların derinleşebileceğini göstermektedir (Nieborg & Poell, 2018). Rekreasyonel bağlamda etik sorumluluk, dolayısıyla yalnızca katılımı artırmayı değil, katılımın veri yönetişimi açısından da savunulabilir bir zeminde yürütülmesini gerektirir (Roberts, 2011).

Hibrit oyunlarda güvenlik boyutu, fiziksel ve dijital risklerin kesişiminde şekillenmektedir. Fiziksel hareketin oyun ilerlemesi için zorunlu olduğu yapılarda düşme, çarpma, denge kaybı ve çevresel farkındalık azalması gibi riskler ortaya çıkabilmektedir. Özellikle artırılmış gerçeklik ve açık alan temelli hibrit oyunlarda, dikkat odağının dijital uyaranlara kayması çevresel tehlikeleri büyütebilmekte; bu da güvenliğin “kullanıcı hatası”na bırakılmadan tasarımın parçası hâline getirilmesini gerekli kılmaktadır (LaViola et al., 2017; Radu, 2014). Bu çerçevede güvenlik, oyun deneyiminin dışsal bir koşulu değil, doğrudan tasarım ilkelerinin içine yerleşen bir gereklilik olarak düşünülmelidir.

Güvenlik yalnızca fiziksel risklerle sınırlı değildir; psikolojik güvenlik de hibrit oyun deneyiminin önemli bir bileşenidir. Rekabetçi oyun yapıları, performans

karşılaştırmaları ve sürekli geri bildirim mekanizmaları bazı kullanıcı gruplarında stres, yetersizlik algısı veya dışlanma duygusu üretebilmektedir. Oyun katılımına ilişkin motivasyonel modeller, yeterlik algısının zedelenmesi durumunda katılımın sürdürülebilirliğinin zayıflayabileceğini ve deneyim kalitesinin düşebileceğini vurgular (Przybylski et al., 2010). Bu nedenle hibrit oyunların rekreasyonel programlarda kullanımı, katılımı teşvik eden ancak psikolojik baskı üretmeyen dengeli tasarımlara dayanmalı; olası olumsuz iyi oluş göstergeleri program değerlendirmesinde görünür kılınmalıdır (Vella et al., 2015).

Erişilebilirlik boyutu ise etik ve güvenlik tartışmalarını tamamlayan temel bir eksen olarak öne çıkmaktadır. Rekreasyonun temel ilkelerinden biri, serbest zaman etkinliklerinin mümkün olduğunca geniş kullanıcı grupları için erişilebilir olmasıdır (Torkildsen, 2005). Ancak hibrit oyunlar; teknolojiye erişim, fiziksel yeterlik gereksinimleri ve ekonomik maliyetler nedeniyle bazı gruplar için dışlayıcı olabilmekte; özellikle yaşlı yetişkinler ve belirli kullanıcı profillerinde güvenlik-erişim dengesinin daha hassas yönetilmesi gerekmektedir (Skjæret et al., 2016).

Bu noktada erişilebilirlik literatürü, oyun ve dijital etkileşim tasarımlarında evrensel tasarım ilkelerinin benimsenmesiyle söz konusu sınırlılıkların azaltılabileceğini göstermektedir. Uyarlanabilir zorluk düzeyleri, alternatif kontrol mekanizmaları, görsel-işitsel destek seçenekleri ve fiziksel yükün bireysel kapasiteye göre ayarlanabilmesi, hibrit oyunların daha kapsayıcı rekreasyonel araçlara dönüşmesini destekler (Grammenos et al., 2009; Yuan et al., 2011). Böylece hibrit oyunlar yalnızca “aktif ve genç” kullanıcılar için değil, yaşam boyu rekreasyon perspektifinde daha geniş bir nüfus için anlamlı hâle gelebilir.

Toplum temelli ve kamusal alanlarda uygulanan hibrit oyunlarda etik, güvenlik ve erişilebilirlik boyutları daha da kritikleşmektedir. Okullar, gençlik merkezleri ve toplum temelli rekreasyon programlarında hibrit oyunların uygulanması, bireysel tercihten çok kurumsal sorumluluk çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bu bağlamda tasarımcılar ve uygulayıcıların, oyunun çekiciliği kadar güvenli, kapsayıcı ve etik açıdan savunulabilir olmasına da özen göstermesi; özellikle sosyal etki ve görünürlük üreten oyunlaştırma pratiklerinde bu sorumluluğun daha belirginleştiği unutulmamalıdır (Hamari & Koivisto, 2015; Nieborg & Poell, 2018).

Sonuç olarak hibrit oyunların rekreasyon alanındaki potansiyeli, etik, güvenlik ve erişilebilirlik boyutlarıyla birlikte ele alındığında daha sürdürülebilir ve sorumlu bir çerçeveye oturmaktadır. Uygun tasarım ve uygulama ilkeleri benimsendiğinde bu oyunlar serbest zaman deneyimini zenginleştirebilecek güçlü araçlar sunabilir; ancak bu potansiyelin açığa çıkması, hibrit oyunların yalnızca “ne sunduğu” değil, “nasıl ve kimler için sunduğu” sorularına da sistematik yanıtlar üretilmesine bağlıdır (Przybylski & Weinstein, 2019; Roberts, 2011).

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde hibrit oyunlar, artırılmış gerçeklik (AR) tabanlı hareket oyunları ve hareket sensörlü dijital oyun deneyimleri, rekreasyon bağlamında bütüncül bir çerçeveye içerisinde ele alınmıştır. Dijital teknolojilerin serbest zaman pratikleri üzerindeki etkisi, oyun deneyimlerinde fiziksel hareket ile dijital etkileşim arasındaki sınırların giderek geçirgen hâle gelmesine yol açmaktadır. Kültürel üretimin platform temelli yapılara eklenmesiyle birlikte oyunların deneyimsel yapısının da yeniden şekillendiği vurgulanmaktadır (Nieborg & Poell, 2018). Bu dönüşüm, rekreasyonel etkinliklerin yalnızca içerik üzerinden değil, deneyimlenme biçimleri üzerinden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Veal, 2019).

Artırılmış gerçeklik tabanlı hareket oyunları, fiziksel mekânın dijital katmanlarla bütünleştiği deneyim yapıları aracılığıyla serbest zaman etkinliklerinin algısal ve mekânsal boyutlarını dönüştürmektedir. Azuma'nın (1997) ortaya koyduğu AR çerçevesi, dijital içeriğin fiziksel çevreyle eş zamanlı deneyimlenmesinin, kullanıcı algısını ve çevresel farkındalığı güçlendirdiğini göstermektedir. Bu yapı, özellikle konum ve bağlam temelli etkileşimlerin öne çıktığı AR oyunlarında, oyuncunun mekânsal karar verme süreçlerini sürekli olarak devrede tutmaktadır (Radu, 2014). Bu yönüyle AR tabanlı oyunlar, rekreasyon literatüründe deneyim yoğunluğu ve katılım sürekliliği tartışmalarıyla doğrudan ilişkilidir.

Hareket sensörlü dijital oyun deneyimleri ise beden, algı ve dijital geri bildirim arasında kurulan sürekli etkileşim döngüsü üzerinden tanımlanmaktadır. Bianchi-Berthouze (2013), bedensel hareketin oyun deneyimindeki rolünün, oyuncu katılımı ve duygusal bağlanma üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bu süreçte oyuncunun gerçekleştirdiği hareketlerin anlık geri bildirimlerle pekiştirilmesi, algı-eylem bütünlüğünü güçlendirmekte ve oyun içinde olma hissini artırmaktadır. Skalski ve

arkadaşları (2011) bu bütünleşik yapının, hareket temelli oyunlarda deneyim sürekliliğini destekleyen temel mekanizmalardan biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Rekreatif programlar bağlamında hibrit oyunların tasarımı ve uygulanması, bu deneyimlerin planlanabilir ve sürdürülebilir rekreasyonel araçlar olarak ele alınabileceğini göstermektedir. Program tasarımı literatürü, katılımcı profili, mekânsal bağlam ve motivasyonel yapıların birlikte değerlendirilmesini rekreatif etkinliklerin başarısı açısından temel bir gereklilik olarak tanımlamaktadır (Edginton et al., 2009). Bu çerçevede hibrit oyunlar, fiziksel hareketi dijital geri bildirimle bütünleştirerek katılımı artıran deneyimsel yapılar sunmakta; özellikle exertion games literatürü bu tür oyunların rekreasyonel programlara entegrasyon potansiyeline dikkat çekmektedir (Mueller et al., 2016).

Bununla birlikte hibrit oyunların rekreasyon alanındaki potansiyeli, etik, güvenlik ve erişilebilirlik boyutları dikkate alınmadan değerlendirildiğinde sınırlı kalmaktadır. Fiziksel hareketin dijital uyaranlarla eş zamanlı deneyimlendiği bu yapılarda, kullanıcı güvenliği ve çevresel farkındalık önemli bir tasarım sorunu olarak öne çıkmaktadır. LaViola ve arkadaşları (2017), özellikle hareket temelli ve sürükleyici dijital deneyimlerde fiziksel risklerin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca dijital oyun etkileşimlerinin psikolojik etkileri üzerine yapılan çalışmalar, kullanıcı refahının korunmasının etik sorumluluğun ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir (Przybylski & Weinstein, 2019).

Genel olarak değerlendirildiğinde hibrit oyunlar, rekreasyon alanında beden, teknoloji ve deneyimi bütünleştiren çok boyutlu yapılar sunmaktadır. Serbest zaman etkinliklerinin bireylerin yaşam doyumu ve öznel iyi oluşu üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda, bu tür deneyim temelli uygulamaların rekreasyonel repertuarı zenginleştirme potansiyeline sahip olduğu görülmektedir (Stebbins & Sachsman, 2017). Fiziksel aktivitenin bütüncül bir perspektifle ele alınması ise hibrit oyunların yalnızca eğlence değil, anlamlı rekreasyonel deneyimler olarak değerlendirilmesini desteklemektedir (Piggin, 2020). Bu bağlamda hibrit oyunlar, çağdaş rekreasyon bilimi açısından hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan güçlü bir araştırma ve uygulama alanı sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: teleoperators & virtual environments*, 6(4), 355-385.
- Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental review*, 30(4), 331-351.
- Bianchi-Berthouze, N. (2013). Understanding the role of body movement in player engagement. *Human-Computer Interaction*, 28(1), 40-75.
- Billinghurst, M., Clark, A., & Lee, G. (2015). A survey of augmented reality. *Foundations and Trends® in Human-Computer Interaction*, 8(2-3), 73-272.
- Calleja, G. (2011). *In-game: From immersion to incorporation*. mit Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (1992). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge university press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1(20), 416-436.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135-168.
- Edginton, CR (2009). Dünya boş zamanı: İnsanlık durumunu geliştirme. *Spor Dergisi*, 12 (3).
- Grammenos, D., Savidis, A., & Stephanidis, C. (2009). Designing universally accessible games. *Computers in Entertainment (CIE)*, 7(1), 1-29.
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2015). "Working out for likes": An empirical study on social influence in exercise gamification. *Computers in human behavior*, 50, 333-347.
- Iso-Ahola, S. E. (1983). Towards a social psychology of recreational travel. *Leisure studies*, 2(1), 45-56.
- Kirk, A., Mutrie, N., MacIntyre, P., & Fisher, M. (2003). Increasing physical activity in people with type 2 diabetes. *Diabetes care*, 26(4), 1186-1192.
- Kowert, R., & Quandt, T. (2015). *Video Game Debate*. Taylor & Francis.
- Kowert, R., Vogelgesang, J., Festl, R., & Quandt, T. (2015). Psychosocial causes and consequences of online video game play. *Computers in Human Behavior*, 45, 51-58.
- LaViola Jr, J. J., Kruijff, E., McMahan, R. P., Bowman, D., & Poupyrev, I. P. (2017). *3D user interfaces: theory and practice*. Addison-Wesley Professional.
- Lindley, S. E., Le Couteur, J., & Berthouze, N. L. (2008, April). Stirring up experience through movement in game play: effects on engagement and social behaviour. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 511-514).
- Mao, F., Huang, F., Zhao, S., & Fang, Q. (2024). Effects of cognitively engaging physical activity interventions on executive function in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1454447.
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, 77(12), 1321-1329.
- Morschheuser, B., Hamari, J., & Koivisto, J. (2016, January). Gamification in crowdsourcing: a review. In *2016 49th Hawaii international conference on system sciences (HICSS)* (pp. 4375-4384). IEEE.
- Mueller, F., Khot, R. A., Gerling, K., & Mandryk, R. (2016). Exertion games. *Foundations and Trends® in Human-Computer Interaction*, 10(1), 1-86.
- Nacke, L. E., Kalyn, M., Lough, C., & Mandryk, R. L. (2011, May). Biofeedback game design: using direct and indirect physiological control to enhance game interaction. In *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (pp. 103-112).
- Ng, J. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on psychological science*, 7(4), 325-340.
- Nieborg, D. B., & Poell, T. (2018). The platformization of cultural production: Theorizing the contingent cultural commodity. *New media & society*, 20(11), 4275-4292.
- Palombo, R., Weber, S., Wyszynski, M., & Niehaves, B. (2024). Glove versus controller: the effect of VR gloves and controllers on presence, embodiment, and cognitive absorption. *Frontiers in Virtual Reality*, 5, 1337959.
- Pesce, C., Ballester, R., & Benzing, V. (2021). Giving physical activity and cognition research 'some soul': Focus on children and adolescents. *European journal of human movement*, 47, 1-7.
- Piggin, J. (2020). What is physical activity? A holistic definition for teachers, researchers and policy makers. *Frontiers in sports and active living*, 2, 72.
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2019). Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: evidence from a registered report. *Royal Society open science*, 6(2), 171474.

- Przybylski, A. K., Rigby, C. S., & Ryan, R. M. (2010). A motivational model of video game engagement. *Review of general psychology*, 14(2), 154-166.
- Radu, I. (2014). Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis. *Personal and ubiquitous computing*, 18(6), 1533-1543.
- Rojek, C., & Blackshaw, T. (2020). The labour of leisure reconsidered. In *Routledge handbook of leisure studies* (pp. 544-559). Routledge.
- Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and emotion*, 30(4), 344-360.
- Skalski, P., Tamborini, R., Shelton, A., Buncher, M., & Lindmark, P. (2011). Mapping the road to fun: Natural video game controllers, presence, and game enjoyment. *New Media & Society*, 13(2), 224-242.
- Skalski, P., Tamborini, R., Shelton, A., Buncher, M., & Lindmark, P. (2011). Mapping the road to fun: Natural video game controllers, presence, and game enjoyment. *New Media & Society*, 13(2), 224-242.
- Skjæret, N., Nawaz, A., Morat, T., Schoene, D., Helbostad, J. L., & Vereijken, B. (2016). Exercise and rehabilitation delivered through exergames in older adults: an integrative review of technologies, safety and efficacy. *International journal of medical informatics*, 85(1), 1-16.
- Staiano, A. E., & Calvert, S. L. (2011). Exergames for physical education courses: Physical, social, and cognitive benefits. *Child development perspectives*, 5(2), 93-98.
- Stebbins, R. A., & Sachsman, D. B. (2017). *Serious leisure: A perspective for our time*. Routledge.
- Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 9(1), 78.
- Veal, A. J. (2019). The serious leisure perspective and the experience of leisure. In *Contemporary issues in leisure sciences* (pp. 36-54). Routledge.
- Vella, K., Johnson, D., & Hides, L. (2015, December). Indicators of wellbeing in recreational video game players. In *Proceedings of the annual meeting of the Australian special interest group for computer human interaction* (pp. 613-617).
- Vella, K., Johnson, D., & Mitchell, J. (2016, October). Playing support: Social connectedness amongst male videogame players. In *Proceedings of the 2016 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play Companion Extended Abstracts* (pp. 343-350).
- Yuan, B., Folmer, E., & Harris Jr, F. C. (2011). Game accessibility: a survey. *Universal Access in the information Society*, 10(1), 81-100.

BÖLÜM 9

DİJİTAL OYUNLAR

Gülden EKİCİ

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Rekreasyon Bölümü,
gulden.ekici@yeniuyuzil.edu.tr

 0000-0003-4472-0918

GİRİŞ

Oyunun kültürden bile eski olduğu söylenebilir. Kültürün oluşması için insan topluluğuna ihtiyaç duyulurken, oyunda buna gerek yoktur. Çünkü hayvanlar oyun oynamak için insanları beklememiştir. İnsanlığın oyuna herhangi bir temel çizgi katmadığı söylenebilir. Hayvanlar oyunlarında bu temel çizgileri zaten gerçekleştirmiştir. Örneğin yavru köpekler oyun oynarken bu temel çizgiler gözlemlenebilir. Köpek yavruları çeşitli jest ve tavırlarla birbirlerini oyuna davet ederler ve bu hareketlerden haz alırlar (Huizinga, 2006).

Oyuna kavramsal olarak bakıldığında 'ludene' kelimesinden türeyen 'ludus'tur. Ayrıca kavramın eski metinlerde dans, hile, raks, sahtekârlık anlamında kullanıldığı bilinmektedir. Oyun hakkında çeşitli tanımlar mevcuttur (Biricik & Atik, 2021). Caillois'a (2001) göre oyun temelinde bir faaliyet olarak tanımlanır. Buna göre oyun özgürce katılım gerektiren, zaman ve uzay sınırları ile sınırlandırılmış, sonucun belirsiz olduğu, verimsiz, oyunun başlangıcında geçerli olan durumla son bulması, belirli kurallarının olması, özel bir farkındalıkla beraber ikinci gerçeklik veya özgür bir gerçek dışılıktır. Kısacası oyun bireylerin özgürce içsel bir motivasyonla seçtiği gerçek dışı zevkli faaliyetlerdir denilebilir (Bardak & Topaç, 2022). Oyunu sadece boş zaman faaliyeti olarak anlamlandırmak uygun olmayabilir (Tor & Irmak, 2022). Çünkü oyun insana çocukluğundan itibaren öğrenmesi için bir alan yaratır. Böylece birey hem kendi iç dünyasındaki duygular ile baş etmeyi öğrenir hem de dış dünyayı anlamlandırarak yorumlar (Öksüz, 2017). Bireyin çocukluğundan itibaren gelişimine yardımcı olan oyun, teknolojik gelişmeler sonucunda mekan, şekil, araç, gereç vb. değişikliğine uğramıştır (Kahya Canlı & Demirarslan, 2020). Zamanla 'dijital oyun' dünyası ortaya çıkmıştır.

Dijital oyun, bilgisayar yazılımının klavye, joystick ve monitör gibi araçlar ile birleştirilerek amaç ve çeşitli kuralların bulunduğu bir sistemdir (Hazar et al., 2017). Kullanıcıya aktif bir rol yapma ortamı ve oyunu yönetme imkanı sunar (Yengin, 2011). Teknolojinin gelişmesine paralel olarak gelişen dijital oyun tarihine bakıldığında 1980 öncesi yeni gelişim, 1980 ve 1990 yılları arasında büyüme, 1990'lı yılların sonuna kadar gelişme, 2000 ve 2005 arası olgunlaşma, 2005 sonrası ise ilerleme süreci olarak ifade edilebilir (Ankara Kalkınma Ajansı, 2016). Kısaca dijital oyun dünyasına yön veren gelişmelere bakıldığında 1958'de ilk bilgisayar oyunu olarak ifade edilen 'Tennis For Two' oyunu piyasaya sürülmüştür (Cohen, 2019). Daha sonra 1962'de 'Spacewar' oyununun dijital oyun sektörüne önemli bir katkı sunduğu söylenebilir (Sezen & Sezen, 2011). İlk nesil konsol oyunlarına öncü olan 1971'de 'Computer Space' ve 1972'de 'Pong', oyunu Atari tarafından piyasaya sürülmüştür. 1978'de Japonya oyun pazarına girerek 'Space Invaders' oyununu geliştirmiştir. 1980'lerde ise oyunlara müzik entegre edilmiştir, oyun konsolları evlere kadar taşınmıştır ve ev bilgisayarlarının geliştirilmesiyle ilk bilgisayar tabanlı oyunlar oluşturulmuştur (Ankara Kalkınma Ajansı, 2016).

Dijital oyunlar geliştikçe çeşitli dijital oyun türleri ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur ancak bu çalışmada Argün 'ün (2019, s. 57) çalışmasında yaptığı dijital oyun sınıflandırılması temele alınmıştır. Buna göre dijital oyunlar içeriğine, oynandığı platforma, karakterin oyundaki konumuna ve tasarımına göre dört ayrı kategoride sınıflandırılabilir. Bunun yanında dijital oyunlara olan talepler de artmıştır. Dijital oyunlar en popüler boş zaman faaliyeti olarak çocuk, genç ve yetişkinler arasında yaygınlaşmıştır (Fatemi et al., 2013). Dijital oyunlar sadece eğlence amaçlı kullanılmamaktadır. Ayrıca öğrencinin motivasyonunu artırdığı ve öğrenciyi öğrenmeye teşvik ettiği ileri sürülerek eğitim alanında da kullanılmaya başlanmıştır (Raptopoulou, 2020). Konuyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda dijital oyun tabanlı öğrenmenin çocuklarda olumlu etki yapabileceği bulunmuştur (Servan-Schreiber & Anderson, 1990). Oyun eğitim alanı dışında pazarlama alanında da kullanılmaya başlanmıştır ve oyunun geleneksel pazarlama araçlarına göre başarılı olduğu söylenebilir (De la Hera Conde-Pumpido, 2021).

İnsan yaşamının birçok alanında karşımıza çıkan dijital oyunların çocuk gelişimi üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri vardır. Dijital oyunlar çocukların, problem çözme, akıl yürütme (Mustafaoğlu & Yasacı, 2018), hatırlama, eleştirel düşünme, amaca yönelik olma, konsantrasyon, uyum sağlama, strateji geliştirme, bilgiyi öğrenme ve işleme gibi bilişsel süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (İğit, 2019). Dijital oyunlar sosyal-duygusal gelişiminde işbirlikçi davranış geliştirmesi, öz güven artışı, (Çakır, 2013), üzüntü, öfke, empati, zafer vb. duyguların yaşanmasına olanak sağlar (Felicia, 2009). Ancak dijital oyunların çocuklar üzerinde izole olma, (Bayraktar, 2013), asosyallik, depresyon, agresif tutum, iletişim azalması vb. olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Kısacası bireyin yaşam kalitesinde bir düşüş yaşanmaktadır (Mustafaoğlu & Yasacı, 2018). Aynı şekilde dijital oyunların fiziksel gelişim üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin çocuğun el göz koordinasyonunu geliştirirken, görme problemi, obezite, kas-iskelet sistemi sorunlarına (Balaban Dağal & Bayındır, 2019), uyku problemlerine (Tanrıverdi & Yekelenga, 2019), uykuda solunum sorunlarına (Bal & Okay, 2021) ve davranışsal bağımlılık sorunlarına neden olabilir (Yiğit & Günüş, 2020).

Dijital oyunlar bireyler üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkisinin olmasının yanında teknolojik gelişime bağlı olarak yeni alanların açılmasını da etkilemektedir. Teknolojinin gelişmesi ve dijital oyunlara ilginin artmasıyla birlikte e-spor ortaya çıkmıştır. E-spor kavramının henüz ortak tanımı yoktur. Kısaca e-spor, sanal bir ortamda sporun temel taşlarının kolaylaştırıldığı bir spor türü denilebilir (Hamari & Sjombloom, 2017). Amerika ve Avrupa'da 1990' lı yıllarda rekabetçi oyunların piyasaya sürülmesiyle e-spor gelişmeye başlamıştır (Seo, 2013). Asya'da ise spor kültürü Güney Kore'de Blizzard Entertainment tarafından oluşturulan gerçek zamanlı strateji oyunu ile ilişkilidir. 1998'de Blizzard Entertainment 'Starcraft'ı piyasaya sürmüştür ve böylece hem Kore hem de Asya pazarına hakim olmuştur. E-sporun gelişiminde önemli bir etkinlik ise 2010 yılında 'Dünya Bilgisayar Oyunları' turnuvası düzenlenmiştir. Bu etkinliğe 53 ülkeden 450 oyuncu katılmıştır. Turnuva dünya çapında 9,5 milyondan fazla seyirci çekmiştir (Seo, 2013). E-sporun geliri küresel anlamda 2019'da 1,1 milyar dolara ulaşmıştır. Ayrıca 2020-2027 bu sayının 6,81 dolara ulaşması beklenmektedir. Bu da e-sporun gelişmesine bir etkidir (Abbasi et al., 2023).

1.DİJİTAL OYUNLAR

1.1.Dijital Oyunlarının Tanımı ve Tarihçesi

Oyun, insanlığın varoluşundan beri varlığını sürdüren, başlangıçta taklit etme olarak ortaya çıkan bir olgudur (Hazar et al., 2017). Oyunun insanlık tarihinden daha eski olduğu söylenebilir. Çünkü hayvanlar oyun oynamak için insanların var olmasını beklememiştir (Huizinga, 2006). Oyun kavramının farklı tanımları mevcuttur. Oyun, insanların özgürce razı olduğu, ancak çeşitli kuralların yer aldığı, zaman ve mekânsal olarak sınırlandırmanın olduğu, alışılmışın dışında bir hayatı gerçekleştirmek ve o anda çeşitli duyguların yaşandığı iradi bir eylemdir (Huizinga, 2006). Caillois'a (2001, s. 9-10) göre oyun, temelinde bir faaliyet olarak tanımlanır. Buna göre oyun özgürce katılım gerektiren, zaman ve uzay sınırları ile sınırlandırılmış, sonucun belirsiz olduğu, verimsiz, oyunun başlangıcında geçerli olan durumla son bulması, belirli kurallarının olması, özel bir farkındalıkla beraber ikinci gerçeklik veya özgür bir gerçek dışılıktır.

Oyunun bazı özelliklerinden bahsedilebilir. Bunlar, belli kuralları ve ölçülebilir sonucu olması, oyuncunun sonuç için çaba harcamasını gerektiren, sonuca olumlu veya olumsuz olarak farklı değerler atanması, sonuca bağlı olarak oyuncunun mutlu veya mutsuz olması ve pazarlık edilebilir sonuçların olmasıdır (Juul, 2003). Genel olarak oyun içsel bir motivasyonla özgürce seçilmiş gerçek olmayan zevkli faaliyetlerdir (Bardak & Topaç, 2022). Ancak oyuna sadece insanların boş zamanlarında katıldığı bir aktivite olarak anlam yüklemek pek doğru olmayabilir (Tor & Irmak, 2022). Oyun bireye öğrenmesi için uygun bir ortam yaratır. Çünkü insan çocukluğundan itibaren oyun oynar. Çocuk oyun aracılığı ile dış dünyayı keşfeder, iç dünyasındaki duygular ile baş etmeyi öğrenir ve kendini ifade eder (Öksüz, 2017). Genel olarak oyun bireyin zihinsel, dilsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve psikomotor gelişimine önemli ölçüde katkı sağlar (Uskan & Bozkuş, 2019).

Teknolojik gelişmeler dijitalleşme sürecini başlatmıştır (Karaduman & Aciyan, 2020). Dijitalleşme ile birlikte resim, metin gibi analog veriler dijital formata dönüştürülmektedir (Gorenšek & Kohont, 2018). Başka bir ifadeyle dijitalleşme toplumun değişmesine etki eden teknolojik bir eğilimdir (Reis et al., 2020). Dijitalleşme aracılığı ile dijital olmayan eserler adreslendirilebilir, izlenebilir, daha akılda kalıcı hale getirilebilir. Üretici ve kullanıcı arasında sosyoteknik ilişki

yeniden yapılandırıldığı için buna dijitalleşme denir (Yoo, 2010). Dijital dönüşüm insan yaşamının birçok noktasını etkilediği gibi geleneksel oyun anlayışını da etkilemiştir (Wright, 2022). Bireyin özellikle çocukluk döneminde gelişmesine yardımcı olan oyun, teknolojinin sürekli olarak gelişmesiyle birlikte şekil, mekan, araç ve gereç değişikliğine uğramıştır (Kahya Canlı & Demirarslan, 2020). Oyun yöntem ve araçları dijital ortama aktarılmasıyla birlikte 'dijital oyun' olarak adlandırılan yeni bir oyun kültürü oluşmuştur. Dijital oyun denildiğinde, sanallık, modülerlik, değişkenlik özelliklerine sahip bireysel oyun oynama ortamı akla gelmektedir. Dijital oyunda temel anahtar kelime etkileşim olmasıdır (İlgaz Büyükbaykal & Abay Cansabuncu, 2020). Kısaca dijital oyun, klavye, monitör veya joystick vb. araçların bilgisayar yazılımı ile birleşerek amaç ve kuralların olduğu bir sistemdir (Hazar et al., 2017).

Dijital oyun tarihi, 1980'ler öncesi yeni gelişim, 1980-1990 büyüme, 1990' lı yılların sonuna kadar gelişme, 2000-2005 olgunlaşma ve 2005 sonrası ilerleme süreci olarak 5 ayrı dönemde incelenebilir (Ankara Kalkınma Ajansı, 2016). Bu dönemlerdeki gelişmeler incelendiğinde 1940'lı yıllarda katot ışın tüpü geliştirilmiştir. 2. Dünya Savaşı'ndan esinlenen fizikçi Thomas T. Goldsmith ve Estle Ray Mann katot ışın tüpünü osiloskopa bağlayarak basit bir füze oyunu icat etmişlerdir. Goldsmith ve Mann 1947'de 'Katot Işınlı Tüp Eğlence Cihazı' adlı oyun aracının patentini almışlardır. Ancak bu araç dönem koşullarında maliyetli olduğundan dolayı piyasaya sürülememiştir. Çoğu insan bunu video oyunu olarak görmemektedir. Daha sonra 'Noughts and Crosses' isimli bir bilgisayar oyunu için Alexander Sandy Douglas tarafından yapay zeka geliştirildiği bilinmektedir (Cohen, 2019). Willy Higinbotham 1958'de ilk bilgisayar oyunu olan 'Tennis For Two' oyununu geliştirmiştir (Sezen & Sezen, 2011). Bu oyunda Goldsmith ve Mann tarafından geliştirilen teknolojiler kullanılmıştır (Cohen, 2019). 1962 yılında Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'nde öğrenci olan Steve Russell 'Spacewar' oyununu geliştirmiştir. Bu oyunun dijital oyun sektörüne önemli bir katkı sunduğunu söylemek mümkündür (Sezen & Sezen, 2011). 1971'de arcade versiyonu da geliştirilen 'Spacewar' ilk etkileşimli bilgisayar oyunu olarak bilinmektedir (Yılmaz & Çağıltay, 2005). 1971'de 'Computer Space', 1972'de 'Pong' adlı ilk nesil salon konsol oyunları geliştirilmiştir. Bu dönemde Amerika'daki Atari şirketi sektörün % 80'ine hakim olarak zirvede yer almıştır. Daha sonra Japonya

1978’de ‘Space Invaders’ adlı konsol oyununu geliştirerek oyun pazarına girmiştir (Ankara Kalkınma Ajansı, 2016). Bu oyun ‘Star Wars’ filmi ile neredeyse aynı dönemlerde gösterime girmiştir. Filmde kullanılan özel, hızlı, büyük efektler ‘Space Invaders’ oyununda da kullanılmıştır (Prensky, 2001). 1970’lerin önemli gelişmelerinden biri mikro işlemcilere geçilmesidir. Böylece daha kaliteli görünümde animasyon oluşturulmuştur (Ankara Kalkınma Ajansı, 2016).

1980’lerde oyunlara müzik entegre edilmiştir. Bunun yanında oyun konsolları evlere kadar taşınmıştır. Atari (video bilgisayar sistemi) bunun önemli örneklerinden biridir (Ankara Kalkınma Ajansı, 2016). 1981 yılında Namco ‘Pac-man’ i ve Nintendo ise ‘Donkey Kong’u piyasaya sürmüştür. 1982 yılında Commodore-64 kişisel bilgisayarlar piyasaya sürülmüştür ve kullanıcılarına birçok oyun ve ses kaset imkânı sunmuştur. Bundan dolayı insanlar bu bilgisayarları bu dönemde çok fazla tercih etmiştir (Yılmaz & Çağıltay, 2005). Amerika ‘da 1983-1984 ucuz oyun artışından dolayı tüketici güveni sarsılmasıyla beraber oyun sektöründe ilk kriz yaşanmıştır. Bu kriz ‘Nintendo’ gibi Japon şirketlerinin oyun pazarına girmesine fırsat sunmuştur. 1985’de Nintendo şirketi tarafından Amerikan pazarına sunulan ‘Nintendo Eğlence Sistemi’ dönemin en popüler konsol oyunu olmuştur (Ankara Kalkınma Ajansı, 2016). Bu dönemde Ruslar ‘Tetris’ oyununu geliştirerek endüstriye katkıda bulunmuştur (Yılmaz & Çağıltay, 2005).

1990’ların sonuna doğru Avrupa dillerinde pazara sunulan oyunlar aracılığı ile Avrupa da oyun endüstrisine uyum sağlamaya başlamıştır (Ankara Kalkınma Ajansı, 2016). Bu dönemde Atari ve Nintendo oyun firmaları ön plandadır (Dikmen, 2019). Nintendo 1990’da ‘Super Mario’ video oyununu piyasaya sürmüştür. Bu video oyununun satışının çok fazla olduğu bilinmektedir (Yılmaz & Çağıltay, 2005). Gelişme döneminde CD-ROM, 5.nesil konsol oyunların geliştirilmesini etkilemiştir (Ankara Kalkınma Ajansı, 2016). 1996 yılında Bandai sanal olarak bir havyanın beslendiği ‘Tamagotchi’ yi piyasaya sürmüştür. Oyunun çıktığı yıl yaklaşık 20 milyon dolarlık satış gerçekleşmiştir. Bu yıl ilk defa internet oyun bağımlılığı tıp literatürüne girmiştir. Nintendo ‘Pokemon’ adlı oyunu çıkarmış ve çizgi film dünyasında fenomen olmuştur (Bayzan & Güneş, 2022).

2000’li yıllarda Microsoft, Sony ve Nintendo yeni nesil oyun konsollarını piyasaya sürmüşlerdir. Bu dönemde oyun konsollarının evlerde yaygın olarak kullanıldığı

bilinmektedir. Bunun yanında ‘Transformers’, ‘X-man’, ‘Spiderman’, ‘Call of Duty’ vb. birçok seri oyunu geliştirilmiştir. Dijital oyunlar, televizyon, sinema arasındaki etkileşim artmıştır (Dikmen, 2019). 2005 yılında Çin’de dijital oyun bağımlılarını tedavi etmek için merkez açılmıştır. Bu merkezin hastaları 14-24 yaş arası gençlerdir . 2011’de Skylanders oyunu ile ilk defa arttırılmış gerçeklik deneyimlenmiştir (Bayzan & Güneş, 2022).

2016 yılında yayımcılığı Activision tarafından üstlenilen ‘Skylenders’ oyunun çizgi film dizisi Netflix’te yayımlanmıştır (Dikmen, 2019). 2016’da ‘Pokemon Go’ oyunu ile insanlar Horsea ve Pikachu gibi sanal yaratıkları gerçek dünyada avlamaya başlamıştır. 2020’ye gelindiğinde dünyayı etkileyen Covid-19 nedeniyle insanlar daha da çok dijital oyuna yönelmiştir. Oyun endüstrisi hızla büyümeye başlamıştır (Bayzan & Güneş, 2022)

1.2. Dijital Oyun Türleri

Dijital oyunlar çeşitli kategorilere göre sınıflandırılabilir. Bunlar, konsol oyunları, mobil oyunları, çevrimiçi oyunlar ve bilgisayar oyunları olarak karşımıza çıkmaktadır (Yengin, 2012). Dijital oyunlar, bilgisayar oyunları, video oyunları arasındaki fark incelendiğinde temel ayırt edici faktörün kullanılan cihazlar olduğu söylenebilir. Bilgisayar oyunu disk veya kasete kaydedilerek bir ev bilgisayarında bilgisayar tuşları aracılığı ile oynanan oyundur. Video oyunu oyuncuların bilgisayar veya televizyon ekranındaki görüntüleri kontrol ederek oynadığı bir oyundur. Ancak bilgisayar oyunu terimleri ve video oyunu terimleri birbirleri yerine kullanıldığı da bir gerçektir. Genel olarak bu terimlerin yerine dijital oyun kullanılabilir (Erkkilä, 2017). Dijital oyunların literatürde birden fazla sınıflandırması mevcuttur. Bu çalışmada ise Argün ‘ün (2019, s. 57) çalışmasında yaptığı dijital oyun sınıflandırılması temele alınmıştır ve bu sınıflandırma aşağıda yer almaktadır.

a) Oyunun İçeriğine Göre Yapılan Sınıflandırmalar

Eğitici Oyunlar: Eğitici oyunların bireyi eğlendirici ve motive edici özelliği olduğundan dolayı bir öğretim aracı olarak kullanılabilir (Çankaya & Karamete, 2008).

Spor Oyunları: Bu oyun türünde teknikler ve hareketler önemlidir. Bu oyun türüne 'Tenis', 'Pes' örnek olarak verilebilir (Kilci, 2020).

Bulmaca Oyunları: Oyuncu düşünsel kazanma mücadelesi içerisinde ve rakibi yoktur. Renkleri, şekilleri vb. belirli bir düzen içerisinde yönetmeye çalışır. Bu oyun türüne 'Sudoku' 'Grid', 'Tetris' oyunu örnek olarak verilebilir (Kilci, 2020).

Dövüş Oyunları: Dövüş oyunlarında oyuncu bir karakter seçer ve diğer bir karakterle seçtiği karakteri dövüştürür. Asıl amaç karakteri öldürmek değil yenmektir (Topşar, 2015). Oyuncu, oyun ilerledikçe daha güçlü rakipler ile karşılaşmaktadır (Kaya, 2013).

Macera veya Aksiyon Oyunları: Bu tarz oyunlarda oyuncu oyunda yer alan, yaratık, düşman vb. karakterlerle mücadele etmektedir. Asıl amaç rakiplerinden hızlı davranarak rakiplerine karşı yaptıkları hamlelerdir (Gülçek, 2018).

Strateji Oyunları: Bu çeşit kendi arasında çok oyunculu savaş ve sıra tabanlı, gerçek zamanlı strateji oyunları olarak kategorileri mevcuttur (Argün, 2019).

b) Oyun Karakterlerinin Oyundaki Konumuna Göre Yapılan Sınıflandırmalar

Birinci Şahıs Nişancı Türü Oyunlar: Bu tür oyunlarda oyuncu karakterin gözünden oyun dünyasını görebilmektedir. Görüş açısı ise mouse kontrolü ile yapılmaktadır. Oyuncu kendini oyun dünyasında gibi hissetmektedir. Bu türe 'Return to Castle Wolfenstein' ve 'Call of Duty' örnek verilebilir (Monster Notebook, 2019).

Üçüncü Şahıs Nişancı Türü Oyunlar: Bu oyunda oyuncu ana karakterin gözünden görmek yerine ana karakteri harici perspektiften görebilmektedir (Xbox Wire Staff, 2015).

Gizli Tetikçinin Yer Aldığı Oyunlar: Genellikle savaş, strateji ve casus oyunlarında karşılaştığımız, gizli bir tetikçinin bulunduğu oyunlardır (Argün, 2019).

Rol Yapma Oyunları: Oyuncu kurgulanmış sanal gerçeklik alanında karakterler yaratarak çeşitli roller üstlenir ve belirli kurallar dahilinde karakterleri yönetirler (Karaduman & Aciyan, 2020).

c) Oyunun Tasarımına Göre Yapılan Sınıflandırmalar

Platform Oyunları: Ana karakterlerin 2 veya 3 boyutlu grafikler ile oluşturulmuş oyunlarda farklı yükseklikteki platformlar arasında hareket ettirilerek ilerletilen

bir oyundur. Super Mario oyunu bu oyun türündeki en popüler oyun örneğidir (Demirbaş, 2015).

Simülasyon Oyunları: Bu tür oyunlarda oyuncu gerçek hayatın benzer durumuna tanık olur ve üç boyutlu bir ortamda oyun deneyimi yaşar (Karaduman & Aciyan, 2020).

d) Oyunun Oynandığı Platforma Göre Yapılan Sınıflandırmalar

Bilgisayar Oyunları: Bilgisayar oyunları internet aracılığı ile ücretli veya ücretsiz olarak bilgisayara indirilen, CD'lere basılarak satılma imkanı olan oyunlardır (İlgaz Büyükbaykal & Abay Cansabuncu, 2020).

Konsol Oyunları: Konsol oyunları sabit donanıma sabittir. Xbox, Playstation buna örnek verilebilir ve bu oyun türü bilgisayar oyunlarına oranla daha maliyetlidir. CD ya da kartuş aracılığı ile satılır (İlgaz Büyükbaykal & Abay Cansabuncu, 2020).

Online (Çevrimiçi) Oyunlar: Özellikle macera, strateji ve rol yapma oyunu açısından oldukça popüler olduğu söylenebilir. İnternette ücretli ya da ücretsiz indirilebilir (İlgaz Büyükbaykal & Abay Cansabuncu, 2020).

Mobil Oyunlar: Telefon gibi taşınabilir cihazlar için geliştirilmiş oyunlardır (İlgaz Büyükbaykal & Abay Cansabuncu, 2020).

1.3. DİJİTAL OYUNLARININ KULLANIM ALANLARI

1.3.1. Dijital Oyunların Eğlence Sektöründe Kullanımı

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların eğlenme, sosyalleşme ortamı da değişmiştir. Oyunlar dijital ortama taşınmıştır ve insanların günlük yaşamlarının bir parçası haline gelmiştir (Sağlam & Topsümer, 2019). Diğer bir ifadeyle insanlar boş zamanını dijital ortamda film izleyerek, sosyal ağlara girerek, müzik dinleyerek oyun oynayarak vb. biçimde geçirmektedir (Adam, 2019). Bu dijital faaliyetlerden biri de dijital oyunlardır. Kısacası dijital oyunlar insanların tüm yükümlülüklerinden kurtulduğu boş zamanında eğlenmek amaçlı oynadığı bir faaliyettir denilebilir. Dijital oyunlar hazcı tüketim öğelerinden biridir ve bireyler için bir haz aracıdır (Karahisar, 2013). Her geçen gün dijital oyunlar dünya çapında popüler olmaktadır. Dijital oyunlar taşınabilir telefon, tablet vs. araçlarla oynanabildiği için neredeyse her yerde oynanması mümkündür. Bu nedenle oyuna

ayrılan süre de artmıştır. Amerika’da yapılan bir çalışmada erkeklerin % 99’unun ve kızların % 94’ünün video oyunu oynadığı ortaya çıkmıştır. Çocuk ve ergenler haftada 20 saatten fazla oyun oynadığı sonucuna ulaşılmıştır (Fatemi et al., 2013).

Dijital oyunlara artan talebin ve teknolojinin gelişmesi sonucu oyun endüstrisinin büyüdüğü söylenebilir. Örneğin 2015-2022 yılları arasında Google Play Store’un oyun istatistikleri incelendiğinde insanların ulaşabileceği oyun sayısının arttığı gözlemlenebilir. Neredeyse 500 bin oyun olduğu, Apple Store’da ise bu sayının 1 milyonu geçtiği görülmektedir. Bu sayılar sadece mobil cihazlara ilişkin bir durumdur. Dünya Ekonomi Formu 2026 yılında oyun endüstrisinin ekonomik hacminin 321 milyar dolara ulaşacağını belirtmektedir (Samur, 2022). Dolayısıyla dijital oyunlar çocuk, genç, yetişkinler arasında en popüler boş zaman etkinliği olarak kalmaya devam etmektedir (Fatemi et al., 2013).

1.3. 2. Dijital Oyunların Eğitim Alanında Kullanımı

Eğitim teorileri öğrenciler için öğrenme materyali oluşturulmasında yardımcı olabilir. Bu teoriler genellikle okul müfredatlarının oluşturulmasına kaynaklık etmiştir (Felicia, 2009). Bu nedenle eğitimciler çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla materyaller geliştirirler. Bu materyaller çocukların değişen ihtiyaçlarına göre değiştirilir ya da revize edilir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte dijital oyun dünyası da bir materyal olarak yaygın bir şekilde eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır (Chuang & Chen, 2007).

1990’ların sonuna doğru ‘Ludoloji’, ‘Oyun Çubuğu’, ‘Oyun Kültürü’ vb. kaynak sitelerinin oluşturulmasıyla birlikte oyun araştırmaları hızlanmıştır (Gros, 2007). Bilgi işlem teknolojisinin kabul görerek eğitim alanına yayılması, 2000’lerde dijital oyunlara olan ilginin artmasına sebep olmuştur. Bu alanda araştırmalar yaygınlaşmıştır. Bu bağlamda dijital oyunların öğrenmede motivasyonu arttırdığı ve bireyi öğrenmeye teşvik ettiği öne sürülmüştür (Raptopoulou, 2020). Eğitim amaçlı oyunlar öğrencilerin akademik öğrenmelerine katkı sağlamak ve öğrenme motivasyonlarını arttırmak için tasarlanmaktadır. Eğitim araştırmacıları tarafından geliştirilen oyunlar, öğrenme kazanımı sağlayıp sağlamadığını kontrol etmek için ampirik çalışmalar yapar ve analiz etmektedir. Oyunlar öğrenme teorilerine dayandırılarak geliştirilir (Hu & Sperling, 2022). Eğitsel dijital oyunlar aracılığı ile öğrenmeyi en iyi nasıl yönlendirileceğini gösteren davranışçı teoriler,

geçiş teorileri, bilişsel teoriler, hümanist teoriler ve sosyokültürel teoriler temele alınabilir (Aguiar et al., 2018). Örneğin dijital oyunlar bilişsel öğrenme sürecinde Carroll'un 'Minimalist Teorisi' ve Vygotsky'nin 'Proksimal Gelişim Bölgesi' ve Kolb'un 'Temel Öğrenme Modeli' ile analiz edilebilir. Buna örnek vermek gerekirse dijital oyunlardaki öğrenme döngüsü Kolb'un öğrenme döngüsü modeli ile incelenebilir. Buna göre oyuncu oyunda başarısız olduğunda, başarısızlığın nedenleri araştırılır, tanımlanır, hipotezler geliştirilerek test edilir. Aynı şekilde proksimal gelişim bölgesi ilkesi ilk seviyeleri daha kolay olan dijital oyunlarda da yer almaktadır. Böylece öğrencilerin meta-bilişsel becerileri aşamalı olarak geliştirilir (Felicia, 2009).

Dijital oyunların sınıf ortamında dikkat çekici bir öğrenme aracı olabileceğine dair inanç yaygınlaşmıştır (Raptopoulou, 2020). Yapılan çalışmalar dijital oyun tabanlı öğrenmenin çocuklarda olumlu etki edebileceğini göstermiştir (Servan-Schreiber & Anderson, 1990). Oyun bireyin dikkatini doğrudan çeker ve katılım yoluyla deneyim yaşatır. Birey dikkatini oyuna verir bu özellik oyun dışında neredeyse başka üründe bulunmaz (Škripцова, 2022). Bu nedenle dijital oyunlar öğrenciler tarafından yoğun bir şekilde ilgi görmüştür. Dijital oyun tabanlı öğrenme, öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşimini arttırdığı ve işbirliği içerisinde olmalarına katkı sağladığı bilinmektedir. Bunun yanında oyunun eğlence ve rekabet aracılığı ile öğrenciyi motive ettiği ve öğrencilerin bilgi edinmesine yardımcı olduğu da ifade edilebilir (Umamah & Saukah, 2022). Ayrıca dijital oyunlarda eğlence ve öğrenmenin iç içe geçtiğini söylemek mümkündür. Oyun aracılığı ile öğrenme süreci daha eğlenceli hale gelebilir. Böylece keyifli bir öğrenme bilgi edinme süreci yaşanabilir. Dijital oyunlar rekabet gücü, sonuç odaklı düşünme, işbirliği, gözlem yeteneği, mantık yürütme, çoklu görev vb. özelliklerin geliştirilmesine olanak sağlar (Gioldasis, 2017). Tarih, matematik, vb. alanların öğretilmesinde kullanılan dijital oyunlar, dil öğreniminde de kullanılmaktadır. Dijital oyunlarda kullanılan dilin hedef dil olması ve bireyin buna maruz kalması dil öğrenimini daha da kolaylaştırır (Hung et al., 2018).

Son yıllarda küresel iklim değişikliği tehdidi bütün ülkelerin ortak bir sorunu hale gelmiştir. Bu sorunla mücadele etmek için insanların çevre dostu tutum ve davranış sergilemesi beklenir. Bireyin çevre dostu tutum ve davranışı yaşamı

boyunca benimsemesi gerekmektedir. Burada öğrenciler için dijital oyun tabanlı öğrenme devreye girmektedir. Çünkü oyunlar öğrenciler arasında çok popüler ve bu eğlenceli öğrenimi sağlayan araçtan çevre bilinci oluşması aşamasında da yararlanılmalıdır. Dijital oyunlar öğrencilere bilişsel bilgi sağlayarak çevresel sorunların farkında olmasına ve çevreye karşı davranışlarının sonucunun test etmesine olanak sağlar (Janakiraman et al., 2021). Bundan dolayı dijital oyunlar eğitim alanında doğru yönde kullanıldığında çocuklar için son derece öğretici olabilir.

1.3.3.Dijital Oyunların Pazarlama Alanında Kullanımı

Oyun endüstrisinin gelişmesiyle birlikte dijital oyunlar pazarlama amacıyla kullanılması yaygın hale gelmiştir. Basılı medya ekonomik koşullarının kötüleşmesi ve okur düzeyinin azalması pazarlamacıların bütçesinin interaktif medyaya yönlendirmelerine neden olmuştur. Çünkü interaktif medya diğerlerine oranla daha ucuz ve ölçümlenebilir. Ayrıca geleneksel medyaya göre geri dönüş almada daha iyi olduğu söylenebilir (De la Hera-Pumpido, 2021). Bu nedenle oyun yazılımcıları tüketicilerin sadece eğlenme faaliyetini düşünmemiştir. Dijital oyunların ekonomik, kültürel olarak farklı boyutlarının olduğunu söylemek mümkündür. Oyunlar ile kullanıcının hem eğlenmesi hem de bilgi edinmesini sağlamak amaçlanmaktadır (Kılınç Özüölmez, 2019).

Hedef kitlenin geleneksel ve yeni medya reklamlarında çok fazla mesaja maruz kalması onların satın alma konusunda ilgisini çekmek zor olmaktadır. Bu nedenle oyun üzerinden yapılan reklamcılık hedef kitlenin mesajı olumlu algılayarak, marka farkındalığının oluşmasında önemli bir aracı olarak görülmektedir (Özkaya, 2010).

Dijital oyun aracılığıyla reklamda farklı teknikler kullanılmaktadır. Dijital oyun içi ürün yerleştirme ve reklamlar, dijital oyun aracılığı ile bir mal veya hizmetin tanıtımı için en yaygın kullanılan yöntemlerdir (De la Hera Conde-Pumpido, 2021). Bunun yanında bir kurum veya kuruluşun ürün tanıtmak için geliştirdiği oyun reklamlar (advergame) vardır . Kısaca açıklamak gerekirse dijital oyun içi reklamlar statik, dinamik ve çevrimiçi oyun içi reklamlar olarak 3 kapsamda ele alınmaktadır (Kuşay & Akbayır, 2015). Statik oyun içi reklamlar çok güçlü bir şekilde kodlanmış oyun ve yükleme menüleri olarak afişlere ya da reklam

panolarına yerleştirilir. Bu türde oyun satılmadan önce oyuna entegre edilir ve daha sonra reklamda değişiklik yapılamaz. Dinamik oyun içi reklamlarda bu durum internete bağlı bir araçla erişildiğine yenilenir. Dijital oyuna reklam verenler, verilere ulaşarak performansı optimize edebilir (Ghirvu Szuz-Pop, 2012). Çevrimiçi oyun içi reklamlar ise çevrimiçi reklam alanlarını ifade etmektedir (Kuşay & Akbayır, 2015). Oyun reklamı ise ‘oyun’ ve ‘reklam’ kelimelerinin yan yana gelmesiyle oluşan bir kavramdır. Reklam oyunu markaların ürünlerinin tanıtımı için oyunları kullandığı bir pazarlama stratejisidir. Video oyun konsolu ve internetin bu strateji için çok uygun bir ortam olduğu söylenebilir (Mastrocola, 2017). Buna Doritos’un ‘Hotel 626’ reklam oyunu örnek verilebilir. Bu oyun reklam dünyadaki en iyi dijital pazarlama kampanyaları arasında yer almıştır. Bunun yanında Doritos ‘Cadılar Bayramı’ çeşnilerini satışa sunduğu ilk haftalarda çok fazla satış olmuştur (De la Hera Conde-Pumpido, 2021).

1.4. Dijital Oyunların Çocukların Gelişimi Üzerine Etkisi

1.4.1. Dijital Oyunların Çocukların Bilişsel Gelişimi Üzerine Etkisi

Biliş kavramı kısaca bireyin ileri zihinsel süreçlerini ifade etmektedir. Zihinsel süreçler ise algı, dikkat, bellek, anımsama, problem çözme, düşünme, okuma ve yazma gibi birden fazla özelliği barındırmaktadır. Bilişsel gelişim ise bireyin doğduğu andan itibaren çevresiyle olan etkileşimi ve bu çevreyi anlamlandırmak için bilgi edinilmesi, ve bu bilginin kullanılması, depolanması ve yorumlanarak yeniden gözden geçirilmesi sırasındaki tüm aşamalardaki zihinsel süreçleri barındıran bir gelişim alanı olarak ifade edilir (MEB, 2014). Bireyin doğduğu andan itibaren 6 yaşına kadarki dönemde beyinin yapısal ve işlevsel hızının en üst seviyelerde olduğu dönemdir. Çocuklar bu dönemde bilginin işlenmesine izin veren dikkat, görsel-motor koordinasyon, engelleyici kontrol ve de hafızayı içeren önemli bilişsel beceri kazanmaktadır (Bhavnani et al., 2021). Gelişim hem biyolojik hem de çevresel özelliklerden etkilenmektedir (Bayraktar, 2013).

Teknolojik gelişmelerle birlikte tablet, telefon vb. araçlar yaygınlaşmıştır. Çocukların ilgisi bu araçlara artmıştır. Bu artış COVID-19 ile daha da hızlanmıştır (Swider-Cios et al., 2023). Çocukların yaşamında önemli bir yere sahip olan oyunlar, telefon, bilgisayar, tablet ve konsol vb. cihazlara taşınmıştır. Bu nedenle dijital oyunların çocukların gelişimi üzerindeki etkileri araştırılmaya başlanmıştır

(Aydemir, 2022). Dijital oyunlar genel olarak birçok unsuru içinde barındırır. Örneğin ses, video, animasyon arttırılmış gerçeklik vb. unsurlar hem görsel olarak hem de işitsel olarak öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır. Bu özellikler bireyin karar vermesine, geri dönüt almasına ve etkileşim kurmasına aktif bir biçimde olanak verdiği için birey öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadır (Savaş et al., 2021). Böylece dijital oyunlar bilişsel becerilerin gelişmesinde yardımcı olabilir. Bireyin neden sonuç ilişkisi kurmasına da, gerçek hayatta gösterilmesi zor olan kavramların ifade edilmesinde veya tehlikeli kimyasalların kullanarak deneyler yapıp sonuçların gösterilmesine yardımcı olur (Felicia, 2009). Dijital oyunlar genel olarak çocukların, akıl yürütmesine, problem çözme becerilerine, (Mustafaoğlu & Yasacı, 2018), hatırlamasına, eleştirel düşünmesine, amaca yönelik olmasına, konsantrasyon ve uyum sağlamasına, strateji geliştirmesine, bilgiyi öğrenme ve işlemesine katkı sağlar (İgit, 2019). Özetle çocukların dijital oyun aracılığı ile gerçek dünya hakkındaki bilgileri zenginleşir (Işıkoğlu Erdoğan, 2019). Bu konuda 'Eğlence Yazılım Derneği' tarafından 2018 yılında Amerika'da 4000 aileye bir çalışma yapılmıştır. Ailelerin % 64 ünde haftada 3 veya daha fazla saat oyun oynayan en az bir bireyi barındırdığı ortaya çıkmıştır. Aileler çocuklarıyla birlikte haftalık video oyunu oynadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca video oyunlarının çocukların gelişimi için yararlı olduğunu belirtmişlerdir (Blumberg et al., 2019).

1.4.2.Dijital Oyunların Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimi Üzerine Etkisi

Sosyal-duygusal gelişim çocuğun duygularını anlaması, düzenlemesi ve olumlu sosyal etkileşimlerde bulunmasıdır (Oppermann et al., 2023). Bu nedenle dijital oyunların çocukların davranışları, duyguları ve sosyal beceri gibi sosyal, duygusal gelişimleri üzerindeki etkileri de göz önünde bulundurulmalıdır (Bayraktar, 2013). Dijital oyunların hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu bilinen bir gerçektir. Çocuklar için bazı olumlu yanları mevcuttur. Bunlar, oyun bir eğlence aracı olarak çocuğun eğlenmesini sağlar, çocuğun potansiyel yaratıcılığının ortaya çıkmasında etkili olur, oyun üzerinde hakimiyet kuran çocukta özgüven artar, çocuğun işbirlikçi davranışlar geliştirmesine yardımcı olur (Çakır, 2013). Bunun yanında dijital oyunlarda katılımcının hata yapma ve hatasının sonucunu görme imkanının olması önemli bir avantajdır. Özellikle çok oyunculu dijital oyunlar takımlar arası işbirliğini de gerektirir. Böylece takım oyuncularını hem kendi

arasında işbirliği içerisinde olurken rakip takıma karşıda rekabet içinde olurlar. Oyun anında sevinç, üzüntü, öfke, empati, zafer hayal kırıklığı vb. birçok duyguyu yaşayabilirler (Felicia, 2009).

Dijital oyunların çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde genel olarak dijital oyunların çocuklar üzerinde izole olma, yalnız kalma (Bayraktar, 2013), asosyellik, depresyon, agresif tutum, iletişim azalması vb. sorunlar ortaya çıkmaktadır. Kısacası bireyin yaşam kalitesinde bir düşüş yaşanmaktadır (Mustafaoğlu & Yasacı, 2018). Dijital oyun oynayan ergenler sosyal hayattan uzaklaşarak sanal ortamda çok fazla zaman geçirdikleri için günlük işlerini ertelerler ve akademik başarılarında bir düşüş yaşayabilirler (Dursun & Eraslan-Çapan, 2018). Konuyla ilgili 4,50-10 yaş arası çocuklara dijital ve analog oyunların, çocukların sosyal davranışları ve ikili etkileşimleri üzerindeki etkisini ölçmek için bir çalışma yapılmıştır. Sonuçlar analog oyun oynayan çocukların dijital oyun oynayan çocuklara oranla daha sık iletişim kurduğunu göstermiştir. Bu durum dijital ortamın dikkat çekici özelliklerinin bulunması nedeniyle daha az etkileşimde bulundukları ile ilişkilendirebilir. Diğer bir sonuç ise dijital ortamda olumsuz davranışların daha yaygın olduğu bulunmuştur. Analog oyun oynama durumunda olumlu etkileşim davranışı dijital oyun oynayanlara göre daha belirgin olmuştur (Von Steinkeller & Grosse, 2022).

Başka bir çalışmada dijital oyun oynayan çocukların oyuncu öfkesinin nedenlerini ve nasıl ortaya çıktıkları araştırılmıştır. Çalışma sonucunda dijital oyuncularının oyuncu öfkelerinin temelinde oyundaki başarısızlıkları, diğer oyuncuların hareketleri, teknik sorunlar oluşturmaktadır. Arka plandaki sorunlar ise oyunun seçimi, günlük yaşam sorunları ve oyun ortamı olarak bulunmuştur (Kahila et al., 2022).

Dijital oyunların çocuklar üzerindeki etkisinde oyun içeriği de önemlidir. Momo ve Granny tarzındaki bazı oyun veya videolar çocuklar için tehlikeli olabilir. Örneğin Momo karakteri çocuklara bir hortlak kimliği ile seslenmektedir. Bunu 'komiklik kılıfı' adı altında yapmaktadır. Çocuklar keskin mutfak araçlarının yer aldığı anlamsız görüntülere maruz kalmaktadır (Yücel, 2019). Dijital oyunların çocuk ve ergenler üzerindeki etkisini araştırmak için 51 araştırma makalesi incelenmiştir. Çalışma sonucunda dijital oyunların bireylerin üzerinde hem olumlu hem olumsuz

ve etkisiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle rekabetçi, eğitsel, işbirliğı gerektiren ve hareket algılayıcı içeriğe sahip oyunların bireyler üzerinde olumsuz bir etkisine rastlanmamıştır. Ayrıca bu oyun türlerinin bireylerin yeni bilgi edinme, eleştirel öğrenme, teknoloji kabulü, ders başarısı, algılanan yaşam kalitesini vb. olumlu yönde etkilediğı görülmüştür. Müfredata uygun hazırlanan oyunların hedef konuyu öğrenmeyi hızlandırdığı da sonuçlar arasında yer almaktadır (Ardıç & Irmak, 2018). Toran vd. (2016, s. 2274) yaptığı bir çalışmada ise şu sonuçlara ulaşmıştır. Çocukların dijital oyun oynamasında birden fazla faktörün etkili olduğı ve oyunda geçirilen sürenin azaltılmasının çok güç olduğı, dijital oyunların çocukların gelişimi veya eğitimi üzerinde bir etkisi olmadığı da ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

1.4.3. Dijital Oyunların Çocukların Fiziksel Gelişimi Üzerine Etkisi

Fiziksel gelişim, kilo artışı, kemik gelişimi, boy uzaması, beyin, kas ve tüm sistem ve duyu organlarının gelişmesidir (MEB, 2013). Kısacası bedeni oluşturan bütün organların gelişmesidir. Diğer gelişim alanlarında olduğı gibi dijital oyunların fiziksel gelişim üzerinde de hem olumlu hem olumsuz etkisi vardır. Örneğın dijital oyunlar bireyin el-göz koordinasyonunu geliştirdiğı bilinmektedir (Balaban Dağal & Bayındır, 2019). Buna karşın dijital oyunların çocuklar tarafından yaygın kullanılması sonucunda aileler ve araştırmacılar arasında oyun hakkında çeşitli endişeler oluşturmıştır. Bu endişelerden biri teknolojinin çocukların gelişimini olumsuz yönde etkileyeceğı düşüncesidir. Diğer bir ifadeyle çocukların teknolojiyi aşırı kullanması sonucu çocuklarda biyolojik sorunlar ortaya çıkmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan, 2019). Yapılan araştırmalar sonucunda çocuğın oyunda uzun süre kalması sonucu ortaya çıkan çeşitli sorunlar belirlenmiştir. Bunlar, görme problemi, obezite, kas-iskelet sistemi sorunları (Balaban Dağal & Bayındır, 2019), uyku problemleri (Tanrıverdi & Yekelenga, 2019), uykuda solunum sorunları, (Bal & Okay, 2021) ve davranışsal bağımlılık vb. olarak ifade etmek mümkündür (Yiğit & Günüş, 2020).

Dijital oyun ve fiziksel aktiviteye katılım arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Bunun için 153 erkek, 182 kadın öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda fiziksel aktiviteye katılım ile dijital oyun oynama arasında ters orantı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle fiziksel aktiviteye katılım arttıkça dijital

oyun oynama sayısı azalmıştır. Ancak dijital oyun oynama süresi arttıkça bireylerin fiziksel aktiviteye katılım isteği azalmaktadır. Çocuklar hareketsiz bir yaşam tarzına maruz kalmakta ve bunun sonucunda obezite problemi ortaya çıkmaktadır. Bu durum ilerleyen yaşlarda da sağlık sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Kolçak & Çakır, 2022).

1.5. DİJİTAL OYUNLARIN OLUMLU VE OLUMSUZ YANLARI

Dijital oyunların sadece çocuklar üzerinde olumlu veya olumsuz etkisi yoktur. Dijital oyunlar yetişkinleri de etkilemektedir. Örneğin dijital oyunlar bazı hastalarda psikoterapi ve bireylerin motor becerilerini geliştirmek için tedavi amaçlı kullanılmaktadır (Bozkurt, 2014). Video oyunlarının bireylerin mekânsal yeteneklerini de etkilediği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle video oyunu oynayan bir bireyin zihinsel rotasyon, mekânsal dikkat, bilişsel haritalama vb. mekânsal becerilerin gelişmesinde etkili olmaktadır (McLaren-Gradinaru, et al., 2023). Dijital oyunların olumsuz yönlerini belirlemek için yapılan bir çalışmada sırt, boyun, bilek, baş ağrısına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu tamamen dijital oyunla ilgili olmadığı bunun yanında bilgisayar, sandalye, koltuk, masa, klavye, aydınlatma ve farenin de etkili olduğu belirtilmiştir (Doğan- Keskin & Aral, 2022).

Diğer bir çalışmada dijital oyunların insanlar üzerindeki etkisini ölçmek için bir çalışma yapılmıştır. Bunun için aynı türden üç rekabetçi oyun kullanılmıştır. Katılımcılar günde iki saat boyunca bu oyunları oynamışlardır. Bir hafta sonra katılımcıların nasıl hissettiklerini öğrenmek için katılımcılara bir anket yapılmıştır. Çalışma sonucuna göre 'Apex Legends' oyununu oynayan 10 kişiden 9'u iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca rekabetçi oyun oynamanın doğru ve hızlı karar vermeye etki ettiklerini belirtmişlerdir (Oscarido et al., 2023).

Dijital oyunlar aracılığı ile bireylerin prososyal davranışları geliştirilebilir. Bunun için Singapur'da 19-33 yaş arası bireylere bir çalışma yapılmıştır. Bu bireylerden çeşitli dijital oyun oynanması istenmiştir. Oyunlar ise şu kriterlere göre seçilmiştir. Oyunların prososyal ahlaki kararlar vermesi için çeşitli seçenekler sunması, başka bireyleri kurtarmak için sosyal olanaklar sunarak sosyal-duygusal becerilerin gelişmesini sağlaması, sosyal-duygusal beceri gelişimini sağlaması için rasyonalizasyon, yansıma, çoklu yaklaşım kullanılarak becerilerin yerine getirilmesini sağlaması ve deneklere inanç, değer ve kimlikleri ile ilgili rol

yapmasına izin vermesi kriterleri vardır (Toh & Kirschner, 2023). Sonuçlar, davranışsal öz düzenleme, bilişsel öz düzenleme ve duygusal öz düzenleme olarak üç boyutta incelenmiştir. Oyunların davranışsal öz düzenleme boyutunda engelleyici kontrol, prososyal davranışlar ve azim üzerinde etkili olmuştur. Bilişsel öz düzenleme boyutunda ise sosyal farkındalık, öz yönetim, ilişki düzenleme üzerinde etkili olmuştur. Duygusal öz düzenleme boyutunda ise iyimserlik ve duygusal düzenleme üzerinde etkili olmuştur (Toh & Kirschner, 2023).

1.6. E-SPOR

1.6.1.E-Spor Tanım ve Tarihçesi

Dijital oyunlar dünya genelinde gençler ve yetişkinler arasında çok popüler bir boş zaman faaliyeti haline gelmiştir. Bu nedenle dijital oyun endüstrisinde bir büyüme yaşanmıştır. Dijital oyun sektörü profesyonelleşerek e-spor olarak bilinen yeni bir istihdam türünün ortaya çıkmasına yol açmıştır (Sanz-Matesanz et al., 2023). Başlangıçta e-spor internet erişiminin yavaş veya sınırlı olduğu zamanlarda insanların boş zamanlarında birbirlerine rakip olarak eğlenen insan gruplarından kaynaklanmıştır. E-sporun çeşitli tanımları mevcuttur. Çünkü e-spor tanımı sadece akademik çevrede tartışılmamaktadır. Ayrıca e-spor dernekleri, piyasa analistleri de kavramı tartışmaktadır. E-spor genellikle rekabetçi dijital oyunlar ile ilişkilendirilmektedir (Werder, 2022). E-spor kavramı 1990' lı yılların sonuna doğru kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavram 1999 yılında çevrimiçi oyuncular derneğinin basın açıklamasında kullanıldığı ve bunun güvenilir bir kaynak olduğu bilinmektedir (Wagner, 2006). Bu konuda yapılan tanımlar şöyledir. Çin'in e-spor grubunun spor genel idaresinin yaptığı tanıma göre e-spor bilgi teknolojisinin oluşturduğu ve belirlenmiş kurallar tarafından yönetilen, sanal bir ortamda gerçekleşen rekabetçi oyunlardır (Gong et al., 2022). Başka bir tanıma göre e-spor bireylerin iletişim ve bilgi teknolojilerinin kullanımında fiziksel ya da zihinsel yeteneklerini geliştirdiği, eğittiği bir spor faaliyet alanıdır (Wagner, 2006). Hamari & Sjombom'a (2017, s. 211) göre e-spor sanal bir ortamda sporun temel taşlarının kolaylaştırıldığı bir spor çeşididir. E-spor canlı amatör bir oyuncu ekosistemini de içermektedir. Bundan dolayı e-spora değişen derecelerde sanallığı, fizikselliği ve teknolojiyi kapsayan organize veya rekabetçi faaliyetler denilebilir (Werder, 2022). E-spora, spor denilebilmesi için klasik sporların beş temel ayırt edici

özelliğini taşıdığı ortaya çıkmıştır. Bunlar, rekabetçi olması, diğer takım ile mücadele edebilmek için belli becerinin olması, istikrarlı olması, spor faaliyetini gerçekleştiren tesis, koç, sponsor ve yöneticilerin olması son olarak psikolojik ve motor aktiviteye sahip olması e-sporun bir spor olduğunu doğrulamaktadır. Örneğin okçuluk doğası gereği statiktir ancak futbol, voleybol gibi bir spor çeşididir (Giachino et al. 2023).

E-sporun gelişmesinde bilgisayar oyunlarının çok popüler olması ve tüketici okuryazarlığının artması, dijital teknolojilerin gelişmesi önemli bir rol oynar. Rekabetçi bilgisayar oyunlarının uluslararası alanda büyümesi, Asya ve Batı ülkelerinde e-sporun gelişmesiyle paraleldir. Amerika ve Batı ülkelerinde rekabetçi oyunların tarihi 1990 lı yılların ortalarında çok oyunculu birinci şahıs atış oyunlarının piyasaya sürülmesiyle ilgilidir (Seo, 2013). 1993 'te 'Dom' oyunun ve 1996'da 'Quake' takip başlığı piyasaya sürülmüştür. Bu süreçte 'Klanlar' olarak da bilinen çevrimiçi oyuncu grupları turnuvalar düzenlemeye başlamıştır. 1997'de ise Amerika'da 'Siber Sporcu Profesyonel Ligi' çevrimiçi lig oluşturulmuştur (Wagner, 2006). Asya'da ise spor kültürü Güney Kore'de Blizzard Entertainment tarafından oluşturulan gerçek zamanlı strateji oyunu ile ilişkilidir. 1998'de Blizzard Entertainment 'Starcraft'ı piyasaya sürmüştür ve böylece hem Kore hem de Asya pazarına hakim olmuştur. E-sporun gelişiminde önemli bir etkinlik ise 2010 yılında 'Dünya Bilgisayar Oyunları' turnuvası düzenlenmiştir. Bu etkinliğe 53 ülkeden 450 oyuncu katılmıştır. Turnuva dünya çapında 9,5 milyondan fazla seyirci çekmiştir (Seo, 2013). 2015 'de Amazon tarafından satın alınarak çevrimiçi video hizmeti sunan Twitch e-sporun hızla büyümesini sağlamıştır. 36 milyon kişi 'League of Legends'in 'Dünya Şampiyonası Ligi'ni izlemiştir (Bayzan & Güneş, 2022). E-spor Çin'de üniversite öğrencileri arasında çok popülerdir. 2017 yılında Çin E-spor Geliştirme Raporuna göre Çinli üniversite öğrencilerinin % 87 'sinin geçmişte e-spora katıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Luo et al., 2022). 'Elektronik sporlar' olarak da bilinen e-sporun küresel anlamda 2019'da 1,1 milyar dolara ulaşmıştır. Ayrıca 2020-2027 bu sayının 6,81 dolara ulaşması beklenmektedir. Bu da e-sporun gelişmesine bir etkidir (Abbasi et al., 2023).

1.6.2. E-sporun Özellikleri

E-spor rekabet içerdiği için video oyunlarından farklılık göstermektedir (Werder, 2022). Video oyunlarının e-spor olabilmesi için bir takım özellikleri olması gerekmektedir. E-spor diğer sporlarda olduğu gibi içeriğinde oyun barındırır. İnsanlar gönüllü olarak eğlenmek amaçlı oyun oynarlar (Jenny et al., 2016). Belli bir organizasyon dahilinde yapılır (Giachino et al., 2023). Genel olarak spor turnuvalarında 4 veya 5 oyuncudan oluşan takımlar vardır ve bu takımlar belirli bir süre seçilmiş oyunu oynarlar (Jenny vd., 2016). E-spor rekabet içerir (Giachino et al. 2023). Oyunun sonunda kazanan ve kaybeden vardır. Bunların olabilmesi için rakip gerekir. Rakipler kazanmak için diğer rakiplerden daha iyi strateji bulmak ve uygulamak zorundadır. E-sporda kazanabilmek için iyi derecede el-göz koordinasyonu, el becerisi ve hızlı refleks gibi becerilerin olmalıdır. Spor zekasına da sahip olmak gerekir. Oyunda başarılı olmak için fiziksel beceri olmalıdır (Jenny et al., 2016). E-sporun başka bir özelliği ise daha uygun maliyete ulaşılabilir olması internet, konsol ya da bilgisayarı olan herkesin oynayabilmesidir. Böylece oyunda oyuncu sayısı sorunu yaşanmamaktadır (Akgöl, 2019).

E-spor'da çevrimiçi veya çevrimdışı olarak yarışılabilir. Çevrimiçi rekabette eğlence rekabetten daha ağır basar. Çevrimdışı rekabette ise belirlenmiş bir mekanda hakem eşliğinde sıkı gözetim altında yarışır. Çevrimiçinde oyuncu hilesi, ağ gecikmesi vb. durumlar kontrol altına alınamayacağından profesyonel turnuvalar çevrimdışı formatta yürütülmektedir (Gong et al., 2022).

SONUÇ

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte geleneksel oyun anlayışı da değişmiştir. Çocuklar artık dışarıda geleneksel oyun oynamak yerine dijital ortamda arkadaşları ile sanal oyunları tercih etmektedir. Bu durumda şehirleşmenin sonucu olarak açık alanların azalması ve ebeveynlerin dışarıyı tehlikeli olarak görmelerinin de etkili olduğu söylenebilir. Bu durumun da etkisiyle beraber çocukların ev ortamında güvenli bir şekilde sosyalleşmesine olanak veren dijital oyunlar hızla yaygınlaşmıştır (Biricik & Atik, 2021). Dijital oyun, klavye, monitör veya joystick vb. araçların bilgisayar yazılımı ile birleşerek amaç ve kuralların olduğu bir sistemdir (Hazar et al., 2017). Dijital oyunlar boş zaman eğlence faaliyeti olarak çocuk, genç, yetişkin arasında çok yaygın kullanılır. Bunun yanında eğitim alanında

öğrencilerin motivasyonunu arttırmak ve öğrenmesini kolaylaştırmak için kullanılmaktadır (Raptopoulou, 2020). Ayrıca dijital oyunlar eğitim alanı dışında pazarlama alanında da kullanılmaktadır. Geleneksel pazarlama araçlarına göre başarılı olduğu söylenebilir (De la Hera Conde-Pumpido,, 2021). Dijital oyunlar ve teknoloji geliştikçe yeni istihdam türü olan e-spor ortaya çıkmıştır (Sanz-Matesanz et al., 2023).

Oyun çocukların hayal gücünü geliştiren, başkaları ile etkileşim kurmalarına olanak sağlayan doğal bir araçtır. Çünkü oyun çocukların, bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimini etkilemektedir (Rajić & Tasevska, 2019). Dijital oyunlar çocukların akıl yürütme, problem çözmedeki yaklaşımını, (Mustafaoğlu & Yasacı, 2018), bireylerin hatırlama, eleştirel düşünme, amaca yönelik olma, konsantrasyon ve uyum sağlama, strateji geliştirme, bilgiyi öğrenme ve işleme, (İgit, 2019) işbirlikçi davranış geliştirmesi, öz güven artışı, (Çakır, 2013), üzüntü, öfke, empati, zafer vb. duyguların yaşama imkanına (Felicia, 2009), el göz koordinasyonunun gelişmesine olum yönde katkı sağlamaktadır (Mustafaoğlu & Yasacı, 2018). Ancak dijital oyunların çocuklar üzerinde izole olma, (Bayraktar, 2013), asosyallik, depresyon, agresif tutum, iletişim problemi, (Mustafaoğlu & Yasacı, 2018), görme problemi, obezite, kas-iskelet sistemi sorunları (Balaban Dağal & Bayındır, 2019), uyku problemleri (Tanrıverdi & Yekelenga, 2019), uykuda solunum sorunları (Bal & Okkay, 2021) ve davranışsal bağımlılık gibi olumsuz etkileri vardır (Yiğit & Günüş, 2020). Konuyla ilgili Ardıç ve Irmak (2018) bir çalışma yapmıştır. Çalışmada dijital oyunların çocuk ve ergen bireyler üzerindeki etkisini araştıran 51 araştırma makalesini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda dijital oyunların bireylerin üzerinde hem olumlu hem olumsuz ve etkisiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle rekabetçi, eğitsel, işbirliği gerektiren ve hareket algılayıcı içeriğe sahip oyunların bireyler üzerinde olumsuz bir etkisine rastlanmamıştır. Bunun yanında bu oyun türlerinin bireylerin yeni bilgi edinme, eleştirel öğrenme, teknoloji kabulü, ders başarısı, algılanan yaşam kalitesini vb. olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Müfredata uygun hazırlanan oyunların hedef konuyu öğrenmeyi hızlandırdığı da sonuçlar arasında yer almaktadır.

Karakaya (2019) 15-19 yaş arası ergen bireylere internet tabanlı oyun bağımlılığının şiddet eğilimi üzerinde etkisi olup olmadığını ölçmek için bir çalışma

yapmıştır. Çalışma sonucunda oyun bağımlılığının şiddet eğilimini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında erkek katılımcıların oyun bağımlılığı kadın katılımcılara oranla daha yüksek olduğu, oyun türlerinin şiddet eğilimini etkilediği, oyun oynama sıklığı ve sürelerinin de şiddet eğilimini tetiklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özellikle çocuk ve ergenler için dijital oyunların çeşitleri, süreleri önemli olduğu söylenebilir. Çocuklar kendi oto kontrolünü sağlayamadıkları için ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Ebeveynlerin çocukların oynadığı dijital oyunların içeriğine, oyun süresine ve oyun oynanan araçların özelliğine vb. dikkat etmesi gerekmektedir. Çünkü özellikle Z kuşağı olarak adlandırılan kuşak teknolojinin içine doğmuştur ve dijital oyunlardan uzaklaştırmak neredeyse mümkün değildir. Bundan dolayı hem yetişkinler hem de çocuklar dijital oyun konusunda daha dikkatli olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abbasi, A. Z., Alqahtani, N., Tsiotsou, R. H., Rehman, U., & Ting, D. H. (2023). *Esports as playful consumption experiences: Examining the antecedents and consequences of game engagement*. *Telematics and Informatics*, 77, 101937. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.101937>
- Adam, I. (2019). *Digital leisure engagement and concerns among inbound tourists in Ghana*. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 26, 13–22. <https://doi.org/10.1016/j.jort.2019.03.001>
- Aguiar, M., Winn, B., Cezarotto, M., Battaiola, A. L., & Varella Gomes, P. (2018). Educational digital games: A theoretical framework about design models, learning theories and user experience. In A. Marcus & W. Wang (Eds.), *Design, User Experience, and Usability: Theory and Practice* (Lecture Notes in Computer Science, Vol. 10918, pp. 165–184). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91797-9_13
- Akgöl, O. (2019). *Spor endüstrisi ve dijitalleşme: Türkiye'deki espor yapılanması üzerine bir inceleme*. TRT Akademi, 4(8), 206–224.
- Ankara Kalkınma Ajansı. (2016). Dijital oyun sektörü raporu. Ankara Kalkınma Ajansı. <https://www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr/assets/upload/dosyalar/dijital-oyun-sektoru-raporu.pdf>.
- Ardıç, A., & Irmak, A. Y. (2018). *Dijital oyunların çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri: Literatür inceleme*. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(16), 71–94.
- Argün, D. (2019). *Tüketim kültürünün yeniden üretildiği bir kitle iletişim platformu olarak dijital oyun sektörü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Aydemir, F. (2022). Digital games and their effects on children. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 40–69. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1116868>
- Balaban Dağal, A., & Bayındır, D. (2019). Erken yaşlarda dijital oyunların etkileri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 979–1000. <https://doi.org/10.14527/pegagog.2019.031>
- Bal, F., & Okkay, İ. (2021). Dijital oyunların çocuklarda uyku bozuklukları ile ilişkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 132–153.
- Bardak, M., & Topaç, N. (2022). *Oyun ve oyun materyalleri* (2. bs.). Efe Akademik Yayıncılık.

- Bayraktar, V. (2013). Bilgisayar oyunlarının çocukların ve ergenlerin gelişimi üzerindeki etkileri. In İ. Sarı & M. Özdemir (Eds.), *Çocuk ve bilişim: Sanaldan gerçeğe sorunlar, çözüm önerileri ve iyi uygulama örnekleri* (pp. 117–135). SAMER Bilimsel Yayınları.
- Bayzan, Ş., & Güneş, A. (2022). Dijital oyun tarihi ve Türk oyun medyası. In Ş. Sağıroğlu, H. İ. Bülbül, A. Kılıç, M. Küçükali, Ş. Bayzan, & Y. Samur (Eds.), *Dijital oyunlar-1: Araçlar, metodolojiler, uygulamalar ve öneriler* (pp. 25–83). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bhavnani, S., Mukherjee, D., Bhopal, S., Sharma, K. K., Dasgupta, J., Divan, G., Soremekun, S., Roy, R., Kirkwood, B., & Patel, V. (2021). The association of a novel digital tool for assessment of early childhood cognitive development, 'DEvelopmental assessment on an E-Platform (DEEP)', with growth in rural India: A proof of concept study. *eClinicalMedicine*, 37, 100964. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2021.100964>.
- Biricik, Z., & Atik, A. (2021). Gelenekselden dijitalde değişen oyun kavramı ve çocuklarda oluşan dijital oyun kültürü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-gifder)*, 9(1), 445–469.
- Blumberg, F. C., Deater-Deckard, K., Calvert, S. L., Flynn, R. M., Green, C. S., Arnold, D., & Brooks, P. J. (2019). Digital games as a context for children's cognitive development: Research recommendations and policy considerations. *Social Policy Report*, 32(1), 1–33. <https://doi.org/10.1002/sop2.3>.
- Bozkurt, A. (2014). Homo ludens. dijital oyunlar ve eğitim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(1).
- Uskan, S. B., & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123–131.
- Caillois, R. (2001). *Man, play and games* (M. Barash, Trans.). University of Illinois Press. (Original work published 1961).
- Chuang, T. Y., & Chen, W. F. (2007). Effect of digital games on children's cognitive achievement. *Journal of Multimedia*, 2(5), 27–30. <https://doi.org/10.4304/jmm.2.5.27-30>
- Cohen, D. (2019, April 10). *Cathode-ray tube amusement device: The first electronic game*. Lifewire. Retrieved March 31, 2023, from <https://www.lifewire.com/cathoderay-tube-amusement-device-729579>
- Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin yaklaşımı ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 138–150. <https://doi.org/10.17860/efd.89744>.
- Çankaya, S., & Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 115–127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17385/181689>
- De la Hera Conde-Pumpido, T. (2021). Dijital oyunlar aracılığıyla reklamcılık: Ürün ve hizmet simülasyonlarının ötesine bakmak (H. Aydoğan, Çev.). *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 58–71.
- Demirbaş, K. Y. (2015). Dijital oyunlara "oyun türü" yaklaşımlarının sorunları: "Platform Oyunları" türü örneği. *Selçuk İletişim*, 9(1), 363–387. <https://hdl.handle.net/20.500.12395/12038>.
- Dikmen, E. Ş. (2019). 1980-2017 yılları arasında dijital oyun endüstrisinin gelişimi ve oluşturulan yapay yaşam döngüleri. *Selçuk İletişim*, 12(1), 294–311. <https://doi.org/10.18094/josc.470961>.
- Doğan-Keskin, A., & Aral, N. (2022). Positive and negative aspects of digital games from the perspective of adolescents. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(67), 543–557. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.12241172>.
- Dursun, A., & Eraslan-Çapan, B. (2018). Digital game addiction and psychological needs for teenagers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 128–140. <https://doi.org/10.17679/inuefd.336272>.
- Erkkilä, M. (2017). Learning English from digital games: Finnish upper secondary school students' perspective on game-enhanced language learning (Master's thesis). University of Jyväskylä.

- Fatemi, R., Javid, M., & Masoudi, S. (2013). Gender differences, playing digital games, leisure time physical activity and health problems in youngsters of Dehdasht. *European Journal of Sports & Exercise Science*, 2(2), 24–28.
- Felicia, P. (2009). *Digital games in schools: Handbook for teachers*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/ffhal-00697599>.
- Ghirvu (Szuz-Pop), A. (2012). In-game advertising: Advantages and limitations for advertisers. *The USV Annals of Economics and Public Administration*, 12, 114–119.
- Giachino, C., Nirino, N., Leonidou, E., & Glyptis, L. (2023). ESport in the digital era: Exploring the moderating role of perceived usefulness on financial behavioural aspects within reward-crowdfunding. *Journal of Business Research*, 155(Part B), 113416. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113416>.
- Gioldasis, S. (2017). Digital games as an educational tool: Key factors for a successful integration. *Olympiáda techniky Plzeň*, 23, 24–25.
- Gong, T., Fan, Z., Popovic, S., Agudamu, & Wang, G. (2022). Copyright protection of live esports broadcast under China's new Copyright Law. *Technology in Society*, 71, 102123. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.102123>.
- Gorenšek, T. & Kohont, A. (2018). conceptualization of digitalization: opportunities and challenges for organizations in the euro-mediterranean area. 11(2).
- Gros, B. (2007). Eğitimde dijital oyunlar: Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının tasarımı. *Eğitimde Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 40(1), 23–38. <https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782494>.
- Gülçek, E. (2018). *Çocuk kültürü ve dijital oyunlar: Elazığ FMD kursu öğrencileri üzerine sosyolojik bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Hamari, J., & Sjöblom, M. (2017). What is eSports and why do people watch it? *Internet Research*, 27(2). <https://doi.org/10.1108/IntR-04-2016-0085>.
- Hazar, Z., Tekkurşun Demir, G., & Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: Karşılaştırmalı metafor çalışması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 179–190. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000334.
- Hu, H., & Sperling, R. A. (2022). Pre-service teachers' perceptions of adopting digital games in education: A mixed methods investigation. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103876. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103876>.
- Huizinga, J. (2006). *Homo ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (M. A. Kılıçbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hung, H.-T., Yang, J. C., Hwang, G. J., Chu, H.-C., & Wang, C.-C. (2018). A scoping review of research on digital game-based language learning. *Computers & Education*, 126, 89–104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.001>.
- İlgaz Büyükbaykal, C., & Abay Cansabuncu, İ. (2020). Türkiye’de yeni medya ortamı ve dijital oyun olgusu. *e-Journal of New Media / Yeni Medya Elektronik Dergi*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2020.4/1.1-9>.
- İşıkoğlu Erdoğan, N. (2019). *Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46(46), 1–17. <https://doi.org/10.9779/pauefd.446654>
- İgit, A. (2019). *Dijital oyunlar aracılığıyla empatik iletişim inşası* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Janakiraman, S., Watson, S. L., Watson, W. R., & Newby, T. (2021). Effectiveness of digital games in producing environmentally friendly attitudes and behaviors: A mixed methods study. *Computers & Education*, 160, 104043. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104043>

- Jenny, S. E., Manning, R. D., Keiper, M. C., & Olich, T. W. (2017). *Virtual(ly) athletes: Where eSports fit within the definition of "sport."* *Quest*, 69(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1144517>.
- Juul, J. (2003). *The game, the player, the world: Looking for a heart of gameness*. In M. Copier & J. Raessens (Eds.), *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings* (pp. 30–45). Utrecht University. <http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>
- Kahila, J., Viljaranta, J., Kahila, S., Piispa-Hakala, S., & Vartiainen, H. (2022). *Gamer rage—Children's perspective on issues impacting losing one's temper while playing digital games*. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 33, Article 100513. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2022.100513>.
- Kahya Canlı, S., & Demirarslan, D. (2020). *Çocuk oyun alanlarının tarihi gelişimi*. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 60–75.
- Karaduman, M., & Aciyan, E. P. (2020). *Baudrillard'ın simülasyon kuramı bağlamında dijital oyunlar ve bağımlılık üzerine bir değerlendirme*. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 453–472. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.550935>
- Karahisar, T. (2013). Türkiye'de Dijital Oyun Sektörünün Durumu. E. Dastarlı Dellaloğlu ve T. Ayas (Ed.), *Uluslararası Sanat, Tasarım ve Manipülasyon Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss.107–114). Sakarya Üniversitesi Yayını.
- Karakaya, G. (2019). *Ergenlerin bir boş zaman aktivitesi olarak internet tabanlı oyun bağımlılıklarının şiddet eğilimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Kaya, A. B. (2013). *Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Kılınç Özüölmez, P. (2019). *Yeni iletişim ortamı olarak dijital oyunlarda deneyim içerikli yeni bir reklam uygulaması: Skillful Finger örneği*. *Erciyes İletişim*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.484759>.
- Kilci, A. K. (2020). *Dijital spor oyunları motivasyon ölçeği (DSOMÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. *International Journal of Sport Exercise & Training Sciences – IJSETS*, 6(1), 6–18. <https://doi.org/10.18826/useeabd.623526>
- Kolçak, S., & Çakır, E. (2022). *Impact of secondary school students' motivation to play digital games on motivation to participate in physical activity*. *Research in Sport Education and Sciences*, 24(4), 113–118. <https://doi.org/10.5152/JPESS.2022.221635>.
- Kuşay, Y., & Akbayır, Z. (2015). *Dijital oyunlar ile tüketime yolculuk: Öğrenme yaklaşımı açısından çocuk kullanıcılara yönelik bir araştırma*. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 23, 135–154. <https://doi.org/10.31123/akil.436885>.
- Luo, Y., Hutchinson, J. C., O'Connell, C. S., & Sha, Y. (2022). *Reciprocal effects of esport participation and mental fatigue among Chinese undergraduate students using dynamic structural equation modeling*. *Psychology of Sport and Exercise*, 62, 102251. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102251>.
- Mastrocola, V. M. (2017). *Advergaming: Games as marketing tools*. In *Proceedings of the International Academic Conference on Management, Economics and Marketing* (pp. 34–38). Czech Institute of Academic Education.
- McLaren-Gradinaru, M., Burles, F., Protzner, A. B. & Iaria, G. (2023). The cognitive effects of playing video games with a navigational component. *Telematics and Informatics Reports*, 9, <https://doi.org/10.1016/j.teler.2023.100043>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Bilişsel gelişim*.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, fiziksel gelişim*. Ankara: MEB.
- Monster Notebook. (2019). *FPS oyunu nedir? En çok oynanan FPS oyunları nelerdir?* <https://blog.monsternotebook.com.tr/fps-oyunu-nedir-en-cok-oynanan-fps-oyunlari-nelerdir/> 31 Mart 2023 tarihinde erişildi.

- Mustafaoğlu, R., & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51–58.
- Oppermann, E., Lehl, S., & Burghardt, L. (2022). Associations between preschool quality and children's social-emotional development until 2nd grade of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 133–144. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2022.12.002>
- Oscarido, J., Siswanto, Z. A., Maleke, D. A., & Gunawan, A. A. S. (2023). *The impact of competitive FPS video games on human's decision-making skills*. *Procedia Computer Science*, 216, 539–546. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.12.167>
- Öksüz, C. (2017). Oyun kuramı bağlamında Roberto Benigni'nin *Hayat güzeldir* adlı filminin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 51–76.
- Özkaya, B. (2010). Reklam aracı olarak advergaming. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(2), 455–478.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.
- Rajić, S. B., & Tasevska, A. (2019). The role of digital games in children's life. *Inovacije u nastavi*, 32(4), 97–108. <https://doi.org/10.5937/inovacije1904097R>
- Raptopoulou, A. (2020). Preschool teachers' perspectives and use of digital game-based learning. *Comparative and International Education Review*, 25(2), 69–88.
- Reis, J., Amorim, M., Melão, N., Cohen, Y., & Rodrigues, M. (2020). Digitalization: A literature review and research agenda. In Z. Anisic, B. Lalic, & D. Gracanin (Eds.), *Proceedings on 25th International Joint Conference on Industrial Engineering and Operations Management – IJCIEOM* (pp. 443–456). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43616-2_47.
- Sağlam, M., & Topsümer, F. (2019). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun oynama nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 32, 485–504. <https://doi.org/10.31123/akil.617102>.
- Samur, Y. (2022). Dijital oyunlar. *TRT Akademi*, 7(16), 821–823. <https://doi.org/10.37679/trta.1181838>
- Sanz-Matesanz, M., Gea-García, G. M., & Martínez-Aranda, L. M. (2023). Physical and psychological factors related to player's health and performance in esports: A scoping review. *Computers in Human Behavior*, 143, Article 107698. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107698>
- Savaş, S., Güler, O., Kaya, K., Çoban, G., & Güzel, M. S. (2022). Eğitimde dijital oyunlar ve oyun ile öğrenme. *International Journal of Active Learning*, 6(2), 117–140. <https://doi.org/10.31123/ijal.1014960>
- Seo, Y. (2013). Electronic sports: A new marketing landscape of the experience economy. *Journal of Marketing Management*, 29(13-14), 1542–1560. <http://dx.doi.org/10.1080/0267257X.2013.822906>.
- Servan-Schreiber, E., & Anderson, J. R. (1990). Learning artificial grammars with competitive chunking. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(4), 592–608. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.16.4.592>
- Sezen, T. İ., & Sezen, D. (2011). *Dijital oyun tarihinin dönüm noktaları: Oyunlar, yorumlar, teknolojik ve toplumsal gelişmeler*. In G. Terek Ünal & U. Batı (Eds.), *Dijital oyunlar: Kendi dünyanda yaşa, bizimkinde oyna* (ss. 249–284). Derin Yayınları
- Škripcová, L. (2022). *Media literacy in digital games*. *Media Literacy and Academic Research*, 5(1), 131–140. https://www.mlar.sk/wp-content/uploads/2022/05/7_Lucia-Skripcova.pdf
- Swider-Cios, E., Vermeij, A., & Sitskoorn, M. M. (2023). *Young children and screen-based media: The impact on cognitive and socioemotional development and the importance of parental mediation*. *Cognitive Development*, 66, Article 101319. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101319>

- Tanrıverdi, M., & Yekelenga, S. (2019). *Genç yetişkinlerde dijital oyun bağımlılığının sağlıklı yaşam parametreleri üzerine etkisi. Bağımlılık Dergisi – Journal of Dependence*, 20(4), 224–231. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bagimli/issue/48203/638951>
- Toh, W., & Kirschner, D. (2023). *Developing social-emotional concepts for learning with video games. Computers & Education*, 194, Article 104708. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104708>
- Topşar, A. (2015). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde duygusal zekâ ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Üniversitesi.
- Tor, H., & Irmak, T. Y. (2022). *Dijital oyun fenomeninin sosyolojisi. Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(12), 1798–1817. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.1160>
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T., & Akbulut, A. (2016). *Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263–2278. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27735/317834>
- Umamah, A., & Saukah, A. (2022). *Digital game-based learning (DGBL): The voice of EFL university students and teachers. PASAA: Journal of Language Teaching and Learning*, 63(1), 279–314. <https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.63.1.11>
- Xbox Wire Staff. (2015, October 9). *Know your genres: Third-person shooters*. Xbox Wire. Retrieved March 31, 2023, from <https://news.xbox.com/en-us/2015/10/09/games-know-your-genres-third-person-shooters/>
- Wagner, M. G. (2006). *On the scientific relevance of eSports*. In H. R. Arabnia (Ed.), *Proceedings of the 2006 International Conference on Internet Computing & Conference on Computer Games Development* (pp. 437–442). CSREA Press. Las Vegas, Nevada, USA, June 26–29.
- Werder, K. (2022). *Esport. Business & Information Systems Engineering*, 64(3), 393–399. <https://doi.org/10.1007/s12599-022-00748-w>
- Wright, E. (2022). *Still playing with the past: History, historians, and digital games* [Review of the book *Playing with the past: Digital games and the simulation of history*, edited by M. W. Kapell & A. B. R. Elliott, 2013]. *History & Theory*, 61(4), 166–177. <https://doi.org/10.1111/hith.12280>
- Von Steinkeller, A., & Grosse, G. (2022). *Children are more social when playing analog games together than digital games. Computers in Human Behavior Reports*, 6, 100195. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100195>
- Yengin, D. (2012). *Dijital oyunlarda şiddet*. Beta Yayıncılık: İstanbul
- Yengin, D. (2011). *Digital game as a new media and use of digital game in education. Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, 1(1), 20–2
- Yiğit, E., & Günüş, S. (2020). *Çocukların dijital oyun bağımlılığına göre aile profillerinin belirlenmesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 144–174. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691498>
- Yılmaz, E., & Çağıltay, K. (2005). *History of digital games in Turkey*. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Digital Games Research Association: Changing Views: Worlds in Play* (DiGRA 2005, Vancouver, Canada). <https://dl.digra.org/index.php/dl/article/view/128>
- Yoo, Y. (2010). *Digitalization and innovation* (IIR Working Paper No. 10-09). Institute of Innovation Research, Hitotsubashi University. <https://hdl.handle.net/10086/18789>
- Yücel, V. (2019). *Zararlı dijital oyunlar ve çocuklar. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(7), 340–353. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/article/605284>

REKREASYON VE OYUN

Editör
Dr. Şebnem TELCİ DERELİ